

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE
ENQUANTO ESTRATÉGIA PROMOTORA
DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

Alda Bela Almeida Barros Braz

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO
Especialidade em Formação de Professores

2013

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE
ENQUANTO ESTRATÉGIA PROMOTORA
DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

Alda Bela Almeida Barros Braz

Tese orientada pela Prof.^a Doutora Maria Manuela Franco Esteves,
especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em
Educação - Formação de Professores

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Manuela Esteves, a douda orientação, as anotações preciosas, a revisão textual meticolosa, as indicações bibliográficas enriquecedoras, o atendimento regular e, sobretudo, a cumplicidade e a afabilidade no trato, que permearam as muitas e sábias conversas que tão inspiradoras e edificantes foram nos planos profissional e pessoal.

Agradeço à Professora Ângela Rodrigues a confiança e a esperança desde início manifestadas, como também o acolhimento sempre cordial, o benefício da sua lata sabedoria, e ainda o espírito gaiato que tão especial torna cada encontro.

Agradeço ao Professor João Moreira a solidariedade e o perito suporte na aventura SPSS, as suas revisões e sugestões perspicazes, mas sobretudo a amabilidade e o afeto que oferece tão generosamente quanto a sua elevada ciência.

Agradeço às Professoras Teresa Estrela, Isabel Freire, Ana Paula Caetano e Margarida Veiga Simão pelos sapientes e agradáveis seminários, que muito entusiasmaram este trabalho de investigação.

Agradeço aos vários professores que nas instituições de ensino contribuíram para a recolha de dados relevantes para este estudo, em particular, as direções executivas e os docentes que, sob anonimato, amavelmente se disponibilizaram para serem entrevistados e para responderam aos questionários.

Agradeço às minhas colegas e amigas Aura Figueira, Rosário Ferreira, Rosário Velez e Jaqueline Cruz o apoio científico e profissional, a ilimitada generosidade e a dedicação inestimável.

Agradeço ao mestre e bom amigo, Manuel Álvaro Silva, a abnegada disponibilidade, o generoso apoio na leitura do texto e as valiosas sugestões de melhoria de redação.

Agradeço à Teresa Dias os estímulos encorajadores, mas sobretudo a constância da sua presença e a lealdade da sua amizade.

Agradeço finalmente ao meu marido o carinho, a atenção e o tempo que diariamente me dedica.

RESUMO

A presente investigação pretendeu estudar os efeitos do modelo de avaliação do desempenho docente de 2007-2009 no desenvolvimento profissional dos professores, tendo equacionado uma reflexão sobre as significações atribuídas ao processo pelos seus mais diretos intervenientes, os professores avaliados e os professores avaliadores.

O estudo, descritivo e correlacional, conciliou metodologias de natureza qualitativa e quantitativa, tendo recorrido, numa primeira etapa, a um questionário de resposta aberta e à entrevista de grupo focalizado, e, numa segunda etapa, a um questionário de resposta fechada, aplicado a 185 professores do 3º Ciclo e do Ensino Secundário. Procurou saber-se, junto de docentes em diferentes fases da carreira, como a avaliação do desempenho em que estiveram implicados, no biénio 2007-2009, influenciara as suas representações sobre a profissão e o seu desempenho profissional, tendo-se aventado as hipóteses tanto de um processo de crescimento como de involução das competências profissionais.

Os resultados alcançados permitiram evidenciar um conjunto de convicções positivas sobre os valores da profissão, a necessidade de atualização permanente e as vantagens de uma avaliação docente. Foi igualmente possível apurar um reconhecimento valorativo da experiência avaliativa de 2007-09, junto de um grupo numeroso de professores, em cujas opiniões, que organizámos em diferentes dimensões, se destacaram positivamente vários aspetos processuais do modelo e também diversos resultados formativos atingidos, nomeadamente, no desenvolvimento de competências profissionais específicas que se terão refletido no desempenho profissional tanto ao nível da prática letiva como no domínio da intervenção na instituição escolar local e no âmbito do aperfeiçoamento profissional.

O estudo termina com o enunciado de um conjunto de recomendações para a reconceptualização da avaliação dos professores e do desenvolvimento profissional, tendo em vista a articulação dos dois sistemas, se se tiver a finalidade de concretizar a avaliação docente como estratégia impulsionadora do desenvolvimento profissional dos professores num sentido positivo.

PALAVRAS-CHAVE

Avaliação, avaliação docente, desenvolvimento profissional, formação docente.

RÉSUMÉ

Cette recherche a eu le but d' étudier les effets du modèle d'évaluation des enseignants 2007-2009, au Portugal, sur le développement professionnel des professeurs, en proposant une réflexion sur les significations attribuées à l'expérience vécue, tant par les enseignants évaluateurs que par leurs évalués.

L'étude, descriptive et corrélationnelle, a articulé des méthodologies qualitatives et quantitatives, en s'appuyant d'abord sur le questionnaire ouvert et sur l'entretien de groupe focalisé et, ensuite, sur l'enquête par questionnaire, appliqué à 185 enseignants du 3e cycle et du secondaire. On a cherché à savoir auprès des enseignants, à différentes étapes de leur carrière, comment le procédé d'évaluation auquel ils ont été soumis, pendant 2007-2009, a influencé leurs représentations sur la profession et leurs pratiques professionnelles, considérant l'hypothèse d'un processus soit de perfectionnement soit de régression des compétences professionnelles.

Les résultats de l'étude ont mis en évidence un certain nombre de convictions positives chez les professeurs sur les valeurs de la profession, le besoin d'un apprentissage permanent et les avantages d'une évaluation des enseignants. En outre, un groupe considérable de professeurs a jugé favorablement l'expérience évaluative de 2007-09. Leurs opinions, organisées selon différentes dimensions, ont relevé de façon positive divers procédures du modèle, ainsi que plusieurs résultats formatifs, en particulier, sur le développement de compétences professionnelles spécifiques qui se sont répercutées dans leur travail quotidien, tant en salle de classe qu'au niveau de l'intervention dans l'institution scolaire et dans le domaine du développement professionnel.

L'étude s'achève par l'énonciation d'un ensemble de recommandations visant une conceptualisation de l'évaluation des enseignants et du développement professionnel, où on puisse envisager ces deux concepts de façon articulée, afin de mettre en valeur l'évaluation des enseignants en tant que stratégie de développement professionnel des professeurs vers un sens positif.

MOTS-CLÉS

L'évaluation, l'évaluation des enseignants, le développement professionnel.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	15
Contexto geral do problema	15
Apresentação do problema em estudo	27
Descrição da estrutura do trabalho	34
PARTE I - ENQUADRAMENTO GERAL.....	37
1. PERSPETIVAS CIENTÍFICAS SOBRE A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE	37
1.1. O pressuposto formativo.....	38
1.2. Constrangimentos do ato avaliativo	44
1.3. Instrumento de mudança e de controlo.....	48
1.4. Legitimação de um perfil profissional.....	53
1.5. Síntese das perspetivas científicas.....	60
2. PERSPETIVAS CIENTÍFICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	63
2.1. O desenvolvimento profissional enquanto processo	64
2.2. Domínios do desenvolvimento profissional	69
2.3. Estratégias de desenvolvimento profissional.....	73
2.4. Condições para o desenvolvimento profissional	78
2.5. Síntese das perspetivas científicas.....	84
PARTE II – DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	91
3. OPÇÕES METODOLÓGICAS	91
4. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES AVALIADOS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE E SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO 2007-09: ESTUDO EXPLORATÓRIO	113

4.1. O questionário de resposta aberta	113
4.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados	123
4.2.1. Concepções sobre a profissão docente	124
4.2.2. Perceções do processo e da experiência de avaliação docente no biénio 2007-09	131
4.2.3. Perceções sobre a reconfiguração da carreira docente no novo ECD	142
4.2.4. Preocupações relativas à futura avaliação docente e seus impactos sobre a profissão	146
4.3. Síntese.....	155
5. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES AVALIADORES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOCENTE 2007-09 COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ESTUDO EXPLORATÓRIO	157
5.1. A entrevista de grupo focalizado	157
5.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados	167
5.2.1. Competências relevantes para o exercício docente no 3º Ciclo e no Ensino Secundário	169
5.2.2. Concepções dos docentes sobre o perfil desejável do avaliador	176
5.2.3. Representações do modelo de avaliação do desempenho docente de 2007-09 como estratégia promotora do desenvolvimento profissional	182
5.2.4. Perceções negativas e positivas do processo de avaliação docente 2007-09.....	192
5.2.5. Perspetivas dos professores sobre os futuros rumos da avaliação do desempenho docente.....	202
5.3. Síntese.....	211
6. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO 2007-09 ENQUANTO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O ESTUDO EM EXTENSÃO	215
6.1. O questionário de resposta fechada	215
6.2. Apresentação, análise e interpretação dos resultados	218
6.2.1. Caracterização dos docentes inquiridos.....	220
6.2.2. Condições de incremento do modelo de avaliação docente 2007-09	224

6.2.3. Relações entre as respostas dadas aos itens 7 a 15 do questionário e as variáveis idade, sexo, tempo de serviço, grau acadêmico, departamento curricular, experiência como formador	232
6.2.4. Valor formativo do processo de avaliação do desempenho 2007-09 no desenvolvimento profissional dos docentes	239
6.2.5. Representações dos professores sobre o modelo de avaliação do desempenho 2007-09	259
6.3. Síntese.....	294
CONCLUSÕES.....	299
BIBLIOGRAFIA.....	315

ANEXOS EM CD-ROM

ANEXO I – QUESTIONÁRIO DE RESPOSTA ABERTA

ANEXO II – GUIÃO DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCALIZADO

ANEXO III – QUESTIONÁRIO DE RESPOSTA FECHADA

ANEXO IV – SÚMULA DA ANÁLISE ESTATÍSTICA

1. Caracterização dos respondentes
2. Análise descritiva das respostas aos itens 7 a 15
3. Relações entre as respostas aos itens 7 a 15 e as variáveis independentes
4. Análise descritiva e análise fatorial em componentes principais das respostas ao item 16
5. Análise de variância multivariada dos fatores do item 16 segundo as variáveis independentes
6. Análise de variância multivariada dos fatores do item 16 segundo as respostas aos itens 7 a 15
7. Análise descritiva e análise fatorial em componentes principais das respostas ao item 17
8. Análise de variância multivariada dos fatores do item 17 segundo as variáveis independentes
9. Análise de variância multivariada dos fatores do item 17 segundo as respostas aos itens 7 a 15
10. Matriz de correlações entre os fatores do item 16 e os fatores do item 17

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Guião da entrevista de grupo focalizado	101
Quadro 2. Distribuição dos 11 respondentes por idade, tempo de serviço, grau académico, área científica e instituição escolar.....	115
Quadro 3. Categorização do tema 1. “Conceções sobre a profissão docente”	116
Quadro 4. Categorização do tema 2. “Perceções do processo e da experiência de avaliação docente no biénio 2007-09”	117
Quadro 5. Categorização do tema 3. “Perceções sobre a reconfiguração da carreira docente no novo ECD”	118
Quadro 6. Categorização do tema 4. “Preocupações relativas à futura avaliação docente e seus impactos sobre a profissão”	118
Quadro 7. Análise de conteúdo das respostas dos professores sobre o tema “Conceções sobre a profissão docente”	124
Quadro 8. Análise de conteúdo das respostas dos professores sobre o tema “Perceções do processo e da experiência de avaliação docente no biénio 2007-09” ...	131
Quadro 9. Análise de conteúdo das respostas dos professores sobre o tema “Perceções sobre a reconfiguração da carreira docente no novo ECD”	143
Quadro 10. Análise de conteúdo das respostas dos professores sobre o tema “Preocupações relativas à futura avaliação docente e seus impactos sobre a profissão”	146
Quadro 11. Distribuição dos 9 respondentes por função, departamento curricular e instituição escolar	159
Quadro 12. Categorização do tema 1. “Competências relevantes para o exercício docente no 3º Ciclo e no Ensino Secundário”	160
Quadro 13. Categorização do tema 2. “Conceções dos docentes sobre o perfil desejável do avaliador”	161
Quadro 14. Categorização do tema 3. “Representações do modelo de avaliação do desempenho docente de 2007-09 como estratégia promotora do desenvolvimento profissional”	161
Quadro 15. Categorização do tema 4. “Perceções negativas e positivas do processo de avaliação docente 2007-09”	162

Quadro 16. Categorização do tema 5. “Perspetivas dos professores sobre os futuros rumos da avaliação do desempenho docente”	162
Quadro 17. Categorização sobre o tema “Competências relevantes para o exercício docente no 3º Ciclo e no Ensino Secundário”	170
Quadro 18. Categorização sobre o tema “Conceções dos docentes sobre o perfil desejável do avaliador”	177
Quadro 19. Categorização sobre o tema “Representações do modelo de avaliação do desempenho docente de 2007-09 como estratégia promotora do desenvolvimento profissional”	182
Quadro 20. Categorização sobre o tema “Perceções negativas e positivas do processo de avaliação docente 2007-09”	192
Quadro 21. Categorização sobre o tema “Perspetivas dos professores sobre os futuros rumos da avaliação do desempenho docente”	202

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Percentagens das unidades de registo por categoria, relativas aos quatro temas	123
Gráfico 2. Distribuição das unidades de enumeração por categoria, relativas ao tema “Conceções sobre a profissão docente”	127
Gráfico 3. Distribuição das unidades de enumeração por categoria, relativas ao tema “Perceções do processo e da experiência de avaliação docente no biénio 2007-09”	136
Gráfico 4. Distribuição das unidades de enumeração por subcategoria, relativas à categoria <i>Críticas às conceções dominantes no atual ECD</i> , do tema “Perceções sobre a reconfiguração da carreira docente no novo ECD”	144
Gráfico 5. Distribuição das unidades de enumeração por categoria, relativas ao tema “Preocupações relativas à futura avaliação docente e seus impactos sobre a profissão”	149
Gráfico 6. Percentagens das unidades de registo por categoria, relativas aos cinco temas	168

Gráfico 7. Distribuição das unidades de enumeração por categoria, relativas ao tema “Competências relevantes para o exercício docente no 3º Ciclo e no Ensino Secundário”	172
Gráfico 8. Distribuição das unidades de enumeração por categoria, relativas ao tema “Conceções dos docentes sobre o perfil desejável do avaliador”	178
Gráfico 9. Distribuição das unidades de enumeração por categoria, relativas ao tema “Representações do modelo de avaliação do desempenho docente de 2007-09 como estratégia promotora do desenvolvimento profissional”	186
Gráfico 10. Distribuição das unidades de enumeração por categoria, relativas ao tema “Perceções negativas e positivas do processo de avaliação docente 2007-09”	197
Gráfico 11. Distribuição das unidades de enumeração por categoria, relativas ao tema “Perspetivas dos professores sobre os futuros rumos da avaliação do desempenho docente”	206
Gráfico 12. Clima de relações entre docentes	229

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição dos respondentes por grupos etários	221
Tabela 2. Distribuição dos docentes por fases na carreira.....	221
Tabela 3. Distribuição dos respondentes por grau académico.....	222
Tabela 4. Distribuição dos respondentes por departamento	223
Tabela 5. Distribuição por departamento dos professores das três escolas do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, em que ocorreu a investigação.....	223
Tabela 6. Oportunidade da introdução do modelo de avaliação nas escolas.....	225
Tabela 7. Informação recebida sobre o novo modelo de avaliação.....	226
Tabela 8. Participação individual na negociação do processo.....	226
Tabela 9. Adequação dos objetivos individuais aos PE e PAA.....	227
Tabela 10. Apoio prestado pelo avaliador	228
Tabela 11. Menção qualitativa atribuída	230
Tabela 12. Adequação da menção qualitativa atribuída	231
Tabela 13. Aspetos do desenvolvimento profissional em que se verificou influência do modelo de avaliação do desempenho 2007-2009	240

Tabela 14. Aspectos do desenvolvimento profissional a que foi atribuída uma influência positiva do modelo de avaliação do desempenho 2007-2009	242
Tabela 15. Análise fatorial das respostas ao item 16 com extração de dois fatores	246
Tabela 16. Opiniões dos docentes inscritos na primeira subescala sobre a influência do processo de avaliação do desempenho 2007-2009 no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.....	249
Tabela 17. Opiniões dos docentes inscritos na segunda subescala sobre a influência do processo de avaliação do desempenho 2007-2009 no âmbito da intervenção na política educativa, na vida da escola e da comunidade, e no desenvolvimento profissional ao longo da vida.....	253
Tabela 18. Representações dos docentes sobre o modelo de avaliação do desempenho de 2007-2009	260
Tabela 19. Análise fatorial das respostas ao item 17 com extração de sete fatores	266
Tabela 20. Análise fatorial das respostas ao item 17 com extração de três fatores.....	269
Tabela 21. Representações dos docentes inscritos na primeira subescala sobre os efeitos do modelo de avaliação 2007-09 no sistema educativo e no contexto profissional dos docentes.....	274
Tabela 22. Rejeição dos efeitos do modelo de avaliação 2007-09 no sistema educativo e no contexto profissional dos docentes.....	276
Tabela 23. Representações dos docentes inscritos na segunda subescala sobre a validade de uma avaliação do desempenho docente.....	278
Tabela 24. Representações dos docentes inscritos na segunda subescala agrupadas por níveis de discordância/concordância.....	281
Tabela 25. Representações negativas dos docentes inscritos na terceira subescala sobre o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09.....	283
Tabela 26. Representações dos docentes inscritos na terceira subescala agrupadas por níveis de discordância/concordância.....	284

*Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro*

Mário de Sá-Carneiro

INTRODUÇÃO

Contexto geral do problema

Avaliar é um ato natural e quotidiano, espontâneo ou refletido. O ser humano constrói e constrói-se no olhar avaliativo. O conceito de si recria-se a todo o instante, uma vez condicionado pela compreensão que o eu entretece dos outros, configurada em representações que incorpora ou, pelo contrário, aliena momentaneamente por aí se não rever. Reciprocamente, o indivíduo é influenciado pelos juízos externos, pelas manifestações opinativas alheias, que delineiam sentidos orientadores de uma construção modelada do ser. Nesta dinâmica, simultaneamente centrífuga e centrípeta, a avaliação focada numa pessoa, enquanto reflexo cognitivo essencial, fecunda a definição intrínseca e a definição social, intersetando-as numa experiência do eu habitualmente pouco serena, antes indutora de um desassossego aporético e despersonalizante. Afinal, o dilema expresso pelo poeta Mário de Sá-Carneiro e que adotamos como epígrafe do presente trabalho: “Eu não sou eu nem sou o outro, / Sou qualquer coisa de intermédio: / Pilar da ponte de tédio / Que vai de mim para o Outro”. Por outras palavras, a imagem do eu (des)edifica-se no trânsito angustiado entre o que o eu pensa de si e o que os outros veem nele. Precisamente neste binómio, difícil de conciliar, se inscreve também a avaliação do desempenho profissional que, subjetivamente valorado no antojo interpessoal que o sustenta, se baliza na ação e na interpretação, isto é, entre o que se faz e os significados que são atribuídos a esse fazer.

No caso específico da avaliação do desempenho dos professores, o tema tem ganhado terreno nas últimas décadas, tanto no contexto nacional como no internacional, enquanto resposta a aspirações de diversa ordem, nomeadamente, políticas, sociais, educacionais e científicas. Porém, também se tem verificado um desencontro recorrente entre os objetivos almejados e os resultados atingidos, problema sobretudo manifesto nos discursos opinativos que têm vindo a público nos *media* e de que a literatura científica se tem feito eco.

Com efeito, a avaliação do desempenho docente tem merecido atenção destacada nas reformas incrementadas na área da educação, tendo-se revelado um fenómeno

complexo e multifacetado. Reportando-se aos cenários governativos de vários países da OCDE, em matéria de avaliação docente, Laderrière (2008:12) sublinhou o impasse na resolução de problemas como as limitações metodológicas na aferição das competências profissionais, a definição objetiva do perfil docente desejável, a delicada fiabilidade quer dos indicadores avaliativos quer da preparação dos avaliadores. Concluiu adicionalmente da existência de uma desarticulação generalizada entre a avaliação docente e a formação qualificante dos professores, sublinhando que os mecanismos de avaliação vigentes, na globalidade dos países membros da OCDE, prosseguem a finalidade prevalecte de uma avaliação sumativa, formal e com marcada intervenção externa, ao serviço da inspeção central.

No cenário educativo, e segundo De Ketele (2010:14-15), a avaliação dos professores cumprirá, pelo menos, três funções fundamentais: a certificação, a regulação e a orientação. A certificação servirá o reconhecimento social, determinando a avaliação produzida o acesso ao estatuto profissional, a progressão na carreira ou a assunção de cargos específicos. Quanto à regulação, desempenhando um papel formativo, concretizar-se-á no incremento de estratégias que visem aperfeiçoar as competências profissionais dos professores, procedendo quer, numa primeira fase, à análise comparativa das práticas de ensino e dos resultados alcançados quer, posteriormente, à medição dos impactos resultantes das alterações, cuja necessidade de implementação se considere necessária. Finalmente, a orientação radicar-se-á na preparação de uma nova ação, podendo enformar o planeamento de formação e acompanhamento dos professores, com o intuito de responder às necessidades diagnosticadas, locais ou nacionais. Em suma, a avaliação é concebida como instrumento que, apoiando-se na recolha de informações, auxiliará a tomada de decisões: avaliar para orientar a ação, avaliar para regular a ação, avaliar para certificar a ação.

No campo da investigação em educação, a abordagem do tema da avaliação tem gerado tensões que, ameaçando a ideologia do consenso, têm afinal tornado fértil o debate e a reflexão no domínio dos quadros conceptuais avaliativos. A título exemplificativo, recorde-se a proposta recente e sintética de Rodrigues (2006:193-197) que, apoiando-se no conceito kuhniano (Kuhn, 1986) de “paradigma”, correlaciona os pressupostos ontológicos, éticos, epistemológicos e políticos, que legitimam as

diferentes normas e práticas avaliativas, para distinguir três “paradigmas de avaliação”: o “objetivista”, o “subjetivista”, e o “dialético ou interacionista”.

Num paradigma “objetivista”, considera-se a avaliação como “técnica” e o sujeito como “objeto”. Partindo do princípio de que o real social é estável e replicável, este é observado por recurso a métodos experimentais lineares e causais, negligenciando-se a implicação subjetiva do avaliado no processo (opiniões, aspirações, representações), o que valida uma racionalidade autoritária e prescritiva da avaliação.

No âmbito do paradigma “subjetivista”, perspectiva-se a avaliação como “prática” e o real social como uma construção complexa, decorrente do encontro de uma multiplicidade de “interesses” e “valores”, de “intenções” e “interpretações”. Assim, a avaliação assenta na negociação e na participação alargada, segundo uma lógica de gestão democrática, correndo-se porém o risco de, na sobrevalorização do sujeito, se esbater a importância da dimensão institucional, social ou política, caindo-se num individualismo conservador.

Finalmente, sob um paradigma “dialético ou interacionista”, a avaliação é equacionada como “práxis”, considerando-se o real como produto da relação dialética entre os sujeitos e a teia social, ou seja, os avaliados são simultaneamente “sujeitos” e “objetos”, agentes e resultado dos contextos políticos, sociais e culturais. Deste modo, a avaliação reveste a forma de análise crítica, em busca da compreensão do significado das intenções, atitudes e representações dos sujeitos, tendo em vista a aliança da prática e da teoria, e consubstanciando-se num processo contínuo de “co-construção assente no confronto, transformação e síntese” dos referenciais internos e externos.

Em suma, à luz destes três paradigmas, a avaliação pode sucintamente ser percebida como produto (mede-se a ação realizada), sistema (define-se como “experiência pessoal”) ou ponto de partida (apresenta-se como “meta-avaliativa”, visando a “transformação”). Seja qual for a perspectiva, no contexto da crise atual dos sistemas de educação e de ensino, impõe-se a manutenção do debate sobre o trabalho dos professores, enquanto motores estruturantes fundamentais – não únicos – de uma escola de sucesso, que tenda a romper com conceitos estanques de avaliação, inibidores do crescimento profissional, e que promova a reflexão sobre os meios e os fins que contribuam para a construção de um profissionalismo aberto e profícuo.

Na verdade, a articulação entre a avaliação docente e o desenvolvimento profissional dos professores não tem suscitado uma adesão pacífica nem sequer tem sido objeto de uma abordagem consensual, por razões de vária ordem.

Em primeiro lugar, porque o desenvolvimento profissional docente radica em, pelo menos, cinco planos interrelacionáveis e confluentes: i) o exercício profissional, ii) o estatuto social, iii) a identidade pessoal, iv) o serviço institucional, v) o programa macropolítico. No que diz respeito ao exercício profissional, a escola de hoje, reflexo da globalização e das tecnologias da informação, como também de um mundo em crise ética e ambiental, exige ao professor mais do que o domínio dos saberes científicos da sua área disciplinar, a fim de dar resposta às situações de vulnerabilidade social com que quotidianamente se depara na interação com os seus alunos. Neste contexto, facilmente se conclui da mutabilidade do estatuto social do professor, condicionado pela diversidade de papéis que é movido a desempenhar, pela autonomia que lhe é conferida ou subtraída na tomada de decisões pedagógicas e administrativas, pela tendência deontológica colegial ou, ainda, pela alocação salarial. No mesmo sentido, se revela a fragilidade da identidade profissional, cuja construção não é indissociável da personalidade e da experiência de vida individual, porque o professor é também uma pessoa, cuja idiosincrasia vai temperando a profissionalidade ao longo da carreira. Quanto ao serviço prestado pela instituição à comunidade, ele é o resultado da sinergia de todos os seus elementos integrantes, dependendo o êxito global do empenho de cada um. Esta visão sistémica, contemplando uma dinâmica interativa, não é desprovida do pressuposto de uma sintaxe profissional galvanizada pela filosofia dominante do grupo. Por fim, ao nível macropolítico, interessará ao governo central promover a qualidade dos sistemas de ensino, mas assegurar também a rentabilização do investimento nas instituições públicas, de que a escola faz parte, tendo em vista o fomento geral da economia nacional.

Em segundo lugar, o desenvolvimento profissional, associado habitualmente à ideia de progresso, melhoria ou aperfeiçoamento, tem sido gorado pelas diligências falhadas no acionamento de mecanismos que intentaram promovê-lo, como é o caso da avaliação docente, já que não foi ainda possível aferir a existência de uma relação direta de causa-efeito.

Partindo deste raciocínio, parece-nos oportuno revisitar o próprio conceito de “desenvolvimento” e aventar a hipótese de uma reconceptualização que viabilize certo grau de clarificação e de coerência, tanto na aproximação ao fenômeno, como no uso do termo ao nível da sua propriedade linguística.

Com efeito, o vocábulo “desenvolvimento” assume significados distintos da noção de “crescimento” em várias ocorrências frásicas, inerentes aos contextos sociais em que se realizam. Por exemplo, reveste o sentido de *alteração* no campo da medicina – o desenvolvimento de determinada doença / estado de saúde; de *construção* no domínio da gramática – o desenvolvimento de um texto escrito / uma exposição oral; de *recessão* / *retrocesso* na esfera da economia – o desenvolvimento do plano de austeridade; de *mudança* na ciência da meteorologia - o desenvolvimento do estado climatérico; de *programa* / *modelo* na semântica política – o desenvolvimento sustentável; de *estado* na área da psicologia - o nível de desenvolvimento mental por faixa etária; de *movimento* no âmbito do automobilismo – o desenvolvimento do tráfego rodoviário; de *direção* na disciplina de geografia - o desenvolvimento do curso fluvial, enfim, de *percurso* / *rumo* na esfera da criminologia – o desenvolvimento da investigação.

Adicionalmente, se decompuermos a palavra, aproximando-a do seu sentido etimológico, sublinharemos o prefixo latino *des-*, que recupera o significado de negação e de separação; a variante vernácula *en-*, do prefixo latino *in-*, mantendo a aceção de aproximação, introdução, transformação, sobre, no interior; e a raiz indo-europeia *wel-* / *welw-*, que terá originado o verbo latino *volvere*, com o sentido de rolar, rodar, folhear, passar, decorrer. Compreende-se então que o des-en-volvimento implicará necessariamente a ideia de ausência de implicação do sujeito na ação, ou seja, negligência em tomar parte, desinteresse em intervir. Desta forma, parece-nos ter demonstrado a falibilidade de um uso forçoso e exclusivo do conceito de “desenvolvimento” na aceção limitada de melhoria ou aperfeiçoamento.

A argumentação linguística exposta permite-nos perspetivar o desenvolvimento profissional como o cumprimento de um percurso com várias direções, caracterizado por retrocessos e paragens, por alterações e mudanças, por projetos e planos, naturalmente também por progressos. Assim, no âmbito deste trabalho de investigação, consideramos legítima a conceção do desenvolvimento profissional docente como um

processo que contempla todas as experiências profissionais, vivências pessoais e formações que, ao longo da carreira, produziram alterações, positivas ou negativas, na atuação pedagógica do professor, nas suas práticas e nas suas representações do ensino e da profissão, com repercussões evidentes no desempenho individual, colegial e institucional.

Um tal conceito produz, naturalmente, consequências na avaliação docente, obrigando a um redimensionamento da ação avaliativa que, partindo de uma visão sincrónica ou diacrónica, terá de optar por direções divergentes quanto ao objeto, às prioridades, ao tempo e às consequências da avaliação. Ou seja, no que diz respeito ao objeto, a avaliação incidirá o seu enfoque ou nos resultados imediatos ou no progresso profissional do professor; quanto às prioridades, a avaliação centrar-se-á ou nas metas e exigências administrativas ou na promoção e acompanhamento da qualificação dos docentes; relativamente ao tempo, a avaliação ou se cingirá ao calendário governativo ou franqueará o planeamento exequível de dispositivos que apoiem o aperfeiçoamento da atuação docente; enfim, no que reporta às consequências, a visão da avaliação pelos professores poderá ser ou a de um instrumento de inspeção censória ou a de um instrumento de melhoria emancipatória. Em última análise, o discurso em torno do desenvolvimento profissional, no quadro conceptual da avaliação docente, parece poder determinar um maior ou menor envolvimento dos professores quer no processo avaliativo quer na construção da profissionalidade.

A avaliação dos professores é uma questão relativamente recente. A preocupação com a eficácia dos sistemas educativos, quer quanto aos processos quer quanto aos resultados, levou vários países à adoção de medidas centradas na mudança dos currículos, nos processos de organização e gestão das escolas ou na inovação dos programas de ensino. A melhoria da qualidade do ensino e da ação dos professores não mereceu, até às últimas três décadas, menção destacada nas políticas educacionais, estando a avaliação docente confinada a um procedimento burocrático, pouco ou nada relacionado com o aperfeiçoamento profissional dos professores. Só recentemente, e sob o impulso da crescente afirmação científica da avaliação, foram concebidos e desenvolvidos sistemas de avaliação docente, aduzidos por finalidades diversas como o ingresso na profissão, a melhoria do desempenho, a prestação de contas ou a progressão na carreira.

Foi nos anos oitenta que os sinais de mudança no cenário avaliativo docente se começaram a fazer sentir, estando-lhe subjacentes as intenções de melhoria do desempenho e de crescimento profissional. Em 1986, nos Estados Unidos, fundou-se o *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) que, no âmbito da sua missão de promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem, concebeu um conjunto de padrões de desempenho docente e, concomitantemente, propôs um sistema de certificação profissional com base nos padrões preconizados, tendo em vista o patamar da excelência.

Em 2004, a Comissão Europeia emitiu o documento *Common european principles for teacher competences and qualifications*, que recomendou a capacitação dos docentes para responderem aos desafios da sociedade do conhecimento e para desenvolverem nos alunos a autonomia e a apetência para a aprendizagem ao longo da vida. O texto preconizou ainda que o professor deveria ser um profissional reflexivo, profundamente comprometido com o ensino, tanto no domínio dos conteúdos curriculares como no seu envolvimento em ações de inovação pedagógica, na investigação e nas dimensões cultural e social da educação. Com este documento, a comissão europeia definiu diretrizes para um perfil desejável de professor, manifestando também uma preocupação acentuada com o desempenho docente e o desenvolvimento profissional, sendo os professores considerados elementos-chave na evolução dos sistemas educativos.

Entretanto, alguns quadros teóricos da avaliação têm fecundado a concetualização da avaliação dos professores que, sem exaustividade, aqui importa referir.

Um dos trabalhos de referência incontornável é o de Tyler que, nas décadas de 40 e 50, desenvolveu a proposta de uma avaliação fundada na formulação de “objetivos” e orientada para a análise do produto, assente na comparação dos resultados obtidos com os esperados.

Em contrapartida, nos anos 60, Scriven, entendendo a avaliação como método continuado de determinação do mérito ou do valor, propôs o binómio “avaliação sumativa” - “avaliação formativa”, distinguindo uma avaliação centrada nos resultados de uma avaliação centrada no processo.

Na década de 70, adotando uma perspectiva sistémica, Stufflebeam definiu a avaliação como um processo de identificação, recolha e apresentação de informação útil e descritiva, visando orientar a tomada de decisões, com base na compreensão cabal dos fenómenos envolvidos. Sustentando uma visão holística dos conteúdos, atenta às diferentes etapas do programa, Stufflebeam estruturou a avaliação em quatro dimensões, que dão nome ao seu método – CIPP: Contexto, *Input*, Processo, Produto.

Nos anos 80 e 90, Guba e Lincoln reviram o entendimento da avaliação, caracterizando-a como um processo negociado e interativo que apela à participação de todos os nele envolvidos. Defenderam uma avaliação construtivista, que não parte de parâmetros ou enquadramentos pré-estabelecidos, mas cuja definição é proposta e concertada pelos sujeitos implicados no contexto avaliativo.

Da exposição sucinta do percurso científico, acima realizada, conclui-se que a conceptualização da avaliação se foi adensando, conferindo, no século XXI, complexidade e sofisticação à avaliação docente, no que diz respeito ao enfoque, aos métodos ou aos propósitos e finalidades.

Em Portugal, ao longo das últimas três décadas, assistiu-se a uma notória mudança no cenário do sistema educativo português, decorrente de uma intervenção dos governos no sentido de uma maior exigência de qualidade do ensino, manifestada, entre outros aspetos, na instituição de modelos de avaliação dos professores que, pretendendo a melhoria do desempenho docente e dos seus efeitos nas aprendizagens, funcionassem como instrumentos reguladores da prática pedagógica e do correlato desenvolvimento profissional, no sentido de um aperfeiçoamento. Neste âmbito, considera-se pertinente uma incursão pelos diplomas legais que enformaram tal impulso reformador.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, instituiu, no artigo 36º, a avaliação de “toda a atividade” docente, concebendo-a como fator de progressão na carreira. Segundo este princípio, o primeiro Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de abril) equacionou a “necessidade da avaliação do desempenho dos docentes” numa relação direta com a “valorização e aperfeiçoamento individual” do professor. Neste diploma, definem-se como objetivos da avaliação do desempenho, entre outros, a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional; a inventariação das necessidades de formação; o diagnóstico dos fatores que influenciam o rendimento profissional. O Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de julho, estabeleceu,

pela primeira vez, as disposições do processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, e dos educadores de infância, reiterando a importância das qualificações profissionais, pedagógicas e científicas, já presentes na Lei nº 46/86. Instituiu ainda como procedimentos a apresentação de um relatório crítico individual e de comprovativos de ações de formação contínua certificadas.

É só em 1998 que o Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de janeiro (ECD), e o Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio (ADD), assumem explicitamente o “sentido eminentemente formativo” da avaliação que, apoiada em “perfis mínimos de qualidade”, procuraria superar os aspetos negativos e valorizar e aprofundar os aspetos mais positivos da atividade do professor.

Porém, o Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, alterou substancialmente os anteriores ECD, acusando-os, pela forma como foram aplicados, de se terem tornado um obstáculo ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, para o que teria contribuído o regime automático de progressão na carreira que, não tendo sido determinado pelo desenvolvimento das competências nem pela avaliação de desempenho, com raras exceções, se convertera num simples procedimento burocrático. Por sua vez, afirma-se que “a formação contínua, em que o País investiu avultados recursos, esteve em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas”. Daqui resultou, acrescenta o diploma, um sistema que não criou nenhum incentivo para que os docentes aprimorassem as suas práticas letivas ou se empenhassem na vida e organização das escolas. Este documento legal afirma, portanto, o propósito de estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira, permitindo promover o mérito e valorizar a atividade letiva.

Neste âmbito, o Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, veio criar os mecanismos para a aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho, regulando procedimentos e parâmetros classificativos. De acordo com os seus princípios orientadores, este modelo de avaliação visa simultaneamente “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional”, devendo ainda permitir identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente, bem como diagnosticar as

respetivas necessidades de formação. Na sua sequência, o Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de janeiro, explicita os três pilares em que o novo modelo assenta, a saber, uma avaliação interna realizada pelos pares, conhecedores da realidade das escolas; uma avaliação integral, que valoriza a plenitude do desempenho dos docentes; uma avaliação com consequências no aspeto formativo e no desenvolvimento da carreira.

A avaliação do desempenho incide sobre quatro dimensões (vertente profissional e ética, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade, desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida), que tinham sido consagradas nos “perfis de qualificação para a docência” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto), concebidos na sua génese como quadro orientador da organização dos cursos de formação inicial.

O processo de implementação do novo modelo de avaliação de professores, iniciado em 2007, foi marcado pela contestação, embora, de um modo geral, se tivesse reconhecido a necessidade de uma tal medida. Este facto pode ser explicado, entre outras razões, pela ineficácia do modelo anterior, baseado essencialmente na autoavaliação.

Com efeito, as resoluções tomadas em relação à carreira e à avaliação dos docentes implicaram mudanças profundas com consequências nos planos pessoal e profissional, mas também com repercussões na escola enquanto organização, tendo-se verificado a restrição do acesso aos patamares superiores da carreira para 2/3 dos docentes e a alteração das relações de trabalho entre os professores, que passaram a basear-se em princípios de hierarquização e diferenciação, já não de paridade. O descontentamento traduziu-se em duas greves e duas grandes manifestações de protesto, organizadas pelos professores e pelos sindicatos, que contaram com mais de 100.000 docentes nas ruas de Lisboa. A burocracia, as reuniões, o acréscimo do volume de trabalho foram alguns dos aspetos especialmente negativos identificados pelos professores, a par da falta de reconhecimento social e de formação adequada dos avaliadores.

Perante este cenário, e face à alegação reiterada de que não havia condições nas escolas para incrementar o novo modelo de avaliação do desempenho docente, o Ministério da Educação procedeu a duas simplificações do processo. A primeira consistiu numa versão destinada aos professores contratados (Decreto Regulamentar nº

11/2008, 23 de maio), que reduziu a avaliação aos procedimentos de autoavaliação e de avaliação pela direção executiva, tendo esta contemplado unicamente o nível de assiduidade, o cumprimento do serviço atribuído e as ações de formação contínua. O segundo documento de simplificação (Decreto Regulamentar nº 1-A/2009), tendo decorrido da identificação de três problemas centrais - a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes das dos avaliados, a burocracia dos procedimentos e a sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação -, introduziu alterações importantes, a saber, a garantia de os professores serem avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar; a eliminação dos critérios relativos aos resultados escolares e às taxas de abandono; a dispensa das reuniões entre avaliadores e avaliados por acordo tácito; a observação facultativa de aulas, condição apenas necessária para a obtenção das menções máximas de Excelente e de Muito Bom; a redução para duas do número obrigatório de aulas observadas; a dispensa da avaliação dos professores em condições legais de aposentação; a não obrigatoriedade da avaliação dos docentes das áreas profissionais e vocacionais; a simplificação do regime de avaliação dos professores avaliadores.

A estas alterações não foi alheio o facto de se ter generalizado o modelo sem lugar a uma prévia discussão participada, sem informação nem formação, sem uma adequada experimentação e, além do mais, num contexto marcado pela ausência de uma cultura de avaliação. Consequentemente, a resistência docente foi motivada pela visão do novo sistema de avaliação de desempenho como instrumento político imposto contra os professores e o estatuto salarial de que anteriormente gozavam.

Num estudo recente de Ribeiro e Flores (2008), concluiu-se que as expectativas dos professores face ao novo sistema de avaliação eram baixas. Apenas uma minoria manifestou uma visão otimista, associada à articulação entre propósitos formativos e sumativos, considerada um dos aspetos positivos do modelo. O ceticismo quanto aos efeitos do novo sistema de avaliação, a desconfiança relativa ao sistema de quotas e insatisfação pela ausência de oportunidades de requalificação profissional aparecem também como pontos críticos identificados pelos docentes.

Num outro estudo, Flores (2009) considera que este modelo de avaliação pode não ter conduzido a mudanças positivas significativas e não ter produzido os resultados desejados no aperfeiçoamento profissional dos professores, na melhoria do ensino e na

aprendizagem dos alunos, na qualidade da escola. Ponderando o número elevado de aposentações recentemente ocorridas, mesmo com penalização significativa em termos de remuneração, a investigadora conclui da existência de uma maior desmotivação, desgaste e desinvestimento por parte dos professores, recordando que o próprio Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) alertou, numa das suas recomendações (Nº2/CCAP/2008), para o “risco de a avaliação se constituir num ato irrelevante para o desenvolvimento profissional de professores, sem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos”, resultante da “burocratização excessiva, da emergência ou reforço de conflitualidades desnecessárias e do desvio das finalidades formativas e reguladoras que um processo de avaliação de desempenho profissional deve conter”.

Apesar de a vivência desta experiência recente ter sido em muitos aspetos conturbada, consideramos que a melhoria do ensino, dos professores e das escolas pode beneficiar da clarificação dos propósitos da avaliação de desempenho e dos seus efeitos reais. Neste âmbito, foi nossa pretensão, ao encetar o presente projeto de investigação, que ele constituísse um humilde contributo na compreensão do fenómeno da avaliação docente no biénio 2007-2009, na medida em que pudesse revelar o impacto, junto dos principais intervenientes, das medidas governamentais em matéria de avaliação dos professores no seu desenvolvimento profissional, admitindo que esse impacto poderia hipoteticamente conter aspetos positivos e aspetos negativos.

Questionar o real para saber como as mudanças pretendidas foram concretizadas, que níveis de aceitação mereceram pelos professores, qual o alcance dos seus efeitos, com que obstáculos e limitações contaram, afigurou-se-nos um percurso indagativo relevante no plano da investigação e, com probabilidade, também no campo da ação futura.

Foi numa aceção da avaliação dos professores como objeto multivariado e multicausal – social, educativo, científico, formativo e social – que traçamos um trajeto investigativo que, perante um vasto leque de direções possíveis, enveredou pela problematização da avaliação do desempenho docente como dispositivo de formação, especificamente como estratégia de desenvolvimento profissional dos professores. A definição do problema, as motivações, as opções e as etapas que o caracterizam serão de seguida apresentadas.

Apresentação do problema em estudo

O problema que está na base desta investigação surgiu, antes de tudo, do interesse que nos suscitou o processo de avaliação do desempenho docente 2007-09. A nossa experiência profissional nos papéis de professora em exercício há mais de duas décadas, de orientadora de estágio e de avaliadora de docentes nos últimos anos, deu origem a interrogações pessoais para as quais quisemos procurar respostas mais sustentadas. O objeto deste estudo foi sendo gradualmente construído, determinado pelo aprofundamento e clarificação dessas questões iniciais, à luz dos quadros conceptuais e dos resultados da investigação educacional fornecidos pela bibliografia por nós compulsada. Posteriormente, foi igualmente (re)orientado pelos primeiros momentos da pesquisa empírica, conforme adiante se especificará. Cumpre porém destacar que o maior impulso para a realização deste trabalho de investigação foi dado pela leitura do estudo *A investigação enquanto estratégia de formação de professores* (Esteves: 2002) que, admitidamente, nos inspirou quer na delimitação do tema quer, ao longo do percurso efetuado, como guia metodológico.

Um dos aspetos que maior atenção nos despertou foi, além naturalmente da novidade do formato do modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09, a sua finalidade formativa explícita: “proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional”.

A problemática deste estudo desenvolveu-se, pois, no âmbito da interação de dois domínios, a saber, *a avaliação docente* e *o desenvolvimento profissional*. Nesta linha de pensamento, o tema que nos propusemos abordar no presente trabalho de pesquisa foi:

- ❖ *A avaliação do desempenho docente de 2007-09 enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional dos professores.*

A investigação que tencionámos encetar foi então norteada por uma interrogação de partida:

- ❖ *Quais as significações de que se revestiu o fenómeno da avaliação do desempenho docente de 2007-09, como estratégia potencialmente promotora de desenvolvimento profissional, para os intervenientes diretos no processo, avaliadores e avaliados, em três contextos de escolas públicas do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário?*

A relação entre i) as escolas como contexto da experiência avaliativa no biénio em referência, ii) o processo de desenvolvimento profissional docente, e iii) o modelo de avaliação do desempenho 2007-09 foi perspectivada como uma possibilidade de favorecer a emergência de um novo profissionalismo, não como um dado adquirido. Assim, pretendemos estudar, com professores em exercício efetivo de funções e em diferentes fases da carreira, a evolução do pensamento e da ação dos mesmos na relação com o recente modelo de avaliação, especificamente as mudanças de que têm a consciência de terem sido operadas durante aquele biénio no seu desenvolvimento profissional, aventando-se, à partida, as hipóteses tanto de ter ocorrido um processo de crescimento como de se ter produzido uma involução do investimento e do desempenho profissionais, com reflexos nas motivações intrínsecas e nas práticas diárias.

Analisar experiências pessoais de participação na avaliação docente, para perceber o alcance desta como estratégia de desenvolvimento profissional, pareceu-nos constituir um trabalho exequível e apelativo, por favorecer simultaneamente uma interrogação sobre as conceções de profissão docente, de profissionalismo e de desenvolvimento profissional, bem como sobre as representações dos efeitos formativos do modelo avaliativo 2007-09 junto dos seus intervenientes diretos, em contextos organizacionais específicos em que ocorreu a avaliação dos professores. Para consolidar estas intenções, recorreremos a estudos publicados pela comunidade científica educacional que, nos últimos anos, têm fomentado uma reflexão em torno do desenvolvimento profissional sob a égide da avaliação do desempenho docente. Procurávamos esclarecer o persistente problema da articulação teoria e prática que, no caso específico, enunciámos na questão: como conceber e incrementar os diversos elementos constitutivos (princípios e procedimentos) de uma avaliação com propósitos formativos em condições contextuais (espaços, tempos, recursos humanos e materiais),

sujeitos a condicionalismos específicos, potenciadores de efeitos de maior ou menor significado?

Tendo em conta a questão de partida, tentámos obter respostas para as seguintes subquestões, em torno das quais se concentrou a investigação e que poderiam viabilizar a construção de conhecimento que respondesse ao problema geral.

- ❖ *Como evoluiu (se evoluiu) a conceção de profissão docente?*
- ❖ *Que necessidades formativas o processo avaliativo pôs em evidência relativamente aos professores?*
- ❖ *Que experiências foram percebidas como formativas, por parte dos professores, no âmbito do processo avaliativo 2007-09?*
- ❖ *Que aspetos foram sentidos pelos professores como tendo afetado positiva e/ou negativamente o seu desenvolvimento profissional?*
- ❖ *Que condicionalismos contextuais poderão ter inibido a consecução dos propósitos formativos do modelo de avaliação 2007-09?*

Entendemos que o alcance do questionamento deste (ou de outro) modelo de avaliação docente ultrapassa, e muito, o objetivo simplista de contribuir para o melhorar pontualmente. Supõe, sem dúvida, a exigência de refletir sobre os pressupostos teóricos implícitos neste modelo avaliativo, os quais, assumidos de forma deliberada ou não, se tornam naturalmente condicionantes de toda a intervenção que se exerça e dos resultados obtidos. Por seu turno, o recurso à avaliação docente como estratégia de desenvolvimento profissional remete aquela para um plano muito mais ambicioso do que o definido pela finalidade administrativa e gestionária de recursos humanos. A escolha deste paradigma avaliativo desenvolvimentista articula-se com uma determinada conceção da profissão docente e um ideal de perfil profissional.

Refletindo sobre a influência da avaliação na construção profissional, Perrenoud (2002:25) salientou que as competências não podem ser construídas sem avaliação, mas que “a avaliação deve ser formativa, passar por uma coanálise do trabalho e pela regulação dos investimentos, não por uma escala de classificações”. Segundo o investigador, a avaliação supõe a colaboração entre pares, considera erros importantes na construção das competências, inclui a autoavaliação.

Também Mónica G. Thurler (2002:66) estabelece uma relação estreita entre o crescimento profissional e a avaliação, concebendo esta como dispositivo “ao serviço da gestão dos saberes profissionais e da transformação da escola em organização aprendente”. Ainda segundo Thurler (2001:175), a avaliação, integrada de maneira orgânica e reguladora, permite a aferição das necessidades formativas, viabilizando ofertas de formação, de apoio e de acompanhamento ajustadas ao corpo docente de cada escola. Concebidos como membros de um projeto de aperfeiçoamento coletivo, os professores empenham-se na “aplicação de soluções que, por sua vez, são arroladas e colocadas à disposição de outros estabelecimentos escolares, contribuindo assim para o desenvolvimento da qualidade do sistema na sua globalidade”.

Como se conclui do acima exposto, o recurso à avaliação docente como estratégia de desenvolvimento profissional positivo impõe reciprocamente o questionamento do campo conceptual do desenvolvimento profissional porque, das finalidades que o norteiem, resultarão igualmente critérios específicos de aferição da qualidade profissional. A diversidade de perspetivas é grande. De entre estas, conforme atesta a literatura científica, o desenvolvimento profissional pode ser encarado quer como motor da mudança quer como processo de aperfeiçoamento de competências quer como instrumento de melhoria organizacional. Heideman (1990) considera que o desenvolvimento profissional, centrando-se nas necessidades individuais, profissionais e organizativas, pretende a adaptação à mudança com o fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e os resultados escolares dos alunos. Fullan (1990) entende o desenvolvimento profissional como qualquer atividade ou processo que intenta aperfeiçoar competências, atitudes ou atuações, a curto ou a longo prazo. Para Day (2001), o desenvolvimento profissional é contínuo, realiza-se ao longo da vida, sendo porém condicionado por etapas específicas que os docentes experienciam aos níveis pessoal e profissional. A gestão do mesmo será da responsabilidade conjunta do professor e da escola, devendo responder às necessidades de ambos, o que passará pela articulação do desenvolvimento do professor com o desenvolvimento organizacional da instituição educativa.

Cumpra pois precisar, no âmbito deste trabalho, o conceito de *avaliação docente como estratégia de desenvolvimento profissional*. Entendemo-lo aqui como a

concretização de procedimentos de avaliação em situações específicas do exercício profissional docente, o que significa simultaneamente:

- ❖ a definição e a aplicação planeada de princípios, de métodos e de instrumentos de avaliação;
- ❖ a ocorrência, durante o processo avaliativo, de aprendizagens induzidas por terceiros e/ou autoconstruídas, a partir da reflexão sobre situações educativas, com consequências na alteração das representações e/ou das práticas, ou na perspetivação da alteração destas últimas.

Pensamos que, sob certas condições, a avaliação docente pode ser usada com fins formativos, ou alcançá-los ainda que inicialmente eles não tenham sido previstos ou mesmo consciencializados. Em Portugal, os efeitos patentes do modelo de avaliação docente 2007-09 foram, por decisão política, sumativos. Colocámos porém a hipótese de o processo avaliativo poder ter produzido consequências de índole formativa, com repercussões positivas no desenvolvimento profissional dos professores. Partindo desta premissa, foi propósito da investigação desenvolvida alcançar os seguintes objetivos:

- ❖ *Saber como mudou (se mudou) a conceção da profissão docente em função do processo de avaliação do desempenho.*
- ❖ *Saber se o processo de avaliação do desempenho permitiu identificar necessidades de formação dos professores avaliados.*
- ❖ *Saber se o modelo de avaliação criou condições para que as capacidades de autodesenvolvimento e de coformação dos professores se manifestassem e se desenvolvessem.*
- ❖ *Saber se o modelo de avaliação aduziu constrangimentos que condicionaram o desenvolvimento profissional dos professores num sentido positivo.*
- ❖ *Saber se as finalidades formativas do modelo de avaliação 2007-09 foram comprometidas por circunstâncias dos contextos organizacionais.*

A formulação destes objetivos não constituiu um percurso fácil. Numa fase inicial da investigação, experimentámos, durante algum tempo, o desconforto dos

constrangimentos próprios da relutância em delimitar o nosso campo de investigação e dos constantes retrocessos na tomada de uma decisão definitiva. Entretanto, a leitura de alguns artigos científicos acabou por revelar-se determinante na definição do objeto de estudo do presente trabalho de pesquisa.

No texto “Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro”, Marcelo (2009) sustenta que o desenvolvimento profissional dos professores se enquadra na procura da identidade profissional. A construção do *eu profissional*, um processo a longo prazo, é influenciada pelas reformas e pelos contextos políticos, pela cultura de escola, pelas oportunidades e experiências formativas, pelo grau de compromisso social, pela disponibilidade para aprender a ensinar, pelos valores, crenças, conhecimentos científicos da especialidade e, ainda, pela vulnerabilidade profissional, configurando assim um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais. Nesta linha de pensamento, quisemos procurar saber como as representações dos professores sobre a profissão docente, as definições de si e dos outros, mas também os procedimentos quotidianos, pedagógicos e funcionais foram influenciados (ou mesmo determinados) em função do sistema de avaliação de desempenho e da expressão direta que estes docentes tiveram da sua implementação.

Em “Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores”, Esteves (2009), exprimindo a necessidade de enunciar uma aceção especializada de “competência” em educação e em formação de professores, evidencia a importância de se estabelecer uma associação entre o *conhecimento* e o *contexto da ação*. Neste entendimento, delineamos a pretensão de analisar a relação entre os parâmetros de competência avaliados no modelo de avaliação de 2007-09 e os percecionados como tendo sido desenvolvidos pelos profissionais, bem como as possíveis necessidades formativas sentidas pelos docentes em exercício de funções.

No artigo “Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais”, Teresa Estrela (2002) chamou-nos a atenção a alegação da presença inequívoca, no desenvolvimento profissional do professor, desde a formação inicial, de uma *filosofia da formação* consentânea com uma *filosofia da educação* e com uma *visão fundamentada e crítica da profissão*, e da sua função social, que constituísse o motor do desenvolvimento do professor e um elemento integrador de todo o tipo de saberes profissionais. Neste sentido, tencionámos identificar as experiências que, no

âmbito do processo de avaliação do desempenho docente 2007-09, foram percebidas pelos professores envolvidos como formativas e tidas como relevantes para o seu desenvolvimento profissional.

Finalmente, o ensaio conjunto de Esteves e Rodrigues (2002), “Tornar-se Professor: estudos portugueses recentes”, fazendo uma incursão pelos trabalhos de investigação portuguesa sobre formação inicial de professores, revela que os discursos científicos produzidos defendem, como desejável, um *professor profissional da educação e ensino, reflexivo, inovador, capaz de questionar a realidade e de intervir em contextos diferenciados, bem como dotado da capacidade de se ajustar criticamente a exigências novas resultantes do desenvolvimento social e da evolução do conhecimento científico*. Esta ideia moveu-nos a querer cotejá-la com a realidade da escola, considerar a sua pertinência e, no mesmo âmbito, aferir se a avaliação docente 2007-09 (normativos, quadros de referência, intervenção dos avaliadores, práticas de supervisão e de regulação) apoiou a construção de um perfil profissional com estas características. Desejámos, pois, pesar na balança o modelo legislado (subjacente às práticas) e o modelo realizado (consciente ou intuitivo).

Cientes das limitações e das dificuldades com que poderíamos deparar na construção de conhecimento científico, assente numa investigação que ambicionava perceber a associação entre a avaliação dos professores e o desenvolvimento profissional docente, áreas em que a literatura científica continua ainda a sugerir propostas inovadoras, considerámos ser de particular importância conhecer as significações que os professores diretamente implicados na experiência avaliativa de 2007-09 lhe atribuíram, pensando que as mesmas poderão interessar àqueles que conceberam o referido modelo de avaliação docente, aos que o concretizaram nos contextos escolares, mas sobretudo aos que procuram um modelo capaz de articular, de facto, avaliação e desenvolvimento, no sentido de aperfeiçoamento e valorização profissionais.

Descrição da estrutura do trabalho

O presente trabalho abre com uma Introdução, desenvolve-se depois em duas partes principais - Parte I e Parte II, e culmina nas Conclusões.

A Introdução justifica a pertinência do problema em análise no contexto da investigação em educação, interrogando os conceitos de avaliação docente e de desenvolvimento profissional, integra-o no quadro legislativo que lhe deu origem e destaca o interesse social em que continua envolto. Em seguida, procede à apresentação do objeto da investigação, das questões de partida, das limitações do estudo e, finalmente, à descrição da estrutura do trabalho.

A Parte I procede ao enquadramento geral da problemática em estudo, incluindo os dois primeiros capítulos.

Os capítulos um e dois apresentam um conjunto de perspetivas científicas, diferentes mas interligáveis, acerca da avaliação dos professores e do desenvolvimento profissional docente, que se revelaram essenciais ao enquadramento conceptual do objeto de estudo quer no que reporta aos objetivos a atingir quer no que diz respeito às opções metodológicas a tomar. Correspondem à revisão bibliográfica realizada, destacando, na avaliação docente, o potencial formativo, os fatores críticos do ato de avaliar, os efeitos da sua instrumentalização administrativa, os problemas em torno da validação de determinado perfil profissional; e no desenvolvimento profissional docente, o conceito de percurso mutável e pessoal, as diversas áreas da sua concretização, as possíveis intervenções de melhoria profissional, os aspetos desencadeadores e inibidores do aperfeiçoamento docente ao longo da carreira. A consulta da literatura científica selecionada teve em vista viabilizar a reflexão sustentada sobre a avaliação docente como estratégia de desenvolvimento profissional.

A Parte II refere-se à pesquisa empírica realizada, integrando quatro capítulos.

O capítulo três contém a apresentação e fundamentação das escolhas metodológicas que determinaram o percurso da pesquisa empírica nas três diferentes etapas que a caracterizaram.

O capítulo quatro descreve e discute os resultados do trabalho de recolha e análise das representações de onze professores avaliados, acerca da profissão docente e

da experiência avaliativa 2007-09 em que estiveram envolvidos nos seus contextos escolares.

O capítulo cinco descreve e discute os resultados do trabalho de recolha e análise das representações de nove professores avaliadores, em exercício de funções nos mesmos contextos escolares, acerca das competências consideradas mais relevantes para o desempenho profissional, do perfil desejável do avaliador e do modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09.

O capítulo seis apresenta e analisa os resultados da aplicação de um questionário de resposta fechada a 185 professores avaliados, constituindo uma tentativa de conhecer de forma mais extensa as significações atribuídas ao processo avaliativo pelos sujeitos nele diretamente envolvidos, bem como as particularidades dos contextos situacionais em que decorreu. Pretendeu-se caracterizar os intervenientes (idade, sexo, tempo de serviço, grau académico, área disciplinar, experiência como formador); conhecer as condições de incremento do modelo de avaliação nas escolas 2007-09 (tempo, organização, participação, objetivos, apoio, relações interpessoais, documentação, aulas observadas, menções atribuídas); e obter as opiniões dos professores sobre a influência que o processo de avaliação do desempenho 2007-09 poderia ter tido no seu desenvolvimento profissional. Pretendeu-se depois encontrar correlações significativas entre variáveis, tendo em vista a formulação de hipóteses relevantes para a compreensão das opiniões expressas.

Por fim, nas Conclusões, são reportados os aspetos da pesquisa realizada que se consideraram mais salientes e os resultados atingidos, procedendo-se igualmente à sua discussão. Evitou-se a repetição das sínteses e das reflexões conclusivas que foram sendo tecidas no fecho dos capítulos precedentes. Formula-se o desejo de que este estudo possa ser um contributo para outros trabalhos sobre as problemáticas abordadas.

PARTE I - ENQUADRAMENTO GERAL

1. PERSPETIVAS CIENTÍFICAS SOBRE A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

A finalidade da revisão bibliográfica realizada foi a de destacar os campos conceptuais em que considerámos que melhor se enquadraria a problemática em estudo, com o propósito de aí encontrar orientações que nos apoiassem na definição e desenvolvimento da investigação.

A *avaliação do desempenho docente* afirma-se como um dos dois conceitos nucleares desta pesquisa. Em seu torno, têm sido construídas diversas teorias e têm sido publicados vários estudos, sobretudo nos últimos anos, tanto em Portugal como em outros contextos nacionais. De entre a vasta oferta, elegemos aqueles que considerámos fundamentais para alicerçar o presente trabalho. Na abordagem conceptual que fizemos da avaliação do desempenho docente, centrámos a nossa reflexão em quatro linhas orientadoras:

- ❖ *o pressuposto formativo da avaliação*, em que convocámos os estudos que admitem a avaliação do desempenho docente como uma oportunidade de desenvolvimento de saberes por parte dos professores, esclarecendo as condições potenciadoras desse processo de aprendizagem;
- ❖ *os constrangimentos do ato avaliativo*, onde seleccionámos os trabalhos que, centrando-se na tensão entre avaliação sumativa e formativa, salientam os aspetos críticos do ato avaliativo que lhe podem debilitar as consequências formativas;
- ❖ *a avaliação enquanto instrumento de mudança e de controlo*, tendo sido referidos os estudos que expõem as dificuldades decorrentes do incremento de reformas educativas, com enfoque na avaliação docente, e tecem recomendações no sentido de minorar os efeitos negativos da instrumentalização daquela pelo aparelho administrativo;

- ❖ *a legitimação do perfil profissional*, onde destacámos os trabalhos que, refletindo sobre os conceitos de profissionalismo e de identidade profissional, expõem a dificuldade em validar um perfil profissional que, no âmbito da avaliação docente, mereça o acordo de avaliadores e de avaliados.

A exposição da revisão bibliográfica aqui apresentada pretendeu, segundo as nossas capacidades, evidenciar uma atitude crítica, patente na associação afim ou oposta de estudos, na formulação de opiniões e de questões pessoais, e ainda na síntese final, em que relacionámos e destacámos os referentes conceptuais que julgámos assumirem maior relevo.

1.1. O pressuposto formativo

A avaliação docente constrói-se como mosaico de conceções, dependente das perspetivas social, política, docente, discente, sindical, académica, entre outras, de acordo com as expectativas que diferentes instâncias e atores alimentam em relação ao papel e ao estatuto dos professores, condicionadas também estas por referentes diversos - ideológicos, temporais e espaciais. Nesta complexidade, o fenómeno é regularmente apreendido pelos docentes mais como um olhar aquilatante e escarmentador do que como um instrumento de aprendizagem, ao serviço do desenvolvimento profissional. Defendendo a vantagem de os professores adotarem uma atitude construtiva face à avaliação, um leque de investigadores refletiu sobre alguns procedimentos avaliativos que podem ser mobilizados, tendo em vista constituí-la num processo formativo.

Do percurso bibliográfico efetuado, destacamos para já um estudo que, no nosso entender, constitui referência chave. Trata-se do trabalho de Léopold Paquay (2004), *L'évaluation des enseignants - tensions et enjeux*, de que seguidamente salientamos em síntese algumas ideias essenciais.

Considerando que a avaliação docente deverá revestir um carácter formativo, tendo por finalidade o aperfeiçoamento das competências profissionais e a implicação ativa dos professores nos seus percursos de aprendizagem, Paquay propõe dez condições para uma avaliação formativa e mobilizadora.

A primeira preconiza a transparência na definição do objeto, das normas e dos critérios de avaliação, base do diálogo formativo entre avaliador e avaliado. Os referenciais da avaliação, tendo em vista um perfil de competências, devem ser enunciados, por um lado, em relação às finalidades e objetivos institucionais, por outro, em correspondência com as exigências da prática quotidiana.

A segunda condição sustenta a especificidade. Na sua formulação, as exigências e os critérios de avaliação devem fundar-se no plano da realidade, não só quando têm por referência as finalidades institucionais (devendo aqui basear-se nos objetivos do projeto educativo, nos projetos individuais e nos de equipa anuais), como também quando têm por referência as práticas (devendo então partir da análise do trabalho efetivamente realizado), para não se cair no erro de uma avaliação friamente racional, que poderá transformar-se num instrumento de condenação e de restrição das liberdades dos docentes.

Advoga-se, em terceiro lugar, a negociação. Os atores da avaliação deverão ser convocados a participar na construção do referencial. Defende Paquay que a forma mais viável de incluir o contributo dos docentes é a de confrontá-los com um referencial externo definido por autoridades políticas, diretores ou especialistas, para que os docentes o discutam, comparando-o com os seus próprios objetivos, representações e critérios de qualidade.

A quarta disposição reporta-se à razoabilidade. Considera-se necessário fixar com os avaliados, no início do ciclo de avaliação, metas reais, efetivamente atingíveis e objetivamente mensuráveis no momento da apreciação final. Trata-se de criar expectativas realistas numa perspetiva de progressão. Paquay salienta que a avaliação será mal sucedida se incidir num repertório exaustivo e ideal de competências e de tarefas a desempenhar, contemplando-se até as mais raras. Definidas as prioridades, o dispositivo torna-se acessível e viável, promovendo a dinamização dos professores numa perspetiva de desenvolvimento profissional.

A quinta condição recomenda uma autoavaliação orientada pelos indicadores, que devem ser explícitos e concretos, e pelas informações recolhidas, cujos critérios de seleção e de relevância devem ser previamente clarificados.

O sexto preceito incentiva a adoção de uma perspetiva caleidoscópica. Além de congregar os indivíduos na definição de indicadores no contexto específico em que

trabalham, é igualmente importante estabelecer uma dinâmica de intercâmbio no processo de avaliação, valorizadora dos diversos pontos de vista subjetivos, sobretudo quando se apreciam projetos coletivos, que contam com a colaboração de vários sujeitos. Um tal clima cooperativo constituirá uma rutura com o paradigma da objetividade e do carácter classificativo/sumativo da avaliação.

Em sétimo lugar, a avaliação deve visar primeiramente o desenvolvimento profissional, antes de exigir a prestação de contas, de determinar a nomeação, a promoção ou o aumento salarial. Neste sentido, Paquay propõe que os ciclos de avaliação sumativa (por exemplo, de cinco em cinco anos) sejam precedidos de avaliações formativas anuais. Seria imperativo explicitar então a função de cada avaliação e delimitar claramente o que seria tido em conta num e noutra processo. Segundo o investigador, se as avaliações fossem unicamente formativas, perderiam talvez a sua capacidade mobilizadora, uma vez que alguns docentes poderiam considerá-las facultativas, secundárias ou mesmo inúteis.

A oitava condição destaca a confiança entre pares. É particularmente importante no momento da entrevista. Para que os docentes não se sintam julgados, a entrevista formativa deve, segundo o autor, constituir um espaço que permita a hesitação e o erro, sentindo o avaliado que pode confiar no avaliador, não correndo riscos em expor a verdade. Para se envolver numa dinâmica de desenvolvimento profissional, o professor deve ser protegido, pelo menos provisoriamente.

A nona circunstância valoriza a corresponsabilização. Segundo Paquay, uma avaliação só será formativa e mobilizadora se o conjunto do processo de gestão de um estabelecimento se inscrever numa ação coparticipada. Recorrendo a Thurler (2001), o investigador subscreve a ideia de que os professores não podem ser concebidos como indivíduos em formação, mas como membros de uma organização social, corresponsáveis pelo seu desenvolvimento. Vistos neste contexto, os docentes transformam as suas necessidades, problemas e objetivos pessoais em projetos coletivos, investindo os seus desempenhos na realização de uma obra comum e, em síntese, tornando as escolas em “organizações aprendentes”.

Por fim, a décima condição reveste um carácter de abrangência e de integração, ao pretender a inscrição da avaliação de competências num processo alargado que, na sua amplitude, inclua a avaliação do conjunto do projeto do estabelecimento de ensino.

Acresce ainda, a fim de evitar favoritismo e parcialidade, a imprescindibilidade de se observar o princípio segundo o qual os atores dos diferentes níveis hierárquicos devem ser todos avaliados numa perspetiva formativa.

Em suma, o estudo de Paquay dá especial relevo às perceções dos diferentes intervenientes sobre o processo de avaliação, incentivando a análise e a discussão a fim de que a definição de qualidade seja uma construção conjunta e colaborativa. No mesmo sentido, também em Portugal, Alonso (1998:233), apoiada em Nisbet (1986), enunciara já os princípios orientadores de uma avaliação dos professores de natureza formativa, a qual deveria fundar-se em procedimentos avaliativos que fossem: “(a) *benéficos* e estimuladores da confiança e das relações colegiais; (b) *justos e equitativos* para todos, pela adequação às necessidades diferenciadas e aos contextos ecológicos diversificados das escolas; (c) *globais*, no sentido de abranger a totalidade do trabalho realizado pelos professores e os significados que estes lhe atribuem; (d) *democráticos e abertos*, por definirem claramente os pressupostos, objetivos e metodologias, e por envolver os professores nesta definição; (e) *eficazes na promoção da mudança*, estimulando a tomada de consciência da necessidade de apoio, e de *feedback*; (f) *exequíveis*, ultrapassando a substância incómoda, burocrática ou inútil de algumas propostas; (g) *concertados*, no sentido de neles participarem diferentes intervenientes, com relevo para aqueles que acompanham de perto a atividade dos professores na escola, mas recorrendo a outros especialistas que funcionem como garantes da objetividade; (h) *multidimensionais*, por recorrerem a uma diversidade de fontes e à flexibilidade metodológica para a recolha e análise dos dados”. A autora sublinha, pois, a importância de uma visão contextual e holística, da exequibilidade processual e do potencial reformista, como fatores favoráveis a experiências formativas no âmbito da avaliação docente.

Apesar dos benefícios formativos apontados pela investigação, persiste o problema de difícil resolução que se tem traduzido na falta de agilidade política para fomentar uma nova mentalidade junto dos professores, que os faça entender e aceitar a avaliação docente como oportunidade de formação. Precisamente neste contexto, e tomando como ponto de partida a discussão sobre a democratização do ensino, e as exigências de resiliência que consequentemente são impostas aos professores, Darling-Hammond (2010:109) enuncia três princípios capazes de estimular nos professores a

compreensão da avaliação docente como processo de promoção e desenvolvimento profissional: a valorização dos professores mais eficazes; a organização de oportunidades significativas de aperfeiçoamento; o reconhecimento dos professores especialistas, tendo em vista a sua rentabilização e promoção. Segundo a investigadora, uma abordagem integrada destes aspetos permitirá uma conexão entre a avaliação e os seus propósitos formativos.

A complexidade da questão adensa-se ao embater na predisposição para a mudança, entre os professores, visto que as crenças e as práticas se enraízam ao longo dos anos e resistem inabaláveis às propostas de transformação, mesmo que elas apresentem claros sinais de inovação e de melhoria do profissional, dos ambientes de ensino e aprendizagem onde se atua e da colaboração colegial. Day (2001:153) salientou a importância de três pressupostos sobre o desenvolvimento e a mudança, que devem ser tidos em consideração para que a avaliação contribua para o desenvolvimento do professor e das culturas de aprendizagem corporativas: “i) o desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (ativamente) e não é desenvolvido (passivamente); ii) a mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, ‘simbólica’ e temporária; iii) a mudança, a um nível mais profundo e contínuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e perceções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse, nos processos de tomada de decisões sobre a mudança”. Essencialmente, o que o autor pretende reforçar é a ideia de que as tentativas de promover a avaliação como elemento integrante do desenvolvimento profissional contínuo não serão bem sucedidas se forem apresentadas aos professores como imposições mal esclarecidas. Pelo contrário, se houver uma consideração ativa da dinâmica social, dos condicionalismos organizacionais e das idiossincrasias pessoais, ou seja, das culturas coletivas e individuais, na programação do percurso avaliativo, e se, além disso, for alimentada nos professores a noção de controlo do processo, forem valorizadas as evidências de empenho e de motivação e, finalmente, se for incutida a séria responsabilidade profissional no contributo individual para os processos globais de mudança, estarão a criar-se condições para que a atitude dos docentes em relação à avaliação seja mais profícua.

Sensibilizar para a filosofia que enforma as diferentes áreas de intervenção dos professores, como é o caso da avaliação docente, é fundamental na construção de uma consciência pedagógica sustentada e, por consequência, da própria identidade profissional. A compreensão de si e da realidade circundante depende grandemente desse conhecimento, podendo este viabilizar a aceitação dos procedimentos com carácter prescritivo. Numa visão pragmática, Tardif e Faucher (2010) propõem um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade, que definem como um processo que se “constrói gradualmente, graças ao desenvolvimento das competências e da identidade profissional, iniciada na profissionalização, permitindo a apropriação cada vez mais importante das práticas, da cultura e dos valores da profissão”. Segundo os autores, a avaliação docente, que deverá portanto ter em conta o domínio das competências profissionais, o nível de apropriação da cultura profissional e o nível de integração da identidade profissional, terá de prever os seguintes procedimentos: um calendário de todo o processo, incluindo a agenda de todos os documentos a serem apresentados; um referencial de práticas compartilhado pelos diferentes intervenientes (diretores, colegas, conselheiros pedagógicos, pais, alunos); as *provas* que servirão de base para a avaliação da profissionalidade (portefólio e questionários); os métodos de comunicação dos resultados; as possibilidades de recurso, caso não haja acordo sobre a validade e a justiça com que a profissionalidade do professor foi avaliada. Em suma, os investigadores dão ênfase ao necessário envolvimento ativo e concreto do professor no processo da sua avaliação, como forma de atenuar mecanismos de resistência ou de bloqueio. Adicionalmente, Tardif e Faucher (2010:51) consideram que a avaliação deverá ter a finalidade de se aproximar do reconhecimento profissional e de apoiar a profissionalidade, tida esta como “processo de desenvolvimento nunca acabado”.

Os estudos acima interessaram-nos na medida em que sustentam a ideia, atrás enunciada, de que sob certas condições a avaliação docente pode revestir fins formativos. Os argumentos expostos deveriam permitir-nos ponderar se o modelo de avaliação docente português de 2007-09, ao nível da conceção, do incremento do processo e dos seus resultados, potenciou o desenvolvimento de percursos de índole formativa. A partir dos testemunhos recolhidos, tentámos perceber se o processo de avaliação realizado revestiu, na consciência dos docentes diretamente envolvidos e nas suas representações da profissão, um carácter formativo.

1.2. Constrangimentos do ato avaliativo

A relação entre as avaliações sumativa e formativa não é um assunto consensual. A teia de tensões em que qualquer modelo de avaliação se desenvolve fragiliza a noção dos fins formativos que se pretendam alcançar. Abordando o tema da avaliação de um ponto de vista generalizante, Hadji (1994), no estudo que intitulou *A avaliação, regras do jogo - das intenções aos instrumentos*, expõe alguns pontos críticos do ato de avaliar que podem pôr em causa as consequências formativas do mesmo, devido ao distanciamento que se opera entre o real e o ideal, distância agravada pela percepção sempre subjetiva entre ambos, o que impossibilita uma visão unívoca do processo e, portanto, uma aceitação e um entendimento cordatos das suas condições e efeitos pelas entidades envolvidas.

Segundo o autor, avaliar é um processo em que se estabelecem elos ou pontes entre dois níveis de realidade, a saber, a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor, e a realidade daquilo em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, numa autoavaliação. Nesta operação que pretende a aproximação de duas instâncias, sujeito e objeto, vai-se afirmando simultaneamente a distância que as separa. Ao avaliar, o avaliador produz uma rutura entre o real e o ideal, entre o ser e o dever-ser, ditada pela norma ou pelo referencial, em nome da qual aprecia a realidade. Assim sendo, a avaliação concebe-se na relação entre o que existe e o que era esperado, entre um dado comportamento e um comportamento-alvo, enfim, entre factos e modelos.

Ora, estando o avaliador irremediavelmente numa posição intermédia, entre o prescritor, que diz como deveria ser o objeto avaliado, e o observador, que diz como é o objeto na sua realidade concreta, o espaço ideal da avaliação será o espaço da mediação, um espaço aberto, em que o avaliador rompe com o mundo do imediato para o pensar e o apreciar à luz das ideias que extrai da essência dos objetos, isto é, daquilo e por aquilo que valem. Neste sentido, avaliar será tomar posição sobre o *valor* do que existe.

Hadji compara o avaliador a um tecelão funâmbulo. Funâmbulo porque se move no espaço aberto entre um “ser” em processo de desenvolvimento e um “dever-ser” difícil de captar; tecelão porque se vê obrigado a criar laços entre três condições

necessárias à emissão do juízo, especificamente, o de este ser útil à mudança, ser conciliador da norma com a existência, ser perceptível ao avaliado.

Do ponto de vista do avaliado e para “tornar segura a avaliação”, o autor salienta que é necessário que aquele saiba claramente o que esta requer dele. No que concerne a utilização social da atividade de avaliação, distinguem-se três jogos possíveis: o da gestão da formação (espaço das aprendizagens), o da gestão institucional (diálogo entre os intervenientes), o da gestão social (articulação escola/sociedade). A dificuldade está em concertar as lógicas, segundo as quais se organizam os jogos, que diferem consoante os contextos de decisão.

De acordo com Hadji, mesmo quando o modelo é explicitado e comunicado, levanta-se ainda a questão da sua legitimidade, para quem pense que a imposição de normas de comportamento constitui sempre uma violência. Portanto, para não exercer um poder prescritivo, potencialmente encarado como sub-reptício e arbitrário, o avaliador deve conseguir levar o avaliado a reconhecer como boa a fundamentação do referencial da avaliação. Quanto mais contestável for a norma, mais constrangedora será a avaliação nos seus procedimentos; inversamente, quanto mais o referente for entendido como legítimo, mais o processo será passível de aceitação. Quando concebida como formativa, a avaliação torna-se um meio de esclarecer e de regular a ação. Neste sentido, o autor equipara o avaliador ao “navegador que determina as coordenadas que permitem ao piloto conduzir o avião ao destino desejado”.

Na conclusão do seu estudo, Hadji (2004:178) propõe-nos como definição sintética do conceito de avaliação o “juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa ideia ou representação daquilo que deveria ser e um conjunto de dados factuais respeitantes a essa realidade”. E, especificando que “avaliar é situarmo-nos na esfera da comunicação ao produzirmos um discurso que dê uma resposta argumentativa a uma questão de valor”, formula seis regras fundamentais para quem avalia: entregar uma mensagem que tenha sentido para aqueles que a recebem, precisar a intenção dominante e localizar-se no tipo de jogo em que intervém, pôr deliberadamente a avaliação ao serviço de uma melhor gestão da ação, interrogar-se sobre o uso social real da sua atividade de avaliação, assinalar as armadilhas específicas do processo (visão objetivista, autoritária, tecnicista ou excessivamente interpretativa) e, por fim, tender para a simplicidade e para a economia dos meios.

Apesar da existência de estudos como o de Hadji (2004) chamarem a atenção para aspetos que podem comprometer a eficácia dos sistemas de avaliação, parece-nos persistir uma falta de articulação entre os resultados da investigação científica e o recurso a técnicas de gestão e avaliação do desempenho docente. Põem-se em curso normativos que, por plágio, facilitismo, descompromisso ou mesmo inépcia, quer da parte dos ideólogos quer dos executantes, são destituídos, se não de validação, pelo menos de coerência. Refletindo sobre o modelo de avaliação docente 2007-09, Formosinho e Machado (2010c:110) abordam os dilemas e desafios da associação da dimensão formativa e da dimensão sumativa. Começando por lhes distinguir os propósitos, procurando a primeira fornecer um feedback, sustentado na recolha de informações precisas, com o fim de operar a revisão do processo de desenvolvimento da docência, e a segunda proceder à valoração do mérito, tendo em vista a classificação e progressão na carreira, os autores concluem pela tensão gerada entre o desenvolvimento profissional e a prestação de contas, entre o apoio profissional e o controlo burocrático, pares antitéticos que o processo avaliativo não soube conciliar.

Segundo os autores, “a avaliação formativa envolve os professores no processo de avaliação, baseia-se na sua prática profissional, admite a diversidade de estratégias de ensino e resultados da aprendizagem, reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento entre os professores, orienta-se para a prática e considera a adequação das estratégias e das decisões dos docentes à especificidade do aluno e do contexto. Por sua vez, a avaliação sumativa visa sobretudo a prestação de contas, a tomada de decisões relativas à carreira dos professores, a regulação do funcionamento da escola e a certificação da qualidade do ensino nela desenvolvido”. Neste entendimento, é necessário conjugar a avaliação do professor e a avaliação da escola para que seja igualmente possível a associação destas duas dimensões num regime de avaliação docente.

É precisamente sob este último prisma que Stronge (2010:28) defende a possibilidade de se articular o desenvolvimento profissional e a prestação de contas num mesmo sistema de avaliação, desde que esta esteja enquadrada nos objetivos da escola, visto que “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 coletivamente, para a melhoria de toda a escola”. Sob este princípio, Stronge prescreve

a instituição de um clima construtivo no processo de avaliação docente, possível com a observação de três elementos chave: i) a comunicação, abrangendo formas de comunicação pública, que contemplem o envolvimento dos professores e de outros agentes na concepção do sistema de avaliação, bem como uma formação contínua e sistemática dos professores e dos avaliadores, e formas de comunicação privada, que assegurem o diálogo profícuo entre avaliador e professor; ii) o comprometimento organizacional na avaliação dos professores, manifesto na definição de metas em prol de um ensino de excelência, na disponibilização de tempo para a implementação de procedimentos eficazes de avaliação dos professores, e em ações de apoio ao desenvolvimento profissional e ao processo de avaliação; iii) a colaboração entre administradores e docentes, tendo em vista manter a confiança no processo de avaliação e desenvolver um sentido de apropriação por parte de todos os participantes.

Stronge propõe ainda um conjunto de linhas orientadoras para a concepção e desenvolvimento de sistemas de avaliação de qualidade, nomeadamente, o estabelecimento de uma relação entre os desempenhos individuais dos professores e os objetivos organizacionais, a necessidade de atender ao contexto, a consideração dos deveres profissionais dos professores, a utilização de múltiplas fontes de dados, a definição de critérios claros e adequados de avaliação, e finalmente a articulação da avaliação com o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho, o que implica a cultura de um *feedback* oportuno e formativo. Conclui o investigador que "uma avaliação que seja conduzida de uma forma superficial, com poucos ou nenhuns recursos, usando sistemas de avaliação inválidos e processos de implementação irregulares, acaba por privar a escola, os seus professores e o público em geral de oportunidades de melhoria e de benefícios que o desenvolvimento profissional e a prestação de contas poderiam, de outra forma, proporcionar".

A conclusão de Stronge sublinha ainda, apesar dos preceitos teóricos, a difícil aliança na prática das dimensões sumativa e formativa na avaliação dos professores. Com efeito, o processo de avaliação docente dificilmente poderá ser encarado como estratégia de formação se for incrementado como uma formalidade sem sentido, como processo moroso e burocrático, num ambiente conflituoso e numa atmosfera de desconfiança.

Em suma, os trabalhos que aqui revimos destacam diversos aspetos que constroem a avaliação do desempenho docente, não se restringindo aqueles à difícil articulação desta com os processos de aperfeiçoamento profissional e consequente melhoria da qualidade do ensino, mas paralelamente evidenciaram ainda a necessidade de concretizar uma estreita coerência entre os contextos, os propósitos, os referentes, os procedimentos, os possíveis sentidos e implicações dos sistemas de avaliação. Cumprirá ainda atender à complexa esfera da atividade docente, ao fomento da confiança interpares, à promoção da aprendizagem cooperativa, como valores a ativar em qualquer processo avaliativo que prossiga finalidades formativas.

1.3. Instrumento de mudança e de controlo

A avaliação dos professores é uma realidade incontornável e desejável, porquanto se constitui uma necessidade institucional, profissional e pessoal, permitindo o reconhecimento público das escolas bem como da atividade profissional dos professores. Neste cenário, facilmente é concebida numa lógica de controlo, aspirando por essa via à melhoria e à mudança. Também neste cenário, porque povoado por pessoas, os erros e os insucessos são igualmente esperados, embora desejavelmente superáveis.

Simões (2000:46-47), baseado no caso português, elenca algumas razões explicativas do fracasso decorrente da implementação de sistemas de avaliação docente mal conduzidos: a tendência para estabelecer perfis mínimos de competências, em detrimento de objetivos mais estimulantes e de responsabilidades coletivas; a resistência dos professores à participação em atividades de desenvolvimento profissional em que o seu desempenho seja usado com propósitos sumativos; a desadequação dos critérios e dos instrumentos utilizados na aferição de um desempenho eficaz; a falta de capacitação dos avaliadores para realizar a avaliação; a incongruência de um sistema que privilegia a identificação de um pequeno número de professores incompetentes em vez de promover o aperfeiçoamento profissional; a incoerência de um sistema que, pelas suas fragilidades administrativas, dificilmente conduz ao despedimento dos professores incompetentes; a fraca correlação entre o investimento despendido em tempo, energia e recursos e os efeitos daí resultantes em termos de melhoria do ensino, das aprendizagens

e de desenvolvimento profissional; o descrédito, junto dos professores mais capazes, do valor de uma avaliação baseada nos mesmos padrões ano após ano.

No panorama internacional, Fullan e Hargreaves (2001) elencaram também algumas razões explicativas das tentativas de reforma educativa mal sucedidas, em particular quando envolvem a avaliação docente: os problemas são complexos e não se prestam a soluções simples; os prazos são irrealistas ao se pretenderem resultados imediatos; a tendência para adotar modas sob a forma de receitas fáceis é arriscada; a relação entre as abordagens estruturais (intensificação da avaliação) e as questões subjacentes relativas ao ensino e ao desenvolvimento dos professores não é equacionada; a implementação das novas iniciativas não é acompanhada por sistemas de apoio; a motivação dos docentes para as estratégias de melhoramento não é trabalhada, operando-se, pelo contrário, a sua alienação. Segundo Fullan e Hargreaves, a mudança educativa que não envolva o professor e não conte com a adesão deste acabará, com muita probabilidade, por transformar-se numa mudança para pior ou por não representar, sequer, qualquer transformação. A fim de prevenir os riscos do fracasso, a liderança terá de ouvir o professor, terá de o compreender e de o implicar no processo.

Convergindo com as teses de Paquay, Hadji, Fullan e Hargreaves, já citadas, Le Boterf (2005) defende que o diálogo e o confronto intersubjetivo devem ancorar desde o início a construção do dispositivo de avaliação. Pondo a tónica nas competências profissionais, este autor analisa as dificuldades de uma avaliação objetiva, sublinhando que, na verdade, se aprecia não as competências pessoais, mas o que é concebido como tal pelo aparelho avaliador (instrumentos, regras, instâncias). O reconhecimento da competência supõe portanto o olhar - inevitavelmente subjetivo - de outrem. Acresce o facto de o padrão de competência não ser estático, mas de evoluir ao longo do tempo, estando dependente dos critérios adotados e sendo relativo à conceção dos sistemas de validação. É sempre uma “construção social”, pois varia segundo as convenções ou os pontos de vista adotados. Daí que Le Boterf considere que a discussão de ideias entre os diferentes intervenientes seja fundamental no incremento de um sistema de avaliação, desde a sua fase inicial.

Outra dificuldade inerente ao juízo valorativo é a tendência, segundo este investigador, para confundir o ato de *controlar* com o de *avaliar*, cuja abordagem é diferente uma vez que o primeiro se detém na análise do “saber fazer”, o segundo na do

“saber agir”. Quer isto dizer que o controlo consistirá na verificação de um procedimento restrito; se, porém, a competência for da ordem do “saber agir”, a validação traduzir-se-á na atribuição de um “valor”, de uma pertinência ou de um sentido, a uma prática profissional particular. Neste caso, a avaliação já não se reduzirá à sua conformidade em relação a uma única norma, porque, com efeito, não há uma só forma de agir com competência. Neste contexto, os referenciais de competências deverão ser concebidos como pontos de partida, de prescrição aberta, e a atribuição de um valor deverá decorrer de um consenso e não do ponto de vista de um ator.

Ainda na linha de Le Boterf, três entradas são possíveis e combináveis na avaliação, a saber, os *desempenhos*, a *atividade* e a *singularidade*. Relativamente aos desempenhos, mede-se o alcançar dos objetivos definidos mediante critérios estabelecidos, julga-se a eficácia ou a utilidade, identifica-se o contributo individual no desempenho coletivo, considera-se a interferência dos fatores organizacionais. Quanto à atividade, avalia-se a conformidade desta com o conjunto de exigências profissionais (parâmetros, especificações ou modelos), implicando a observação da atividade do profissional no seu contexto de trabalho. Finalmente, no que se reporta à singularidade, a abordagem incide no esquema operativo construído pela pessoa para realizar a atividade prescrita, considerando-se a competência real, individual e subjetiva do avaliado, não se restringindo portanto a construir uma medida de desvios entre um referencial de competências requeridas e as competências reais do professor.

No seu estudo, Le Boterf defende portanto que a avaliação docente, assente no diálogo entre as partes, deve contemplar a individualidade de cada professor e, ao mesmo tempo, considerá-la enquanto contributo para o desenvolvimento global da instituição escolar. A avaliação deverá servir um processo de aprendizagem, levando as pessoas a compreender as suas próprias estratégias e a saber agir melhor. Segundo o investigador, uma avaliação que se reduz ao controlo decorre da ilusão de uma gestão através do controlo, contribuindo para o sentimento de medo por parte do avaliado, que se vê no risco de ser julgado como incompetente e de sofrer todas as consequências inerentes a tal juízo. Alternativamente, a avaliação deve ter por finalidade permitir a condução individual da ação pelo profissional a fim de este a tornar mais eficaz.

Partilhando esta última linha de pensamento, Day (1993) considera que os avaliadores devem ter em conta a relação da avaliação com a autonomia do professor,

por um lado, e com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do docente, por outro. Só assim, a avaliação nas escolas servirá o desenvolvimento profissional, estando na base deste a participação, a responsabilização e a formação de cada docente.

Porém, a autonomia do professor não pode significar uma liberdade total, deve antes ser balizada ao nível de escola, dentro dos limites legalmente estabelecidos, no quadro de orientações, práticas e metodologias previamente estipuladas. Neste âmbito, Day distingue uma *avaliação centrada no produto* de uma *avaliação centrada no processo*. À primeira dessas visões, interessa uma base de dados, global e atualizada, bem como a melhoria dos padrões profissionais mediante recomendações, promoções e formação, concebendo-se o ensino como o reflexo da cultura administrativa do governo e das autoridades educativas. No segundo caso, quaisquer lacunas detetadas, dúvidas ou dificuldades assinaladas são válidas num determinado profissional porque são consideradas no seu contexto específico e estimula-se uma aprendizagem reguladora que se produz por referência a ideias emergentes e exequíveis no local de trabalho, encarando-se por consequência o ensino como profissão ou arte. Um “modelo de processo” obedecerá aos princípios de auscultação dos professores nas fases de elaboração, supervisão e análise da avaliação; de participação na recolha de dados; de oferta de recursos de formação e de desenvolvimento adequados aos resultados da avaliação; de intercâmbio de opiniões entre pares; de controlo de todo o processo; de apoio à autoavaliação.

A valorização da autonomia do professor implica que os procedimentos da avaliação sejam elaborados numa perspetiva organizacional, evolutivos e dinâmicos, prontamente aceites pelo corpo docente, simples quanto à documentação a produzir, apoiados por uma formação adequada.

No que concerne à relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do docente, Day recorre ao estudo de Schön (1983) para sublinhar a importância da “reflexão na ação”, a fim de avançar o preceito de que os sistemas de avaliação devem reconhecer e explorar a capacidade autocrítica do professor, devem assumir o valor do conhecimento sobre a prática e devem criar oportunidades para que esse conhecimento seja explicitado e utilizado. Só nestas condições é possível produzir-se a mudança.

Por sua vez, a aprendizagem dos professores, a ser efetiva, não pode aceitar a privacidade do espaço aula, mas deverá permitir o exame de outros intervenientes com quem se comparem intenções pedagógicas e práticas pessoais, terá de integrar fatores de natureza diversa (conhecimentos, experiência, expectativas pessoais, contexto profissional, debate fora da escola), deverá dispor de tempo e de recursos.

Day, concebendo a avaliação docente como uma possível estratégia de incentivo à melhoria profissional, dá ênfase à ideia de que aquela não pode ser dissociada do desenvolvimento pessoal, por duas razões fundamentais. Primeiramente, qualquer tipo de desenvolvimento implica uma reavaliação de valores, atitudes, sentimentos e práticas que não são unicamente controlados pela razão nem são passíveis de serem prescritos; depois, porque a promoção da avaliação como fator do desenvolvimento do pessoal docente exige uma atenção particular às dinâmicas psicológicas e sociais.

Para que a avaliação dos professores não se reduza a um mero ato burocrático, mas sirva propósitos de regulação e de melhoria da qualidade das experiências educativas, Nisbet (1986) aduziu sete critérios para uma avaliação docente bem sucedida. Em primeiro lugar, a promoção do desenvolvimento profissional e do aperfeiçoamento do docente, não podendo a avaliação prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, nem trair a confiança nas relações interpessoais ou inibir as iniciativas dos docentes; segundo, a justiça individual, abrindo-se a possibilidade de debater todos os aspetos em análise; terceiro, a valorização global, devendo cobrir todo o trabalho realizado pelo professor, mesmo aquelas atividades mais difíceis de avaliar no imediato; quarto, a validade das conclusões, mantendo-se estas legítimas a longo prazo; quinto, a transparência na explicação e compreensão da informação; sexto, a eficácia na produção de mudanças, através da promoção da consciência da sua necessidade; sétimo, ser praticável, ou seja, não se revelar complexa, burocrática e inútil.

Em suma, uma avaliação centrada em objetivos de controlo poderá operar a mudança, mas num sentido indesejado. Uma vez que dá ênfase à responsabilização do professor, cujo desempenho é objeto de olhar crítico, tendo em vista a recolha de informações que sustentarão as posteriores prescrições de melhoria dos padrões profissionais e também a gestão das progressões na carreira, o processo pode ser visto pelos docentes como uma ameaça ao prestígio profissional e à estabilidade das práticas, gerando o medo da mudança e a adoção de estratégias organizativas e individuais

defensivas. As consequências individuais (na pessoa do professor), organizacionais (nas relações interpessoais no espaço laboral) e sociais (na qualidade do serviço público prestado) poderão facilmente comprometer as finalidades administrativas tecno-burocráticas, mas sobretudo poderão não compensar o tempo e as energias despendidas com os procedimentos.

1.4. Legitimação de um perfil profissional

A avaliação docente requer que observemos o presente com a experiência do passado e os olhos postos no futuro. Enquanto processo, ela deveria aprender com os erros cometidos e observar as situações profissionais, tendo em vista tanto o reconhecimento como a melhoria de qualificações, com o fim de promover a inovação e o progresso do sistema de ensino, de forma coerente e oportuna. Seja como for, do ato avaliativo decorrerá conseqüentemente a legitimação de um perfil profissional. A questão é saber que perfil se legitima - O previamente definido? O possível no momento? Ou um que se projeta no futuro com o potencial de se desenvolver.

Demarcando-se da tendência para a prescrição do receituário promotor de uma avaliação docente bem sucedida, como a explicitamente encontrada em Paquay, Le Boterf ou Day, em Portugal, Fernandes (2008:16-18) aborda a questão da avaliação dos professores num ângulo diferente, associando-a à perspetivação de diferentes perfis profissionais. Com base em trabalhos de investigação internacional publicados desde a década de 70, Fernandes apresenta uma proposta de quatro conceções de professor que, predominantemente, inspirarão diversos modelos de avaliação: i) o ensino como trabalho; ii) o ensino como ofício; iii) o ensino como profissão; e iv) o ensino como arte.

De acordo com o autor, a visão do “ensino como trabalho” é racionalista e burocrática, por se entender ingenuamente que o papel dos professores se reduz à aplicação de orientações metodológicas e práticas previamente elaboradas que assegurarão o alcance de determinados resultados, centrando-se conseqüentemente a avaliação na inspeção direta do trabalho dos professores, isto é, na análise dos resultados dos alunos e na monitorização do planeamento e do desempenho letivos. Numa perspetiva do “ensino como ofício”, considera-se a existência de um conjunto de

regras, de procedimentos e de técnicas passíveis de serem aprendidos e aperfeiçoados pelos professores, sendo que a avaliação tenderá a verificar se os professores possuem ou desenvolveram as competências prescritas. Numa concepção do “ensino como profissão”, pressupõe-se nos professores uma articulação consistente entre os saberes científicos e os saberes-fazer, o que lhes permite uma atitude crítica e fundamentada sobre o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo-se que são capazes de formular juízos profissionais e de agir em função desses mesmos juízos. Partindo-se deste pressuposto, a autonomia e a cooperação e colaboração colegiais serão formas privilegiadas de aperfeiçoamento profissional, pelo que predominará a autoavaliação e a avaliação pelos pares. Finalmente, numa visão do “ensino como arte”, as ações de ensino e de aprendizagem revestem uma natureza imprevisível e não convencional, inovadora, predominando as dinâmicas de sala de aula baseadas na intuição, na dramatização, na improvisação e na criatividade. Assim, a avaliação tenderá a centrar-se mais em características ou qualidades globais e holísticas, valorizando a pessoa que o professor é, o que pensa e o que sente sobre a sua profissão, em contraste com comportamentos observáveis quantificáveis e mensuráveis.

Ainda que a classificação acima proposta nos pareça demasiado estanque para refletir com exatidão o real, pois não contempla a existência de perfis profissionais híbridos, queremos salientar a ideia, defendida pelo investigador, da relação intrínseca entre a avaliação docente e a consciencialização de uma identidade profissional, dando ênfase à ideia de que as concepções que se sustentam sobre o que significa ensinar ou o que é que realmente um professor faz, ou deve fazer determinam necessariamente a concepção de uma abordagem de avaliação de professores.

Na sua análise do modelo de avaliação aprovado pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, Formosinho e Machado (2010c:97) assinalam que o mesmo associa duas modalidades de avaliação, a formativa e a sumativa, com propósitos distintos – o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das suas carreiras - e perspetiva ainda a docência como atividade complexa, a escola como organização aprendente e a supervisão pedagógica como fator de desenvolvimento profissional.

Relativamente aos três últimos aspetos, são denunciadas algumas debilidades do processo. Segundo opinião dos investigadores, a complexidade da profissão não foi resolvida pela constituição de um corpo de docentes titulares, capazes de assumir

funções de maior responsabilidade, já que a designação destes respondeu à urgência de criar um grupo de avaliadores que assegurasse, num curto período de tempo, a implementação do novo sistema de avaliação, o que resultou numa preterição da legitimação profissional em prol da legitimação burocrática. Por outro lado, Formosinho e Machado (2010c:104) consideram que o carácter colegial da docência, o clima de cooperação e o trabalho colaborativo se revelaram dificilmente conciliáveis com a verticalização da carreira, que terá produzido afinal fissuras nas relações interpessoais e, por consequência, nas parcerias laborais. Por fim, ainda na perspectiva dos mesmos autores, a supervisão pedagógica como instrumento de desenvolvimento profissional foi encarada com demasiado otimismo, pois partiu do pressuposto de que o professor quer aperfeiçoar a sua atuação e quer que o ajudem; mais problemático ainda se revelou o enquadramento da supervisão numa avaliação sumativa, certificadora do desempenho docente, pois resultou numa atitude de suspeição sobre a supervisão, uma vez que os envolvidos a destituíram das diversas modalidades formativas que podia revestir em contexto de trabalho, para a associarem ao sentido etimológico da palavra, concebendo-a esterilmente como um instrumento de controlo e de desqualificação (Formosinho e Machado 2010c:107). Pensamos que o nosso trabalho de investigação contribuirá, a partir da análise das representações dos docentes questionados, para a clarificação de certas questões levantadas pela literatura científica, de que são exemplo estes juízos formulados por Formosinho e Machado acerca da nova estrutura da carreira, da colaboração colegial e da supervisão pedagógica, no âmbito do modelo de avaliação 2007-09.

Seja como for, no que reporta à avaliação docente, uma questão fundamental se impõe que seja colocada: que perfil profissional avaliar? Neste assunto, conciliar o ideal a que se aspira com o real que se evidencia não é fácil. Se o desiderato de melhoria da qualidade do ensino exige ao exercício docente níveis de proficiência elevados, a verdade é que os professores têm revelado dificuldades em corresponder aos crescentes desafios da sociedade contemporânea, globalizada e informatizada, em crise de valores e incerta quanto ao futuro. Neste cenário, agravado por reformas sucessivas, os professores têm vivido sofrivelmente a multiplicação das suas funções, dos papéis e das áreas de intervenção, o que tem gerado uma indefinição da sua identidade profissional,

sempre mutável e progressivamente complexa, por influência de fatores sociais, políticos, económicos, organizacionais, situacionais e pessoais.

Estrela (2010), ao traçar um esboço da evolução da profissão docente, caracteriza sucintamente os diferentes perfis profissionais - professor carismático, professor técnico, professor recurso, professor investigador e prático reflexivo - que, correspondendo a diferentes concepções de docência, produziram consequências na definição da identidade profissional, ao longo do tempo. Atualmente, porém, uma nova revisão do conceito se anuncia, dada a emergência do *professor educador e transnacional*. Segundo a autora, as iniciativas nas escolas para uma educação em prol de uma cultura europeia e as experiências de intercâmbio educativo no espaço comunitário, decorrentes da inserção dos países na comunidade europeia, poderão contribuir para a construção de uma identidade do professor cosmopolita, aberto às diferenças e ao mundo. Assim, perguntamos: como articular no desenho do perfil docente, tendo em vista a sua legitimação pelos decisores políticos, as diferentes expectativas dos contextos educativos nacional e internacional?

O problema avoluma-se quando consideramos que se terá sempre de contar com a perspetiva individual, ou seja, a concepção que cada indivíduo tem de si enquanto professor e em relação ao seu exercício profissional. Na senda de Hargreaves e Goodson (1996:22) “o profissionalismo docente é aquilo que os professores e outros experienciam enquanto tal e não aquilo que os decisores políticos afirmam que deveria ser. A experiência do profissionalismo ou a sua negação tem de ser encontrada no estudo do dia-a-dia do trabalho dos professores”.

Ainda segundo Estrela (2010), entendendo que o exercício profissional se concretiza em contexto institucional, com as suas normas e valores, este vai também determinando a definição que o professor faz de si, afinando o seu projeto profissional na semelhança e na diferença, na identificação e na diferenciação com os colegas professores num processo de interação contínua. Neste âmbito, somos levados a perguntar: como aliar um profissionalismo docente que exteriormente se quer impor a uma profissionalidade que se vai construindo na interioridade de cada professor? A resposta plausível a esta questão parece-nos ser a da adoção, pelos professores, de uma perspetiva dialética e não a manutenção de uma atitude dogmática ou ingénua. De acordo com Estrela (2010), a instabilidade do mundo contemporâneo e a volubilidade

do sistema educativo poderão favorecer a fragmentação da identidade profissional, até mesmo a desprofissionalização e despersonalização, se o professor não tiver capacidade de resiliência nem já a faculdade de redefinir as situações a seu favor.

A investigação em educação tem portanto desenvolvido esforços no sentido de apresentar propostas de profissionalismo docente, tendo em vista a construção de um referencial que permita medir e desenvolver a qualidade profissional dos professores. Trata-se, como já vimos, de um constructo dinâmico e contextual, daí a multiplicidade de perspectivas nem sempre afins. Flores, Hilton e Niklasson (2010:21) fizeram uma revisão bibliográfica sobre o assunto, concluindo que “a literatura aponta para o conflito, a ambiguidade e a ambivalência como características do profissionalismo docente nos últimos anos”. Como fatores de influência sobre as diferentes formas de encarar o professor, apontam-se a burocratização crescente, a diversidade dos modos de gerencialismo, a maior prestação de contas e o escrutínio público.

Também Afonso (2009:28) refere a influência das políticas administrativas no advento de um “novo profissionalismo”, decorrente da pretensão de aumentar a eficácia e a eficiência da docência na lógica da produção de resultados, por sua vez manifestada na obsessão avaliativa indutora de novas formas de controlo, que tem resultado, segundo o autor, quer na erosão da missão tradicional da escola pública como lugar do *bem comum* quer num exercício profissional cada vez mais difícil, mas também na acentuação da subordinação hierárquica e tecnoburocrática e, paradoxalmente, na desvalorização da formação destes profissionais.

Em sintonia com esta última afirmação, o estudo de Flores, Hilton e Niklasson (2010:23) recomenda a interação da política educativa, da investigação educacional e da prática de ensino, o que implicará a assunção conjunta de responsabilidades por parte dos decisores políticos, dos investigadores e dos docentes, no sentido de se implicarem colaborativamente na criação de condições reais (incluindo experiências de formação adequadas e significativas) que permitam aos professores redefinir e alargar o seu profissionalismo.

A visão das repercussões da multiplicidade de papéis e funções no profissionalismo docente contemporâneo não é unidirecional. Há aqueles que defendem tal diversidade como positiva, outros há que lhe não veem senão desvantagens. Marcelo (2009a:115), entendendo profissionalismo como “a capacidade, dos indivíduos e das

instituições em que trabalham, de desenvolver uma atividade de qualidade, comprometida com os clientes, e em um ambiente de colaboração”, sustenta que a ampliação de funções é benéfica e constitui um claro indício das capacidades de os docentes assumirem cargos e desempenharem papéis que vão além das tarefas tradicionais centradas nos alunos e restritas ao espaço físico da aula. Neste âmbito, vê aqui a oportunidade de os professores multiplicarem as experiências de trabalho em equipa, de colaboração colegial, de planeamento conjunto e de formação baseada na escola, tendo em vista a construção de um novo conceito de profissionalismo.

Opinião diferente defende Ruivo (2009:39), ao considerar que o alargamento das tarefas e das funções do docente, obrigando-o “a intervir numa nova geografia pedagógica e a caminhar em terrenos e percursos em que ele nem sempre se sente profissionalmente confortável”, potencia o desenvolvimento da incompetência dos professores, dado que as atribuições exigidas não vão de par com uma correspondente e adequada formação. Assim, o professor “desprofissionaliza-se”, o que, no contexto português, tem sido agravado pelas medidas políticas que têm visado o seu estatuto remuneratório, restringido a sua autonomia pedagógica e intelectual, denegrido publicamente a sua imagem social. O autor afirma portanto que a avaliação dos docentes falha quando não objetiva o desenvolvimento do professor como profissional e como pessoa, mas se atém a funcionalizá-lo, sujeitando-o a mecanismos de progressão administrativa na carreira. E falha ainda quando, ao exigir aos professores as tarefas de ensinar e também de educar, tutorar, intervir e supervisionar, a promoção do sucesso educativo e da integração social e laboral, o uso pedagógico das novas tecnologias da informação e da comunicação, entre muitas outras, não contempla a formação necessária a uma capacitação dos professores que lhes permitisse fazer idoneamente face a esta nova, múltipla e diferenciada atuação profissional.

Também Campos (2004), sublinhando a necessidade de uma efetiva articulação entre as exigências de desempenho e de formação docentes, destaca exaustivamente as novas dimensões do exercício profissional dos professores que, segundo o investigador, se situam em dois níveis: no dos “objetivos” a promover na educação escolar e no dos “processos” de organização do contexto e das oportunidades de aprendizagem. Quanto aos objetivos, espera-se que a atividade docente: i) contribua para a educação para a cidadania; ii) promova o desenvolvimento de competências para a sociedade do

conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida; iii) articule a aprendizagem dos novos objetivos com a dos objetivos das disciplinas escolares. No que diz respeito aos processos, solicita-se aos professores: i) que reorganizem as práticas docentes na sala de aula, tendo em vista lidar com a diversidade pessoal, social, étnica, cultural e linguística dos alunos, organizar o ambiente de aprendizagem e apoiar os processos de aprendizagem, trabalhar em equipas de professores e outros profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dos mesmos alunos; ii) que ajam na escola, além da sala de aula, quer desenvolvendo e avaliando o currículo e a organização da escola quer colaborando com os pais e com outros parceiros sociais; iii) que integrem as tecnologias de informação e comunicação nas situações de aprendizagem formal e em toda a prática profissional; iv) que ajam profissionalmente, por manter uma atitude investigativa na resolução dos problemas da prática profissional e por dirigir e promover o seu desenvolvimento profissional numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Nestas circunstâncias, e ainda segundo Campos (2004:13), as novas dimensões do desempenho docente consolidam a necessidade de redimensionar tanto a profissionalização como a profissionalidade, numa política coerente de formação que contemple a aprendizagem ao longo do contínuo da carreira profissional dos docentes, cabendo “um lugar de destaque à valorização da aprendizagem a realizar através do próprio desempenho docente, com eventual validação posterior, sempre que oportuno”.

As abordagens acima dão ênfase à dificuldade em legitimar um perfil profissional consensual, quer pela diversidade de competências que são congregadas quer pelos muitos olhares que são convocados quer pelas particularidades dos espaços em que se realiza o trabalho quer ainda pelos diferentes interesses que serve. E no entanto, a avaliação docente reclama a elucidação clara de quem avalia, como vai avaliar e o que vai avaliar. A resposta a estas questões está seriamente comprometida pela ausência prévia de um perfil profissional objetivo e consensualizado. Sem ele, uma vez concluído o processo avaliativo, que perfil profissional é afinal validado pela classificação atribuída? É preciso ter ainda em conta que o modo como se avaliam os professores produz efeitos na condução do processo de ensino e de aprendizagem, com repercussões evidentes nos resultados escolares dos alunos como no processo de desenvolvimento profissional dos professores. Assim, dependendo do modelo implementado, a avaliação docente pode constituir-se um instrumento de

aperfeiçoamento profissional, ou pelo contrário, de desmotivação e abandono dos ideais profissionais.

1.5. Síntese das perspetivas científicas

Da revisão da literatura aqui apresentada, facilmente se conclui que o conceito de avaliação é complexo, tendo vindo a ser tratado segundo múltiplas perspetivas, determinadas pelos muitos aspetos que compõem o processo, consoante se considerem as modalidades e as finalidades, os objetos ou os destinatários, os usos sociais, as intenções, as conceções dos diferentes intervenientes, os muitos tipos de informação produzida, os critérios ou os instrumentos de avaliação, as relações entre avaliadores e avaliados, ou ainda os quadros teóricos da investigação em educação.

No caso particular da avaliação do desempenho docente, a questão tem sido objeto de extensa reflexão por académicos, professores, políticos, já que ela é encarada como um dos fatores de promoção da qualidade dos sistemas educativos. Porém, não basta aplicar determinado modelo, na expectativa de que se encontrou a solução para todos os males, é preciso perceber de que modo determinado dispositivo de intervenção pode com eficácia contribuir para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Assim sendo, é inevitável (e até produtivo) o questionamento sobre a avaliação docente, no âmbito global da sua conceptualização e/ou num contexto particular de aplicação, a fim de equacionar com razoabilidade os seus pressupostos e os seus métodos, as suas finalidades e os seus efeitos, as políticas e as medidas de apoio.

A discussão sobre a avaliação docente aparece, como acima vimos, associada a outros campos que adensam o problema, nomeadamente, o conceito de professor (Domingos Fernandes, Teresa Estrela) ou a noção de competência profissional (Le Boterf). Neste âmbito, a preferência por determinado sistema de avaliação refletirá uma particular visão do ensino, o que implicará a adoção seletiva de um conjunto de critérios e de indicadores que melhor corresponda ao cenário avaliativo previamente construído. Por consequência, uma conceptualização teórica genérica revela-se impossível, porém igualmente não desejável já que seria inoperacional por não atender à especificidade dos muitos e diversos contextos educativos.

A falta de consenso parece ser ainda maior na tensão que se verifica entre os defensores dos propósitos formativos da avaliação (Paquay, Alonso, Darling-Hammond) e desta como promotora do desenvolvimento profissional (Day, Tardif), e os partidários dos seus fins sumativos, visando a prestação de contas e a tomada de decisões relativas à gestão da carreira docente. Neste âmbito, dividem-se os que patrocinam a incorporação da avaliação formativa na sumativa (Stronge) dos que afirmam liminarmente a incompatibilidade dos dois modelos (Simões). Assim, não surpreende a emergência de vários conjuntos de referentes possíveis na avaliação de professores, oscilando entre o que o professor faz e o que o decisor administrativo, os pais ou os alunos gostariam que ele fizesse; entre os resultados educativos e os papéis e os deveres do profissional; entre o que as teorias de ensino e aprendizagem propõem e o que a prática pedagógica quotidiana revela. É neste contexto que Hadji afirma que o ato de avaliar se move entre um ideal a que se aspira e um real com que se confronta.

Nesta reflexão sobre a avaliação docente queremos, por fim, salientar que muitos investigadores (Paquay, Day, Nisbet, Fullan e Hargreaves) têm sublinhado a importância da participação dos professores na construção e implementação do processo. Gostaríamos de acrescentar o valor dessa participação na própria avaliação do sistema em que intervieram diretamente. As perceções dos professores, as suas representações e os significados que atribuem à realidade vivida podem regular perspectivas de natureza política, conceptual e operacional, tendo em vista clarificar os modelos de avaliação de desempenho e a implementação destes, especialmente, no que diz respeito à sua adequação contextual. Como já anunciado, o presente trabalho de investigação pretende precisamente conhecer as significações de que se reveste o fenómeno da avaliação do desempenho docente de 2007-09 para avaliadores e avaliados, constituindo-se também um espaço de reflexão em torno do processo como estratégia promotora de desenvolvimento profissional.

2. PERSPETIVAS CIENTÍFICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento profissional docente, também um conceito fundamental neste projeto de investigação, tem merecido detida atenção por parte da comunidade científica nas últimas décadas, tendo vindo os estudos a multiplicar-se e as perspetivas a diversificar-se, contribuindo assim para uma discussão mais profunda sobre o assunto. As transformações sociais, com implicações nos contextos educativos, têm conduzido à procura de uma nova identidade profissional, caminho que tem posto em evidência uma relação acentuada entre o desenvolvimento profissional e o profissionalismo. Por sua vez, um novo profissionalismo imporá correspondentemente novas conceções e práticas de desenvolvimento profissional, tendo sido a avaliação docente, como vimos no ponto anterior, encarada como instrumento potenciador de ambos. Assim, torna-se lógica a pretensão de uma reconceptualização do desenvolvimento profissional na teia de todos estes conceitos, também eles em constante reconfiguração, que questione os saberes e os domínios passíveis de mudança, os modelos de formação existentes, os fatores e as evidências de aperfeiçoamento do exercício docente.

A fim de salientar a importância que o conceito vem adquirindo e de dar conta de diferentes quadros gerais de conceptualização que se têm produzido, procedemos de seguida a uma exposição sucinta de algumas perspetivas contidas em trabalhos publicados. Tentámos evidenciar as questões que, nos diferentes autores consultados, podem revelar-se como um contributo maior para a trajetória da nossa própria investigação. Em momento de síntese, apresentamos também uma perspetiva pessoal do conceito de “desenvolvimento profissional docente”. Para já, quatro pontos de vista presidem à organização da nossa abordagem:

- ❖ *o desenvolvimento profissional enquanto processo*, em que salientamos estudos que concebem o desenvolvimento profissional como um percurso mutável e pessoal, que o professor vai construindo ao longo da carreira, condicionado por motivações intrínsecas e circunstâncias externas.

- ❖ *domínios do desenvolvimento profissional*, em que destacamos a investigação que analisa as áreas de concretização do desenvolvimento profissional, reportando-se estas ao processo de ensino, tanto os saberes científicos e pedagógicos como a reflexão sobre as práticas, ao desempenho de funções paralelas à atividade letiva, aos contextos organizacionais, mas também à construção do indivíduo.
- ❖ *estratégias de desenvolvimento profissional*, em que convocamos trabalhos que abordam o envolvimento dos professores em ações deliberadas de melhoria profissional, planificadas, impostas e formais, ou espontâneas, voluntárias e informais, individuais ou cooperativas, com impacto na qualidade global do sistema de ensino.
- ❖ *condições para o desenvolvimento profissional*, em que realçamos estudos que destacam os aspetos determinantes no processo de desenvolvimento profissional e que, desencadeados por intervenção externa ou motivados pelo professor, podem constituir motores adequados ou, pelo contrário, entraves ao aperfeiçoamento docente ao longo da vida.

Nestas quatro direções, orientámos portanto a revisão bibliográfica, na pretensão de refletir sobre questões teóricas envolvidas neste trabalho de investigação que, posteriormente, nos apoiassem nas fases de recolha e de interpretação de dados empíricos.

2.1. O desenvolvimento profissional enquanto processo

Para alguns (docentes, investigadores, políticos), o aperfeiçoamento docente subentende estritamente as atividades programadas de formação, de que são exemplo as pós-graduações, as oficinas ou os cursos formais, destinados ao suprimento das necessidades formativas dos professores. Porém, o conceito de *desenvolvimento profissional* é mais lato, por remeter para um percurso prolongado na vida, ao configurar o processo natural de desenvolvimento, profissional e pessoal, formal ou informal, que os professores vão construindo ao longo das suas carreiras. Pressupõe uma aprendizagem contínua, onde se incluem todas as experiências de aquisição de

conhecimentos e de competências, mas também aquelas que propiciem a alteração de representações e de motivações relativamente ao exercício docente, o que consubstancia o desenvolvimento profissional num processo mutável, experiencial e individual.

Entende-se portanto que o desenvolvimento profissional, compreendendo a formação contínua, a ela não se cinge, encontrando caminhos alternativos de construção no indivíduo e na sua interação com os outros. De acordo com Eraut (2012:4), “o contexto em que um indivíduo está inserido, que poderá incluir pessoas, eventos e práticas ao nível do trabalho do departamento, do grupo ou de toda a organização, tem uma importância relativa e pode variar muito dentro das organizações. Em geral, os aspetos mais significativos do contexto, para um indivíduo, serão aqueles com os quais tem maior contacto e aqueles que podem ser os mais propensos a exercer poder sobre ele”. Esta perspetiva, ainda que centrada no professor, associa o desenvolvimento profissional a um leque diversificado de atividades e estratégias realizadas nos contextos organizacionais, que produzem a mudança na forma de analisar as práticas, a alteração de atitudes, de expectativas e de anseios, mas também o próprio modo de encarar a profissão e de traçar o sentido da realização profissional.

Guskey (2002a:386-387), concebendo também o desenvolvimento profissional enquanto processo, descreve-o como gradual e dificultoso, mesmo quando evolui positivamente, porque a aprendizagem de novos conhecimentos não se realiza se não quando o sujeito lhes atribui significado e isso exige tempo e esforço, o que acarreta uma carga de trabalho adicional. Além disso, a mudança causa normalmente certa dose de ansiedade, o que só por si pode constituir um obstáculo à melhoria, daí que alguns professores sejam relutantes na adoção de novas práticas ou de procedimentos inovadores, a menos que sintam a certeza de que conseguirão implementá-los com êxito. Assim, mudar ou tentar algo novo significa arriscar o fracasso. Ora, as experiências mal sucedidas, além de embaraçosas para o professor, fragilizam o seu compromisso com a aprendizagem dos alunos. Portanto, mesmo quando a investigação científica recomenda determinados procedimentos com base em evidências, ainda assim, os professores dificilmente alteram ou eliminam as práticas que desenvolveram e rotinizaram no exigente ambiente das suas próprias salas de aula.

Em síntese, aprender e ensinar, ou melhor, aprender a ensinar é um percurso influenciado por um conjunto extenso de variáveis situacionais e contextuais, que

determinam a história profissional particular de cada docente, pelo que a linha que divide a história profissional e a história de vida é naturalmente muito ténue. No estudo que intitulou *La vie des enseignants – évolution et bilan d'une profession*, Huberman (1989) desenvolveu uma das investigações mais citadas sobre o desenvolvimento profissional dos professores, ao abordá-lo especificamente como processo que evolui ao longo da carreira. O autor procurou delimitar fases comuns à maioria dos docentes, que pudessem proporcionar algum esclarecimento sobre o ciclo de vida profissional, na sua estreita relação com o percurso de vida pessoal.

Com base nos resultados obtidos, a partir de questionários e de entrevistas aplicados a uma amostra de 160 professores do ensino secundário, Huberman concluiu pela existência de constantes ou de itinerários-tipo na carreira dos docentes, tendo apurado a ocorrência de experiências comuns à maioria e de vivências semelhantes. Pela afinidade de características relativas a sequências específicas do desenvolvimento profissional, o investigador distinguiu cinco fases na carreira docente.

A primeira, a fase de exploração, corresponde ao período inicial da carreira, aos dois ou três primeiros anos de serviço. Nesta fase, o professor confronta-se com a novidade das funções profissionais e avalia a competência do seu desempenho, daí resultando dois possíveis posicionamentos: a procura da sobrevivência, se o convívio com a complexa realidade escolar for difícil, devido a uma desarticulação entre os ideais pessoais e os problemas quotidianos do processo de ensino e aprendizagem; e a descoberta, se as novas experiências possibilitarem o sucesso, o entusiasmo e, daí decorrente, a adesão a uma identidade profissional. Para Huberman, as atitudes de descoberta e de sobrevivência coexistem, permitindo a primeira tolerar a segunda, embora habitualmente se verifique uma disposição predominante.

Nesta fase, poderão ainda verificar-se outros perfis, como a indiferença, se o professor escolheu a profissão por falta de alternativas; a serenidade, se chega à profissão com vasta experiência anterior; a frustração, se é sobrecarregado com tarefas ingratas e desadequadas à formação inicial que recebeu.

Quanto à segunda, a fase da estabilização, ocorrendo entre os quatro e os seis anos de prática profissional, corresponde à assunção do compromisso definitivo com a profissão escolhida (o que implica a renúncia a outras opções vocacionais), a admissão de responsabilidades específicas, a apropriação da identidade profissional e, por

consequência, uma forte afirmação do indivíduo. Caracteriza-se habitualmente por um sentimento acrescido de competência, de segurança e de autoconfiança profissional, por razões que se prendem com a conquista de um estilo pessoal de ensino, com a definição e consecução de objetivos a médio prazo, com uma maior flexibilidade na gestão da aula e com a adoção de uma atitude de relativização dos insucessos, não se sentindo o professor responsável por tudo aquilo que ocorre na sua sala. Huberman acrescenta que certos professores não atingem a estabilização, uma vez que nunca chegam a identificar-se definitivamente com a profissão docente.

Nas duas fases seguintes, o autor distingue, em cada uma delas, dois polos entre os quais oscila o desenvolvimento profissional que refletem respetivamente a motivação ou a desmotivação dos professores, revelando-se, porém, a possibilidade de transição entre esses polos pelos profissionais do ensino.

Segundo esta perspetiva, na terceira fase, entre os sete e os vinte e cinco anos de serviço, os percursos individuais diversificam-se acentuadamente, destacando-se, todavia, dois itinerários-padrão. Por um lado, a diversificação, em que o professor revela grande dinamismo, inovando e implicando-se, integrando equipas pedagógicas ou comissões de reforma, evidenciando enfim as suas qualidades profissionais no desejo de alcançar reconhecimento e prestígio, maior autoridade ou responsabilidade. Em oposição a esta tendência, Huberman refere a vivência do pôr-se em questão, que pode ir de um ligeiro sentimento de rotina a uma crise existencial face à perspetiva de se manter na carreira. Trata-se de um período em que o professor procede a um balanço da sua vida profissional e chega a encarar a hipótese, por vezes com algum pânico, de enveredar por outras carreiras.

Numa quarta fase, entre os vinte e cinco e os trinta e cinco anos de experiência profissional existem igualmente dois itinerários-padrão. Pode ocorrer a serenidade e o distanciamento afetivo, que se traduzem no menosprezo da avaliação de si por parte dos seus pares e dos alunos, no desinvestimento nas tarefas escolares, na cultura de um sentimento de autoaceitação e na diminuição do nível de ambição. O investimento profissional diminui, principalmente, porque os professores sentem que não têm de provar nada, nem aos outros, nem a si próprios. No mesmo período, pode observar-se, opostamente, o conservadorismo e o lamento, resultantes de uma visão pessimista dos alunos, dos rumos da política educativa e dos colegas menos empenhados, o que

desencadeia em muitos docentes uma nítida tendência para a rigidez e o dogmatismo, para uma resistência séria às inovações, acompanhada de uma forte nostalgia do passado e de uma descrença no futuro.

Por fim, a quinta fase, entre os trinta e cinco e os quarenta anos de serviço, é de desinvestimento, correspondendo a um recuo na carreira profissional, que pode ser sereno, se o professor se descompromete progressivamente, sem lamentos, para dedicar mais tempo a interesses exteriores à escola; ou amargo, se a desvinculação do trabalho é produzida com a desilusão e a frustração de o professor não ter conseguido realizar determinadas ambições profissionais e de ter concluído ser já tarde para o fazer.

Em Portugal, Gonçalves (1990) defendeu uma tese de mestrado sobre o desenvolvimento dos professores do ensino primário, tendo obtido alguns resultados semelhantes aos de Huberman. Os 42 professores entrevistados foram agrupados por idades, com o propósito de estudar tópicos como os melhores e os piores anos, os momentos de crise e de rutura, a importância da formação, a motivação e as etapas da carreira. O investigador chegou igualmente à definição de cinco fases no desenvolvimento profissional: o *início* na carreira, marcado pelo entusiasmo ou, ao contrário, pela desilusão; a *estabilidade*, entre os cinco e os sete anos de serviço; a *divergência*, entre os oito e os quinze anos da carreira, distinguindo-se os professores muito empenhados dos que revelam desinvestimento; a *serenidade*, entre os quinze e os vinte e cinco anos de serviço, caracterizada pelo distanciamento afetivo; o *final* da carreira, em que pode ocorrer um interesse renovado pela profissão ou, em antítese, uma maior saturação.

Conclui-se que os autores referidos concebem o desenvolvimento profissional dos professores como processo não linear e chegam à conclusão de que as diferentes experiências, atitudes, perceções, expectativas, satisfações, frustrações ou preocupações estão relacionados com as diferentes fases da vida profissional e pessoal dos docentes. As vivências individuais, em função da idade e do tempo de serviço, podem constituir estímulos impulsionadores, inibidores ou regressivos do processo de desenvolvimento, determinando desta forma os percursos profissionais dos professores.

Por fim, a perspetiva diacrónica do desenvolvimento profissional docente reveste ainda, nos estudos de Huberman e de Gonçalves, um carácter profundamente humanista, configurando até uma visão romântica da profissão, na medida em que

valorizam a dimensão emocional, os afetos e as sensibilidades individuais, como fatores essenciais e determinantes da evolução da carreira de cada docente.

2.2. Domínios do desenvolvimento profissional

A abordagem do desenvolvimento profissional docente não pode todavia restringir-se à consideração das vivências emotivas e comportamentais do professor ao longo da vida. É importante multiplicar os ângulos de análise para que se possa discutir e esclarecer o conceito do desenvolvimento profissional docente na sua complexidade. De outro ângulo se torna então oportuno analisar o conceito, a partir das áreas de concretização ou de incidência do desenvolvimento profissional docente.

De acordo com Howey (1985), é possível definir seis domínios do desenvolvimento profissional: o *desenvolvimento pedagógico* (aperfeiçoamento do ensino por meio de atividades centradas em áreas do currículo ou de competências de gestão da turma); a *compreensão e o conhecimento de si mesmo* (alcance de uma imagem equilibrada de si e da autorrealização); o *desenvolvimento cognitivo* (aquisição de conhecimentos e de estratégias de processamento de informação); o *desenvolvimento teórico* (reflexão sobre a sua prática docente); o *desenvolvimento profissional* (apoiado na investigação) e o *desenvolvimento da carreira* (assunção de novos papéis e funções).

Na mesma linha, os trabalhos de Hargreaves e Fullan (1992) apontam três dimensões diferentes do desenvolvimento do professor, a saber, os conhecimentos e as competências; a compreensão de si mesmo; a mudança ecológica.

No que diz respeito à primeira área, esta concerne a atualização de conhecimentos e a aquisição de competências para o incremento de estratégias diversificadas de ensino. Os cursos de formação que incidem naqueles conteúdos têm trazido ganhos para a sala de aula, mas têm evidenciado também algumas desvantagens. Uma delas é a suposição da existência de uma base estável de conhecimentos, universal e replicável, mas independente da especificidade dos contextos educativos. Outra, a imposição exterior, pela administração ou por peritos educacionais, de um processo de desenvolvimento que pode gerar resistência e falta de empenho por parte dos docentes, devido ao carácter de obrigatoriedade. Ainda, a sustentação da ideia de que o poder

atribuído à investigação é superior ao concedido à sabedoria experiencial do professor, inibindo a reflexão crítica do profissional sobre a sua atuação pedagógica.

Quanto à segunda área, reconhecendo também que o desenvolvimento profissional do professor é um processo de desenvolvimento pessoal, em que as crenças, os pensamentos e as atitudes exercem um poder fundamental, Hargreaves e Fullan (1992) salientam três dimensões pessoais sujeitas a transformação – a maturidade psicológica, o ciclo de vida e a carreira profissional. Trata-se de uma aproximação que se tem repercutido nos trabalhos de diversos investigadores, tendo sido teorizados processos de formação como o desenvolvimento do “prático reflexivo” (Shön, 1992), o desenvolvimento do “eu” na ação em sala de aula (Thiessen, 1992) ou o desenvolvimento do profissional no contexto de toda a vida pessoal (Goodson, 1992).

Finalmente, a terceira área contempla dois planos do desenvolvimento profissional: o contexto de trabalho (o tempo, a alocação de recursos, as lideranças) e o contexto de ensino (culturas docentes, sobretudo a cultura profissional colaborativa).

Conclui-se sobre estas três dimensões que a primeira é de natureza tecnicista, enquadrando o desenvolvimento profissional num sistema de causa-efeito; a segunda prefere uma visão holística, acentuando tanto a ideia de organização e de estrutura como a da dimensão pessoal do profissional; finalmente, a terceira acentua a reciprocidade entre o contexto de trabalho e o ensino.

García (1999) perspetiva também as dimensões do desenvolvimento profissional docente, as quais tecem, em certa medida, relações com os espaços de verificação acima referidos. García (1999:136) entende o desenvolvimento profissional como um conceito que, no pressuposto de que o professor é um profissional do ensino, perfila uma conotação de evolução/continuidade e pressupõe uma abordagem da formação valorizadora do carácter contextual, organizacional e orientador da mudança. Nesta perspetiva, o desenvolvimento profissional afeta não apenas o professor, mas todos os agentes do aperfeiçoamento da escola, sejam diretores, supervisores, inspetores, ou outros elementos externos.

García (1999) defende que não é possível abordar a questão do desenvolvimento profissional dos professores sem o enquadrar na sua íntima relação epistemológica com três outras áreas da teoria e da investigação: o desenvolvimento da escola, o desenvolvimento e a inovação curricular, o desenvolvimento do ensino. Num primeiro

nível, a organização escolar está dependente de fatores como a gestão e a liderança, o clima e a cultura de escola, a implicação da comunidade, as metas partilhadas, a participação nas tomadas de decisão, a micropolítica e a estrutura da instituição. Em segundo lugar, a inovação curricular é orientada por determinantes como a filosofia do currículo e as interpretações a que este é sujeito, as margens de autonomia e os limites postos pela centralização, o grau de participação dos professores, as suas perspetivas e os processos de mudança. Num outro plano, considera-se o ensino como produto da ação de várias estruturas: a social (clima relacional, comunicação, atividades), a académica (tarefas), a docente (métodos e estratégias) e a cognitiva (reflexão na e sobre a ação). Em quarto lugar, a implicação da pessoa do professor no seu desenvolvimento revela-se dependente do conceito individual de profissionalidade, das expectativas e da cultura profissionais, das oportunidades de desenvolvimento profissional, da autonomia, do desenho da carreira docente e das etapas de desenvolvimento, das condições de ensino (psicológicas, sociais, profissionais).

Em suma, para García (1999:139), “o desenvolvimento profissional dos professores é como uma *encruzilhada de caminhos*, como a *cola* que permite unir práticas educativas, práticas pedagógicas, práticas escolares e práticas de ensino”. Portanto, segundo o autor, a formação de professores deverá contar com a interação destes quatro domínios complementares, não ignorando que eles se ramificam em teias de condicionalismos com implicações diretas no desenvolvimento profissional. Finalmente, para que a formação de professores se realize, será preciso satisfazer alguns requisitos, especificamente, conceber a escola como unidade de mudança, centrá-la no desenvolvimento do currículo, contar com o apoio externo, diligenciar a integração das mudanças (escolares-curriculares-ensino), regular a estrutura e a cultura de escola, proceder à autoavaliação institucional, definir normas de colaboração e de experimentação, planear um desenvolvimento profissional flexível e prático, conceder autonomia aos centros de formação, assegurar a profissionalização dos docentes, trabalhar a gestão da mudança.

Pensamos que este estudo de García, ao confundir por vezes o desenvolvimento profissional com a formação de professores despercebe um dos domínios essenciais do desenvolvimento do professor, especificamente o informal, determinado sobretudo pelos saberes experienciais, pelas vivências pessoais ou pelas situações espontâneas que

influenciam o percurso individual do docente. Tal opção é aliás assumida por García (1999: 139), segundo o qual “um dos elementos positivos encontrados na utilização do conceito de desenvolvimento profissional reside no facto de pretender superar a conceção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente”. Quer isto dizer que García só admite o desenvolvimento profissional num quadro formal de desenvolvimento organizacional e curricular.

Visão diferente parece ter Loughran (2009:17) ao abordar um outro domínio inerente ao desenvolvimento profissional docente, designadamente o da formação dos próprios formadores dos professores. Refletindo sobre o processo de ensinar sobre o ensino, o investigador considera que formadores e formandos se devem envolver colaborativamente em experiências de investigação e de reflexão crítica sobre as práticas pessoais. Momentos de observação recíproca permitirão também ao formador a possibilidade de dar atenção ao seu raciocínio pedagógico pessoal, à sua própria prática reflexiva, pô-los à discussão e, por esta via, aceder de forma consciente ao seu pensamento e à sua prática de ensino, operando o seu próprio desenvolvimento profissional. De acordo com este investigador, a mudança dificilmente ocorrerá caso se continue a não perceber o saber empírico que orienta o pensamento e a tomada de decisões. Questionar aquilo que é aceite como verdadeiro, ter uma mente aberta em relação às situações e procurar estruturas alternativas são caminhos aconselhados aos agentes do aperfeiçoamento profissional. A formação docente, inicial ou contínua, deverá debater os pressupostos científicos e fundar-se na investigação sistemática dos problemas e das necessidades pedagógicas, tendo em vista melhorar quer o conhecimento sobre o ensino quer a aprendizagem sobre o ensino.

Em síntese, as esferas em que se concretiza o desenvolvimento profissional docente são manifestamente múltiplas, congregando diferentes domínios que exigem, tanto da parte do professor como dos demais agentes do aperfeiçoamento da escola, um esforço considerável no sentido de conciliarem perspetivas, interesses, dinâmicas e alvos estratégicos que, pela sua extensão, diversidade e complexidade, nem sempre têm facilitado a mudança desejada.

2.3. Estratégias de desenvolvimento profissional

O professor é um profissional em permanente desenvolvimento, permeável às transformações sociais como também às múltiplas teorias educacionais e pedagógicas, novas ou renovadas. Os docentes, sozinhos ou cooperativamente, questionam e reveem o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências pessoais, envolvendo-se ou sendo envolvidos em estratégias por meio das quais procuram, senão o aperfeiçoamento profissional, pelo menos a sobrevivência e a adaptação aos contextos educativos tão frequentemente imprevistos quanto surpreendentes.

A revisão da literatura realizada por Sparks e Loucks-Horsley (1990) destaca cinco modelos estratégicos de desenvolvimento profissional: o autónomo; a observação e supervisão; a melhoria curricular e organizacional; os cursos de formação; a investigação.

O primeiro destes modelos parte da crença de que os professores aprendem sozinhos, a partir de leituras pessoais ou ensaiando novas estratégias, prescindindo de programas formais de desenvolvimento profissional. Com efeito, fundamenta-se na ideia de que, enquanto autodidatas, são os melhores avaliadores das suas necessidades e motivam-se mais quando definem as suas próprias metas. Parte, portanto, do pressuposto de que os professores são indivíduos capazes de encetar e de organizar por si mesmos os seus próprios processos de formação, ideia aliás convergente com um dos princípios de aprendizagem do adulto.

Quanto ao segundo, baseado na observação colegial do desempenho, sustenta que tal estratégia viabiliza a reflexão e o apoio profissional mútuos. Decorre de princípios como a defesa de que a supervisão proporciona ao professor informações relevantes para a análise necessária ao seu desenvolvimento profissional, de que a experiência de momentos de observação formal por outro professor pode produzir soluções benéficas tanto para o professor observado como para o observador, e de que há maior probabilidade de melhoria profissional quando o docente colhe resultados positivos do seu empenho. Na opinião de Oliveira-Formosinho (2009:240), o valor deste modelo tem sido comprometido pela sua utilização na avaliação formal dos

professores, porém permite uma observação e análise objetivas do ensino, produzindo-se as mudanças a partir do *feedback* dos desempenhos observados.

No que respeita o terceiro modelo, centra-se particularmente na resolução de um problema previamente diagnosticado, contextualizando o desenvolvimento profissional no âmbito da inovação curricular ou da mudança organizacional. Fundamenta-se nas premissas de que o indivíduo aprende melhor quando se confronta com uma dificuldade que tem de solucionar, de que os profissionais são quem tem uma perceção mais clara e esclarecida do seu contexto de trabalho, de que o envolvimento dos professores em projetos de melhoria da escola produz importantes conhecimentos tanto para si mesmo como para a instituição escolar.

Quanto ao quarto modelo, o desenvolvimento profissional através de cursos de formação, caracteriza-se pelo relevo que confere ao investimento na aquisição de conhecimentos e de competências por meio da instrução programada e formal. Parte do princípio de que há técnicas eficazes que podem ser reproduzidas e de que há conhecimentos e competências passíveis de serem aprendidos em cursos ou oficinas. Neste âmbito, Sparks e Loucks-Horsley defendem que é indispensável a realização de atividades práticas após as sessões de formação (por exemplo, a observação pelos pares) para que se opere a transição dos conhecimentos e das competências capitalizados para a sala de aula.

Por fim, o quinto modelo, a investigação, parte do diagnóstico de uma dificuldade ou de um problema, individual ou grupal, para encetar o processo. Baseia-se na ideia de que os professores são indivíduos com conhecimentos e experiências apreciáveis, de que estão dispostos a questionar e a analisar os dados empíricos do quotidiano através do processo de investigação (identificação do problema, consulta de literatura, recolha de dados na sala de aula ou na escola para tratamento, análise e interpretação) a fim de melhorarem as suas práticas, recorrendo a metodologias, conteúdos e estratégias alternativas.

Apoiado na revisão da literatura realizada por Sparks e Loucks-Horsley (1990), García (1999:164-166) discorre igualmente sobre os diferentes modelos de desenvolvimento profissional. Entre eles, destacamos aquele que parece ter sido adotado pelo regime de avaliação docente 2007-09 em Portugal, o “modelo da supervisão ou observação”.

A estratégia de supervisão, desde os trabalhos de Cogan (1973) e Goldhammer (1980), pretende, pelo método de observação da ação do professor, operar uma análise intensiva por parte do supervisionado em relação à sua prática. Enquanto modelo de desenvolvimento profissional, tem como premissas que a melhoria do ensino se faz pela aquisição de competências intelectuais e de comportamentos do professor, respeitantes aos conteúdos e métodos que devem aperfeiçoar-se; que a reflexão deve basear-se em evidências observáveis e não em juízos de valor subjetivos; que a dinâmica do processo provém da implicação de todos os professores, supervisores e observados; que a análise do ensino se funda no diálogo construtivo. Segundo Hall e Hord (1987:57), o objetivo é “o aperfeiçoamento instrucional através de um processo de observação colegial e de retroação focalizada”.

O processo de supervisão desenrola-se em três fases: planificação, observação e reflexão ou análise. A primeira fase implica uma reunião, com a finalidade de o supervisor se familiarizar com os objetivos do plano de trabalho do professor. Depois, ocorre a observação, segundo objetivos específicos e explícitos, balizada por critérios previamente definidos, que determinam também os instrumentos de registo a utilizar. Por fim, segue-se a análise, em que o observado faz a autoanálise do seu trabalho e o supervisor fornece ao professor os dados recolhidos durante a observação, sobre os quais ambos refletem.

Esta modalidade de formação apresenta alguns inconvenientes, nomeadamente, a reserva de os professores abrirem as portas das suas aulas e a organização dos espaços e tempos, que limitam as oportunidades de observação de aulas entre colegas. Neste contexto, Grimmet e Crehan (1992:81) defendem que a observação deve surgir da necessidade do professor e não como projeto imposto.

A supervisão, envolvendo a reflexão sobre a ação, está associada ao processo de “apoio profissional mútuo (*coaching*)”. Garmston (1987:25) distinguiu três tipos de *coaching* em função dos objetivos a alcançar: “apoio profissional técnico” (com incidência nas estratégias de aprendizagem ou modelos de ensino a aplicar em sala de aula); “apoio profissional de colegas” (residindo na supervisão colegial com base na observação e na análise das práticas de ensino); “apoio profissional para a indagação” (subentendendo uma cultura de colaboração consolidada e garantida pela escola).

Para Buttery e Weller (1988), a supervisão entre colegas apresenta várias vantagens: a oportunidade de observação da atuação alheia, sendo provável o aparecimento de novas ideias sobre o ensino; a rotina de discussões colegiais construtivas; a aprendizagem de técnicas de observação de aulas; o desenvolvimento do espírito de ajuda e de autoavaliação.

Em Portugal, a questão da supervisão foi objeto de numerosos estudos, entre os quais uma reflexão recente da autoria de Alarcão e Roldão (2008), onde se clarifica o conceito, afastando-o do sentido vulgar e pouco informado de controlo ou inspeção. Considerando este estudo que a transformação que pode ser eficaz na melhoria da escola reside no interior das próprias culturas profissionais e organizacionais dominantes nas instituições, no sistema como um todo, e muito particularmente nas práticas e conhecimento sólido do próprio grupo profissional dos professores, defende que uma das estratégias transformacionais deve passar pela supervisão como processo estruturante do funcionamento da organização escolar e da melhoria dos seus desempenhos.

Estas autoras, ao definirem a supervisão como um “processo de natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação (de ensinar) e seus resultados”, afirmam que a estratégia “constitui um alicerce para a construção do conhecimento profissional” e um fator de desenvolvimento, uma vez que pode operar a (re)construção continuada do conhecimento, a melhoria da ação, a resposta à singularidade das situações, o confronto e a construção de saberes entre pares, a avaliação de processos e de resultados, a reorientação e a mudança para melhor.

No estudo de Alarcão e Roldão, sublinhamos a ênfase dada a aspetos potenciadores do desenvolvimento profissional como a implicação do docente na sua formação ao longo da vida, que encara como necessidade continuada, e o proveito que o professor retira das experiências de trabalho colegial. Esta perspetiva encontra paralelo na abordagem de outros investigadores, que defendem uma conceptualização do desenvolvimento profissional mais abrangente por ter obrigatoriamente de incluir as modalidades de formação formal, mas também não formal e informal.

É também o caso de Imbernón (2004) que, analisando o desenvolvimento profissional em três momentos da carreira (formação inicial, socialização / indução

profissional e formação permanente), conclui que o mesmo é determinado por fatores incontornáveis, designadamente, o papel da prática, as experiências de colaboração colegial, o contexto de trabalho, a motivação para a aprendizagem contínua e o compromisso com a qualidade do ensino.

No mesmo sentido, Hadji (2002) concebe o desenvolvimento profissional como formação continuada e dinâmica, que se traduz num percurso de evolução e de autotransformação ao longo da vida, concretizando-se na realização de oportunidades de formação. Implica o investimento permanente na atuação pessoal, que o professor exerce sobre si mesmo no âmbito da sua própria história.

Por sua vez, Day (2001:21) considera que o desenvolvimento profissional “envolve todas as experiências espontâneas ou planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola, e que contribuem para a melhoria das práticas da sala de aula; mas também o processo pelo qual os professores, enquanto agentes da mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem de forma crítica, em contexto de trabalho, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais a uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”.

Ainda em sintonia com esta perspetiva, e sublinhando o facto de que o desenvolvimento profissional dos professores se pode revelar limitado caso se detenha no domínio exclusivo das competências científicas, Korthagen (2009:54) defende que deve suscitar-se também a reflexão dos professores sobre os aspetos mais pessoais do seu ensino, propondo o “modelo da cebola”, assim denominado por distinguir seis níveis de reflexão inter-relacionados: o ambiente (público discente), o comportamento (pedagógico), as competências (profissionais), as crenças (pessoais), a identidade (profissional ou pessoal), a missão (ideais e propósitos morais do ensino). Segundo Korthagen (2009), uma das vantagens deste modelo é a de que, tomando os professores consciência das suas qualidades intrínsecas, mais capazes serão de as mobilizar de forma intencional e sistemática. Outra vantagem será a de centrar o desenvolvimento profissional na pessoa do professor, fornecendo-lhe mecanismos de autoformação permanente, mas também de reflexão e de colaboração entre pares.

À guisa de conclusão, abordadas as diferentes possibilidades estratégicas de desenvolvimento profissional, parece-nos em todas óbvia a presença do princípio enunciado por Korthagen (2009:44), segundo o qual “se queremos promover a aprendizagem contínua dos professores, temos de desenvolver a sua competência de desenvolvimento” ou, por outras palavras e num aparente paradoxo, é preciso ensinar os professores a continuarem a aprender, mesmo depois de estes terem aprendido a ensinar. Além da aprendizagem ao longo da vida, e do desiderato pessoal de prosseguir tal finalidade, a literatura científica compulsada põe em relevo a necessidade de dar continuidade coerente ao percurso formativo dos docentes nos diferentes momentos da carreira; o proveito das práticas de investigação-ação; a vantagem das dinâmicas colaborativas; o valor dos mecanismos de supervisão pedagógica; e o benefício da articulação do crescimento profissional docente com o desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino. Reconhece-se a importância da insistência na discussão e na tentativa de estratégias de aperfeiçoamento profissional dos professores, tendo em vista a inovação e a excelência dos sistemas educativos. Os professores desempenham um papel fundamental na construção da tessitura social, pelos efeitos edificantes que o exercício da profissão deve produzir não apenas na instrução científica do indivíduo, mas sobretudo, numa dimensão mais alargada, nas áreas da saúde, da segurança, do ambiente, da justiça, em suma, na qualidade de vida em geral.

2.4. Condições para o desenvolvimento profissional

Os professores, enquanto sujeitos adultos em aprendizagem permanente e ativa, transformam-se ao longo do seu percurso profissional, tanto no que concerne as características cognitivas e morais como no que respeita as peculiaridades relativas a interesses e a expectativas, a receios e a motivações, que se refletirão no seu desempenho profissional e nos contextos específicos em que desenvolve o seu trabalho. Como orientar essa aprendizagem num sentido evolutivo de sucesso?

No âmbito da sua defesa da “paixão pelo ensino”, Day (2004) apresenta três circunstâncias potenciadoras do desenvolvimento profissional: o investimento empenhado das escolas; a ponderação dos contextos e das necessidades pessoais e institucionais, nem sempre coincidentes; e a consideração dos “corações dos

professores”, isto é, as suas paixões, os seus entusiasmos, as identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções.

Neste ponto, carece lembrar que foi já na década de 60 que a investigação pôs o enfoque nas preocupações do professor. Fuller (1969) ocupou-se do exame das motivações, das perceções, dos problemas e das atitudes dos docentes em relação ao ensino, propondo consequentemente um modelo de formação personalizada dos professores. O seu estudo delimitou três fases na carreira profissional docente: a *pré-carreira*, em que o futuro professor perspetiva a profissão do ponto de vista do aluno, que ainda é; a *probatória*, na qual, o professor debutante se centra na sua pessoa, preocupando-o a gestão da sua aula e a demonstração das suas competências, junto dos seus superiores e colegas; finalmente, a fase de *maturação*, que se traduz num afastamento de si mesmo em proveito de uma preocupação prevalecente com as necessidades dos alunos (as capacidades, os objetivos, os sucessos e as dificuldades destes), medindo o professor o seu grau de realização pelo índice de sucesso alcançado pelo seu público. No seu estudo, Fuller colocou a importante questão de uma possível aproximação entre as preocupações do professor e os seus comportamentos, podendo mesmo aquelas influenciar tanto o desenvolvimento das competências profissionais como da aprendizagem dos alunos. Em síntese, Fuller reconheceu, como condição para o desenvolvimento profissional, a motivação intrínseca do professor para a ação.

Recentemente, Estrela (2010:43) defendeu a necessidade de os programas de formação docente contemplarem como conteúdo as competências emocionais dos professores. Segundo a investigadora, as “responsabilidades docentes exigem o domínio de competências emocionais consonantes com aquelas que pretendem desenvolver nos alunos”, nas quais se incluirão o controlo das emoções, o reforço das motivações em prol do empenho e o bom relacionamento social. Estas competências gerais serão ramificáveis noutras mais específicas, conforme a autora sustenta, apoiando-se em Domínguez, Pescador e Melero (2009:43): “autoconhecimento, autorregulação emocional, autoestima, empatia e capacidade de escuta, resiliência ou resistência a contrariedades, motivação, comunicação assertiva e habilidades sociais, capacidade para cooperar e trabalhar em equipa e para colaborar com o meio envolvente, capacidade para enfrentar e resolver situações problemáticas e conflitos interpessoais, capacidade de tomar decisões, capacidade para enfrentar a mudança e a incerteza, ter valores e uma

atitude positiva perante a vida”. Enfim, a formação emocional dos professores poderá beneficiar a capacitação dos professores para o exercício da profissão na medida em que constitua um contributo relevante para o conhecimento da profissão e o autoconhecimento profissional.

Estrela (2010:68) salienta ainda que o desempenho da função educativa, ao visar o desenvolvimento de outros seres humanos, deverá pautar-se por princípios éticos de carácter geral e normas de carácter mais específico ajustadas às situações profissionais, ou seja, o exercício docente deverá manifestar uma ética profissional e/ou uma deontologia, distinguindo-se estas duas por a primeira prevalecer sobre a normatividade da segunda, visto que a ética atribuirá um sentido moral (de motivação racional ou emocional) aos mínimos aspetos do ato educativo, indo além dos deveres profissionais expressos num código. Neste contexto, e considerando que no exercício docente as dimensões científicas, técnicas e atitudinais são inspiradas e atravessadas pelas dimensões ética, axiológica e deontológica da profissão, a investigadora defende um conceito de profissionalismo assente no desenvolvimento mais acentuado de uma ética relacional que responda à necessidade de a escola funcionar como um todo, baseada no trabalho colaborativo dos professores e na aprendizagem igualmente colaborativa dos alunos, em relação com as famílias e redes de escolas em que se insere, tendo em vista a sedimentação de uma consciência crítica grupal e de uma procura coletiva de soluções para os males da escola e da sociedade.

Uma das ideias que a investigação tem revelado, e de que são exemplo os estudos acima citados, é a de que o crescimento profissional dos professores não é somente concretizável por intervenção exterior e alheia. Com efeito, ele implica o compromisso individual do profissional. Partindo desta constatação, Day (2004:186) propõe cinco lições importantes para aqueles que têm a responsabilidade de promover o desenvolvimento do professor. Em primeiro lugar, qualquer programa deve atender aos diferentes *eus* do professor – o pessoal, o profissional, o prático na sala de aula e o de membro da comunidade escolar. Em segundo lugar, o *feedback* e o apoio sustentado são componentes essenciais no processo da aprendizagem contínua. Em terceiro lugar, o comprometimento e a motivação para a aprendizagem devem ser alimentados no professor enquanto aprendente ao longo da vida. Em quarto lugar, a cultura organizacional deve apoiar as relações colegiais. Finalmente, devem fixar-se metas a

longo prazo para os recursos humanos assim como um desenvolvimento a curto prazo, tendo em consideração um inventário equilibrado das necessidades de aprendizagem.

Neste quadro, uma outra condição parece necessária ao desenvolvimento profissional dos professores: a de desmontar a conceção de desenvolvimento profissional, tão vulgar entre os docentes, como sinónimo de Formação Contínua. Recorrendo a Marzely (1996:8-9), reiteramos a ideia de que “uma quantidade demasiadamente grande do que fazemos hoje é uma formação coletiva e não um desenvolvimento profissional personalizado”, estando a formação contínua orientada para objetivos coletivos e imediatos, enquanto “o desenvolvimento profissional implica um compromisso com atividades persistentes e pessoalmente significativas”.

Também Day (2004) insiste na diferenciação dos conceitos, tendo em vista uma melhor operacionalização dos mesmos. Distinguindo a formação contínua do desenvolvimento profissional, por a mesma ser apenas uma sua parte ou um seu suporte, caracteriza-a como uma aprendizagem intensiva durante um período de tempo limitado. Quando centralmente promovida, tem tendencialmente substituído, em vez de complementar, as oportunidades de formação desejadas pelos professores. Em contrapartida, o autor defende que nos locais onde for planeada como resposta às necessidades reais dos professores, aos seus anos de carreira, às exigências do sistema, a formação contínua terá mais probabilidade de obter sucesso e de “acelerar o crescimento”, seja ele “aditivo” (aquisição de conhecimentos) ou “transformativo” (mudanças nas crenças e destrezas).

Para Day, o desenvolvimento profissional não se produzirá no contexto de uma formação constituída por acontecimentos limitados com metas previamente determinadas, tendo em vista o incremento de reformas tecnicamente definidas. Só será possível se estiver associado à construção de capacidades para o uso de um juízo ponderado e fundamentado em situações complexas, ou seja, se promover profissionais reflexivos que sejam capazes de compreender, questionar e transformar a sua prática.

Tendo por base estudos realizados sobre as fases da carreira docente (Huberman, 1989; Sikes et al., 1985; Fessler e Christensen, 1992, entre outros), o autor sublinha os benefícios de um plano de desenvolvimento profissional a longo prazo, orientado para os diferentes *eus* do professor. Segundo Day, a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores implica, além de uma visão diacrónica das suas carreiras,

um entendimento das suas personalidades e das suas necessidades, devendo ter-se em conta as suas histórias de vida, as suas experiências de aprendizagem profissional, as culturas de formação das escolas, uma vez que tanto os contextos sociais como os psicológicos podem encorajar ou desincentivar a aprendizagem.

Em Portugal, Canário (2002) concebe o desenvolvimento profissional como um processo permanente que integra a formação inicial e contínua, a socialização profissional, o contexto e o exercício profissionais, e a prática enquanto reflexo da formação, da investigação e da intervenção.

Mas é Oliveira-Formosinho (2009) quem reflete mais longamente sobre o conceito de desenvolvimento profissional, alertando para o facto de, na literatura científica, vários termos serem usados sem matizes ao referirem-se a realidades diferentes, por exemplo, *educação permanente, formação contínua, formação em serviço; reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, melhoria; crescimento profissional, desenvolvimento profissional, desenvolvimento dos professores.*

A autora propõe igualmente uma conceptualização que distingue “formação contínua” e “desenvolvimento profissional”. Considera que a primeira não é um subsistema do segundo, mas uma perspetiva diferente sobre a mesma realidade, a *educação permanente dos professores* num processo de ciclo de vida. A “formação contínua” remete para um processo de ensino/formação, o “desenvolvimento profissional” para um processo de aprendizagem/crescimento, sendo este último um percurso que se realiza em contexto e, portanto, mais vivencial e integrador. O enfoque da formação contínua reside maioritariamente nas instituições de formação (escolas, centros de professores, universidades), nos agentes da formação (formadores peritos, pares, externos e internos), nas modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculo de estudos), nos aspetos organizacionais (processo de decisão, acreditação das ações, financiamento, tempo e espaço da formação). O enfoque do desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), com os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos e competências), com os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), com a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e com o impacto quer na aprendizagem dos alunos quer na aprendizagem profissional. Assim, Júlia Formosinho concebe o

desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou no grupo de professores em interação, incluindo momentos formais, não formais e informais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Na sequência da sua reflexão, Oliveira-Formosinho (2009) estabelece uma correspondência entre as tendências atuais da formação contínua e o desenvolvimento dos professores. Na linha das propostas de Nóvoa (1991) e apoiando-se na investigação recente, apresenta cinco princípios de desenvolvimento profissional, que devem caracterizar a formação contínua no contexto português. Esta deve propor perspectivas inovadoras, partindo das situações escolares; valorizar as atividades de (auto)formação participada e de formação mútua; alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação; promover a participação dos professores na conceção, realização e avaliação dos programas de formação; capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho já existentes, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Participando da ideia de que a formação contínua em Portugal não pode continuar a basear-se em cursos breves, descontextualizados, dirigidos ao professor individualmente e centrados numa base de conhecimentos totalmente definida por instâncias exteriores (investigação, teorias da educação, administração), a autora recorre aos estudos de Sparks e Loucks-Horsley (1990), de Wood e Thompson (1993) e de Gordon e Nicely (1998) para sublinhar certos princípios que tornam eficazes os programas de formação. São comuns, nesta literatura, preceitos como a definição participada de objetivos, a liderança flexível, a cooperação e a partilha, o apoio profissional e a monitorização do processo, a disponibilidade do tempo adequado.

Por último, a autora analisa os dilemas suscitados pelos programas de desenvolvimento profissional dos professores. Partindo do estudo de Guskey e Huberman (1995), contrapõe dois pares dicotómicos, designadamente, a tensão entre a *perspetiva individual de desenvolvimento profissional* (formação auto ou heterodeterminada, realizada com colegas ou liderada por peritos, mas sem consequências para lá da sala de aula do professor) e a *perspetiva institucional* (formação que, estabelecendo uma ligação entre os desenvolvimentos profissional, curricular e organizacional, constitui uma resposta coletiva às necessidades e aos

problemas de uma escola, grupo de professores, associação ou rede de escolas); a cisão entre o *modelo de desenvolvimento profissional do défice* (formação que pretende colmatar falhas de conhecimentos e de competências, avaliadas pela administração ou por peritos externos à escola) e o *modelo de desenvolvimento profissional do crescimento* (formação fundada na investigação e reflexão sobre a prática pessoal e coletiva de ensino, concretizando-se em atividades centradas na escola e apostando na construção partilhada de saberes e práticas). Com base em Sprinthall, Reiman e Thies-Sprinthall (1996), Oliveira-Formosinho aborda a dicotomia entre o *professor artesão* e o *professor perito*, sendo que o primeiro modelo dá ênfase à experiência docente enquanto base do corpo de conhecimentos intelectuais e afetivos, passíveis de serem desenvolvidos, e o segundo parte do pressuposto de que o professor dispõe de um repositório central de informações, conhecimentos e competências que pode ser desenvolvido através de aconselhamento técnico, tendo em vista a melhoria das práticas.

Em suma, dada a importância dos professores na mudança escolar, em cujo contexto se realiza o seu desenvolvimento profissional, as iniciativas de reforma e de inovação do ensino deverão promover um leque variado de condições que, numa perspectiva abrangente, contemplem pelo menos três níveis de solicitudes: as necessidades formativas específicas dos docentes, as metas e os projetos de desenvolvimento das organizações escolares e as oportunidades de formação necessárias. Assim, o aperfeiçoamento profissional assentará primeiramente na criação de condições e de processos que o tornem possível, tanto a partir de dentro (professores, escolas), como na acomodação inteligente e idónea dos princípios e recomendações emanados do exterior (administração central, investigação científica).

2.5. Síntese das perspetivas científicas

Da breve revisão da literatura acima apresentada, facilmente se conclui que a conceptualização de “desenvolvimento profissional” é uma operação igualmente complexa que se ramifica em vários sentidos.

Numa primeira aproximação, verifica-se que a maioria dos autores citados se refere ao conceito como um *processo*, o qual implicará, do seu ponto de vista, uma

evolução e/ou a transformação dos sujeitos. É neste sentido que Huberman relaciona o percurso profissional com o ciclo de vida pessoal; Hadji sublinha o efeito autotransformador e a importância da atividade pessoal no desenvolvimento profissional; Day dá ênfase quer ao percurso faseado da vida profissional quer à operação de renovação e amplificação, individual e coletiva, do compromisso com os propósitos morais do ensino; Imbernón destaca três estágios fundamentais na carreira profissional - a formação inicial, a indução e a formação permanente; enfim, Júlia Formosinho refere-se à aprendizagem/crescimento que visa a melhoria das práticas em prol das mudanças educativas com impacto no benefício de terceiros (alunos, famílias, comunidades). A nosso ver, importa no entanto salvaguardar aqui a ideia de que, enquanto processo, o caminho percorrido pelos docentes poderá caracterizar-se igualmente por uma involução, caso se manifeste uma estagnação ou um decréscimo de competências ao longo da carreira, com consequências mais ou menos negativas no exercício da atividade profissional. Esta perceção está aliás presente, por exemplo, em Huberman, quando o autor caracteriza as diferentes fases da carreira percorridas pelos professores.

Numa análise subsequente, percebemos que, segundo os autores referidos, o centro ou o *foco* do desenvolvimento profissional recai quer na história de vida do indivíduo e na formação continuada e dinâmica (Hadji) quer na totalidade das experiências de formação tanto espontâneas como planificadas (Day), mas sempre com repercussões no professor e no grupo de professores em interação, conforme nota Oliveira-Formosinho. Do exposto se depreende que esta aceção de “desenvolvimento profissional” não é linear pois, envolvendo não apenas o profissional singular, mas convocando também todos os outros atores com quem aquele interage, decorre da admissão de uma relação dialética em que se ancora. O desenvolvimento profissional do professor é, portanto, concebido como o reflexo da interação do sujeito com a instituição onde trabalha, reverberando o próprio desenvolvimento organizacional daquela e, bem assim, as condições promotoras de desenvolvimento que oferece ao seu corpo docente.

Reconhece-se ainda, no pensamento dos autores, que estes contemplam um leque alargado de *beneficiários* do processo, designadamente, o professor em primeira instância, o grupo de docentes, os formadores dos professores, a escola, os discentes em

aula, afetando também todos os agentes de aperfeiçoamento da escola, diretores, supervisores, inspetores. Ora, parece-nos que a rede de interesses que emerge destes diferentes polos, nem sempre convergentes, produzirá inevitavelmente visões diferentes do professor e, aspeto mais relevante neste estudo, das manifestações do seu desenvolvimento profissional, resultantes dos requisitos que lhe são exigidos pelos diversos intervenientes no processo ou/e dos que ele coloca a si próprio.

Numa perspetiva complementar, há ainda a considerar as *evidências* do desenvolvimento profissional. Hargreaves e Fullan sublinham o desenvolvimento de conhecimentos e de competências pelos professores, bem como o desenvolvimento de uma nova compreensão de si. Korthagen sustenta a reflexão sistemática dos professores sobre os aspetos mais pessoais do seu ensino. Por sua vez, Day acentua a ideia dos professores como agentes de mudança, salientando ainda o compromisso dos profissionais com os propósitos morais do ensino, a aquisição e desenvolvimento críticos de conhecimentos, de destrezas e de inteligência emocional, ou ainda a manifestação de uma maior eficácia nos planos da reflexão, da planificação e das práticas profissionais. Estrela salienta a evidência de competências emocionais pelos professores, bem como a manifestação de uma ética profissional que atribua um sentido moral a todo ato educativo, indo além dos deveres profissionais expressos num código deontológico. Em nosso entender, as evidências do desenvolvimento profissional são dependentes das diferentes mundivisões, multiplicando-se estas tantas vezes quantas as formas de encarar a realidade, especificamente, os aspetos técnicos, psicológicos, éticos e sociais, facto que determinará igualmente divergentes visões da mudança.

Cumpra ainda ponderar os *modelos* de desenvolvimento profissional preconizados pelos mesmos estudiosos. Neste âmbito, recordamos, em Sparks e Loucks-Horsley, o desenvolvimento autónomo, a supervisão/observação e o apoio profissional, a melhoria curricular e/ou organizacional, os cursos de formação, a investigação para a ação; em García, o desenvolvimento pedagógico, a compreensão e o conhecimento de si próprio, o desenvolvimento cognitivo e teórico, o desenvolvimento da escola e do ensino, bem como a inovação curricular e o desenvolvimento da carreira.

A revisão da literatura realizada permitiu-nos concluir que há falta de estudos cuja finalidade tivesse sido testar o impacto dos modelos enunciados no desenvolvimento profissional. Seriam oportunas respostas a questões sobre, por

exemplo, os efeitos dos diferentes modelos nos professores posicionados em diferentes fases da carreira, as significações que os professores atribuem a cada modelo, ou as consequências de desenvolvimento profissional produzidas pela combinação de modelos.

Não menos importante nos parece a consideração dos *fatores* de desenvolvimento profissional apontados pelos investigadores. Hargreaves e Fullan referem a mudança ecológica, concernente aos contextos de trabalho e de ensino; Marcelo García destaca a formação valorizadora da mudança, contextual e organizacional; Imbernón valoriza as práticas profissionais, as experiências de colaboração colegial, o contexto de trabalho, a motivação para a formação continuada e o compromisso com a qualidade do ensino; Rui Canário centra-se nas formações inicial e contínua, na socialização profissional, no contexto e no exercício profissionais, na prática enquanto reflexo da formação, da investigação e da intervenção; finalmente, Júlia Formosinho releva os momentos formais e não formais de interação profissional. Neste âmbito, torna-se clara a relação que se estabelece entre a pessoa e o profissional, entre este e a organização, sobressaindo a noção de que a profissionalidade é uma construção interativa, o que obriga a pensar a inovação e a reforma educativas num quadro congregador de interações e interfaces múltiplas.

Por fim, vimos que a ideia de “desenvolvimento profissional”, traduzindo-se num processo permanente de aprendizagem, de experimentação e de reflexão partilhada, assentes nas experiências de formação, de investigação e de intervenção, com consequências na alteração da realidade, tanto ao nível das conceções subjetivas como das práticas sociais, afigura-se como uma encruzilhada de caminhos, de protagonistas e de conteúdos que, estabelecendo relações por vezes contraditórias, instauram várias tensões no domínio da formação e do exercício da profissão, debatendo-se os professores com a impossibilidade de, no seio de múltiplas dicotomias, se firmarem numa orientação conceptual mais objetiva e unidirecional, portanto, mais suscetível de ser comunicada e partilhada.

Sejam quais forem as vozes, é nossa convicção que o discurso sobre o desenvolvimento profissional terá necessariamente de contemplar no seu *thesaurus* os termos diacronia, singularidade e fortuna. Ou seja, o conceito deverá ser entendido numa perspetiva longitudinal, que terá em conta o percurso realizado pelo professor ao

longo de toda a carreira. Também se deverá considerar que tal trajeto é individual, marcado por particularidades pessoais, e não que se inscreve como um movimento coletivo, uniforme e formatável. Por fim, a conceptualização do desenvolvimento profissional não partirá do pressuposto de que este se concretiza de forma linear e regularmente ascendente, numa espécie de “marcha triunfal”, como o descreve Day (2001:21): *processo pelo qual os professores renovam e ampliam, adquirem e desenvolvem o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, em cada uma das fases da sua vida profissional*; ou como o caracteriza Marcelo (2009:9): *o conceito de desenvolvimento profissional tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a justaposição entre formação inicial e contínua*, na medida em que tal caracterização parte do princípio questionável de que a formação contínua produz sempre o aperfeiçoamento profissional.

Afigura-se-nos que a fortuna do desenvolvimento profissional, numa abordagem inclusiva dos seus êxitos e dos seus insucessos, é determinada por razões de ordem pessoal, social e profissional.

Do ponto de vista pessoal, o caminho profissional do professor refletirá naturalmente quer a sua dimensão emocional, os afetos e as sensibilidades individuais, quer a sua estrutura intelectual, as faculdades cognitivas, os interesses culturais, o repositório de conhecimentos, quer ainda os traços de carácter, os valores e as atitudes, os projetos e as condutas, as perceções e os conceitos.

Do ponto de vista social, terão consequências no desenvolvimento profissional as vivências interpessoais, decorrentes das relações familiares e de amizade, da interação em círculos de agremiação por partilha de interesses, de valores, de raízes étnicas ou linguísticas.

No âmbito profissional, o desenvolvimento do docente será afetado pelo estágio de conhecimentos científicos e competências pedagógicas em que ele se situa em determinado momento; pelo contexto institucional, onde se incluem as experiências colaborativas, as relações colegiais, as práticas e cultura local; pelas oportunidades formativas; pela política governativa, em particular, as medidas reformadoras e os incentivos à inovação.

O conjunto de todos estes fatores, considerados em três domínios principais, produzirá no desenvolvimento profissional efeitos ora adversos ora profícuos, nem

sempre previsíveis porque dependentes do ritmo de cada profissional, por ser este primeiramente uma pessoa que reage de acordo com a sua idiosincrasia. Portanto, a construção da profissionalidade (e do profissionalismo) do professor, comparável ao gráfico de um polígrafo, revelará movimentos ascendentes e descendentes, correspondentes a retrocessos e a progressos, a mudanças e a estagnações, a projetos e a realizações.

Concluimos que o conceito de desenvolvimento profissional docente não é consentâneo com uma visão unívoca e embaciada que, desvalorizando contextos individuais, adote estratégias genéricas de intervenção maciça e suponha como certo que o todo coletivo corresponderá da mesma maneira. De acordo com Kelchtermans e Vandenberghe (1994:45), “o desenvolvimento profissional dos professores só pode ser convenientemente compreendido quando situado no contexto mais lato de uma carreira e de uma história de vida pessoal”. Em síntese, o percurso profissional de cada professor é pessoalmente vivenciado e socialmente construído, não podendo o seu rumo ser pré-estabelecido a partir de fatores de ordem determinista.

PARTE II – DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Cientes de que todo o trabalho de investigação deve fundar-se numa **pergunta de partida** que configure, segundo Quivy e Campenhoudt (2005:44), “o fio condutor” com base no qual “o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor”, inaugurámos a presente pesquisa com a formulação de uma questão, já enunciada na Introdução e que aqui recordamos:

- ❖ *Quais as significações de que se revestiu o fenómeno da avaliação do desempenho docente de 2007-09, como estratégia potencialmente promotora de desenvolvimento profissional, para os intervenientes diretos no processo, avaliadores e avaliados, em três contextos de escolas públicas do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário?*

O estudo desenvolvido demarcou-se intencionalmente de uma perspetiva positivista em busca de explicações causais, capazes de descobrir e de justificar as leis que eventualmente governem os factos. Privilegiou-se antes uma aproximação ao fenómeno que pudesse conduzir ao conhecimento das significações subjetivas atribuídas pelos indivíduos nele envolvidos, tendendo portanto para a adoção de uma abordagem orientada preferencialmente pelo **paradigma interpretativo**, cuja finalidade é a compreensão (interpretação) do real. O real não foi tomado como um dado em si, mas como um objeto que foi sendo construído e reconstruído pelos sujeitos que nele intervieram, enquanto atores, observadores e críticos reflexivos. Arnal, Rincon e Latorre (1992:41) enunciam, em síntese, que a perspetiva interpretativa “busca la objetividad en él ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo”. Assim, propusemo-nos analisar a realidade, através de um processo de reflexão crítica sobre os interesses, as relações interpessoais e as práticas educativas dos professores implicados no processo de avaliação 2007-09.

Entendemos o trabalho de pesquisa realizado como um **estudo pós-facto**, de natureza descritiva e interpretativa, por diversas razões. Primeiramente, porque os efeitos a estudar já se tinham produzido antes; depois, pelo motivo de que a situação não foi modificada pelo investigador, tendo-se este limitado a seleccioná-la e a observá-la; por outro lado, os grupos estudados estavam naturalmente constituídos; finalmente, a situação foi descrita sem manipulação das variáveis independentes, tendo-se estimado apenas a relação entre elas e as variáveis dependentes. De acordo com Arnal, Rincon e Latorre (1992:191), “en la investigación *ex-post-facto* las relaciones significativas entre variables son condición necesaria pero no suficiente para poner de manifiesto las relaciones de causalidad”.

Definimos como **objeto de estudo** da investigação aquele que a seguir também recordamos:

- ❖ *A avaliação do desempenho docente enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional dos professores.*

Ao compararem a investigação em ciências sociais à prospeção petrolífera, Quivy e Campenhoudt (2005:15) sublinham metaforicamente que “não é perfurando ao acaso que este [o pesquisador] encontrará o que procura”, querendo exprimir a ideia de que o objetivo da metodologia é ordenar a investigação, de forma a controlar os elementos, visando aumentar a probabilidade de aproximação entre interpretação e realidade. Fiéis a este preceito, fizemos opções metodológicas que considerámos congruentes com o **campo** a estudar: as opiniões, as representações, as perceções, as motivações e os valores dos professores, avaliadores e avaliados no biénio 2007-09, em três contextos de três escolas públicas do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Cientes portanto da extrema importância da seleção e fundamentação dos procedimentos metodológicos na consecução dos trabalhos de investigação em Educação, por contribuírem tanto para a definição do objeto de estudo quanto para o desenho do perfil epistemológico da pesquisa, optámos pelo recurso articulado a

metodologias qualitativas e quantitativas de recolha e análise de dados, assumindo os efeitos decorrentes dessa escolha.

Consideramos naturalmente que as **abordagens qualitativa e quantitativa** são procedimentos diferentes. Todavia podem ser complementares na descrição e na compreensão do real, oferecendo por essa via a vantagem de minimizar a subjetividade do investigador, pela diversidade de perspectivas de aproximação ao objeto de estudo. De acordo com Neves (1996:2), as análises qualitativa e quantitativa não se excluem, pois “embora difiram quanto à forma e à ênfase, trazem como contributo para o trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo, capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenómenos”. Também Hayati, Karami e Slee (2006:370-1) defendem que “the divide between quantitative and qualitative approaches is not necessarily so profound as to lead a researcher to necessarily take just one of those methodologies” e citando King (1994) acrescentam: “The differences between quantitative and qualitative tradition are only stylistic and are methodologically and substantively unimportant. All good research can be understood - indeed, is best understood - to derive from the same underlying logic of inference”.

A investigação qualitativa é especialmente recomendada quando se conhece mal o fenómeno a estudar e se pretende fazer um estudo em profundidade, trabalhando-se por isso com um pequeno número de casos. A informação colhida, sendo pertinente e significativa, não é no entanto passível de ser generalizada. Segundo Heyink e Tymstra (1993:301), “Qualitative research is also indicated when the research group is so small, that quantification does not make sense”. Por outro lado, de acordo com Bulmer (1977:241), a pesquisa qualitativa é vantajosa porque, visando a interpretação dos fenómenos, associa sistematicamente a observação e a conceptualização, o conhecimento empírico e a teoria científica, a compreensão e a explicação.

Optámos, numa fase inicial do trabalho, pela metodologia qualitativa por entendermos que responderia melhor à necessidade de encetarmos o percurso de forma exploratória a fim de nos permitir, posteriormente, circunscrever o objeto do estudo e delimitar o campo da investigação. Porém, esta opção revelou-se-nos sobretudo conveniente por nos interessar a recolha das opiniões e das representações dos professores envolvidos, das suas motivações e dos seus valores, tendo em vista a seleção de elementos que pudessem sustentar de forma relevante a realização do estágio

seguinte da investigação. A pesquisa qualitativa permitiu-nos privilegiar a compreensão do fenómeno sob a perspectiva dos participantes, em detrimento de uma leitura centrada na figura do investigador que, necessariamente, resultaria numa aproximação limitada ao real.

Enveredámos, numa segunda fase da investigação, pela metodologia quantitativa por a considerarmos imprescindível para o conhecimento do fenómeno em extensão. O tratamento quantificado da informação visou a regulação de hipóteses e de variáveis que pretendíamos estudar ao longo do trabalho, que fossem emergentes da observação e reflexão da realidade ou que fossem decorrentes da literatura científica. De acordo com Delandes e Assis (2002), citadas por Vilelas (2009:104), a abordagem quantitativa tenta conhecer e controlar as variáveis, eliminando os fatores confusos, e preocupa-se com a validade e a fiabilidade, a fim de produzir generalizações teóricas. Na utilização de métodos estatísticos, a pesquisa quantitativa tem como objetivo trazer à luz dados e tendências observáveis, gerando medidas fiáveis e generalizáveis.

A abordagem do objeto de estudo desenvolveu-se por conseguinte em **duas etapas**, como acima se referiu. Inicialmente, realizou-se um estudo descritivo com fins essencialmente exploratórios, que pudesse apoiar a concretização da fase seguinte. Ao enveredar por um **estudo exploratório**, pretendíamos alcançar uma melhor aproximação ao problema e aos atores nele envolvidos, tendo em vista quer a elucidação sobre variáveis desconhecidas quer a futura formulação de hipóteses. De acordo com Selltiz (1967:63), o objetivo do estudo exploratório “é proporcionar maior familiaridade com o problema, tendo em vista torná-lo mais explícito ou construir hipóteses” e, acrescenta, “tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. O seu planeamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspetos relativos ao facto estudado”.

Destacamos como contributos maiores do trabalho desenvolvido nesta primeira etapa da investigação para a etapa subsequente os seguintes:

- ❖ Definição das propriedades discriminantes dos indivíduos em análise;
- ❖ Circunscrição da população do estudo;
- ❖ Identificação dos conceitos explícitos e subjacentes nos discursos dos sujeitos;

- ❖ Relevância dos enunciados verbais produzidos pelos participantes;
- ❖ Indução e reformulação de hipóteses de investigação;
- ❖ Identificação de variáveis e estabelecimento de hipóteses de associações entre elas;
- ❖ Aprofundamento da visão da complexidade do fenómeno e da dimensão do problema.

Num segundo momento da investigação, procedeu-se a um **estudo correlacional**, em busca da natureza e do grau de relações hipotéticas entre variáveis identificadas dedutivamente, decorrentes do campo teórico, ou indutivamente, resultantes da reflexão sobre a exploração empírica da realidade. Os estudos correlacionais não visam estabelecer relações de causa-efeito, ainda que Silva e Pinto (1989:233) salientem que “se é certo que a correlação não implica causalidade, a causalidade implica correlação”. A finalidade que a análise correlacional prossegue é, antes, a de quantificar, apoiando-se em dados estatísticos, o nível de relação entre variáveis, conduzindo portanto o investigador à formulação de hipóteses com base em medidas de associação.

As duas etapas do trabalho firmaram-se na implementação de métodos e técnicas de recolha e tratamento de informação, tendo em vista a prossecução dos objetivos enunciados no desenvolvimento da investigação e dos quais a seguir damos conta.

A **primeira etapa**, constituída por um estudo de carácter essencialmente qualitativo, visou identificar representações dos professores avaliados e dos professores avaliadores acerca das experiências de avaliação docente em que estiveram envolvidos. Esta fase inicial da investigação revestiu, como referimos, uma natureza exploratória, sem lugar à formulação prévia de hipóteses.

No que diz respeito aos **professores avaliados**, recorreu-se ao **questionário de resposta aberta** como instrumento de recolha de dados e à análise de conteúdo temática ou categorial como técnica de tratamento da informação obtida, tendo-se definido os seguintes objetivos gerais:

1. Identificar representações dos inquiridos acerca da profissão docente bem como os quadros de referência dessas representações e, em particular, os relativos ao desenvolvimento profissional enquanto critério definidor da profissionalidade.
2. Identificar representações dos professores avaliados acerca da experiência de avaliação docente 2007-09, em que estiveram envolvidos, e os respetivos quadros de referência.
3. Identificar representações dos professores avaliados relativas a cenários futuros da avaliação docente e dos seus possíveis impactos sobre a profissão.
4. Inferir hipóteses pertinentes para a fase posterior da investigação.

A opção pelo questionário de resposta aberta teve por intenção permitir aos docentes avaliados a expressão livre e alargada das suas opiniões, a fim de melhor colher as representações e eventuais quadros de referência que perfilhassem sobre a profissão e a avaliação docentes, permitindo-nos saber se, ao abordarem estes dois tópicos, referiam o desenvolvimento profissional como assunto relevante na fundamentação das respostas fornecidas.

De acordo com Moreira (2004:130), “o uso de questões de resposta aberta é recomendável quando o investigador não conhece, ou não pode prever à partida, toda a variedade de respostas que poderiam ser dadas pelos inquiridos”. Por esta razão, os questionários de resposta aberta refletem melhor a realidade ao permitirem “uma aceitável aproximação ao conjunto de respostas disponíveis na população de interesse”, que poderão ser rentabilizadas pelo investigador na constituição de um repositório de alternativas ou de questões relevantes para o tema em estudo, tendo em vista a utilização das “listas obtidas para construir questões de resposta fechada” (Moreira, 2004:131).

O questionário revestiu uma estrutura tripartida: introdução, primeira parte e segunda parte. A introdução contextualizava o questionário no projeto de investigação que o motivava, solicitava e agradecia a colaboração dos sujeitos inquiridos e garantia o anonimato e a confidencialidade das opiniões recolhidas. A primeira parte destinava-se a obter dados que viabilizassem a caracterização dos respondentes, tendo-lhes sido pedido que indicassem a sua idade, tempo de serviço docente, grau académico (Bacharelato, Licenciatura, Mestrado, Doutoramento) e Área(s) científica(s) que

leccionavam. Finalmente, a segunda parte do questionário propunha três questões abertas:

1. O que pensa que melhor caracteriza a profissão docente?
2. Que ideias e sentimentos o processo de avaliação docente do biénio 2007-09 despertou em si?
3. Quais são as suas maiores preocupações em relação à futura avaliação do desempenho docente?

Na construção destes itens, foi nossa preocupação favorecer o cariz pessoal na expressão das respostas pelos docentes, tendo-se utilizado segmentos frásicos que induziriam uma expressão de ideias estritamente individual, como é o caso de “O que pensa...”, “Que ideias e sentimentos... despertou em si”, “as suas maiores preocupações”. O primeiro item pretendeu colher, junto dos docentes questionados, as especificidades e atribuições que, no seu parecer, melhor caracterizam a profissão docente. O segundo item solicitava aos docentes avaliados que se pronunciassem sobre a sua experiência particular, íntima, no plano ideológico e emocional, emergente da vivência do processo de avaliação docente no biénio 2007-09. Desejávamos saber que reflexões, que juízos de valor, que emoções o percurso avaliativo de 2007-09 tinha suscitado nestes professores. Por fim, o terceiro item decorreu da formulação do segundo e visava complementá-lo, esperando que os docentes questionados desenvolvessem as suas reflexões sobre a avaliação do desempenho docente, estendendo a sua visão para uma antecipação de futuros modelos avaliativos e exprimindo as suas apreensões e expetativas.

Ao questionário de resposta aberta responderam onze docentes em exercício efetivo de funções em três instituições de ensino do 3ºCiclo e Secundário da zona suburbana de Lisboa e que viveram apenas a experiência de terem sido avaliados pelos seus pares no biénio 2007-09, ou seja, nenhum destes professores desempenhou o papel de avaliador.

No que concerne os **professores avaliadores**, foi utilizada a **entrevista de grupo focalizado**, como técnica de recolha de informação, tendo-se posteriormente

procedido a uma análise de conteúdo temática ou categorial dos dados recolhidos, na pretensão de atingir os seguintes objetivos:

1. Identificar representações dos inquiridos sobre as competências consideradas mais relevantes para o desempenho profissional docente no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário;
2. Conhecer as conceções dos docentes sobre o perfil desejável do avaliador e respetivos quadros de referência;
3. Identificar representações dos entrevistados sobre o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09 como estratégia promotora do desenvolvimento profissional;
4. Conhecer as perceções (positivas e negativas) dos professores avaliadores sobre o processo de avaliação docente 2007-09 em que estiveram envolvidos e os respetivos quadros de referência.
5. Identificar representações dos professores avaliadores relativas a cenários futuros da avaliação docente e aos seus possíveis impactos sobre a profissão.
6. Inferir hipóteses pertinentes para a fase posterior da investigação.

Na base da opção por este tipo de entrevista, está a convicção de que o conhecimento das atitudes, das crenças e dos sentimentos das pessoas é beneficiado quando elas se encontram em interação, pois a situação de grupo desencadeia uma maior multiplicidade de opiniões e de processos emocionais, tendencialmente muito mais restritos em situação de entrevista individual. Reconhecemos, pois, como Morgan (1997:2), que “the hallmark of a focus group is the explicit use of the group interaction to produce data and insights that would be less accessible without the interaction found in a group”.

A entrevista de grupo focalizado justifica-se, neste estudo, porque o tema é uma experiência intrínseca à vida dos participantes, que estão necessariamente implicados no problema já que este concerne precisamente as vivências e as relações estabelecidas no contexto profissional. Acresce dizer que a dinâmica do grupo se nos afigurou ser enriquecedora do próprio processo de produção da informação, uma vez que o enunciado de cada entrevistado, além de fazer sentido no contexto das suas

características individuais, é igualmente suscitado pelos enunciados dos restantes participantes. De acordo com Markova (2003:221), “nous considérons les *focus groups* comme des communications socialement situées, où les participants négocient des significations, créent de nouvelles significations et produisent la diversité et la divergence des opinions, ainsi que leur consensus”.

A escolha da entrevista de grupo focalizado justificou-se, finalmente, por nos ter permitido considerável economia de tempo face ao número de entrevistados, de que queríamos conhecer as opiniões e respetivos quadros de referência, mas também pela flexibilidade do formato.

Na conceção do guião da entrevista de grupo focalizado como durante a sua realização, procurámos seguir os quatro critérios elencados por Flick (2005:78-80), a saber, a não-diretividade, a especificidade, a amplitude e profundidade, a atenção ao contexto pessoal dos entrevistados. Tendo optado por uma entrevista semi-diretiva, enveredámos por uma estruturação progressiva das perguntas, partindo de questões mais abertas para outras semi-estruturadas e estruturadas, a fim de evitar que o quadro de referência do investigador se impusesse aos dos entrevistados. No que diz respeito à especificidade, a entrevista procurou fazer ressaltar os aspetos específicos que, para os entrevistados, se revelaram significativos relativamente ao assunto da investigação. No que concerne o critério da amplitude, a entrevista foi conduzida num *abandono vigiado*, isto é, permitiu-se a introdução de temas novos pelos entrevistados, a livre emissão das suas opiniões. No entanto, as conversas foram redirecionadas para os assuntos definidos pelo guião, quando se desviavam indesejavelmente do problema central da investigação ou havia tópicos que não tinham sido ainda suficientemente abordados. Finalmente, a entrevista buscou atender à profundidade e ao contexto pessoal, tendo-se suscitado nos entrevistados o desenvolvimento de respostas sobre aspetos emocionais, que exprimissem o modo como os mesmos sentiram e viveram a situação em estudo.

Reconhecendo que o êxito da entrevista depende, além de uma refletida preparação, da competência do entrevistador, concentrámo-nos no desejo de alcançar a finalidade expressa por Mucchielli (1974:39), segundo a qual, “cette réflexion collective fécondée par la maîtrise et l’utilisation, par l’animateur, de la dynamique du groupe, aboutit normalement à une élucidation du thème bien supérieure en valeur objective et en ampleur, à la somme des capacités individuelles de réflexion”.

O **guião da entrevista** de grupo focalizado, ou matriz de questionamento, que a seguir se apresenta, foi portanto sendo ajustado, aquando da realização daquela, às sequências discursivas dos entrevistados.

TEMA:

Caracterização dos processos avaliativos de três instituições escolares, dos procedimentos adotados e dos seus efeitos na ótica dos professores avaliadores.

Objetivos gerais:

1. Obter elementos para uma caracterização dos percursos avaliativos realizados.
2. Obter elementos para a caracterização do papel do professor enquanto avaliador no processo de avaliação de 2007-09.
3. Recolher dados para a caracterização das opiniões dos docentes acerca do modelo de avaliação de 2007-09 como estratégia promotora do desenvolvimento profissional.

O quadro 1. mostra os objetivos, as informações previamente prestadas, as questões e as observações que nortearam a realização da entrevista.

Quadro 1. Guião da entrevista de grupo focalizado

Objetivos Específicos	Operacionalização durante a realização da entrevista	Observações
Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar os entrevistados sobre os objetivos do nosso trabalho de investigação no domínio da avaliação docente, relativa ao biénio 2007-09. 2. Solicitar a colaboração dos docentes que é imprescindível face à experiência profissional como avaliadores dos seus pares. 3. Assegurar o carácter confidencial das opiniões dadas. 	Tentar-se-á responder de forma breve e clara a questões ou dúvidas dos entrevistados.
Levar os entrevistados a definirem o perfil ideal do profissional a avaliar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que competências consideram serem mais importantes para se ser professor do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário? 	
Ajudar os entrevistados a caracterizarem a avaliação docente e o valor formativo desta.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Até que ponto o sistema de avaliação do desempenho 2007-09 permitiu avaliar essas competências? 2. Que efeitos pensam que o processo teve para os professores avaliados? * 3. Que procedimentos adotaram enquanto avaliadores? 4. Que efeitos o processo teve para os entrevistados (avaliadores)? 	<p>A ordem de apresentação dos temas variará de acordo com a sequência discursiva adotada pelos entrevistados.</p> <p>* Terá contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores?</p>
Levar os avaliadores a indicarem aspetos negativos do modelo de avaliação docente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. De que modo ou modos pode um sistema de avaliação do desempenho contribuir melhor para suscitar o desenvolvimento profissional dos avaliados? 2. Que sugestões têm para melhorar o atual sistema de avaliação do desempenho docente? 	

Foram realizadas três entrevistas a três grupos de três professores que assumiram funções de avaliadores do desempenho docente no biénio 2007-09 e se encontravam vinculados nas mesmas três escolas públicas do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, em que foram aplicados os questionários de resposta aberta aos docentes avaliados. Quanto aos entrevistados, tratou-se de uma seleção de conveniência, justificável pela urgência

da recolha da informação sobre um modelo de avaliação que a muito breve trecho seria substituído por um outro que, necessariamente, esbateria a memória das vivências do antecedente.

Quer a aplicação do questionário de resposta aberta quer a realização das entrevistas de grupo focalizado decorreram durante os meses de novembro e de dezembro de 2010, já totalmente concluído o processo de avaliação do desempenho docente de 2007-09 e quando estavam ainda em germe os preparativos nas escolas para a implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente, que entretanto tinha sido recentemente consagrado pelo Decreto Regulamentar 2/2010, de 23 de junho. O período de aplicação do questionário de resposta aberta e de realização das entrevistas de grupo focalizado teve como critério a conclusão do processo de avaliação do desempenho docente 2007-09, a fim de garantir que os professores inquiridos possuíssem já uma visão completa do incremento global do modelo avaliativo bem como a experiência total do percurso realizado. Por outro lado, a aplicação destes dois instrumentos de recolha de dados antecedeu a formalização e o incremento alargado e efetivo do posterior modelo de avaliação, ocorrendo na fase preparatória deste, para que a vivência da nova situação não condicionasse as opiniões emitidas pelos respondentes.

Tanto no que diz respeito aos questionários de resposta aberta como às entrevistas de grupo focalizado, sujeitámos as respostas dadas a uma **análise de conteúdo temática ou categorial**, tendo por fim a organização e redução da informação ao serviço da sua melhor compreensão. Stemler (2001:1), apoiado nos estudos de Berelson (1952), GAO (1996), Krippendorff (1980) e Weber (1990), salienta que “a análise de conteúdo pode ser definida como uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras específicas de codificação”. Segundo Bardin (2011:199), as operações de fragmentação do texto em unidades, ou os reagrupamentos analógicos dos segmentos textuais em categorias, pretendem encontrar os núcleos de sentido da comunicação, interessando-se pela frequência desses núcleos, que emergem na forma de dados segmentáveis e separáveis. Com base nestas orientações, enunciámos os temas e

definimos as categorias e subcategorias, indutivamente, a partir da análise temática do conteúdo das mensagens.

Ainda Stemler (2001:1), recorrendo a Holsti (1969), acrescenta que a análise de conteúdo visa “fazer inferências por meio da identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem”. Assim sendo, através de uma operação sobre o sentido, associámos as unidades de registo agrupando-as por tema, passando estas a configurar unidades semânticas, resultantes das inferências sobre os enunciados dos respondentes. De acordo com Esteves (2006:108), a análise de conteúdo, ultrapassando a sua função descritiva, “prosegue com a realização de inferências pelo investigador que possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas”.

Conscientes de que haverá diferentes formas de circunscrever o objeto de estudo, de o interrogar e de o abordar à luz de diversos quadros conceptuais e teóricos, demos conta do caminho pelo qual enveredámos, fiéis às perguntas que fomos colocando ao longo da investigação.

A fixação definitiva da categorização foi produto de um processo moroso, tendo-se sujeitado a análise a constantes reformulações. Concentrámo-nos no esforço de a codificação obedecer aos desejáveis critérios de exclusividade, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade, referidos por Esteves (2006:122-123), na linha dos estudos de Bardin (1977) e Weber (1990).

Tal como Vala (1986:104), entendemos a análise de conteúdo como a “desmontagem de um discurso e a produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”. Na formulação das categorias, enveredámos por um procedimento aberto, por não querermos desperdiçar material, o que aconteceria se optássemos por categorias oriundas de teorias e conceitos pré-determinados. Preferimos que as categorias emergissem dos próprios enunciados dos professores para, num processo indutivo, perceber os quadros de referência dos respondentes em relação à problemática em estudo. Segundo Bardin (2011:145), a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e,

seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) e os critérios previamente definidos.” Procedemos a uma análise temática dos discursos e também a uma contagem frequencial por categoria. Optámos por apresentar as categorizações realizadas, tendo em vista uma maior coerência na exposição da linha de pensamento que norteou as etapas da investigação, nos capítulos 4 e 5, relativos respetivamente aos professores avaliados e aos professores avaliadores.

A **segunda etapa** da investigação assentou em dois pressupostos, em função dos quais foram tomadas as opções metodológicas que abaixo discriminaremos:

1. Necessidade de reunir e descrever em detalhe informação recolhida junto de um número alargado de docentes, relativa quer a factos quer a opiniões, de forma a sustentar coerentemente a caracterização do fenómeno concreto e localizado do incremento do modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09 como estratégia de desenvolvimento profissional.
2. Oportunidade e vantagem de desenvolver, nesta fase do trabalho, um estudo de natureza correlacional em que se aferisse a existência de associações significativas entre os factos e as opiniões arrolados pela investigação sobre os efeitos da avaliação docente de 2007-09 no desenvolvimento e no desempenho profissionais, por um lado, e as características pessoais dos professores, bem como as dinâmicas dos contextos escolares em que tinham vivido a experiência avaliativa do biénio 2007-09.

Nesta segunda etapa, recorreu-se a um trabalho de natureza quantitativa, consubstanciado na construção, validação, aplicação e tratamento de dados de um **questionário de resposta fechada**, a que responderam 185 **professores**, em exercício de funções nas escolas do 3º Ciclo e do Ensino Secundário onde já anteriormente tinham sido aplicados os questionários de resposta aberta e realizadas as entrevistas de grupo focalizado. Todavia, o grupo de inquiridos veio também a incluir docentes de outras escolas dos mesmos ciclos de ensino, amigos e conhecidos dos primeiros, a quem o questionário de resposta fechada foi enviado por via eletrónica pelos respondentes de uma das escolas, por sua própria iniciativa. Encarámos este imprevisto como um

benefício para a investigação, colhendo em Quivy e Campenhoudt (2005: 26-28) uma justificação legítima, a de que, de entre as três etapas do procedimento científico (*rutura, construção e verificação*), “a rutura não se realiza apenas no início da investigação, completa-se na e pela construção”. Vimos portanto a vantagem de romper com o critério prévio que tínhamos estabelecido e aproveitámos o alargamento do número de inquiridos, reconhecendo o interesse que os docentes manifestaram pelo estudo a ponto de os mover a partilhá-lo com outros profissionais e amigos. A identificação destes novos respondentes com as características dos que tinham sido primeiramente selecionados fundamentou a decisão de os aceitar.

Para a construção do questionário, recorreu-se a fontes de natureza diversa:

- ❖ literatura científica especializada, atrás revista;
- ❖ respostas dos professores avaliados e avaliadores, recolhidas nas fases anteriores da pesquisa;
- ❖ experiência pessoal da investigadora nos campos do exercício docente, da avaliação e da formação de professores.

A opção por este instrumento de recolha de informação prendeu-se, por um lado, com o facto de apresentar a vantagem de inquirir um número alargado de sujeitos num curto período de tempo e, por outro, por ser o método mais apropriado quando se pretende saber como um grupo extenso de indivíduos define o fenómeno observado e que significações lhe confere, como foi intenção da presente investigação. Com efeito, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005:188-9), o questionário de resposta fechada é especialmente adequado quando o investigador tem por objetivo “a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão”, quando tem por alvo “interrogar um grande número de pessoas em que se levanta um problema de representatividade” e quando visa “a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem”.

Posteriormente, procedeu-se ao tratamento estatístico dos dados, especificamente, o cálculo de frequências, de correlações e a análise fatorial. Os

diferentes procedimentos estatísticos para o tratamento dos dados foram realizados com recurso ao Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 17.0.

O inquérito por questionário pretendeu cumprir duas finalidades essenciais:

1^a Descrever as condições de incremento, os resultados formativos e as representações dos docentes, relativos ao modelo de avaliação de 2007-09 enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional, especificamente no que diz respeito à/ao:

- ❖ oportunidade da introdução do novo modelo de avaliação nas escolas;
- ❖ organização do incremento local do modelo de avaliação;
- ❖ participação dos avaliados na negociação do processo;
- ❖ grau de adequação dos objetivos individuais dos docentes às finalidades institucionais;
- ❖ qualidade do apoio dos avaliadores no âmbito das aulas observadas;
- ❖ caracterização do clima de escola (relações interpessoais, dinâmica de grupo);
- ❖ recurso pessoal/institucional a documentos facultativos no processo de avaliação dos professores;
- ❖ percentagem (relativa ao total) de docentes sujeitos a aulas observadas;
- ❖ menção qualitativa atribuída e sua adequação;
- ❖ valor formativo do processo de avaliação de 2007-09 em vinte e quatro aspetos do desenvolvimento profissional, abrangendo três áreas da atuação docente:
 - desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem;
 - intervenção na vida da escola e relação com a comunidade;
 - desenvolvimento profissional ao longo da vida.
- ❖ representações do processo de avaliação 2007-09, a partir das opiniões dos professores sobre:
 - efeitos no sistema educativo e no contexto profissional;
 - legitimidade de uma avaliação do desempenho docente;
 - validade dos procedimentos do modelo de avaliação 2007-09;
 - aspetos negativos do modelo de avaliação 2007-09.

2ª Correlacionar as opiniões manifestadas acerca dos efeitos da avaliação no desenvolvimento e no desempenho profissionais docentes e as variáveis independentes (idade, sexo, tempo de serviço, grau académico, área disciplinar, experiência como formador) e ainda as variáveis relativas às condições ecológicas de incremento do modelo de avaliação 2007-09.

Relativamente às condições de incremento do modelo de avaliação de 2007-09 enquanto estratégia de desenvolvimento profissional, pretendemos alcançar o seguinte objetivo quanto ao conhecimento a construir:

- ❖ Conhecer as condições de incremento do modelo de avaliação nas escolas 2007-09 (tempo, organização, participação, objetivos, apoio, relações interpessoais, documentação, aulas observadas, menções atribuídas).

Quanto aos resultados formativos, foi nosso ensejo atingir o seguinte objetivo:

- ❖ Conhecer as opiniões dos professores sobre a influência que o processo de avaliação do desempenho 2007-09 poderia ter tido no seu desenvolvimento profissional.

No que diz respeito às representações dos professores avaliados sobre o modelo de avaliação do desempenho de 2007-09, arriscámos formular algumas hipóteses, designadamente:

- ❖ Reconhecimento (ou não) de uma maior reflexão sobre as realidades educativas e profissionais, proporcionada pelo modelo de avaliação de 2007-09;
- ❖ Reconhecimento (ou não) da necessidade de um sistema de avaliação docente;
- ❖ Reconhecimento (ou não) da eficácia dos procedimentos do modelo de avaliação de 2007-09, em particular, no desenvolvimento profissional dos professores;
- ❖ Reconhecimento (ou não) de uma relação entre os princípios do modelo de avaliação 2007-09 e os resultados do seu incremento na escola;

- ❖ Reconhecimento (ou não) da influência do modelo de avaliação 2007-09 sobre as motivações e os desempenhos individuais.

Como acima referido, a aplicação do questionário de resposta fechada decorreu em abril de 2011, quando estava já concluído o processo de avaliação do desempenho docente 2007-09 e estava ainda em germe a implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente, que entretanto tinha sido definido pelo Decreto Regulamentar 2/2010, de 23 de junho. O questionário foi inteiramente criado de raiz e sujeito a um processo de validação prévia. Com efeito, aplicou-se um pré-questionário que foi sucessivamente reformulado em função da resposta ao mesmo, em três momentos diferentes, entre fevereiro e março de 2011, por conjuntos de onze, nove e sete docentes, respetivamente, que tomámos como *amigos críticos*. Nos dois primeiros momentos, o pré-questionário foi proposto aos respondentes na sua totalidade, no terceiro momento, apenas foi testado o item 16 por terem persistido alguns problemas de formulação. A testagem do questionário serviu para verificar se as perguntas eram perceptíveis (clareza da instrução e ausência de ambiguidade), saber se eram pertinentes em relação ao tema do questionamento (as alternativas esgotavam as possibilidades de resposta e correspondiam aos objetivos do estudo), se não eram tendenciosas nem indiscretas (incómodas e objeto de recusa de resposta), se o questionário não era demasiado longo (extensão enfadonha). Tanto a estrutura como a redação dos itens do questionário de resposta fechada foram sendo melhoradas mediante as sugestões e os contributos dos envolvidos, até à redação da sua versão final e definitiva.

O questionário de resposta fechada contém uma nota de abertura onde se explicita quer o tema quer a finalidade da investigação e onde também se salienta o valor do contributo dos respondentes para o estudo. O arranjo gráfico foi cuidadosamente refletido e o número de páginas reduzido ao mínimo a fim de acautelar uma receção negativa. A primeira parte solicita informações relativas à caracterização dos inquiridos. Os itens 7 a 15 pretenderam recolher dados factuais e de opinião sobre as condições de incremento do modelo de avaliação docente 2007-09 nas escolas, incluindo questões que solicitam resposta dicotómica (sim/não) ou escolha múltipla (opção ou grau de concordância). As questões 16 (16.1. a 16.24) e 17 (17.1. a 17.2), pretendendo recolher dados, a primeira sobre a influência ou repercussão do processo de

avaliação do desempenho docente de 2007-09 em diferentes âmbitos do seu desenvolvimento profissional, a segunda sobre as representações dos docentes inquiridos sobre o modelo de avaliação do desempenho 2007-09, recorrem ambas a uma escala de Likert com cinco possibilidades de resposta, mediante a qual os inquiridos foram convidados a manifestar a sua posição em relação a duas séries de proposições.

A metodologia escolhida, cujas etapas apresentámos sinteticamente, visou corresponder às intenções da investigação que se desejou realizar, nomeadamente, uma aproximação de ordem hermenêutica ou interpretativa ao fenómeno, apoiada em descrições e valorações dos sujeitos implicados no processo. O que se pretendeu foi saber como um grande número de sujeitos definiam o fenómeno observado e que significações lhe conferiam. Acresce sublinhar que, na opção por um estudo correlacional, esteve o propósito de chegar à formulação de hipóteses, tendo por base a associação significativa de variáveis, identificada através de provas estatísticas.

A este propósito, ainda que Arnal, Rincon e Latorre (1992:175-191) distingam os estudos descritivos dos correlacionais, outros estudiosos tecem opinião diferente. Por exemplo, Echeverría (1983) considera que a metodologia descritiva visa “describir un fenómeno dado, analizando su estructura y explorando las asociaciones relativamente estables de las características que lo definen, sobre la base de una observación sistemática del mismo, una vez producido”. Por sua vez, Tuckman (2000) integra os métodos correlacionais nos estudos pós-facto, de natureza essencialmente descritiva, ainda que enquadrem as abordagens fatoriais nos métodos experimentais e nos quase experimentais (embora a análise fatorial seja na verdade uma análise correlacional. Em suma, a autonomização dos estudos correlacionais em relação à investigação descritiva não é consensual entre a comunidade científica e compreende-se porquê, já que tais estudos prosseguem igualmente uma finalidade descritiva, pois apresentam “limitação em relação à generalização de resultados e é difícil determinar uma relação causal entre as variáveis, em virtude da falta de manipulação e de controlo” (Vilelas, 2009:123), ou seja, os métodos correlacionais e os descritivos têm um enquadramento comum no modelo indutivo de construção da ciência, dado que a correlação significativa entre variáveis, sendo condição necessária, não é porém suficiente para a conclusão da

existência de umnexo de causalidade, por não ser viável a determinação da variável que é causa e da que é efeito do fenómeno observado.

No decurso da presente investigação, foi nosso propósito diversificar a metodologia utilizada, tendo-nos valido de vários métodos de recolha de dados, especificamente, o questionário de resposta aberta, a entrevista de grupo focalizado e o questionário de resposta fechada, e tendo recorrido quer à análise qualitativa quer à análise quantitativa. Consideramos que a opção de combinar métodos de natureza diversa oferece pelo menos duas vantagens: a de permitir uma melhor compreensão do fenómeno em estudo, uma vez que cada método evidencia aspetos diferentes da realidade empírica, e a de possibilitar uma maior segurança quanto aos resultados obtidos, por se diminuir a margem de enviesamento dos mesmos. Trow (1957), citado por Denzin (2009:297), refere com humor que “every cobbler thinks leather is the only thing. Most social scientists, including the present writer, have their favorite methods with which they are familiar and have some skill in using. But we should at least try to be less parochial than cobblers” e incentiva-nos: “get on with the business of attacking our problems with the widest array of conceptual and methodological tools that we possess and they demand”.

A combinação de perspetivas para a recolha e análise dos dados sobre um fenómeno, tendo em vista uma representação mais fundada da realidade, justifica-se ainda por viabilizar o uso da triangulação. Segundo Denzin (2009:301), existem quatro tipos de triangulação: de dados, de investigadores, de teorias e de metodologias. Ainda de acordo com Denzin (2009:310), “a methodological triangulation involves a complex process of playing each method of against the other so as to maximize the validity of field efforts”. Reconhecemos a pretensão de uma triangulação metodológica na nossa investigação, com a finalidade de ultrapassar as possíveis limitações que a utilização exclusiva de um método necessariamente apresentaria. De acordo com Denzin (2009:300), “by combining methods and investigators in the same study, observers can partially overcome the deficiencies that flow from one investigator and/or one method”.

Partilhando o conceito de Denzin sobre triangulação, segundo o qual esta é uma estratégia de validação, foi nossa preocupação, nos momentos de tomada de decisões sobre os percursos metodológicos a prosseguir, respeitar princípios como a

harmonização do método adotado com a natureza do problema de pesquisa; a consideração dos pontos fortes e fracos de cada método; a relevância teórica dos vários métodos na abordagem do fenómeno. Pretendemos desta forma maximizar as potencialidades de cada método, tanto no seu uso particular como na conjugação com os outros, no intuito de o presente trabalho de pesquisa alcançar resultados consistentes e fiáveis.

4. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES AVALIADOS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE E SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO 2007-09: ESTUDO EXPLORATÓRIO

4.1. O questionário de resposta aberta

Tendo-se adotado, nesta fase do trabalho de investigação, uma metodologia de natureza qualitativa, procedeu-se à construção, aplicação e tratamento dos dados de um questionário de resposta aberta a que responderam onze docentes em exercício efetivo de funções em três instituições de ensino do 3ºCiclo e Secundário da zona suburbana de Lisboa e que viveram apenas a experiência de terem sido avaliados pelos seus pares no biénio 2007-09, ou seja, nenhum destes professores desempenhou o papel de avaliador.

Para esta etapa da pesquisa, foram definidos os objetivos gerais já enunciados no capítulo 3 e que aqui recordamos:

1. Identificar representações dos inquiridos acerca da profissão docente bem como os quadros de referência dessas representações, e, em particular, os relativos ao desenvolvimento profissional enquanto critério definidor da profissionalidade.
2. Identificar representações dos professores avaliados acerca da experiência de avaliação docente 2007-09, em que estiveram envolvidos, e os respetivos quadros de referência.
3. Identificar representações dos professores avaliados relativas a cenários futuros da avaliação docente e dos seus impactos sobre a profissão.
4. Inferir hipóteses pertinentes para a fase posterior da investigação.

Ainda que nos interessasse aprofundar as conceções dos docentes sobre o desenvolvimento profissional, optámos por não os questionar diretamente acerca do assunto, preferindo verificar se, ao caracterizarem a profissão docente ou ao exprimirem as suas perceções sobre a experiência de avaliação 2007-09, os professores avaliados mencionavam o desenvolvimento profissional como elemento relevante e, ao fazê-lo, de que modos o referiam. Ou seja, foi nossa intenção não orientar a atenção dos inquiridos

para o nosso foco de interesse, mas observar se no seu discurso os professores se reportavam espontaneamente à questão em análise, de forma explícita ou implícita, em contextos em que a menção do tema seria pertinente.

Por outro lado, enveredámos pelo método indutivo, pois tal opção nos permitiria valorizar primordialmente as respostas dos docentes inquiridos, a partir das quais formularíamos então hipóteses para as posteriores etapas da investigação. Considerámos que se enveredássemos por um caminho dedutivo, assente em quadros teóricos fornecidos pela literatura científica ou em constructos assentes nas nossas reflexões pessoais, condicionaríamos as opiniões dos professores questionados e as perspetivas singulares que pudessem exprimir.

Além da possibilidade de formulação de hipóteses em fases posteriores da nossa investigação, considerámos que esta etapa do trabalho contribuiria para aceder com maior profundidade ao enquadramento humano, pessoal e profissional, que pretendíamos compreender no que diz respeito às representações, às motivações e aos esquemas cognitivos individuais dos professores questionados. Neste sentido, foi nossa pretensão compreender os fenómenos no contexto real da sua ocorrência, seguindo as recomendações da corrente interpretativa em investigação educacional.

Caracterização dos docentes inquiridos

Embora inicialmente o questionário tenha sido distribuído a um número mais alargado de docentes por escola, responderam-lhe onze professores avaliados, cuja caracterização e distribuição se explicita no quadro a seguir.

Quadro 2. Distribuição dos 11 respondentes por idade, tempo de serviço, grau académico, área científica e instituição escolar

Idades		Tempo de serviço		Grau Académico		Área científica		Instituição escolar	
40	1	17	1	Licenciatura	7	Português	4	A	8
44	1	21	1			Português-Francês	2		
46	1	23	1			Francês	1		
49	2	26	3			Mestrado	4	Inglês-Alemão	1
51	1	29	1	Inglês	2				
52	2	30	2	História	1			C	1
54	2	34	1						
62	1	41	1						

Ainda que a constituição do grupo dos respondentes não tenha correspondido à inicialmente desejada, no que diz respeito a uma distribuição mais equilibrada por escola e a uma maior diversificação das áreas científicas lecionadas, como esta etapa da investigação assumiu uma natureza exploratória, pensou-se que os dados obtidos já seriam úteis para basear as etapas seguintes da pesquisa. Interessava-nos aproximarmos do discurso dos professores, saber como falavam quando falavam da sua profissão e da avaliação docente e como se referiam (se se referiam) ao desenvolvimento profissional. Tendo por base o seu quotidiano linguístico, reflexo do seu pensamento, o trabalho de conceção e de análise do posterior questionário de resposta fechada seria, segundo criámos, facilitado.

Tratamento dos dados

Optámos pela organização da informação em quatro temas nucleares, que tratámos de forma independente:

Tema 1. Conceções sobre a profissão docente

Tema 2. Perceções do processo e da experiência de avaliação docente no biénio 2007-09

Tema 3. Perceções sobre a reconfiguração da carreira docente no novo ECD

Tema 4. Preocupações relativas à futura avaliação docente e seus impactos sobre a profissão

Neste estudo, adotamos como *unidades de contexto* cada um dos textos integrais dos respondentes, a que atribuímos um código que fizemos corresponder a uma letra diferente do abecedário, percorrendo os 11 docentes as letras A a K.

Apresentamos agora quatro quadros, identificadas pelos respectivos temas, com as suas categorias, as subcategorias e as UE (*unidades de enumeração*). Tomamos como *unidade de enumeração* o número de *unidades de registo* por categoria, a fim de procedermos ao cálculo das frequências relativas das ocorrências entre categorias. Pretendíamos saber quais as opiniões mais partilhadas pelos docentes questionados, aquelas que eram mais consensuais e, por isso, foram mais insistentemente abordadas pelos respondentes.

Quadro 3. Categorização do tema 1. “Conceções sobre a profissão docente”

Categorias	Subcategorias	UE
1. Uma profissão com vários papéis e funções	1.1. Multiplicidade de papéis e de funções	7
	1.2. Papel relativo do ensino disciplinar	
	1.3. Função educativa substituta	
2. Uma profissão de interesse público	2.1. Formação pessoal e social dos futuros cidadãos	5
	2.2. Cooperação social na educação para os valores	
	2.3. Colaboração com a comunidade na Educação para a Cidadania e para a Saúde	
3. Uma profissão marcada por motivações intrínsecas	3.1. Sentimento pessoal de utilidade	3
	3.2. Vocação e devoção	
	3.3. Atitudes emocionais inibidoras do desempenho	
4. Uma profissão em mudança	4.1. Adaptação permanente aos contextos sociais em alteração	4
	4.2. Procura contínua de novas soluções pedagógicas alternativas	
5. Uma profissão de exigente especialização	5.1. Competências científico-didáticas	7
	5.2. Necessidade de formação/ atualização ao longo da vida	
	5.3. Resposta adequada às exigências curriculares nacionais e locais	

Categorias	Subcategorias	UE
6. Uma profissão associada a características de personalidade	6.1. Qualidades pessoais	3
	6.2. Relacionamento interpessoal	
	6.3. Cultura colaborativa	
7. Uma profissão condicionada pelas políticas educativas	7.1. Agente da mudança educacional na escola	3
	7.2. Desencanto associado ao desajuste das reformas educativas	
8. Uma profissão com estatuto social frágil	8.1. Desvalorização social por influência política e mediática	3
	8.2. Perda progressiva de prestígio e de autoridade	

Quadro 4. Categorização do tema 2. “Perceções do processo e da experiência de avaliação docente no biénio 2007-09”

Categorias	Subcategorias	UE
1. Reforma profunda do sistema de avaliação docente	1.1. Introdução de alterações profundas	5
	1.2. Simplificação ulterior do processo	
	1.3. Importação do modelo	
2. Mudanças percecionadas como positivas	2.1. Necessidade de uma avaliação do desempenho docente	13
	2.2. Aferição da qualidade de ensino	
	2.3. Observação de aulas	
	2.4. Análise documental	
	2.5. Avaliação quantitativa	
	2.6. Papel formativo da avaliação	
	2.7. Avaliação da componente científico-pedagógica	
	2.8. Colaboração entre os órgãos de gestão e os professores	
3. Situações e mudanças percecionadas como negativas	3.1. Falta de competências dos avaliadores	38
	3.2. Avaliação pelos pares	
	3.3. Burocratização e complexidade do processo	
	3.4. Falta de diálogo entre o Ministério e os professores	
	3.5. Existência de quotas	
	3.6. Falta de transparência e de objetividade	
	3.7. Injustiça do sistema de avaliação	
	3.8. Deterioração do clima de escola	
	3.9. Irrelevância do número de aulas observadas	

Categorias	Subcategorias	UE
	3.10. Medidas economicistas	
	3.11. Sentimentos de frustração, de desmotivação e de desconfiança dos profissionais	
	3.12. Aferição inadequada da qualidade de ensino	

Quadro 5. Categorização do tema 3. “Perceções sobre a reconfiguração da carreira docente no novo ECD”

Categorias	Subcategorias	UE
1. Críticas às conceções dominantes no novo ECD.	1.1. Divisão da carreira em duas categorias	5
	1.2. Atribuição de responsabilidades excessivas	
	1.3. Desacreditação da classe profissional	

Quadro 6. Categorização do tema 4. “Preocupações relativas à futura avaliação docente e seus impactos sobre a profissão”

Categorias	Subcategorias	UE
1. Evolução negativa da carreira	1.1. Sentimentos de frustração	16
	1.2. Enfraquecimento dos valores profissionais	
	1.3. Desmotivação induzida pelo sistema de quotas	
	1.4. Gestão da carreira por critérios economicistas	
2. Manutenção do modelo de avaliação docente 2007-09	2.1. Falta de credibilidade e de justiça	11
	2.2. Falta de consensos	
	2.3. Parcialidade dos juízos	
3. Receios relativos aos avaliadores	3.1. Seleção deficiente	8
	3.2. Falta de formação	
	3.3. Dificuldade no desempenho de um papel formativo	
	3.4. Dificuldade de os professores aceitarem a avaliação por pares	
4. Sugestões para obviar às dificuldades	4.1. Discussão de ideias	4
	4.2. Tranquilidade	
	4.3. Desenvolvimento profissional	

Descrição das categorias

Para os quatro temas definidos, fixámos 16 categorias que passamos a descrever.

TEMA 1: CONCEÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

CATEGORIA 1. Uma profissão com vários papéis e funções

Nesta categoria foram incluídas todas as referências que dão ênfase à multiplicidade de papéis e de funções que o professor é solicitado a desempenhar pelas famílias e pela tutela, enquanto mediador dos saberes sociais e dos conhecimentos disciplinares, sublinhando-se a relatividade do ensino disciplinar face à preponderância da função do professor como substituto dos demais agentes educativos.

CATEGORIA 2. Uma profissão de interesse público

Nesta categoria foram reunidas todas as referências ao contributo cívico dos professores no âmbito da formação pessoal e social dos futuros cidadãos, em apoio ao desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cooperação na educação para os valores e, ainda, da colaboração com a comunidade na educação para a cidadania e para a saúde, motivando um maior envolvimento das famílias.

CATEGORIA 3. Uma profissão marcada por motivações intrínsecas

Nesta categoria foram incluídas todas as referências às motivações intrínsecas dos professores, destacando-se o sentimento pessoal de utilidade, a vocação e a devoção, o que torna gratificante o exercício da profissão, mas também as referências a atitudes emocionais inibidoras do desempenho profissional, especificamente, os receios e as frustrações.

CATEGORIA 4. Uma profissão em mudança

Nesta categoria foram integradas todas as referências aos condicionalismos quotidianos que impõem mudanças aos docentes, salientando-se a exigência de adaptação permanente dos professores aos contextos sociais em alteração e a procura contínua de soluções pedagógicas alternativas.

CATEGORIA 5. Uma profissão de exigente especialização

Nesta categoria foram incluídas todas as referências às competências científicas, pedagógicas e didáticas, à necessidade de formação e atualização ao longo da vida, à obrigação de responder adequadamente às exigências curriculares impostas aos níveis nacional e local, características que, no seu conjunto, parecem delinear para os respondentes o perfil de especialização docente.

CATEGORIA 6. Uma profissão associada a características de personalidade

Nesta categoria foram reunidas todas as referências aos traços de caráter, destacando-se as qualidades pessoais que favorecem o relacionamento interpessoal no processo de ensino e aprendizagem e a cultura colaborativa no contexto de trabalho.

CATEGORIA 7. Uma profissão condicionada pelas políticas educativas

Nesta categoria foram incluídas todas as referências aos constrangimentos políticos que têm imposto dificuldades aos professores ao torná-los agentes das mudanças educativas e que têm produzido o desencanto dos docentes pela profissão, devido ao desajuste das sucessivas reformas do sistema de ensino.

CATEGORIA 8. Uma profissão com estatuto social frágil

Nesta categoria foram agrupadas todas as referências às fragilidades estatutárias da profissão, decorrentes quer da desvalorização social por influência da intervenção política e mediática quer da perda progressiva, ao longo dos anos, do prestígio e da autoridade.

TEMA 2: PERCEÇÕES DO PROCESSO E DA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO DOCENTE NO BIÊNIO 2007-09

CATEGORIA 1. Reforma profunda do sistema de avaliação docente

Nesta categoria foram incluídas todas as referências às medidas reformadoras que, nas fases iniciais do incremento do modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09, surpreenderam os professores, especificamente, as alterações profundas

introduzidas no processo avaliativo dos docentes, a simplificação posterior e a importação do modelo.

CATEGORIA 2. Mudanças percebidas como positivas

Nesta categoria foram integradas todas as referências aos aspectos considerados positivos pelos professores em relação ao processo e à experiência de avaliação docente do biênio 2007-09, nomeadamente, a necessidade de uma avaliação docente associada à melhoria e à aferição da qualidade do ensino, as estratégias de observação de aulas e de análise documental, a expressão quantitativa do resultado final da avaliação, as expectativas em relação ao papel formativo da avaliação, a avaliação da componente científico-pedagógica e a atitude de colaboração entre os órgãos de gestão e os professores.

CATEGORIA 3. Situações e mudanças percebidas como negativas

Nesta categoria foram incluídas todas as referências aos aspectos considerados negativos pelos professores em relação ao processo e à experiência de avaliação docente do biênio 2007-09, especificamente, a falta de formação e de competências dos avaliadores, a avaliação pelos pares associada a conflitos colegiais, a burocratização e a complexidade do processo com implicações na sua falta de agilização, a falta de diálogo entre os responsáveis ministeriais e as escolas, a limitação imposta pelo sistema de quotas para se aceder às menções máximas de mérito, a falta de transparência e de objetividade, a iniquidade do modelo, a deterioração do clima de escola, a insuficiência do número de aulas observadas para avaliar a excelência do professor, a suspeita de o modelo 2007-09 estar ao serviço de perspetivas economicistas penalizadoras da progressão na carreira, a emergência de sentimentos de frustração e de desmotivação, a dúvida sobre a eficácia do modelo de avaliação docente 2007-09 na aferição da qualidade do ensino.

TEMA 3: PERCEÇÕES SOBRE A RECONFIGURAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NO NOVO ECD

CATEGORIA 1. Críticas às concepções dominantes no atual ECD

Nesta categoria foram reunidas todas as referências que consubstanciam juízos de valor ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro), especificamente a divisão categorial da carreira, a atribuição de responsabilidades excessivas aos professores e a consequente desacreditação da classe profissional.

TEMA 4: PREOCUPAÇÕES RELATIVAS À FUTURA AVALIAÇÃO DOCENTE E SEUS IMPACTOS SOBRE A PROFISSÃO

CATEGORIA 1. Evolução negativa da carreira

Nesta categoria foram incluídas todas as referências às expetativas sobre a evolução negativa da carreira docente que são acompanhadas por sentimentos de frustração, visto os respondentes preverem como efeitos tanto o enfraquecimento dos valores profissionais, com reflexos negativos no processo de ensino e aprendizagem, como a gestão das carreiras norteada por critérios economicistas.

CATEGORIA 2. Manutenção do modelo de avaliação docente 2007-09

Nesta categoria foram integradas todas as referências que configuram previsões das consequências advindas da manutenção futura do modelo de avaliação 2007-09, especificamente, a persistência da falta de credibilidade e de justiça do processo avaliativo, a dificuldade de os vários intervenientes chegarem a consensos significativos, a continuação da parcialidade na emissão de juízos valorativos.

CATEGORIA 3. Receios relativos aos avaliadores

Nesta categoria foram incluídas todas as referências aos receios relativos aos avaliadores, nomeadamente no que concerne a sua seleção aleatória, a falta de formação específica, a dificuldade de avaliarem numa perspetiva formativa, a rejeição a que serão sujeitos pelos seus pares.

CATEGORIA 4. Sugestões para obviar às dificuldades

Nesta categoria foram integradas todas as referências a propostas dos respondentes, tendo em vista o incremento de um sistema de avaliação do desempenho docente mais adequado, destacando-se a discussão de ideias, a promoção de um ambiente de tranquilidade e a natureza formativa da avaliação com a finalidade de favorecer o desenvolvimento profissional.

4.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados

Definidas as categorias, quisemos observar as frequências relativas das unidades de registo entre as 16 categorias. Pretendemos saber que assuntos mobilizavam mais o foco de interesse e as opiniões dos docentes questionados. Tendo em vista uma visibilidade facilitada dessas frequências, recorremos à sua representação gráfica.

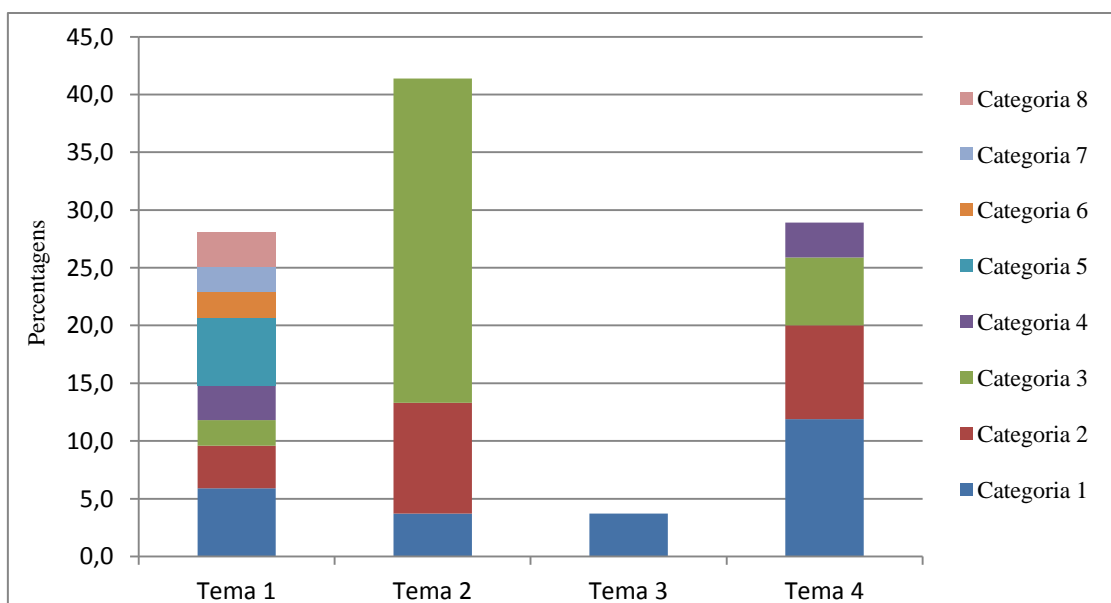


Gráfico 1. Percentagens das unidades de registo por categoria, relativas aos quatro temas

O gráfico 1 mostra que, de entre os quatro temas, o tema 2, “Perceções do processo e da experiência de avaliação docente no biénio 2007-09”, é o que reúne mais unidades de registo 41 % (N=135) e também aquele que inclui a categoria com mais ocorrências, *Situações e mudanças percecionadas como negativas* 28.1 % (N=135). Tal facto estará naturalmente associado à experiência marcante que o processo avaliativo de

2007-09 constituiu na vida profissional e pessoal dos docentes e que, pelas múltiplas novidades e pelas alterações profundas introduzidas no quotidiano da escola, gerou um descontentamento alargado junto dos professores, que lhe moveram consequentemente várias e duras críticas.

Procedemos então à interpretação independente dos quatro temas resultantes da análise temática a que sujeitámos as respostas dadas ao questionário aberto.

Os quadros 7 a 10, que apresentamos de seguida, integram as categorias, as subcategorias, as unidades de registo e as unidades de contexto relativas a cada um dos quatro temas. As unidades de contexto, identificadas com uma letra maiúscula, correspondem aos textos produzidos pelos questionados, como acima se disse.

4.2.1. Conceções sobre a profissão docente

As oito categorias que concebemos para o tema 1, aquando da análise das unidades de registo, manifestam as características definidoras da profissão docente, na perspectiva dos professores questionados.

Quadro 7. Análise de conteúdo das respostas dos professores sobre o tema “Conceções sobre a profissão docente”

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1. Uma profissão com vários papéis e funções	1.1. Multiplicidade de papéis e de funções	O que melhor caracteriza atualmente a profissão docente, mais que há uns largos anos atrás, é, por um lado, a múltipla variedade de “papéis” e “funções” que o professor é convidado a desempenhar no exercício da sua atividade	A
		É aos professores que se dirigem os pais pedindo ajuda, “já não faço nada do meu filho”, são os professores que encaminham os alunos para os centros de saúde, para os psicólogos, também para a polícia.... sem dúvida, uma grande diversidade de papéis sociais.	K
	1.2. Papel relativo do ensino disciplinar	O professor não é apenas a pessoa que desempenha funções docentes numa escola e que se limita a conceber e a conduzir atividades de ensino.	A
		É uma profissão de uma enorme exigência e da qual a sociedade espera o desempenho de inúmeros papéis que vão muito para além da lecionação de uma disciplina.	C
		O professor deve ministrar não só os saberes da sua disciplina, mas também os saberes da vida para que os alunos adquiram uma maior experiência para enfrentar as dificuldades que, certamente, irão encontrar. Se queremos homens bons é preciso formá-los, caso contrário, não passaremos da mediania.	G

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
	1.3. Função educativa substituta	<p>Hoje em dia, a Escola e, conseqüentemente, o professor é considerado pelos pais e muitas vezes também pela tutela, o responsável pelo insucesso e “ignorância cultural” dos alunos, pela sua má educação e falta de valores, e tem de ser simultaneamente educador, pai, ombro amigo, psicólogo, confessor..., uma vez que a família e a sociedade em geral se desresponsabilizaram dos seus deveres.</p> <p>De facto, desempenhamos um papel na formação e educação dos nossos alunos.</p>	E C
2. Uma profissão de interesse público	2.1. Formação pessoal e social dos futuros cidadãos	<p>O que melhor caracteriza a profissão docente é a sua função social, assente no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação pessoal e cívica dos cidadãos e, em termos futuros, para o desenvolvimento da própria sociedade.</p> <p>Esta profissão, bastante complexa, “transforma”, tanto no aspeto do saber científico-pedagógico como no social e político, aqueles que vivem todos os dias connosco, os alunos.</p>	B G
	2.2. Cooperação social na educação para os valores	<p>Prepará-los para os desafios do mundo exterior, contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens, inculcar-lhes valores faz parte da nossa função como professores. Mas esta tarefa tem de ser partilhada com a família, com a sociedade, sob pena de se subverterem os deveres e direitos de cada um.</p> <p>Os docentes são os profissionais que inspiram mais confiança aos portugueses e certamente não é por acaso.</p>	E K
	2.3. Colaboração com a comunidade na Educação para a Cidadania e para a Saúde	<p>Mas a profissão de professor não se esgota no seu trabalho com os alunos. A escola atual exige maior envolvimento do docente na promoção e concretização de atividades extracurriculares e projetos que levem os alunos ao desenvolvimento de competências em áreas como a Educação para a Cidadania e a Educação para a Saúde. Estas atividades permitem uma maior ligação à comunidade onde a escola se insere e um maior envolvimento dos Encarregados de Educação.</p>	I
3. Uma profissão marcada por motivações anímicas	3.1. Sentimento pessoal de utilidade	<p>É uma profissão gratificante porque (...), quando conseguimos ver os progressos feitos por eles sentimos que somos uma peça fundamental.</p>	C
	3.2. Vocação e devoção	<p>Hoje em dia a profissão docente é insegurança, frustração, instabilidade e pouco gratificante socialmente e que, se não fosse a “carolice” e a vocação de muitos de nós, a profissão docente estaria “em vias de extinção”.</p>	E
	3.3. Atitudes emocionais inibidoras do desempenho	<p>Nos últimos tempos, aspetos como a frustração, o desencanto, o desânimo, o cansaço, a incompreensão, a ausência de expectativas, o receio e a acomodação passaram a acompanhar perigosamente a palavra «professor».</p>	H
4. Uma profissão em mudança	4.1. Adaptação permanente aos contextos sociais em alteração	<p>A escola de hoje é muito diferente da escola de ontem.</p> <p>O seu papel tem cada vez mais implicações sociais, pois é convidado a atuar em contextos mais amplos e a encontrar soluções para problemas que muitas vezes o ultrapassam.</p> <p>É o facto de sermos obrigados à mudança contínua. Os alunos vão mudando, as situações alteram-se e as nossas aulas nunca podem ser iguais.</p>	A A F

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
	4.2. Procura contínua de novas soluções pedagógicas alternativas	As “condições mutáveis” com que se depara no dia a dia” obrigam a repensar continuamente estratégias, procurar “novas” soluções para os diversos problemas com que se defronta, em suma, a necessidade de adaptar-se permanentemente às situações com as quais se vai defrontando.	A
5. Uma profissão de exigente especialização	5.1. Competências científico-didáticas	[O que caracteriza a profissão docente é] a competência científica do docente sem esquecer a atitude de compreender, de adequar, de modificar estratégias segundo o perfil das turmas que leciona. <i>Lato sensu</i> , creio que o que caracteriza a profissão docente é a competência (científica e pedagógica).	D H
	5.2. Necessidade de formação/atualização ao longo da vida.	É um eterno recomeço, uma formação e um trabalho nunca acabados. Esta atitude exige do docente uma reciclagem constante, assumindo claramente um aprendizado, e conseqüente inovação na sua prática, para toda a vida. A profissão docente, hoje em dia, exige uma constante atualização de conhecimentos (tendo em conta as diferentes alterações que sofreram e vão sofrendo os programas das disciplinas e terminologias a usar) e aptidões pedagógico-didáticas (pensando na grande diversidade cultural dos alunos – portugueses e de várias nacionalidades – estratos sociais diversificados, necessidades educativas, sócio-afetivas e outras). Temos obrigatoriamente de produzir novos materiais, temos de estar atentas às novidades editoriais, científicas. É impossível acomodarmos.	A I A F
	5.3. Resposta adequada às exigências curriculares nacionais e locais	A profissão docente é multifacetada. Para além do tradicional conceito de transmissor do conhecimento, o docente assume-se hoje como um formador, um tutor que acompanha todo o processo de aprendizagem dos seus alunos e, por isso, tem de saber diagnosticar métodos de aprendizagem, definir estratégias diferenciadas, adequadas a cada tipo de aprendizagem, promover atividades que, simultaneamente, respondam às exigências dos currículos nacionais, mas de acordo com a realidade de cada escola, definida nos Projetos Educativos e, ainda mais em particular, nos Projetos Curriculares de Turma.	I
6. Uma profissão associada a características de personalidade	6.1. Qualidades pessoais	A exigência, o empenho, a polivalência, a generosidade, a disponibilidade, o brio, a criatividade e a vontade de evoluir.	H
	6.2. Relacionamento interpessoal	A relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem.	D
	6.3. Cultura colaborativa	Na minha opinião, a profissão docente caracteriza-se, essencialmente, pelo trabalho em conjunto, pela partilha de conhecimentos, preocupações, estratégias, tendo em vista o encontrar de soluções que permitam ao professor dar a melhor resposta aos problemas e dificuldades dos seus alunos.	J
7. Uma profissão condicionada pelas políticas educativas	7.1. Agente da mudança educacional na escola	O professor é, então, o agente que assegura a mudança da prática educacional, no sentido de adequar o melhor possível as políticas educacionais e os programas curriculares oficiais à realidade da escola, tarefa nem sempre fácil de executar.	A

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	UC
	7.2. Desencanto associado ao desajuste das reformas educativas	Em termos de caracterização negativa (esta especialmente relevante nos últimos anos, mercê de um conjunto de fatores, entre os quais as políticas educativas. Nem por isso são mais considerados, os docentes vivem desencantados, sempre em adaptação a políticas erráticas, a programas desadequados, a reformas que nunca chegam ao fim, experiências que custam muito caro, porque os erros na educação custam gerações.	B K
8. Uma profissão com estatuto social frágil	8.1. Desvalorização social por influência política e mediática	[Mercê d]as sistemáticas imagens negativas que têm sido inculcadas na sociedade por parte de políticos e comunicação social, a profissão docente é considerada como algo muito genérico, de pouca exigência na especialização, capaz de ser exercida por qualquer pessoa, pouco produtiva e aquela em que se verifica um elevado diferencial entre a remuneração e a dedicação e o trabalho que exige. O papel do professor não é valorizado por essa mesma sociedade.	B C
	8.2. Perda progressiva de prestígio e de autoridade	Há uns anos atrás, a profissão docente gozava de um estatuto social considerável. O professor era respeitado por todos e o saber, a vocação, a entrega... eram muito valorizados. Atualmente, a profissão docente perdeu prestígio, autoridade, poder, influência, e passou a ser vista como um escape, uma profissão para onde vai” quem não sabe fazer mais nada” ou quem quer acrescentar mais” uns trocos” ao seu rendimento mensal.	E

Nesta fase do trabalho, exploratória e centrada na análise qualitativa dos testemunhos recolhidos, considerámos oportuno o favorecimento de uma leitura mais clara e sintética dos dados, tendo recorrido para o efeito à representação gráfica da frequência das unidades de enumeração por categoria.

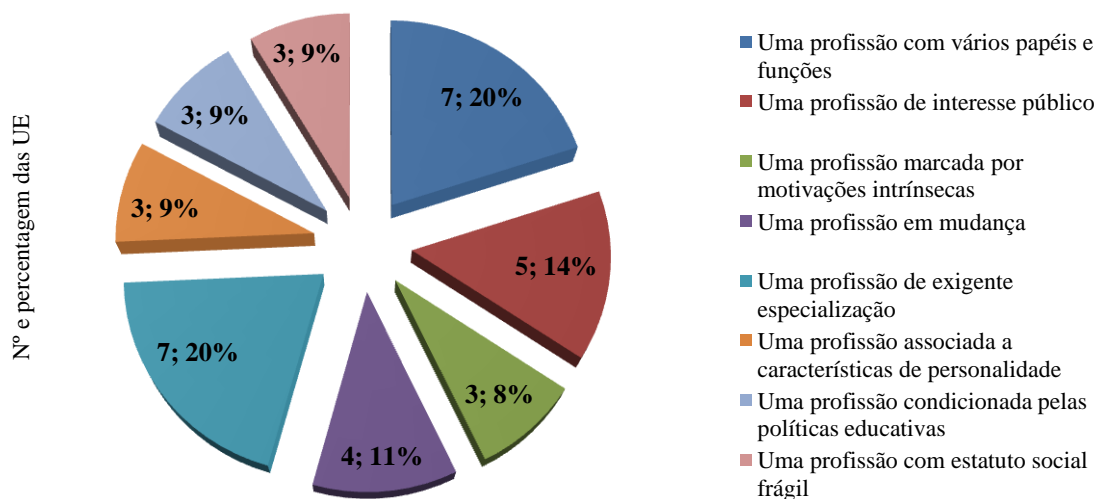


Gráfico 2. Distribuição das unidades de enumeração por categoria, relativas ao tema “Conceções sobre a profissão docente”

O gráfico 2 mostra que, para o tema “Concepções sobre a profissão docente”, num total de 35 unidades de registo, as maiores percentagens de ocorrências se concentram em duas categorias, a saber, *uma profissão com vários papéis e funções* e *uma profissão de exigente especialização*, cada uma com 20% (n=7). Seguem-se, por ordem decrescente de frequência, as categorias *uma profissão de interesse público*, 14% (n=5), *uma profissão em mudança* 11% (n=4), *uma profissão com estatuto social frágil*, *uma profissão condicionada pelas políticas educativas*, *uma profissão associada a características de personalidade*, as três com os mesmos valores de 9 % (n=3), e finalmente *uma profissão marcada por motivações intrínsecas* 8 % (n=3).

Ao caracterizarem a profissão docente, podemos constatar que os professores questionados a abordaram sob três perspetivas, focando a sua reflexão, de forma consciente ou espontânea, em três planos de observação: o plano pessoal, o plano laboral e o plano social.

No plano pessoal, reúnem-se as ideias relativas às motivações intrínsecas e às características de personalidade, definidoras, segundo os respondentes, de um perfil humano desejável para a docência. A crença na utilidade (“sentimos que somos uma peça fundamental”) e na vocação dos professores parecem justificar e entusiasmar o seu desempenho profissional (“se não fosse a carolice e a vocação de muitos de nós, a profissão docente estaria em vias de extinção”). Pelo contrário, a ausência de ânimo e de encanto pela profissão mina e desvirtua a imagem do professor (“o desencanto, o desânimo... passaram a acompanhar perigosamente a palavra ‘professor’”). De acordo com os respondentes, para se ser professor é preciso adotar valores humanistas específicos, nomeadamente a generosidade, a disponibilidade, a capacidade de diálogo e de trabalho conjunto.

Do ponto de vista do conteúdo laboral, os respondentes referem a diversidade de papéis e de funções que o professor é levado a desempenhar no seu local de trabalho. De entre estes, destaca-se a assunção de responsabilidades que não lhe estão cometidas por lei, tendo “de ser simultaneamente educador, pai, ombro amigo, psicólogo, confessor... , uma vez que a família e a sociedade em geral se desresponsabilizaram dos seus deveres”. Na escola, o professor é caracterizado pela qualidade de resiliência, sendo permanentemente pressionado a adaptar-se à mudança, procurando continuamente soluções pedagógicas para os problemas sociais que se refletem nos

alunos. Desta forma, segundo os questionados, a função principal do professor, a de transmissor de conhecimentos científicos, passa a ter um valor relativo (“o professor deve ministrar não só os saberes da sua disciplina, mas também os saberes da vida”). No entanto, os respondentes afirmam a exigência de especialização profissional, quer quanto à dispersão dos domínios – científico, pedagógico, didático – quer quanto ao período de formação (“exige do docente uma reciclagem constante, assumindo claramente um aprendizado, e conseqüente inovação na sua prática, para toda a vida”).

No plano social, os professores salientam o interesse público da profissão, dela colhendo a sociedade benefícios formativos que se repercutem em diversos domínios, nomeadamente, na construção do indivíduo, no exercício da cidadania, na regulação dos valores, na intervenção política, na educação para a saúde, em síntese, afirmam “contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens”. Os respondentes referem também os condicionalismos a que estão sujeitos no cenário social, devidos, por um lado, às políticas educativas que reclamam do professor o difícil papel de agente da mudança (sem, por esse facto, serem mais considerados) e, por outro lado, à fragilidade estatutária, decorrente da perda progressiva de reconhecimento social (“Atualmente, a profissão docente perdeu prestígio, autoridade, poder, influência, e passou a ser vista como um escape, uma profissão para onde vai ‘quem não sabe fazer mais nada’ ou quem quer acrescentar mais ‘uns trocos’ ao seu rendimento mensal”).

Verificamos que, na sua conceção da profissão, os questionados, não deixando de estender os comentários aos requisitos pessoais para o desempenho da profissão nem de mencionar as repercussões sociais da ação docente, fazem incidir preferencialmente a sua atenção no conteúdo laboral e no espaço específico do exercício da sua atividade, concretamente no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, privilegiando como elementos definidores da profissionalidade, *a multiplicidade de papéis e de funções* e *a exigente especialização*, subcategorias que perfazem um total de 40% (N=35) das unidades de registo. Neste âmbito, os professores sublinham, além da função de lecionar o saber disciplinar, o papel de apoio aos alunos no que diz respeito aos cuidados de saúde e à regulação de comportamentos, vigiando a robustez física e a sanidade psíquica dos alunos e orientando a sua formação cívica. No plano da especialização, as exigências apontadas incidem igualmente na preparação para a ação educativa intramuros. Sublinham-se as competências científicas, didáticas e

pedagógicas que se desenvolvem, tendo em conta as especificidades do público discente, o que impõe a adaptação das estratégias, dos materiais, das atividades, dos métodos de ensino e dos instrumentos de avaliação para que respondam melhor às imposições curriculares, particularmente, às concertadas localmente.

A ênfase dada pelos inquiridos à intervenção multifacetada e à consequente mobilização de saberes diversificados põe privilegiadamente em destaque dois traços caracterizadores da profissão docente, revelando igualmente as dimensões que suscitam maior preocupação e investimento por parte destes profissionais. Esta perspetiva é consentânea com a de Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado (2010a:11) quando, ao abordar a docência, a concebem como “profissão de desenvolvimento humano”, pelo facto de o exercício profissional se fundar num trabalho com pessoas em contacto interpessoal direto, consubstanciando um processo cujos efeitos assumem a forma de aprendizagem e de desenvolvimento. Neste entendimento, o desempenho da atividade docente impõe igualmente quatro dificuldades. Em primeiro lugar, a “componente de cuidados”, que faz apelo à dedicação e à vocação social do profissional. Em segundo, o “caráter interativo e interpessoal do desempenho”, sendo que a vontade, o envolvimento e a inteligência pessoais são um fator de sucesso ou de insucesso da intervenção, mas também da resposta à ação interventiva. Depois, a “ambiguidade, a incerteza e o holismo”, o que em termos práticos significa que os meios e os fins são incertos e discutíveis, gerando-se dissensos profissionais devidos a diferentes posicionamentos quanto a opções teóricas, crenças, valores e ideologias, mas igualmente ao facto de não se conseguir dissociar a componente intelectual da relacional no desempenho, nem a técnica da ideológica. Por fim, a “inevitável margem de insucesso”, ou seja, num trabalho com pessoas, o desempenho profissional competente não é garantia de sucesso, pois os resultados estão igualmente dependentes da resposta dos demais envolvidos.

O estudo de Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado (2010a:13) recorda que só a partir das décadas de 80 e 90 foi reconhecida pelas universidades a necessidade de formação especializada para o exercício de profissões de desenvolvimento humano e, portanto, de fornecer resposta mais eficaz às dificuldades da intervenção profissional, acima mencionadas. Compreende-se, neste enquadramento, a preocupação e o desconforto dos professores questionados tanto pelos cenários escolares cada vez mais

complexos, como pela consciência da necessidade urgente de formação específica que procuram no intercâmbio com os pares ou na investigação científica, esta relativamente recente e, além disso, sempre em germe e em atualização. Por outro lado, os depoimentos poderão indiciar um afastamento entre os percursos formativos realizados formalmente e as competências exigidas aos professores no seu contexto laboral, palco instável onde contracenam os enigmas e as dúvidas deontológicas, que os docentes tentam solucionar recorrendo frequentemente ao saber experiencial, isto é, aos conhecimentos emergentes da sua experiência profissional acumulada (se e quando existe).

4.2.2. Perceções do processo e da experiência de avaliação docente no biénio 2007-09

As quatro categorias que concebemos para o tema 2 revelam as perceções dos professores questionados, relativamente aos aspetos de mudança, positivos e negativos, produzidos ao longo do processo de avaliação docente 2007-09.

Quadro 8. Análise de conteúdo das respostas dos professores sobre o tema “Perceções do processo e da experiência de avaliação docente no biénio 2007-09”

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1. Reforma profunda do sistema de avaliação docente	1.1. Introdução de alterações profundas	A única preocupação, por parte da tutela, de mostrar que estava a implementar profundas reformas na educação, também ao nível da avaliação de desempenho docente.	E
	1.2. Simplificação ulterior do processo	Depois de muita contestação, luta, avanços e recuos, o modelo acabou por ser simplificado, nada acrescentando de novo ao que se fizera até então.	A
		Afinal, bastou um relatório de autoavaliação. Por fim, com a “simplificação “do processo parece-me que tudo acalmou um pouco e, pelo menos no que me diz respeito, encarei a situação com tranquilidade, procurando que a minha função como professora não fosse afetada, quer ao nível da sala de aula, quer na relação com a comunidade, com toda a confusão criada.	D E
1.3. Importação do modelo	Foi um processo paradoxal: “importado” à pressa e aplicado à revelia dos principais “objetos” da avaliação.	B	
2. Mudanças percecionadas como positivas	2.1. Satisfação da necessidade de uma avaliação do desempenho	De um modo geral, sou favorável à avaliação docente quando esta visa melhorar a qualidade do ensino através da regulação da prática docente.	A

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	UC
	docente	<p>A necessidade de avaliação docente parece-me uma evidência – constitui uma oportunidade para, enquanto profissionais, nos conhecermos e nos aperfeiçoarmos e é um mecanismo fundamental a um desempenho de excelência que contribua, como todos desejamos, para o sucesso dos nossos alunos e para a dignificação da escola e da docência.</p> <p>Considero que a avaliação do desempenho docente deve existir. Deverá ser uma avaliação transparente do ponto de vista ético e político e que possa servir para melhorar a qualidade do ensino e dos professores.</p> <p>Não sou contra a avaliação, desde que o objetivo seja mesmo melhorar a qualidade do ensino.</p>	H J K
	2.2. Aferição da qualidade de ensino	O objetivo da avaliação docente deve centrar-se na medição da qualidade do ensino ministrado e na procura constante de melhores formas de ensinar.	A
	2.3. Observação de aulas	Para provar que os professores, quando contestam, não o fazem de má fé, mas sim porque acham que têm razão, alguns “corajosos”, conscientes de que estavam e estão a fazer um trabalho responsável, decidiram pedir aulas assistidas, condição para obter Muito Bom ou Excelente.	A
	2.4. Análise documental	Porque sempre procurei ser um(a) profissional exigente e responsável, fiz o requerimento para ter aulas assistidas e facultei para análise todos os documentos que diziam respeito ao exercício da minha profissão.	A
	2.5. Avaliação quantitativa	Assim, provei que não era contra a avaliação de desempenho docente quantificada, uma vez que a ela me submeti, mas contra a forma como tudo estava a ser processado.	A
	2.6. Papel formativo da avaliação	Para mim a avaliação devia ser antes de mais formativa.	F
		<p>Neste biénio a avaliação despertou-me interesse, contudo, este foi-se desvanecendo, pouco a pouco, na medida em que as perspetivas que tinha eram formativas.</p> <p>Na verdade, penso que a nossa profissão deve estar em constante mutação formativa, pois temos que adquirir novas técnicas e métodos de trabalho de acordo com o espaço onde estamos inseridos, mas estes têm que ser, devidamente, planeados para que o professor fique com “ferramentas” capazes para poder utilizá-las no momento, não para proveito próprio, mas dos alunos.</p>	G G
	2.7. Avaliação da componente científico-pedagógica	Quanto à avaliação na componente científico-pedagógica, nada tenho a comentar a não ser que a avaliação veio confirmar o rigor que procuro manter a todos os níveis no exercício da profissão.	A
	2.8. Colaboração entre os órgãos de gestão e os professores	Numa segunda fase, a situação alterou-se significativamente. Foram dados sinais inequívocos, quer por parte da direção, quer por parte da comissão de avaliação e dos próprios relatores, que o processo poderia decorrer sem problemas de maior. Afinal, éramos todos colegas, cada um a procurar desempenhar o novo papel que lhe fora atribuído, da melhor forma possível. Houve entretajuda, procura conjunta de soluções para os diversos constrangimentos que foram surgindo, o clima de escola voltou a ser o que era. Considero que o processo decorreu com bastante serenidade.	J

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
3. Situações e mudanças percebidas como negativas	3.1. Falta de competências dos avaliadores	Contudo, a meu ver, esta deve ser efetuada de forma rigorosa, objetiva e justa, envolvendo “avaliadores” com formação e competências adequadas à tarefa que se propõem realizar.	A
		O Ministério de Educação implementou precipitadamente e “à força” este novo modelo de avaliação docente sem ter havido uma preparação específica dos avaliadores que tiveram a seu cargo a responsabilidade de avaliar os seus pares /colegas de trabalho, muitos deles com mais experiência, quer de ensino, de formação ou mesmo no domínio da avaliação, pois nunca antes tinham sido confrontados com tal tarefa, nem tinham recebido qualquer tipo de formação adequada.	A
		Comecei, portanto, por me lembrar das injustiças que o processo poderia trazer uma vez que muitos avaliadores não possuíam os requisitos técnicos e “morais” para o fazer.	F
		A ideia de que é igual avaliar professores ou avaliar alunos. A esmagadora maioria dos professores que avaliaram colegas não tinha (e não tem) qualquer formação a esse nível, não estava e continua a não estar preparada para avaliar os colegas	H
		Implementou-se um modelo sem que tivesse havido formação atempada e consistente de professores avaliadores (atualmente os relatores ainda estão piores, a maior parte deles não teve qualquer formação).	I
	Os relatores são “o que se pode arranjar”, alguns são mesmo forçados a exercer o cargo sem qualquer formação.	K	
	3.2. Avaliação pelos pares	A avaliação <i>inter pares</i> como base de um processo de avaliação que tem uma dimensão não diagnóstica e formativa, mas sumativa (este aspeto criou grande mal-estar nas escolas, gerando conflitos entre colegas e minando completamente o ambiente de trabalho; acresce o facto de, em muitos casos, o professor avaliador (professor-titular) ser detentor de um grau académico inferior ao do professor avaliado)	F
		Acabou por ser muito menos rigoroso do que o modelo anterior, gerando sentimentos de injustiça em face de uma avaliação assente em quotas, realizada por pares, discricionária e, sobretudo, espúria.	B
	3.3. Burocratização e complexidade do processo	Publicou-se uma série de documentação legislativa burocrática que se traduziu em múltiplas reuniões infrutíferas.	D
		Consequentemente, houve avanços e recuos, alterações de <i>timing</i> e procedimentos, o que provocou muita instabilidade nas escolas, com todas as consequências negativas daí resultantes.	E
		Neste biénio a avaliação despertou-me interesse, contudo, este foi-se desvanecendo, pouco a pouco, na medida em que as perspetivas que tinha eram formativas e pelo contrário passaram a ser burocráticas e foram um travão na progressão da carreira docente.	G
	3.4. Falta de diálogo entre o Ministério e os professores	Não foi feita previamente a análise, a reflexão e o debate que se impunha entre o Ministério e os professores, que são quem estão no terreno.	E
Desde o início que ficou patente a incapacidade dos responsáveis pela coordenação (se assim se pode chamar) do processo de avaliação do desempenho docente em elaborar um conjunto de normativos que ajudassem as diferentes escolas a gerir a		I	

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
		especificidade de cada uma.	
	3.5. Existência de quotas	Também não deve estar sujeita a qualquer tipo de quotas ou limitações no que diz respeito à obtenção de níveis superiores (Muito Bom e Excelente), pois esta atitude desvirtua o objetivo fundamental da avaliação e a realidade do sistema.	A
		É de lamentar, como já atrás referi, o facto de ter sido “prejudicada” (assim com outros professores) na avaliação por carência de quota no universo respetivo, o que prova que este método de avaliação não era nem pode ser justo, uma vez que não reflete a verdadeira proficiência do docente.	A
		Acabou por ser muito menos rigoroso do que o modelo anterior, gerando sentimentos de injustiça em face de uma avaliação assente em quotas, realizada por pares, discricionária e, sobretudo, espúria.	B
		Considero extremamente injusto as quotas.	F
	3.6. Falta de transparência e de objetividade	Para tal, deve ser pública e transparente.	A
		Mais difícil foi compreender a avaliação feita na outra componente, uma vez que não tive acesso aos valores que me foram atribuídos nos diferentes parâmetros, mas sim à avaliação final. Neste caso, eles eram muito abrangentes e subjetivos.	A
		Esta avaliação não é transparente porque não é pública, alguns parâmetros são subjetivos.	K
	3.7. Injustiça do sistema de avaliação	Acabou por ser muito menos rigoroso do que o modelo anterior, gerando sentimentos de injustiça em face de uma avaliação assente em quotas, realizada por pares, discricionária e, sobretudo, espúria.	B
		Um processo extremamente injusto e desigual.	I
		A avaliação foi sendo realizada ano após ano, com processos intercalares duvidosos pelo meio, que criaram ainda mais desigualdades.	I
	3.8. Deterioração do clima de escola	A maior conclusão é que o processo de avaliação dos docentes veio promover um ambiente competitivo entre os professores, pouco saudável e em nada contribuiu para a melhoria das práticas de cada um.	I
		Numa primeira fase, muita confusão, conflitos, discussões e uma certa angústia relativamente a toda a situação. O clima de escola deteriorou-se muito, as relações interpessoais agudizaram-se. Nada daquilo fazia sentido e não era definitivamente a minha ideia de escola e de ambiente de trabalho.	J
		Este processo abriu feridas nas escolas e trouxe um grande mal-estar aos docentes, ninguém esquecerá os famosos e finados titulares, o concurso que mudou profundamente as relações entre os professores.	K
	3.9. Irrelevância do número de aulas observadas	Avaliar, por exemplo, a excelência de um professor com base numa ou duas aulas assistidas é tudo menos sério, não só pela “estupidez” do facto, como pelo “desconhecimento” do que é a complexidade de uma observação, que não se pode ficar por incidências holísticas.	B

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
	3.10. Medidas economicistas	O processo de avaliação do biénio 2007-09 foi tudo menos avaliação (no sentido rigoroso do termo), como outra coisa não seria de esperar tendo em conta que ele assentou em critérios economicistas e não em critérios de melhoria de desempenhos.	B
		É apenas uma medida economicista que não permite uma avaliação justa. Para mim a avaliação devia ser antes de mais formativa.	F
		Foi mais um momento economicista do Ministério da Educação.	G
		Uma ideia de avaliação com a qual jamais poderei concordar – a da avaliação enquanto instrumento ao serviço da tutela para penalizar os profissionais de forma a limitar-lhes a progressão na carreira.	H
	3.11. Sentimentos de frustração, de desmotivação e de desconfiança dos profissionais	Saliento apenas as mais significativas para mim e que despoletaram alguma frustração...	A
		Um sentimento de frustração e de zanga com o poder por sentir que nos estavam a impor um modelo de avaliação pesado, desadequado e ineficiente.	C
		Inicialmente despertou em mim, como na maioria dos professores, sentimentos de revolta, frustração, ansiedade, perplexidade e mal-estar e a convicção plena de que todo o processo foi feito “em cima do joelho” e à pressa.	E
		Despertou no início sentimentos de desconfiança. Não temos uma cultura de avaliação séria. Temos uma cultura de cunhas e de amizades.	F
		Pelo exposto acima, e muito haveria ainda a dizer, creio ser claro que este processo de avaliação operou em mim um grande desencanto. Não raras vezes me senti angustiada e revoltada. À minha volta senti, da parte dos meus colegas, muita desmotivação, e vi muitos deles deixarem a profissão precocemente.	H
		Esta avaliação perturba a vida dos professores e não os incentiva a melhorar as suas práticas.	K
	3.12. Aferição inadequada da qualidade de ensino	Contribuirá este novo modelo de avaliação para uma melhoria efetiva da qualidade do ensino? Tenho as minhas reservas.	A

Também na abordagem deste segundo tema, considerámos oportuno proceder à apresentação de uma leitura sintética dos dados, tendo recorrido igualmente à representação gráfica da distribuição das unidades de enumeração por categoria.

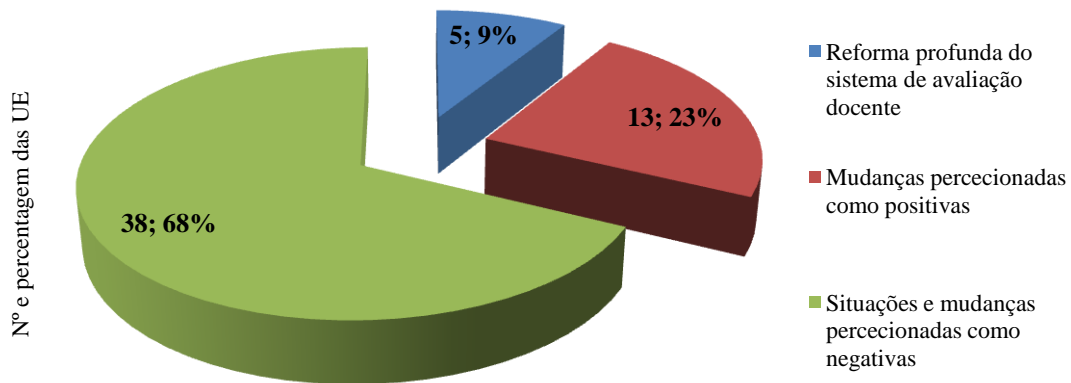


Gráfico 3. Distribuição das unidades de enumeração por categoria, relativas ao tema “Percepções do processo e da experiência de avaliação docente no biénio 2007-09”

O gráfico 3 mostra que, para o tema “Percepções do processo e da experiência de avaliação docente no biénio 2007-09”, num total de 56 unidades de registo, a maior percentagem de ocorrências se concentra na categoria *situações e mudanças percecionadas como negativas*, 68% (n=38). Seguem-se, por ordem decrescente de frequência, as categorias *mudanças percecionadas como positivas* com 23% (n=13) e finalmente as opiniões gerais sobre a *reforma profunda do sistema de avaliação docente* com 9% (n=5).

Ao manifestarem as suas opiniões sobre o processo de avaliação docente 2007-09, os professores inquiridos posicionaram-se em três momentos da experiência avaliativa: a fase de introdução do modelo, o período de desenvolvimento do processo e, uma vez concluído, o momento de balanço do percurso realizado.

Relativamente à fase inicial do processo, os professores salientaram o impacto causado pelo confronto com as inesperadas medidas governativas de reforma profunda do sistema de avaliação docente. A entrada de supetão do modelo nas escolas, “à pressa e à revelia”, e a novidade das diretivas do texto legal geraram “muita contestação, luta, avanços e recuos”. Um outro fator a suscitar a estupefação e a rejeição dos professores foi a fonte inspiradora do modelo, um modelo “importado” que os inquiridos consideraram desadequado ao contexto nacional. A gestão de toda a fase introdutória do processo é portanto criticada, inclusive o desfecho da mesma, que resultou na

simplificação do modelo e, em relação à qual, os respondentes manifestam igualmente surpresa (“Afinal, bastou um relatório de autoavaliação”).

No que diz respeito ao desenvolvimento do processo, os professores evidenciam percepções positivas e negativas da experiência avaliativa vivida. Foram percebidas como positivas as estratégias de observação de aulas e de análise documental para reconhecimento do mérito (“Porque sempre procurei ser uma profissional exigente e responsável, fiz o requerimento para ter aulas assistidas e facultei para análise todos os documentos que diziam respeito ao exercício da minha profissão”); a intenção do papel formativo da avaliação dos professores (“Neste biênio a avaliação despertou-me interesse, contudo, este foi-se desvanecendo, pouco a pouco, na medida em que as perspectivas que tinha eram formativas”); a incidência na avaliação da componente científico-pedagógica; a colaboração entre os órgãos de gestão e os professores (“Numa segunda fase, a situação alterou-se significativamente. Foram dados sinais inequívocos, quer por parte da direção, quer por parte da comissão de avaliação e dos próprios relatores, de que o processo poderia decorrer sem problemas de maior. Houve entreajuda, procura conjunta de soluções para os diversos constrangimentos que foram surgindo”). Pelo contrário, foram consideradas vivências negativas do processo a sujeição ao juízo apreciativo de avaliadores sem competências para o efeito (“muitos avaliadores não possuíam os requisitos técnicos e ‘morais’ para o fazer”) e sem formação específica previamente proporcionada pela tutela (“Implementou-se um modelo sem que tivesse havido formação atempada e consistente de professores avaliadores”); a burocratização improfícua (“Publicou-se uma série de documentação legislativa burocrática que se traduziu em múltiplas reuniões infrutíferas”); os sentimentos de frustração, de desmotivação e de desconfiança (“Um sentimento de frustração e de zanga com o poder por sentir que nos estavam a impor um modelo de avaliação pesado, desadequado e ineficiente”).

Uma vez concluído o processo, em momento de balanço do percurso realizado, os respondentes apontam aspetos positivos e negativos. No primeiro caso, defendem a necessidade de uma avaliação docente que tenha por finalidade a aferição e a melhoria da qualidade de ensino, a regulação das práticas docentes, a dignificação da atividade de ensino e da classe profissional (“A necessidade de avaliação docente parece-me uma evidência – é um mecanismo fundamental a um desempenho de excelência que

contribua, como todos desejamos, para o sucesso dos nossos alunos e para a dignificação da escola e da docência”); e são favoráveis à expressão quantitativa do resultado final da avaliação. Quanto aos aspetos negativos, apontam o sistema de quotas e a avaliação pelos pares (“Acabou por ser muito menos rigoroso do que o modelo anterior, gerando sentimentos de injustiça em face de uma avaliação assente em quotas, realizada por pares, discricionária e, sobretudo, espúria”); a falta de transparência e de objetividade do processo que acusam de iníquo (“A avaliação foi sendo realizada ano após ano, com processos intercalares duvidosos pelo meio, que criaram ainda mais desigualdades”); a deterioração do clima de escola (“A maior conclusão é que o processo de avaliação dos docentes veio promover um ambiente competitivo entre os professores, pouco saudável e em nada contribuiu para a melhoria das práticas de cada um”); a irrelevância do número de aulas observadas (“Avaliar, por exemplo, a excelência de um professor com base numa ou duas aulas assistidas é tudo menos sério”); as intenções governativas economicistas (“O processo de avaliação do biénio 2007-09 foi tudo menos avaliação... tendo em conta que ele assentou em critérios economicistas e não em critérios de melhoria de desempenhos”); a dúvida sobre a eficácia do modelo na aferição da qualidade de ensino (“Contribuirá este novo modelo de avaliação para uma melhoria efetiva da qualidade do ensino? Tenho as minhas reservas”).

A contextualização no tempo (repartido em três fases), das conceções dos respondentes sobre o processo e a experiência de avaliação docente no biénio 2007-09, leva-nos a uma reflexão sobre o modelo e o percurso realizado, no trânsito das intenções às práticas ou dos pressupostos aos resultados e efeitos. Deste ponto de vista, destacamos três fatores de desenvolvimento profissional abordados pelos respondentes: avaliação formativa, cultura colaborativa e observação de aulas.

No que diz respeito à avaliação formativa, os professores inquiridos afirmam ter alimentado expectativas sobre a concretização desta modalidade avaliativa ao longo do desenvolvimento do processo (“Neste biénio a avaliação despertou-me interesse, contudo, este foi-se desvanecendo, pouco a pouco, na medida em que as perspetivas que tinha eram formativas”) mas, no final, tais expectativas foram goradas (“um processo de avaliação que tem uma dimensão não diagnóstica e formativa, mas sumativa”). Para os respondentes, a avaliação, podendo servir propósitos formativos (“Para mim a avaliação

devia ser antes de mais formativa”), não os concretizou ao longo do percurso realizado no biénio 2007-09, e apontam razões para essa inoperância: a falta de planeamento (“a nossa profissão deve estar em constante mutação formativa, pois temos que adquirir novas técnicas e métodos de trabalho de acordo com o espaço onde estamos inseridos, mas estes têm que ser devidamente planeados”); a centralização dos benefícios do processo avaliativo no ensino e não na aprendizagem (“para que o professor fique com “ferramentas” capazes para poder utilizá-las no momento, não para proveito próprio, mas dos alunos”); as finalidades políticas e económicas (“É apenas uma medida economicista que não permite uma avaliação justa... devia ser, antes de mais, formativa”). A percepção destes professores é portanto a de que o modelo de 2007-09 não representou a experiência de uma avaliação formativa. Mas, terminado o percurso, terá ela sido formadora? Na realidade, foi salientado o valor dos seus efeitos, especificamente a importância da informação produzida, pelas consequências positivas “na medição da qualidade do ensino ministrado e na procura constante de melhores formas de ensinar”. Constatamos que, para os professores inquiridos, a experiência avaliativa evidenciou poder produzir resultados formativos não tanto durante o processo, devido aos constrangimentos referidos, mas sobretudo após a conclusão do mesmo, em momento de balanço final, revelando-se a avaliação um potencial instrumento de regulação do ensino.

Quanto à relação colaborativa, a percepção dos respondentes parece dar maior ênfase a uma relação cooperativa mais hierárquica do que a uma coadjuvância colegial aprendente e construtiva (“Foram dados sinais inequívocos, quer por parte da direção, quer por parte da comissão de avaliação e dos próprios relatores, que o processo poderia decorrer sem problemas de maior. Afinal, éramos todos colegas, cada um a procurar desempenhar o novo papel que lhe fora atribuído, da melhor forma possível”). De acordo com os professores questionados, duas causas estão significativamente na origem da dissonância entre os professores: a competição e a avaliação pelos pares. No primeiro caso, a obtenção da recente categoria de titular e a corrida às menções máximas dividiram os professores (“Nada daquilo fazia sentido e não era definitivamente a minha ideia de escola e de ambiente de trabalho”). Em segundo lugar, a avaliação pelos pares não cumpriu o pressuposto da aprendizagem conjunta nem do intercâmbio de saberes e de boas práticas, mas instalou um clima de “mal-estar nas

escolas, gerando conflitos entre colegas e minando completamente o ambiente de trabalho”.

Finalmente, no que toca a observação de aulas, os procedimentos postos em curso frustraram as potencialidades formativas desta estratégia, visto que, segundo os respondentes, faltou planeamento e carácter sistemático (“Avaliar, por exemplo, a excelência de um professor com base numa ou duas aulas assistidas é tudo menos sério, não só pela “estupidez” do facto, como pelo “desconhecimento” do que é a complexidade de uma observação, que não se pode ficar por incidências holísticas”). Adicionalmente, a observação de aulas não produziu frutos formativos porque terá servido uma visão utilitária e imediata (“decidiram pedir aulas assistidas, condição para obter Muito Bom ou Excelente”).

As opiniões dos respondentes parecem mostrar que não foram respeitados os princípios defendidos por Paquay (2004), pelo menos, em quatro aspetos: a conformação ao contexto local, a negociação extensiva do processo, a confiança colegial, a anualidade da avaliação formativa.

Quanto ao primeiro, a conformação ao contexto local, Paquay, na sua defesa do carácter formativo da avaliação, sustenta a condição da especificidade, isto é, considera que as exigências e os critérios de avaliação devem fundar-se no plano da realidade específico, tendo por referência as finalidades institucionais, manifestas no seu projeto educativo, e no qual se fundarão os projetos individuais dos docentes. A fragilidade desta premissa revela-se, segundo os testemunhos recolhidos, em diferentes vertentes. Por um lado, na falta de planeamento do processo devida à urgência do seu incremento, fator que dificultou (ou impossibilitou) a acomodação do sistema de avaliação às especificidades das comunidades educativas. Por outro lado, a subordinação da aplicação do processo de avaliação às diretivas ministeriais e ao poder central, cujas finalidades políticas e económicas se sobrepuseram aos interesses educativos, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores como à melhoria da qualidade do ensino, também não privilegiou a especificidade dos contextos escolares locais. Por fim, importa reconhecer que, se o projeto individual do professor há de sujeitar-se ao projeto educativo da escola, o grau de qualidade deste (maior ou menor) determinará o rumo e as finalidades da ação de cada docente, o que não resultará

necessariamente num percurso de evolução e de aperfeiçoamento, tanto ao nível pessoal como ao nível organizacional.

Relativamente à negociação extensiva do processo, preceito igualmente requerido por Paquay em favor de uma avaliação de natureza formativa, ela favorecerá a inclusão do contributo de todos os professores avaliados ao viabilizar-lhes o confronto com um referencial externo definido por autoridades políticas, diretores ou especialistas, para que os docentes o discutam, comparando-o com os seus próprios objetivos, representações e critérios de qualidade. Ora, uma das conclusões que se pode retirar das críticas tecidas pelos docentes questionados é precisamente a falta de negociação com os intervenientes, particularmente entre os visados e os supostos agentes do desenvolvimento profissional, o que se deveu sobretudo à falta de tempo disponível e disponibilizado. Os prazos revelaram-se irrealistas e a pretensão de resultados imediatos comprometeu o sucesso geral da experiência avaliativa. De qualquer maneira, é coerente assumir que um percurso de reflexão, de discussão e de entendimento, como o que concebe Paquay, exigiria um extenso período de tempo (de determinação impossível), não sendo certo, até pela diversidade de atores e de perspetivas, que se chegasse a consensos e que, por fim, se normalizassem os trâmites nucleares da avaliação do desempenho docente, ademais revestida de um caráter formativo.

Uma outra recomendação de Paquay merece ser aqui objeto de menção, tendo em conta as declarações dos inquiridos, a saber, a anualidade da avaliação formativa, que deverá anteceder os ciclos de avaliação sumativa. Segundo o investigador, se as avaliações fossem unicamente formativas, perderiam talvez a sua capacidade mobilizadora, uma vez que alguns docentes poderiam considerá-las facultativas, secundárias ou mesmo inúteis. Pelo menos dois pontos desta teoria se revelaram críticos na experiência de 2007-09. Em primeiro lugar, o processo de avaliação do desempenho docente, formativo nos termos da prescrição legislativa, acabou por se circunscrever ao período de um ano letivo, definido pelo “simplex”, referido pelos professores questionados, o que resultou num planeamento apressado ou mesmo inexistente nas escolas e, por consequência, numa ação global desconexa e incoerente. Em segundo lugar, a conjugação de uma avaliação formativa e de uma avaliação sumativa, no caso específico do processo avaliativo de 2007-09, parece ter obscurecido e confundido a perceção dos avaliados, não destrinchando estes os procedimentos e os propósitos

formativos dos sumativos, acabando por interpretar o sistema de maneira utilitária e pragmática. Por consequência, usaram-no com a finalidade de retirar proveito individual e imediato, de que é exemplo, segundo as opiniões recolhidas, a solicitação de aulas observadas tendo por fim exclusivo a obtenção das menções máximas.

Finalmente, no que diz respeito à confiança colegial, Paquay advoga que a base do estabelecimento da confiança entre pares será o momento da entrevista. Segundo o autor, a entrevista formativa constituirá um espaço onde a hesitação e o erro são naturais, não sentindo o avaliado que está a ser julgado, mas que pode confiar no avaliador e, portanto, não corre riscos em expor a verdade. Porém, o que as opiniões dos docentes inquiridos revelam é que, por si só, tal estratégia não assegura um ambiente tranquilo, de segurança e de cooperação colegiais. Pelo contrário, a competição e o descrédito em relação às competências dos pares que eram avaliadores instalaram um clima de desconfiança e de mal-estar nas escolas. Contrariamente à almejada colaboração colegial, condição para a construção de uma escola que configure uma “organização aprendente”, segundo preconiza Thurler (2001:167), globalmente empenhada na concretização conseguida de um projeto comum, parece ter prevalecido o que Hargreaves (1994:192) denomina “colegiatura forçada”, que se traduziu aqui na imposição de procedimentos de cooperação ditados pela tutela e mediados pelos órgãos de gestão das escolas, segundo referem os professores inquiridos que destacam ter sido esta a única instância a dar sinais de que “o processo poderia decorrer sem problemas de maior”. No terreno, estabeleceu-se, pois, não uma relação de parceria, mas a concretização do princípio de obediência hierárquica.

A argumentação acima leva-nos por consequência a ponderar que a intenção formativa do modelo de avaliação 2007-09 não foi percebida como tal por estes inquiridos, em vários aspetos do plano concreto do desenvolvimento do processo.

4.2.3. Perceções sobre a reconfiguração da carreira docente no novo ECD

A única categoria que concebemos para o tema 3 revelou as perceções negativas dos professores questionados, relativamente aos aspetos do então novo Estatuto da Carreira Docente, no que diz respeito à reestruturação da carreira, à atribuição de

competências acrescidas e aos efeitos que deduzem a desvalorização da classe profissional junto da opinião pública.

Quadro 9. Análise de conteúdo das respostas dos professores sobre o tema “Perceções sobre a reconfiguração da carreira docente no novo ECD”

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1. Críticas às conceções dominantes no novo ECD	1.1. Divisão da carreira em duas categorias	Mas foi no biénio 2007-2009 que o então Novo Estatuto da Carreira Docente alterou profundamente a carreira.	A
		Este processo de avaliação teve, à partida, o estigma da diferença entre professor titular e professor não titular.	D
		O modelo de avaliação (...) pecou de imediato por, a meu ver, assentar em alguns pressupostos que considero profundamente incorretos: - a divisão da carreira em duas categorias, numa espécie de afirmação de que existem professores de 1ª e professores de 2ª categoria;	H
	1.2. Atribuição de responsabilidades excessivas	Saliento apenas as mais significativas para mim e que despoletaram alguma frustração: a carga horária do professor a cumprir na escola (componente letiva e não letiva, não tendo em conta as inúmeras horas de trabalho realizado em casa por professores empenhados em dar o seu melhor) e o novo sistema de avaliação de desempenho.	A
	1.3. Desacreditação da classe profissional	Sob a capa da necessidade de se melhorar a qualidade do ensino e os resultados escolares, o que foi feito foi uma desacreditação de toda uma classe profissional. Com efeito, a mensagem que se pretendeu passar para a opinião pública (e que, para grande prejuízo de todo o país, passou) foi a de que os professores são a <i>fons et origo</i> dos problemas do ensino e, como tal, terão de ser penalizados pelo seu mau desempenho e, daqui em diante, rigorosamente “vigiados”.	H

Na abordagem deste segundo tema, dada a existência de uma só categoria, procedemos a uma representação gráfica da distribuição das unidades de enumeração por subcategoria, tendo em vista uma leitura mais fácil e sintética dos dados.

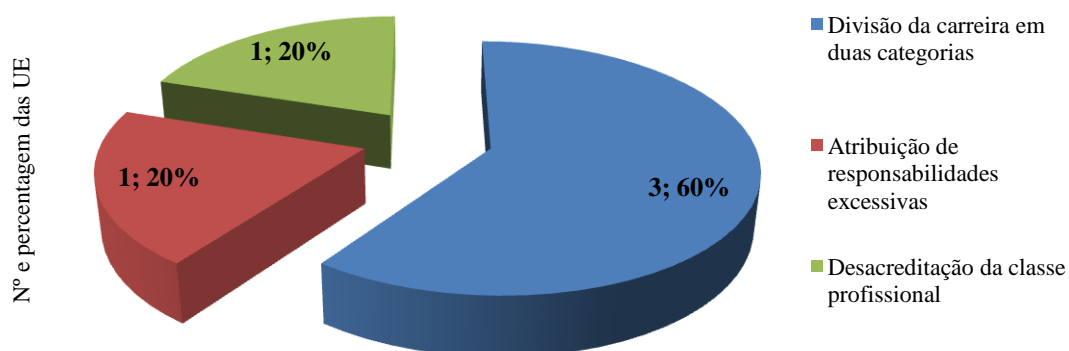


Gráfico 4. Distribuição das unidades de enumeração por subcategoria, relativas à categoria *Críticas às concepções dominantes no atual ECD*, do tema “Percepções sobre a reconfiguração da carreira docente no novo ECD”

O gráfico 4 mostra o total das 5 unidades de registo incluídas na categoria *críticas às concepções dominantes no novo ECD*, única definida para o tema “Percepções sobre a reconfiguração da carreira docente no novo ECD”, destacando-se a subcategoria *divisão da carreira em duas categorias*, com 60% (n=3) de ocorrências.

Ao manifestarem as suas percepções sobre a reconfiguração da carreira docente no novo ECD, podemos constatar que os professores questionados abordam o novo diploma legal de forma negativa, fazendo-lhe uma crítica global: a penalização da classe profissional a três níveis - estatutário, laboral e social. No primeiro plano, a divisão da carreira em duas categorias, professor e professor titular, foi sentida como estigmatizadora e discriminatória (“O modelo de avaliação (...) pecou de imediato por, a meu ver, assentar em alguns pressupostos que considero profundamente incorretos: - a divisão da carreira em duas categorias, numa espécie de afirmação de que existem professores de 1ª e professores de 2ª categoria”); ao nível laboral, impôs a assunção de responsabilidades excessivas (“as inúmeras horas de trabalho realizado em casa por professores empenhados em dar o seu melhor”); no plano social, a desacreditação da classe profissional (“a mensagem que se pretendeu passar para a opinião pública... foi a de que os professores são a *fons et origo* dos problemas do ensino e, como tal, terão de ser penalizados pelo seu mau desempenho e, daqui em diante, rigorosamente vigiados”).

Domingo (2003), na sua análise da profissão docente como objeto de um processo de proletarianização, salienta algumas questões que têm certa conexão com os tópicos aqui abordados pelos professores respondentes. No estudo de Domingo,

interessaram-nos particularmente as perspetivas de abordagem adotadas pelo investigador e os motivos do debate arrolados no seu exame do percurso atual da classe profissional.

Domingo salienta três ideias fundamentais na visão do grupo docente: a desqualificação profissional, a separação entre conceção e execução, a perda do controlo do próprio trabalho.

Relativamente à desqualificação profissional, e segundo o autor, esta surge muitas vezes associada subtilmente a novas formas de requalificação, o que, no presente caso, nos parece que se traduziu na divisão da carreira em duas categorias, devida à necessidade de, na observância do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, “proceder à correspondente estruturação da carreira, dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada”.

Quanto à segunda ideia-chave, a separação entre conceção e execução que, de acordo com Domingo, supõe a redução do profissional à condição de mero executante de tarefas sobre as quais não tem poder decisório, verificamos que, no caso português, a crescente burocratização e a intensificação das tarefas resultaram frequentemente no trabalho estéril, na rotinização do exercício profissional (mais condicionado pela pressão do tempo do que impulsionado pela reflexão sistemática), no isolamento e no individualismo dos professores do que numa cooperação coletiva. Apple e Jungck (1990:154) consideram que “a intensificação faz com que as pessoas *tomem atalhos*, economizem esforços, de maneira a apenas terminarem aquilo que é verdadeiramente essencial para a tarefa imediata que têm entre mãos; obriga as pessoas a apoiarem-se cada vez mais nos *peritos*, a esperar que eles digam o que fazer, e, desta forma, as pessoas começam a desconfiar da experiência e das atitudes que desenvolveram ao longo dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada em favor da quantidade. O *trabalho feito* converte-se no verdadeiro substituto do *trabalho bem feito*.”

Por último, ainda na senda de Domingo (2003), a perda de controlo do professor sobre o seu próprio trabalho decorre da restrição das funções do docente ao cumprimento das prescrições externamente determinadas, fazendo-o perder a visão conjunta, integradora e coerente da sua atividade profissional, o que o faz experimentar

uma sensação de desnorte, de insegurança pessoal e de dúvida sobre o estatuto da profissão, cujo prestígio sente perder no coletivo social. Tais nos parecem ser a vivência e os sentimentos expressos pelos professores respondentes em torno da sua reflexão sobre a desacreditação social da classe.

Domingo alerta para o risco de um processo de contínua desqualificação, emergente da crescente regulação, tecnicização e controlo, produzir a perda de competências e de conhecimentos profissionais, inerentes ao exercício fundamental da atividade docente, o processo de ensino e aprendizagem, para assumirem funções e tarefas que acabem por afastá-los dos propósitos específicos da ação educativa.

4.2.4. Preocupações relativas à futura avaliação docente e seus impactos sobre a profissão

As quatro categorias que concebemos para o tema 4 põem em relevo as preocupações dos professores questionados sobre os processos futuros de avaliação docente e sobre os seus impactos na profissão, tendo esses docentes apresentado também algumas sugestões para a melhoria do modelo de avaliação.

Quadro 10. Análise de conteúdo das respostas dos professores sobre o tema “Preocupações relativas à futura avaliação docente e seus impactos sobre a profissão”

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1. Evolução negativa da carreira	1.1. Sentimentos de frustração	Sinto-me dececionado(a) e pessimista quanto ao futuro ainda que, pessoalmente, todo este processo tenha pouco reflexo na minha carreira.	A
		A partir do momento em que começarem a sentir na pele os efeitos - ou ausência deles (no caso dos congelamentos) – de um processo de avaliação injusto e sem seriedade.	B
		As expetativas não são animadoras e vão gerar desmotivação e sentimentos de injustiça.	B
		Avaliação para quê? Não se sabe para que serve a formação e quando aparece, na maioria dos casos, tem que ser paga pelos professores, que não sabem muito bem se esta vai ajudá-los a progredir na sua carreira.	G
		As minhas preocupações são de tal ordem que estou a pensar, seriamente, em ir-me embora. Confesso, com muita pena.	G
		Desisto, com alguma amargura, daquilo que sempre amei fazer.	G
		Preocupa-me que, a manterem-se alguns aspetos mais perniciosos da avaliação docente, ela seja um mero instrumento de penalização e um	H

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
		obstáculo à progressão na carreira.	
		Desse modo transformando as escolas em “guetos” de desânimo e de frustração e retirando a esta profissão a magia e o encanto que me trouxeram até ela.	H
	1.2. Enfraquecimento dos valores profissionais	Preocupa-me, essencialmente, o facto de tudo isto poder operar em mim um desencanto tal que me transforme numa pessoa infeliz com a minha profissão e, conseqüentemente, numa professora medíocre.	H
		O processo avaliativo, tal como está previsto na ADD, a meu ver, não permite avaliar com objetividade a competência e o empenhamento profissional do professor, nem promover o aprofundamento constante dos princípios e conceções que fundamentam a prática letiva nas suas vertentes humanista, científica e técnica, pois o objetivo da avaliação, como atrás referi, é que o professor melhore a sua “arte” de ensinar a fim de melhorar a qualidade da educação.	A
1.3. Desmotivação induzida pelo sistema de quotas	Mais do que ninguém, nós professores temos de acreditar na Educação, na utilidade do que fazemos, de saber evoluir e de estar em constante formação.	E	
	Corre-se o risco de os professores deixarem de investir no processo de ensino-aprendizagem e passarem a preocupar-se com o seu processo de avaliação, levando ao desfasamento entre “o que efetivamente se faz” e “o que seria importante fazer”, numa espécie de “nem tudo o que parece é”.	B	
1.4. Gestão da carreira por critérios economicistas	Iniciado que foi este processo de avaliação reformulado, estou um tanto ou quanto desiludido(a) e desencantado(a), pois em nada veio melhorar o já existente, visto que se mantém o sistema das quotas para as classificações superiores.	A	
	A existência de quotas (...) vai gerar instabilidade pessoal e profissional em muitos docentes.	B	
2. Manutenção do modelo de avaliação docente 2007-09	2.1. Falta de credibilidade e de justiça	Ora, esta avaliação visa, mais significativamente, a progressão, ou não, na carreira, realçando mais aspetos economicistas que melhoria da qualidade de ensino.	A
		Esta avaliação manter-se-á, é certo, serve para poupar dinheiro ao Estado, e assim se justificam as quotas.	K
		As injustiças podem acontecer, mas nesta vida temos de aprender a relativizar tudo. Se a pessoa fizer um trabalho honesto, sem floreios, a avaliação terá que ser forçosamente honesta.	F
		O processo avaliativo, tal como está previsto na ADD, a meu ver, não permite avaliar com objetividade a competência e o empenhamento profissional do professor.	A
		Com as constantes alterações que são introduzidas na avaliação do desempenho docente temo que surjam interpretações diversas que conduzam a situações de injustiça entre pares e entre escolas.	C
		Preocupa-me que, sob o argumento da pretensa autonomia das escolas, se promovam disparidades no processo de avaliação dos docentes (como já se verificou).	H

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
		<p>Preocupa-me que o processo seja conduzido de modo incorreto (como aconteceu até aqui), ignorando a voz dos envolvidos, impondo unilateralmente um modelo ao qual não se reconhece qualquer garantia de qualidade e/ou de justiça. Nenhuma mudança verdadeira ocorre pela imposição. Se o processo não for aceite por aqueles a quem se destina e não for visto como justo e credível, não será eficaz. Preocupa-me, pois, que, a não ser garantida a justiça do processo, tudo isto redunde em prejuízo da escola e dos alunos.</p> <p>Os professores não serão avaliados com justiça, não vão progredir na carreira, o mau ambiente que já se vive em muitas escolas vai degradar-se ainda mais, os docentes crispados, sentindo-se injustiçados, não aspirarão certamente a ser os melhores profissionais do mundo...!</p>	H K
	2.2. Falta de consensos	<p>A avaliação do desempenho docente sofreu reestruturações, mas continua a suscitar muitas dúvidas e reações adversas. Não sei se as nossas mentes foram ou estão suficientemente preparadas para uma série de situações.</p> <p>É um processo difícil de conceber e de pôr em prática dada a especificidade da profissão docente. A grande diversidade de intervenientes no processo resulta, necessariamente, numa grande diversidade de visões de ensino, de escola, de educação e até de sociedade. Assim sendo, torna-se difícil a conceção de um modelo que consiga reunir consensos significativos.</p>	E J
	2.3. Parcialidade dos juízos	<p>Este ano, sinto-me mais segura, embora o clima das “quintas “ e dos “quintais” se mantenha em relação a alguns grupos. De qualquer maneira, encaro a situação com mais naturalidade.</p> <p>Este método não me agrada e serve perfeitamente as amizades.</p> <p>Além disso, o processo, tal como está a ser conduzido, permite que a avaliação seja tendenciosa e que a “lei do compadrio” predomine.</p>	F G I
3. Receios relativos aos avaliadores	3.1. Seleção deficiente	<p>Não foi feita, de forma abrangente, formação específica para os relatores. Estes são muitas vezes “escolhidos” porque não há outros.</p> <p>Outro caso que se põe, os relatores, o modo como foram nomeados, pois só o souberam quando apareceu nos seus horários essa tarefa. É de salientar, ainda, que estes não foram os mais capazes, pois alguns são autênticas nulidades, mas o sistema assim o quer. Depois, há o facto de estes serem quase polícias quando avaliam alguns escalões.</p>	A C
	3.2. Falta de formação	<p>A maior preocupação é, infelizmente, uma certeza. O processo continua com os mesmos vícios, agravados pelo facto dos professores relatores não terem tido qualquer formação para acompanharem os colegas e alguns deles serem professores que nunca corresponderam, na sua prática, às diferentes dimensões que, agora, têm de avaliar nos outros colegas.</p>	I
	3.3. Dificuldade no desempenho de um papel formativo	<p>Não sei se as nossas mentes foram ou estão suficientemente preparadas para (...) aceitarem as sugestões como sugestões e não como crítica; verem o professor avaliador como alguém que quer refletir, partilhar e debater saberes e experiências, numa perspetiva formativa e de desenvolvimento profissional e não alguém” que tem a mania ou lhe vai estragar a vida”.</p> <p>Este tipo de avaliação não tem nada de formativo.</p>	E G

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	UC
	3.4. Dificuldade de os professores aceitarem a avaliação por pares	A avaliação (...) pelos pares vai gerar instabilidade pessoal e profissional em muitos docentes.	B
		Apesar de a nova legislação ter sido modificada, os eufemismos continuam. O que realmente considerava mais correto é que a avaliação fosse feita por uma entidade externa e não por uma comissão interna de docentes.	D
		Não sei se as nossas mentes foram ou estão suficientemente preparadas para (...) aceitarem pacificamente o facto de serem avaliadas pelos seus pares.	E
4. Sugestões para obviar às dificuldades	4.1. Discussão de ideias	Penso ser fundamental desmontar todas estas ideias, discutir em equipa todas as normas e procedimentos a adotar, partilhar ideias.	E
	4.2. Tranquilidade	Num ambiente o mais tranquilo possível cada um (avaliado e avaliador) ...	E
	4.3. Desenvolvimento profissional	A convicção de que foi feita uma avaliação (...) formativa (...) que serviu para que ambos pudessem evoluir pessoal e profissionalmente.	E
Cheguem ao fim do percurso com a convicção de que foi feita uma avaliação isenta, formativa, com o menor grau de subjetividade possível.		E	

Seguindo o mesmo método de abordagem que realizámos para os temas anteriores, procedemos também de seguida a uma apresentação gráfica da distribuição das unidades de enumeração por categoria, tendo em vista uma primeira leitura simplificada e, portanto, mais fácil dos dados.

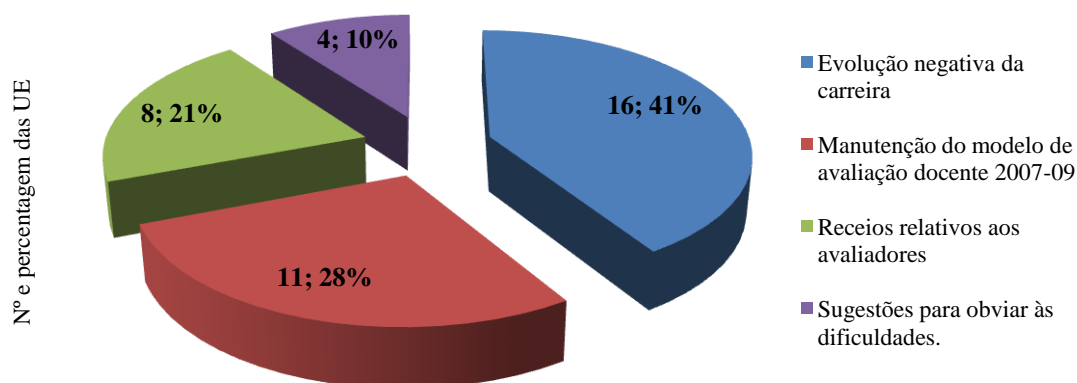


Gráfico 5. Distribuição das unidades de enumeração por categoria, relativas ao tema “Preocupações relativas à futura avaliação docente e seus impactos sobre a profissão”

O gráfico 5 mostra que, para o tema “Preocupações relativas à futura avaliação docente e seus impactos sobre a profissão”, num total de 40 unidades de registo, a maior percentagem de ocorrências se concentra na categoria *evolução negativa da carreira* 41% (n=16). Seguem-se, por ordem decrescente de frequência, as categorias *manutenção do modelo de avaliação docente 2007-09* com 28% (n=11), *receios relativos aos avaliadores* com 20% (n=8) e, por fim, *sugestões para obviar às dificuldades* com 10% (n=4).

Perante a antevisão dos rumos que a futura avaliação docente pudesse tomar, os professores questionados exteriorizaram as suas preocupações e formularam propostas de mudança do processo avaliativo.

No que respeita as suas preocupações, os professores revelaram-se receosos em relação a três domínios: as repercussões da avaliação docente na carreira, a continuação do modelo de 2007-09, a identidade e o perfil de competências dos avaliadores.

Relativamente às repercussões da avaliação docente na carreira, os inquiridos mostraram-se pessimistas (“As expectativas não são animadoras e vão gerar desmotivação e sentimentos de injustiça”) e impotentes, dando sinais de que viviam uma situação que fugia ao seu controlo e cujo rumo futuro seria irremediavelmente negativo. Depararam-se com a estagnação da carreira por motivos incontornáveis: os congelamentos, a inutilidade da formação contínua a expensas do professor (“Não se sabe para que serve a formação e quando aparece, na maioria dos casos, tem que ser paga pelos professores, que não sabem muito bem se esta vai ajudá-los a progredir na sua carreira”), as penalizações por via legislativa (“Preocupa-me que, a manterem-se alguns aspetos mais perniciosos da avaliação docente, ela seja um mero instrumento de penalização e um obstáculo à progressão na carreira”) e a decadência do investimento profissional motivada pelo declínio moral inelutável (“Preocupa-me, essencialmente, o facto de tudo isto poder operar em mim um desencanto tal que me transforme numa pessoa infeliz com a minha profissão e, conseqüentemente, numa professora medíocre”).

Mas, na sua antevisão, três obstáculos protagonizaram os maiores receios dos professores inquiridos: a desvirtuação da profissionalidade no próprio contexto escolar, isto é, o enfraquecimento das qualidades profissionais específicas no seio do exercício educativo (“O processo avaliativo, tal como está previsto na ADD, a meu ver, não

permite avaliar com objetividade a competência e o empenhamento profissional do professor, nem promover o aprofundamento constante dos princípios e concepções que fundamentam a prática letiva nas suas vertentes humanista, científica e técnica”); a insegurança profissional motivada pelo sistema de quotas (“A existência de quotas vai gerar instabilidade pessoal e profissional em muitos docentes”); a incógnita sobre a qualidade do ensino, afetada pelos critérios economicistas que prevalecem na gestão da carreira docente (“esta avaliação visa, mais significativamente, a progressão, ou não, na carreira, realçando mais aspetos economicistas que melhoria da qualidade de ensino”).

Quanto à possível manutenção dos princípios e procedimentos do modelo de avaliação 2007-09, os professores avaliados declararam rezear essencialmente a persistência de três problemas. Em primeiro lugar, a falta de credibilidade e de justiça, proveniente da liberdade interpretativa (“temo que surjam interpretações diversas que conduzam a situações de injustiça entre pares e entre escolas”), da adaptação local do modelo avaliativo (“Preocupa-me que, sob o argumento da pretensa autonomia das escolas, se promovam disparidades no processo de avaliação dos docentes, como já se verificou”) e da imposição despótica, à revelia dos visados (“Nenhuma mudança verdadeira ocorre pela imposição. Se o processo não for aceite por aqueles a quem se destina e não for visto como justo e credível, não será eficaz.”). Em segundo lugar, a incapacidade de fornecer uma resposta consensual aos diferentes interlocutores da educação (“A grande diversidade de intervenientes no processo resulta, necessariamente, numa grande diversidade de visões de ensino, de escola, de educação e até de sociedade. Assim sendo, torna-se difícil a conceção de um modelo que consiga reunir consensos significativos”). Finalmente, o vício processual devido ao tendencial nepotismo (“Este método não me agrada e serve perfeitamente as amizades.”).

Em relação aos avaliadores, os professores avaliados respondentes, com base na experiência vivida, conjecturaram sobre a identidade e o perfil de competências daqueles, fazendo incidir as suas dúvidas sobre os critérios de seleção (“Outro caso que se põe, os relatores, o modo como foram nomeados, pois só o souberam quando apareceu nos seus horários essa tarefa. É de salientar, ainda, que estes não foram os mais capazes, pois alguns são autênticas nulidades, mas o sistema assim o quer”), o currículo formativo dos mesmos (“O processo continua com os mesmos vícios, agravados pelo facto de os professores relatores não terem tido qualquer formação para acompanharem os

colegas”), a destreza do desempenho (“verem o professor avaliador como alguém que quer refletir, partilhar e debater saberes e experiências, numa perspetiva formativa e de desenvolvimento profissional”) e o reconhecimento colegial (“Não sei se as nossas mentes foram ou estão suficientemente preparadas para... aceitarem pacificamente o facto de serem avaliadas pelos seus pares.”).

Num outro âmbito, no que respeita a proposta de configuração dos futuros modelos avaliativos, os professores inquiridos formularam três recomendações principais: a negociação de todos os trâmites do processo entre os seus intervenientes (“Penso ser fundamental desmontar todas estas ideias, discutir em equipa todas as normas e procedimentos a adotar, partilhar ideias”), a preservação de um clima de escola harmonioso (“Num ambiente o mais tranquilo possível cada um, avaliado e avaliador”), o desenvolvimento profissional como finalidade da avaliação docente (“A convicção de que foi feita uma avaliação (...) formativa (...) que serviu para que ambos pudessem evoluir pessoal e profissionalmente”).

Dos aspetos focados pelos professores questionados, um deles se destaca pela sua oportunidade e relevância para o nosso estudo, o da formação contínua. A formação contínua é aqui desqualificada tanto do ponto de vista dos avaliados (“Não se sabe para que serve a formação e quando aparece, na maioria dos casos, tem que ser paga pelos professores, que não sabem muito bem se esta vai ajudá-los a progredir na sua carreira.”) como dos avaliadores/relatores (“Não foi feita, de forma abrangente, formação específica para os relatores. Estes são muitas vezes ‘escolhidos’ porque não há outros.”). A inoperância da formação contínua é tanto mais grave quanto foi reclamada pelo modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09 e se mantém atualmente como fator determinante da progressão na carreira, de acordo com o prescrito pelo Estatuto da Carreira Docente. Não surpreende portanto que os professores se manifestem preocupados quer com a oferta de cursos de formação, passada e futura, quer com os resultados alcançáveis e os seus efeitos profissionais. Esta perspetiva dos respondentes, descrentes das potencialidades da formação contínua, é acompanhada por uma outra característica igualmente saliente nas suas observações – a desconfiança em relação à dimensão formativa da avaliação do desempenho, que justificaram ao denunciar a impreparação dos avaliadores e ao levantar suspeitas sobre as reais intenções destes (“Não sei se as nossas mentes foram ou estão suficientemente

preparadas para aceitarem as sugestões como sugestões e não como crítica; verem o professor avaliador como alguém que quer refletir, partilhar e debater saberes e experiências, numa perspetiva formativa e de desenvolvimento profissional e não alguém que tem a mania ou lhe vai estragar a vida.”), mas ao questionarem também a qualidade da formação recebida ao longo do processo avaliativo, fundada no pressuposto da partilha mútua de saberes e de experiências, tanto por parte do formador como do formado, ambos mal preparados, segundo a visão dos professores questionados (“A maior preocupação é, infelizmente, uma certeza. O processo continua com os mesmos vícios, agravados pelo facto de os professores relatores não terem tido qualquer formação para acompanharem os colegas e alguns deles serem professores que nunca corresponderam, na sua prática, às diferentes dimensões que agora têm de avaliar nos outros colegas.”).

Um estudo recente, efetuado por Estrela, Eliseu e Amaral (2007), intitulado “Formação contínua de professores em Portugal. O estado da investigação.”, oferece uma síntese do panorama português da formação contínua nas últimas décadas, evidenciando um desencontro entre os princípios enunciados no quadro legislativo e as realizações efetivas da formação contínua de professores. Segundo o quadro legislativo português, desde a década de 90, a formação contínua foi-se afirmando teoricamente, segundo o discurso dos investigadores, como “um dispositivo transformador de contextos escolares, motivador da cooperação entre docentes e promotor de uma visão holística das suas funções”. Porém, com base na análise de um conjunto de teses de mestrado e de doutoramento realizadas entre 1991 e 2004, cujas temáticas incidem na formação contínua, os investigadores referidos concluem que, embora a formação contínua pareça ter vindo a colmatar lacunas científicas e didáticas, assentando a formação numa conceção “defectológica”, centrada no professor enquanto indivíduo, tem sido descurada uma conceção mais “construtivista” da formação, não revelando os estudos feitos que a formação tenha vindo a cumprir o pressuposto de se centrar nas práticas dos professores enquanto membros de comunidades educativas. Acresce dizer que a investigação realizada denuncia uma fraca articulação entre a oferta formativa e as necessidades de formação dos professores, sendo também pouco elucidativa das repercussões nas práticas dos professores.

Neste passo da nossa reflexão, consideramos importante salientar que os cursos de formação contínua a que, apesar das desvantagens apontadas, os professores se acomodaram por conveniência, não constituem dispositivo único de desenvolvimento profissional e esta é a premissa de que os profissionais, pelo menos os mais comprometidos com os propósitos morais da educação, devem partir em prol do aperfeiçoamento de competências pessoais e organizacionais. Acompanhamos Marczely (1996:8) na ideia de que “a formação contínua está orientada para objetivos coletivos e imediatos, enquanto o desenvolvimento profissional implica um compromisso com atividades persistentes e pessoalmente significativas”. Destrinçando a formação contínua do desenvolvimento profissional por aquela ser apenas uma parte ou um suporte deste, Day (2004) caracteriza-a como uma aprendizagem intensiva e tecnicista durante um período de tempo limitado. O especialista citado acrescenta ainda que, quando centralmente promovida, tem tendencialmente substituído, em vez de complementar, as oportunidades de formação desejadas pelos professores. Contudo, os governos e a investigação têm sublinhado que o desenvolvimento dos professores não é somente concretizável por intervenção exterior e alheia, mas tem de implicar o compromisso individual do profissional.

Na mesma linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2009) explica que, enquanto a formação contínua remete para um processo de ensino/formação, o desenvolvimento profissional remete para um processo de aprendizagem/crescimento, sendo este último um percurso que se realiza em contexto e, portanto, mais vivenciado e integrador. Partilhamos a opção e as recomendações da investigadora que, não sugerindo a erradicação da formação contínua, dentro da formalidade e do quadro legal que a tem consubstanciado em Portugal, defende a sua revisão e revitalização, com base na rentabilização das experiências escolares, na valorização das formações autónoma e cooperativa, na reflexão fundada em práticas de investigação-ação, na mobilização dos professores na construção dos programas de formação e, acrescentaríamos, na participação responsável e interessada dos formandos na avaliação das formações frequentadas, tendo em vista a regulação efetiva destas, ao invés da adoção de uma atitude de conformação tácita, favorável à estagnação ou à menorização dos valores e efeitos formativos dos cursos de aperfeiçoamento profissional.

4.3. Síntese

Ao caracterizarem a profissão docente, os professores questionados destacaram-lhe como elementos definidores a multiplicidade de papéis e de funções e a exigente especialização, sentindo sistematicamente a necessidade de uma atualização permanente de saberes de natureza diversa. No entanto, os depoimentos recolhidos tenderam a indiciar uma desarticulação entre a formação contínua realizada e as competências exigidas aos professores no seu contexto laboral, falha que os docentes dizem tentar superar com o conhecimento experiencial, decorrente do seu exercício profissional.

No que diz respeito ao processo avaliativo de 2007-09, este revelou ser para os inquiridos uma experiência marcante, segundo as muitas situações e mudanças percebidas como negativas, que alteraram profundamente o quotidiano das escolas. A falta de planeamento adequado na implementação do modelo, a impreparação dos avaliadores, a burocracia excessiva, o sistema de quotas, a falta de transparência e de objetividade, a deterioração do clima de escola, as finalidades governativas economicistas foram aspetos tidos como contraproducentes. Todavia, o caráter formativo da experiência de avaliação docente no biénio em referência não foi completamente desvirtuado, uma vez que os professores salientaram algumas estratégias que contribuiram positivamente para a melhoria e reconhecimento do seu desempenho, especificamente, a observação de aulas e a análise documental, a valorização da componente científico-pedagógica, a colaboração dos órgãos de gestão. Em momento de balanço final, concluído o processo, os professores inquiridos reconheceram ter colhido resultados formativos da experiência de avaliação 2007-09, apesar dos muitos constrangimentos vividos, e defenderam a existência de uma avaliação docente que vise simultaneamente a aferição e a melhoria da qualidade do ensino.

Por fim, no que se reporta ao futuro da avaliação docente e aos seus impactos sobre a profissão, os professores questionados avaliaram negativamente o novo ECD, por entenderem que o diploma penalizou a classe docente aos níveis estatutário, laboral e social, receando portanto as repercussões da avaliação na carreira docente. Situando-se entre o pessimismo e a impotência, os professores questionados previram o congelamento das progressões, a persistência da inoperância da formação contínua e o desinvestimento profissional, com consequências no prestígio e na identidade

profissionais. Como propostas de configuração dos futuros modelos avaliativos, os professores inquiridos apresentaram três recomendações: a negociação do processo por todos os seus intervenientes, a preservação de um clima de escola harmonioso e, finalmente, o desenvolvimento profissional como finalidade da avaliação docente.

Em suma, as representações dos professores inquiridos revelam a noção de que o desenvolvimento profissional, a avaliação docente e o profissionalismo são conceitos interdependentes. Porém, a forma como o sistema avaliativo foi gerido no biénio 2007-09 parece não ter conseguido conciliar credivelmente todos os seus diversos atores.

5. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES AVALIADORES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOCENTE 2007-09 COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ESTUDO EXPLORATÓRIO

5.1. A entrevista de grupo focalizado

Interessava-nos saber como se posicionavam tanto os professores avaliados como os seus avaliadores em relação à experiência de avaliação que tinham vivido no biénio 2007-09 e, em particular, se lhe reconheciam carácter formativo, tendo nós colocado a hipótese de o processo avaliativo ter sido percebido tanto como fator de evolução, no sentido da assunção de uma mudança positiva nas práticas profissionais, como fator de involução, isto é, de ter sido sentido como elemento inibidor ou mesmo contraproducente da melhoria do desempenho profissional.

Visto que o desenvolvimento do processo avaliativo de 2007-09 nas escolas se traduziu na mobilização geral dos docentes, isto é, na participação conjunta de avaliados e avaliadores em cada instituição educativa, apelando à cooperação de todos para a concretização de um projeto comum, considerámos fundamental conhecer também as perspetivas de professores avaliadores sobre os procedimentos adotados localmente na implementação do modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09, bem como a apreciação que faziam dos efeitos deste.

Assim, a pesquisa empírica centrou-se, nesta fase, na realização de três entrevistas de grupo focalizado a nove docentes que desempenharam a função de avaliadores nas três instituições de ensino em que o questionário de resposta aberta foi aplicado a docentes avaliados.

Para esta etapa da pesquisa, foram definidos os objetivos gerais já enunciados no capítulo 3 e que aqui recordamos:

1. Identificar representações dos inquiridos sobre as competências consideradas mais relevantes para o desempenho profissional docente no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário;

2. Conhecer as concepções dos docentes sobre o perfil desejável do avaliador e respectivos quadros de referência;
3. Identificar representações dos entrevistados sobre o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09 como estratégia promotora do desenvolvimento profissional;
4. Conhecer as percepções (positivas e negativas) dos professores avaliadores sobre o processo de avaliação docente 2007-09, em que estiveram envolvidos, e os respectivos quadros de referência.
5. Identificar representações dos professores avaliadores relativas a cenários futuros da avaliação docente e dos seus impactos sobre a profissão.
6. Inferir hipóteses pertinentes para a fase posterior da investigação.

Ainda que neste passo exploratório da investigação persistíssemos em enveredar por um questionamento aberto que favorecesse o conhecimento do contexto real, humano e laboral, que pretendíamos compreender com maior profundidade, a recolha e análise das representações dos docentes avaliados, anteriormente realizadas, contribuiu para a construção de um quadro conceptual mais alargado e preciso, de onde foi possível formular outras questões e conceber alguns pressupostos com os quais pretendíamos cotejar o discurso dos avaliadores agora entrevistados.

Neste âmbito, formulámos questões como: o grau de exigência em relação às competências profissionais para o exercício da docência, enunciadas por avaliados e avaliadores, seriam semelhantes? Os requisitos ideais para o desempenho da função de avaliador seriam partilhados por ambos os grupos questionados? Avaliados e avaliadores comungavam de um posicionamento sobre a natureza formativa da avaliação do desempenho docente? Como conjugavam os avaliadores, no decurso da sua ação avaliativa e aquando da formulação do juízo valorativo, a aplicação dos critérios legalmente prescritos com as relações conviviais que mantinham com os avaliados? As expectativas dos professores avaliados acerca dos futuros rumos da avaliação docente e dos seus impactos sobre a profissão teriam uma correspondência nas representações dos docentes avaliadores?

Caracterização dos docentes entrevistados

Foram entrevistados nove docentes avaliadores, cuja caracterização e distribuição se explicita no quadro abaixo.

Quadro 11. Distribuição dos 9 respondentes por função, departamento curricular e instituição escolar

Função	Departamento Curricular	Instituição
Diretora Executiva	Línguas	A
Subdiretora executiva	Línguas	
Professora titular relatora	Línguas	
Diretor Executivo	Línguas	B
Subdiretora executiva	Línguas	
Coordenadora de Departamento	Expressões	C
Coordenadora de Departamento	Ciências Sociais e Humanas	
Coordenadora de Departamento	Expressões	
Professora titular relatora	Matemática e Ciências Experimentais	

A composição dos docentes a entrevistar deve-se essencialmente à disponibilidade dos mesmos para a realização da entrevista. Com efeito, estabelecido o contacto com as escolas em que se deram a conhecer as finalidades do projeto de investigação em curso e, especificamente, o tema e os objetivos das entrevistas, a direção executiva de cada instituição constituiu livremente o grupo de docentes a entrevistar, que aceitaram o desafio quer por convite quer por apresentação voluntária. As entrevistas tiveram lugar em três momentos diferentes, tendo mobilizado três docentes à vez. Cada entrevista teve a duração aproximada de 45 minutos.

Tratamento dos dados

À semelhança do tratamento a que sujeitámos os dados relativos às representações dos professores avaliados sobre a profissão docente e sobre o processo de avaliação 2007-09, procedemos à análise de conteúdo das entrevistas dos docentes

avaliadores segundo um procedimento geral aberto. Visto que obedecemos aos mesmos pressupostos metodológicos já explanados, dispensamo-nos de os repetir aqui.

Optámos pela organização da informação em cinco temas nucleares, que tratámos de forma independente:

Tema 1. Competências relevantes para o exercício docente no 3º Ciclo e no Ensino Secundário

Tema 2. Conceções dos docentes sobre o perfil desejável do avaliador

Tema 3. Representações do modelo de avaliação do desempenho docente de 2007-09 como estratégia promotora do desenvolvimento profissional

Tema 4. Perceções negativas e positivas do processo de avaliação docente 2007-09

Tema 5. Perspetivas dos professores sobre os futuros rumos da avaliação do desempenho docente

Atribuímos a cada uma das três entrevistas um código (A, B ou C), que permite facilmente localizar a instituição em que ocorreu a entrevista. Codificámos também cada um dos respondentes, a que conferimos um número (1, 2 ou 3).

Apresentamos agora cinco quadros, um por cada tema, com as respetivas categorias, subcategorias e UE (*unidades de enumeração*). Tomamos como *unidade de enumeração* o número de *unidades de registo* por categoria, a fim de procedermos ao cálculo das frequências relativas das ocorrências entre categorias. Foi nossa pretensão refletir sobre as opiniões que representam maior consenso entre os docentes entrevistados e que, portanto, são recorrentes nos seus discursos.

Quadro 12. Categorização do tema 1. “Competências relevantes para o exercício docente no 3º Ciclo e no Ensino Secundário”

Categorias	Subcategorias	UE
1. Competências científicas	1.1. Saber científico disciplinar	8
	1.2. Saber pedagógico	
	1.3. Saber didático	
2. Competências relacionais	2.1. Relações interpessoais	11
	2.2. Relação pedagógica	
	2.3. Relação de confiança	

Categorias	Subcategorias	UE
3. Atitudes e valores	3.1. Ética e deontologia	7
	3.2. Compromisso social e profissional	
	3.3. Educação para a cidadania	

Quadro 13. Categorização do tema 2. “Conceções dos docentes sobre o perfil desejável do avaliador”

Categorias	Subcategorias	UE
1. Necessidade de reconhecimento social	1.1. Validação colegial	4
	1.2. Credibilidade profissional	
2. Adequação de valores e de atitudes	2.1. Atitude colaborativa com os avaliados	12
	2.2. Justiça e responsabilidade	
	2.3. Transparência	
	2.4. Imparcialidade	
3. Necessidade de formação especializada	3.1. Superação de falhas de formação dos avaliadores	5
	3.2. Suprimento de formação qualificada aos formadores	1

Quadro 14. Categorização do tema 3. “Representações do modelo de avaliação do desempenho docente de 2007-09 como estratégia promotora do desenvolvimento profissional”

Categorias	Subcategorias	UE
1. Desenvolvimento profissional como processo	1.1. Abertura / resistência dos professores ao processo	10
	1.2. Dificuldade de assunção da vertente formativa da avaliação	
2. Fatores do desenvolvimento profissional	2.1. Motivação para a formação	10
	2.2. Reforço positivo / aceitação das críticas	
	2.3. Boas experiências de colaboração colegial	
3. Focos do desenvolvimento profissional	3.1. Indivíduo / professor	5
	3.2. Organização / instituição escolar	
4. Estratégias de desenvolvimento profissional	4.1. Autonomia / autoformação	10
	4.2. Observação / supervisão / apoio profissional	
	4.3. Formação contínua	
5. Beneficiários do desenvolvimento profissional	5.1. Professores avaliados	14
	5.2. Professores avaliadores	
	5.3. Órgãos de gestão da escola	

Quadro 15. Categorização do tema 4. “Percepções negativas e positivas do processo de avaliação docente 2007-09”

Categorias	Subcategorias	UE
1. Críticas desfavoráveis ao processo avaliativo 2007-09	1.1. Aferição difícil da competência pedagógica	51
	1.2. Falta de objetividade e de isenção na avaliação pelos pares	
	1.3. Falta de informação e de transparência	
	1.4. Irrelevância do número reduzido de aulas observadas	
	1.5. Insuficiência do período de tempo disponível para uma avaliação fiável	
	1.6. Frustração das expectativas iniciais	
	1.7. Envenenamento do processo pela existência de quotas	
	1.8. Atribuição de responsabilidades excessivas aos avaliadores	
	1.9. Caráter punitivo da avaliação final	
2. Aspetos positivos do processo avaliativo 2007-09	2.1. Avaliador do mesmo grupo disciplinar	13
	2.2. Análise documental na sustentação das avaliações	
	2.3. Reconhecimento do trabalho entre pares	
	2.4. Procura de consensos	

Quadro 16. Categorização do tema 5. “Perspetivas dos professores sobre os futuros rumos da avaliação do desempenho docente”

Categorias	Subcategorias	UE
1. Dificuldades em perspetivar a mudança	1.1. Incertezas quanto ao sentido da mudança	14
	1.2. Receio de reformas radicais	
	1.3. Preconceitos inibidores da mudança	
	1.4. Contingências da política educativa	
	1.5. Falta de consenso sobre a necessidade da avaliação	
2. Propostas de alteração ao modelo de avaliação 2007-09	2.1. Extinção das quotas	12
	2.2. Observação de aulas obrigatória e sistemática	
	2.3. Intervenção limitada da direção executiva	
	2.4. Revisão da avaliação pelos pares	
	2.5. Incentivos materiais	

Categorias	Subcategorias	UE
3. Propostas para um outro modelo de avaliação	3.1. Intervenção externa	26
	3.2. Ligação das escolas às universidades	
	3.3. Instituição de parcerias hierárquicas de avaliadores	
	3.4. Restrição da avaliação aos professores contratados	
	3.5. Restrição da avaliação aos momentos de progressão na carreira	

Descrição das categorias

Procedemos agora à descrição das dezasseis categorias concebidas para os cinco temas acima apresentados.

TEMA 1: COMPETÊNCIAS RELEVANTES PARA O EXERCÍCIO DOCENTE NO 3º CICLO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

CATEGORIA 1. Competências científicas

Nesta categoria foram incluídas todas as referências aos conhecimentos que os docentes devem evidenciar, tanto ao nível do saber específico da sua área disciplinar, como nos domínios didático e pedagógico.

CATEGORIA 2. Competências relacionais

Nesta categoria foram agregadas todas as referências feitas pelos entrevistados sobre as capacidades de o professor estabelecer um relacionamento com os seus alunos que beneficie o processo de ensino e aprendizagem, contemplando-se as relações interpessoal e pedagógica, mas também a premissa da existência de confiança para a abertura ao diálogo.

CATEGORIA 3. Atitudes e valores

Nesta categoria foram incluídas todas as referências a atitudes e valores que deverão manifestar-se no professor, especificamente, a responsabilidade ética e

deontológica, o compromisso social e profissional com a missão educativa, a implicação na educação dos jovens para a cidadania.

TEMA 2: CONCEÇÕES DOS DOCENTES SOBRE O PERFIL DESEJÁVEL DO AVALIADOR

CATEGORIA 1. Necessidade de reconhecimento social

Nesta categoria foram integradas todas as referências que salientam a importância do reconhecimento social do professor avaliador, tanto ao nível da validação pelos colegas como da acreditação externa de qualificações, tendo em vista a sua credibilidade profissional e a aceitação da sua ação avaliativa.

CATEGORIA 2. Adequação de valores e de atitudes

Nesta categoria foram agrupadas todas as referências a valores e atitudes que se consideram adequadas ao docente avaliador, particularmente, a disposição para o trabalho colaborativo com os avaliados, o sentido de justiça e de responsabilidade, a valorização da transparência do processo, o juízo imparcial.

CATEGORIA 3. Necessidade de formação especializada

Nesta categoria foram contempladas todas as referências que destacam a necessidade de tanto os avaliadores como os seus formadores beneficiarem de formação especializada, a fim de colmatarem falhas profissionais que os descredibilizam e que comprometem globalmente o processo avaliativo.

TEMA 3: REPRESENTAÇÕES DO MODELO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE DE 2007-09 COMO ESTRATÉGIA PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

CATEGORIA 1. Desenvolvimento profissional como processo

Nesta categoria foram agregadas todas as referências em que se manifesta a conceção do desenvolvimento profissional como processo, isto é, como transformação num período temporal mais ou menos alargado, incluindo-se portanto diferentes

disposições para a mudança consoante a fase da carreira (abertura dos mais jovens *versus* resistência dos mais experientes), e também a incompreensão da vertente formativa da avaliação do desempenho no desenvolvimento da carreira docente.

CATEGORIA 2. Fatores do desenvolvimento profissional

Nesta categoria foram agrupadas todas as referências que salientam aspetos promotores do desenvolvimento profissional dos professores, especificamente, a pré-disposição para a aprendizagem ao longo da vida, o estímulo decorrente do reconhecimento do mérito, a gestão das críticas quer as alheias quer as resultantes do exercício de autorreflexão.

CATEGORIA 3. Focos do desenvolvimento profissional

Nesta categoria foram reunidas todas as referências que focalizam os dois alvos do desenvolvimento profissional, o individual, isto é, o professor enquanto pessoa e profissional, e o organizacional, ou seja, a escola ou instituição educativa que depende da ação singular e da conjunta para que se operem as mudanças de melhoria.

CATEGORIA 4. Estratégias de desenvolvimento profissional

Nesta categoria foram agrupadas todas as referências a modalidades de desenvolvimento profissional aludidas pelos entrevistados, designadamente, a estratégia de autoformação, as estratégias de observação, supervisão e *coaching*, e ainda a formação contínua.

CATEGORIA 5. Beneficiários do desenvolvimento profissional

Nesta categoria foi reunido o conjunto das referências que salientam as entidades que potencialmente ganhariam com o desenvolvimento profissional em resultado da experiência do processo de avaliação 2007-09, nomeadamente, os professores avaliados, os professores avaliadores e os professores integrantes dos órgãos de gestão da escola.

TEMA 4: PERCEÇÕES NEGATIVAS E POSITIVAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOCENTE 2007-09

CATEGORIA 1. Críticas desfavoráveis ao processo avaliativo 2007-09

Nesta categoria foram reunidas todas as referências que configuram críticas desfavoráveis ao processo e à experiência de avaliação docente do biénio 2007-09, especificamente, a incapacidade de aferir rigorosamente a competência pedagógica, a dificuldade de objetividade e de isenção na avaliação pelos pares, a falta de informação e de transparência, a irrelevância do número reduzido de aulas para aferir o perfil de competências do professor, a insuficiência do período de tempo disponível para uma avaliação fiável, a frustração das expectativas que o modelo inicial de avaliação do desempenho criou nos docentes por ter sido simplificado, o envenenamento do processo avaliativo pela existência de quotas com consequências na progressão na carreira, a atribuição de responsabilidades excessivas aos avaliadores, a percepção da classificação final como um instrumento de punição.

CATEGORIA 2. Aspetos positivos do processo avaliativo 2007-09

Nesta categoria foram agregadas todas as referências aos aspetos considerados positivos pelos entrevistados em relação ao processo e à experiência de avaliação docente do biénio 2007-09, nomeadamente, o facto de o avaliador pertencer ao mesmo grupo disciplinar do avaliado, o recurso à análise documental na sustentação das avaliações produzidas, a possibilidade de reconhecimento do trabalho dos pares na formulação do juízo avaliativo, a negociação de procedimentos entre avaliadores e avaliados tendo em vista a procura de consensos.

TEMA 5: PERSPETIVAS DOS PROFESSORES SOBRE OS FUTUROS RUMOS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

CATEGORIA 1. Dificuldades em perspetivar a mudança

Nesta categoria foram reunidas todas as referências que evidenciam as hesitações dos entrevistados em relação à definição de cenários futuros da avaliação dos professores, em particular, a expressão das suas incertezas quanto ao sentido da mudança, a manifestação do receio de reformas radicais, a admissão de preconceitos

que inibem a mudança, a denúncia das contingências decorrentes das políticas educativas, a consciência da falta de consenso sobre a necessidade da avaliação do desempenho docente.

CATEGORIA 2. Propostas de alteração ao modelo de avaliação 2007-09

Nesta categoria, foram agregadas todas as referências que consubstanciam propostas de alteração ao modelo de avaliação 2007-09, num cenário hipotético de manutenção do mesmo, tendo sugerido os entrevistados a extinção do sistema de quotas, a obrigatoriedade da observação de aulas extensível a todos os docentes, a restrição de competências cometidas à direção executiva sobre esta matéria, a revisão da avaliação pelos pares dividindo-se as opiniões entre os que as apoiam e os que defendem a sua abolição, a concretização acrescida dos incentivos materiais previstos.

CATEGORIA 3. Propostas para um outro modelo de avaliação

Nesta categoria foram incluídas todas as referências que traduzem propostas de medidas inovadoras, tendo em vista um outro modelo de avaliação, diferente do de 2007-09, e que, de acordo com os entrevistados, permitiriam uma evolução positiva do processo avaliativo do desempenho docente, especificamente, a intervenção de avaliadores externos às escolas, o estabelecimento de protocolos de colaboração entre as escolas e as universidades, a instituição nas escolas de parcerias hierarquizadas de avaliadores, ou ainda a restrição da avaliação a fases particulares da carreira – aos professores contratados ou aos docentes em momento de progressão.

5.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados

Distribuídas as unidades de registo pelos temas e pelas categorias e subcategorias, quisemos observar também as frequências relativas das unidades de registo. Pretendíamos saber que assuntos mobilizavam mais o foco de interesse e as opiniões dos docentes avaliadores entrevistados. Tendo em vista uma visibilidade facilitada dessas frequências, recorreremos à representação gráfica da distribuição por temas e por categorias.

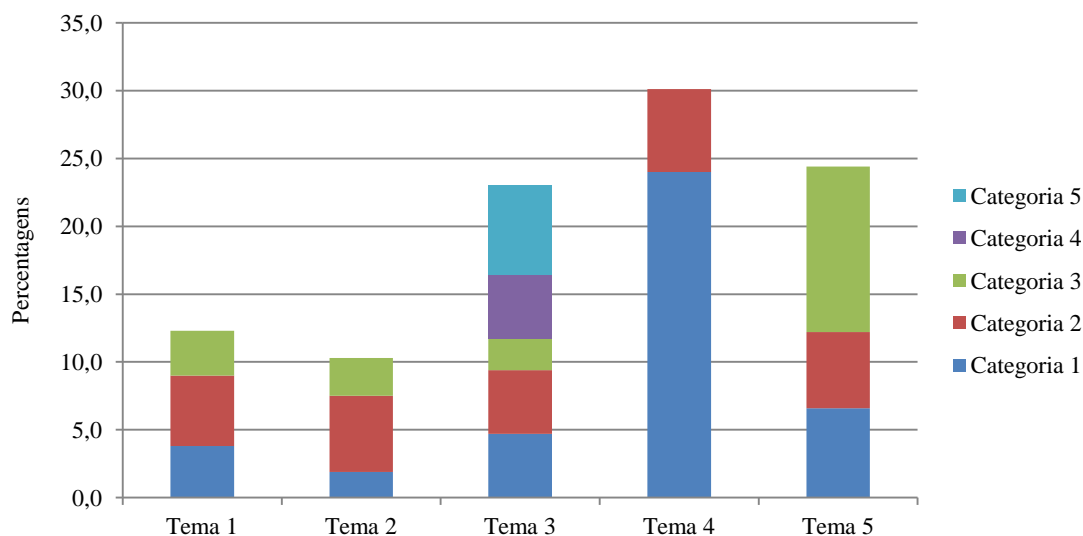


Gráfico 6. Percentagens das unidades de registo por categoria, relativas aos cinco temas

O gráfico 6 mostra que, de entre os cinco temas, o tema 4, “Perceções negativas e positivas do processo de avaliação docente 2007-09”, é o que reúne mais unidades de registo, 30 % (N=213), e também aquele que inclui a categoria com mais ocorrências, *Críticas desfavoráveis ao processo avaliativo 2007-09*, a saber, 23.9 % (N=213).

Os resultados acima coincidem com os apurados na análise categorial relativa ao questionário de resposta aberta aplicado a onze professores avaliados, uma vez que, de forma equivalente, também o tema 2, “Perceções do processo e da experiência de avaliação docente no biénio 2007-09”, foi o que reuniu mais unidades de registo, 41 % (N=135), e também aquele que incluiu a categoria com mais ocorrências, *Situações e mudanças percecionadas como negativas* com 28.1 % (N=135).

Como então salientámos, tal facto estará presumivelmente relacionado com mudança inédita que o processo avaliativo de 2007-09 causou na vida profissional e pessoal dos docentes, que se viram repentinamente confrontados com múltiplas novidades e com alterações profundas no quotidiano da escola, gerando um desconforto alargado que manifestaram através da adoção de uma atitude crítica acérrima e persistente.

Verifica-se ainda que, relativamente aos restantes quatro temas, organizadas as suas frequências por ordem decrescente, se estabelece uma hierarquia interessante: i) Perspetivas dos professores sobre os futuros rumos da avaliação do desempenho docente; ii) Representações do modelo de avaliação do desempenho docente de 2007-09

como estratégia promotora do desenvolvimento profissional; iii) Competências relevantes para o exercício docente no 3º Ciclo e no Ensino Secundário; iv) Concepções dos docentes sobre o perfil desejável do avaliador. Compreende-se, a partir destes dados, que os cenários avaliativos futuros preocupam mormente os professores, quase tanto como a reflexão sobre os possíveis efeitos formativos do já vivido processo de avaliação 2007-09, decorrendo destas preocupações principais dois aspetos estreitamente interligados, o conceito de profissionalismo e o juízo de quem o há de avaliar. Pensamos pois ver aqui manifesta uma interrogação subjacente nesta topicalização hierarquizada, a povoar persistentemente a mente dos professores, sobre as reais finalidades e os efetivos propósitos da avaliação docente, cuja resposta objetiva não parece ter-lhes sido ainda claramente fornecida.

Procedemos agora à interpretação independente dos cinco temas resultantes da análise temática a que sujeitámos os discursos produzidos nas entrevistas.

Os quadros 17 a 21, que apresentamos de seguida, integram as categorias, as subcategorias, as unidades de registo e as unidades de contexto relativas a cada um dos cinco temas. As unidades de contexto, identificadas com uma letra maiúscula (A, B e C), seguida de um número (1, 2 e 3), correspondem respetivamente às três instituições escolares onde as entrevistas ocorreram e aos correlativos entrevistados.

5.2.1. Competências relevantes para o exercício docente no 3º Ciclo e no Ensino Secundário

As seis categorias que concebemos para o tema 1, aquando da análise das unidades de registo, destacam as qualidades que, do ponto de vista dos entrevistados, melhor definem as competências do professor em exercício de funções no 3º Ciclo e no Ensino Secundário.

Quadro 17. Categorização sobre o tema “Competências relevantes para o exercício docente no 3º Ciclo e no Ensino Secundário”.

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
1. Competências científicas	1.1. Saber científico disciplinar	Obviamente que os conhecimentos científicos são importantes.	A2
		Ao nível científico, é importante que a pessoa tenha conhecimentos, obviamente, tanto num ciclo como no outro.	B1
		Se calhar nós, no Secundário, acabamos por nos preocupar um bocadinho mais com a componente científica e com a preparação para o prosseguimento de estudos, portanto, acabamos por dar mais importância ao conhecimento e à aquisição de competências.	B2
		A imaginação é mais importante que o conhecimento [científico].	A2
	1.2. Saber pedagógico	Obviamente que o conhecimento científico é importante mas para mim o pedagógico é aquele que sobressai. Porque depois as coisas vêm umas atrás das outras.	A2
		Ao nível pedagógico que tenha uma boa preparação.	B1
1.3. Saber didático	Selecionarmos muito bem aquilo que pretendemos transmitir, com uma linguagem muito clara, muito simples, de modo a que eles, através de exemplos muito simples, consigam então depois desenvolver outras competências.	B2	
	O professor, quando planifica, na planificação que faz, tem de ter em atenção as competências transversais.	B1	
2. Competências relacionais	2.1. Relações interpessoais	Um bom relacionamento interpessoal acima de tudo.	A2
		No caso do CEF, ou do ensino básico, (...) se calhar, a parte relacional é mais importante do que a parte científica.	B2
		No caso dos CEF, ou do ensino básico, penso que precisamos realmente da capacidade de nos aproximarmos mais dos alunos.	B2
		Porque se uma pessoa souber muito e não conseguir chegar aos alunos, não lhe serve de nada.	A2
	2.2. Relação pedagógica	A relação pedagógica no ensino básico é o mais importante.	A2
		Uma relação pedagógica, portanto, saber relacionar-se com os outros para evitar a tensão.	C3
		A relação pedagógica é fundamental, ir ao encontro dos interesses deles também.	C3
		A relação pedagógica é exatamente isso, é ser consistente, é ser um ser estruturado, é não substituir os outros educadores, que são os pais, não é a substituição, não é substituir o psicólogo porque não é essa a função. É ser consistente, é ser coerente.	C3
	2.3. Relação de confiança	Se nós ouvirmos muito bem o que os alunos têm para nos dizer, às vezes, para além dos conteúdos programáticos da aula, eles querem dizer-nos os problemas que têm, eu acho que eles ganham confiança no professor e essa confiança, por vezes, mantém-se até por muito tempo, até fora da escola.	C1
La salientar de facto a confiança porque a confiança dos alunos no professor dá uma segurança espantosa à própria relação de		C2	

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
		<p>aprendizagem. Eu sinto quando é que os alunos estão abertos para ouvir aquilo que eu lhes tenho para dizer e estão abertos porque confiam.</p> <p>Pode não ser a ideal, pode não ser muito afetuosa, mas há uma relação de confiança, com as devidas distâncias, mas para mim essa relação de confiança é fundamental.</p>	C2
3. Atitudes e valores	3.1. Ética e deontologia	Eu acrescentava mais o nível da ética/deontologia da profissão e o nível do cidadão.	B3
	3.2. Compromisso social e profissional	É extraordinariamente importante que se desenvolvam ou se apliquem algumas características (...) como a responsabilidade, a questão da interação, do compromisso social e profissional, do compromisso comunitário.	B3
		Ao nível de desenvolvimento pessoal e social, é importante que (o professor) consiga chegar aos alunos.	B1
		É necessário que nós, como professores, nos adaptemos realmente a um novo ciclo de ensino e a uma nova forma de encarar a formação dos jovens.	B2
3.3. Educação para a cidadania	Estamos constantemente com um saudosismo com respeito aos alunos de há uns anos atrás. Mas eles já não existem, não podemos ir buscá-los ao passado. Portanto, nós é que temos de nos adaptar àqueles que temos.	A2	
	Depois, há a outra parte, a da cidadania, que eu acho extremamente importante e aí tínhamos aspetos que deviam ser, que têm de ser abordados no desenvolvimento da profissão docente. A preparação do jovem para o mundo.	B3	
	3.3. Educação para a cidadania	Daí que a educação para a cidadania seja uma componente transversal (...) acho que é do professor relativamente ao aluno, portanto, é transversal e abrange a globalidade das várias áreas.	B1

Tal como procedemos no tratamento dos temas definidos para os questionários de resposta aberta, também aqui considerámos oportuno o favorecimento de uma leitura mais clara e sintética dos dados relativos às entrevistas, tendo recorrido para o efeito à representação gráfica da distribuição das unidades de enumeração por categoria.

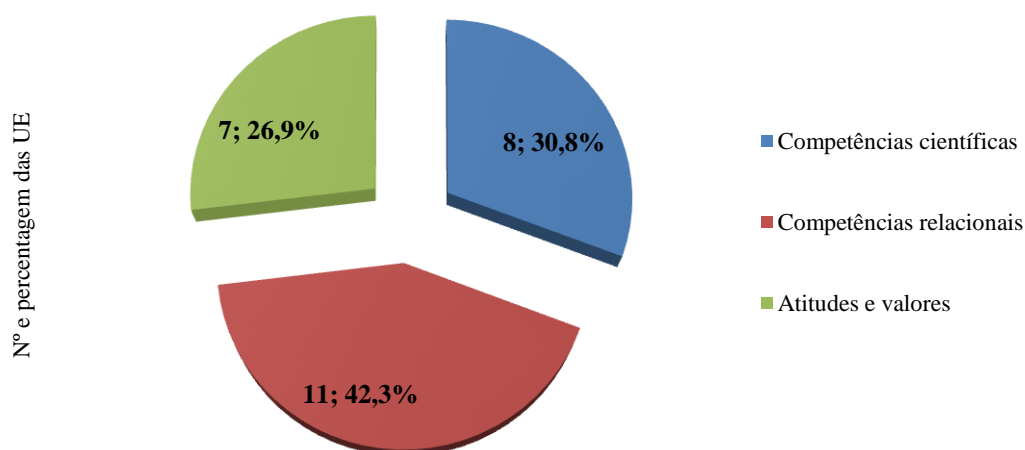


Gráfico 7. Distribuição das unidades de enumeração por categoria, relativas ao tema “Competências relevantes para o exercício docente no 3º Ciclo e no Ensino Secundário”

O gráfico 7 mostra que, para o tema “Competências relevantes para o exercício docente no 3º Ciclo e no Ensino Secundário”, num total de 26 unidades de registo, a maior percentagem de ocorrências se concentra na categoria *competências relacionais* com 42.3% (n=11), seguindo-se, por ordem decrescente de frequência, as categorias *competências científicas*, 30.8% (n=8), e *atitudes e valores*, 26.9% (n=7).

Ao definirem o perfil de competências desejáveis do professor que exerce funções no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, os avaliadores centraram as suas observações no plano da sala de aula, revelando implicitamente que o concebiam como espaço privilegiado de atuação, ao qual confinaram as qualidades prioritárias a manifestar pelos profissionais do ensino. Foi no enquadramento da relação direta com os alunos que os entrevistados situaram e definiram o professor, mediante as capacidades essenciais ao desenvolvimento de três níveis simultâneos de ação, face ao seu público-alvo: a de facilitador da aprendizagem, a de mediador da socialização e a de promotor da cidadania.

No plano das competências científicas, afirmaram serem conjuntamente necessários ao professor saberes do domínio específico da sua área disciplinar (“Obviamente que os conhecimentos científicos são importantes.”), do domínio da Pedagogia (“Ao nível pedagógico que tenha uma boa preparação.”) e do domínio da Didática (“O professor, quando planifica, na planificação que faz, tem de ter em atenção as competências transversais.”). No entanto, do ponto de vista dos entrevistados, as

competências pedagógica e didática assumiram importância destacada no desenho da figura docente (“Obviamente que o conhecimento científico é importante mas para mim o pedagógico é aquele que sobressai.”), concebendo o professor não como transmissor impessoal da ciência, mas como facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, salientaram o valor superlativo e a eficácia relevante dos métodos pedagógicos e dos preceitos didáticos na orientação da ação letiva para o sucesso educativo (“Selecionarmos muito bem aquilo que pretendemos transmitir, com uma linguagem muito clara, muito simples, de modo a que eles, através de exemplos muito simples, consigam então depois desenvolver outras competências”). Ainda nesta linha de pensamento, os professores entrevistados manifestaram entender os próprios conteúdos disciplinares específicos não como um fim e sim como um instrumento de aperfeiçoamento de competências para a vida (“A imaginação é mais importante que o conhecimento [científico].”).

Enquanto mediador da socialização, o professor foi visto pelos entrevistados como alguém que, pela manutenção de um ambiente de convivência salutar (“Um bom relacionamento interpessoal acima de tudo”), assente nas relações interpessoais alimentadas quer pela consciência pedagógica (“Uma relação pedagógica, portanto, saber relacionar-se com os outros para evitar a tensão”) quer pela abertura ao diálogo (“Se nós ouvirmos muito bem o que os alunos têm para nos dizer”) e pelo fomento da confiança (“a confiança dos alunos no professor dá uma segurança espantosa à própria relação de aprendizagem.”), estabelece, num primeiro lance, as bases de uma adaptação bem sucedida do jovem à comunidade escolar e, conseqüentemente, a dinâmica de uma integração facilitada na coletividade social, pelo desenvolvimento do sentimento e da responsabilidade de pertença ao grupo, do espírito de solidariedade e da vontade de cooperação (“a parte relacional é mais importante do que a parte científica”).

Neste contexto, o professor foi ainda percebido pelos entrevistados como promotor da cidadania (“a educação para a cidadania é transversal e abrange a globalidade das várias áreas”), visto que tanto o seu exemplo pessoal (“o nível da ética/deontologia da profissão e o nível do cidadão”) como a sua atuação profissional (“a responsabilidade, a questão da interação, do compromisso social e profissional, do compromisso comunitário”) deverão promover a formação do aluno no respeito pelos deveres e direitos que regem a vida comunitária (“A preparação do jovem para o

mundo”). Se o professor há de trabalhar em prol de uma inserção social plena dos cidadãos aprendizes, terá de adotar, como princípio de conduta quotidiana, uma cultura de inclusão em que ele próprio será protagonista, isto é, há de integrar-se para integrar. No quadro desta relação de reciprocidade obrigacional, consideraram os avaliadores questionados que é exigível ao professor a qualidade de resiliência aos diversos e complexos contextos educativos (“É necessário que nós, como professores, nos adaptemos realmente a um novo ciclo de ensino e a uma nova forma de encarar a formação dos jovens”) bem como a capacidade de se autoanalisar e de realizar a desejável mudança (“Estamos constantemente com um saudosismo com respeito aos alunos de há uns anos atrás. Mas eles já não existem, não podemos ir buscá-los ao passado. Portanto, nós é que temos de nos adaptar àqueles que temos.”). Desta forma, a ação educativa estimulará nos jovens uma intervenção consistente e coerente na vida em sociedade.

Segundo o nosso entendimento, estas representações dos avaliadores sobre o perfil docente encontram eco num estudo recente de Estrela (2010:67-68) em que a autora, distinguindo os conceitos de profissionalidade (conjunto de saberes, saberes-fazer e atitudes) e de profissionalismo (ideal de serviço que confere significado e aponta finalidades à profissionalidade), sublinha a inspiração e a permanência das dimensões ética, axiológica e deontológica nas dimensões científica, técnica e atitudinal que caracterizam o exercício profissional, para concluir que o profissionalismo terá de ser “considerado numa dupla vertente: a do comportamento do próprio professor e o que pretende induzir nos seus alunos”.

Neste sentido, e tendo em conta que a docência é uma profissão diacronicamente localizável, sendo portanto a profissionalidade e o profissionalismo conceitos mutantes, em razão da sua estreita relação com a evolução e o espaço sociais, cumpre ao professor a pré-disposição para a mudança a fim de responder às funções, finalidades e valores que lhe são exigidos pela sociedade, tendo esta em vista garantir a sua sobrevivência e transformação. Por isso, Estrela, reportando-se à globalização que transformou o mundo atual numa sociedade do conhecimento a funcionar em rede, aconselha o rompimento radical do profissionalismo com uma cultura de isolamento e a sua abertura a um espírito de educação transfronteiriço, o que pressuporá um maior investimento em valores como a tolerância, o respeito pela diversidade, a solidariedade e a cooperação.

De acordo com a autora, esta educação para a cidadania decorre de “uma ética relacional”, possível pelo contributo responsável dos professores, individual e coletivo, para o funcionamento da escola como um todo, baseada num ensino e numa aprendizagem colaborativos, no compromisso tanto com os colegas de profissão como com as famílias, mas que favoreça igualmente a construção geral de uma consciência crítica social, capaz de arrolar soluções de melhoria da vida em sociedade e do desempenho da escola.

Sendo geralmente concertada a necessidade de mudança, que se pretende contínua e sistemática, tendo em vista a adequação do ensino à dinâmica social – ditada pelas circunstâncias políticas, económicas, culturais, históricas, profissionais – não é já tão certo que ela ocorra, pelo menos, quando a mudança fosse aconselhável e oportuna. Uma condição assume capital importância na inibição/prossecação da mudança: a motivação dos professores. A questão da motivação docente é complexa porque, sendo intrínseca e pessoal, não facilmente será desencadeada por forças exteriores e alheias, sobretudo se tivermos em conta os vários planos de ação que, simultaneamente, solicitam o seu enfoque e a determinam. Sparks e Hirsh (1997) listam vários aspetos envolvidos na inovação, os quais os professores precisam estar predispostos a mudar, nomeadamente, os conhecimentos, as atitudes e as práticas individuais, mas também as culturas e as estruturas organizacionais.

Neste âmbito, Bolam e McMahon (2004) abordam dois níveis de fatores que influenciam a entrega emocional ao exercício docente e o empenhamento pelo mesmo, com consequências no aperfeiçoamento profissional. Por um lado, a aceitação serena/inquieta das muitas transformações no sistema de ensino, decorrentes de políticas internacionais e nacionais de desenvolvimento profissional docente, sobretudo desde a década de 90, em resposta a condicionalismos mundiais como o crescimento da tecnologia da informação, a globalização, o aumento da imigração e dos refugiados ou mesmo as doenças epidémicas. Em resultado deste cenário, os professores perderam a tradicional autonomia na sala de aula por se verem na necessidade de trabalharem colegialmente e de colaborarem mais estreitamente com os seus pares na reflexão e planeamento do ensino para alcançarem os desejáveis objetivos comuns. Não se desperceba, neste campo, que a rotina profícua de relações interpessoais nos planos social e laboral supõe por norma a superação de alguns estágios de maturação e de

conflito. A acomodação, urgente e conforme, ao panorama mundial e ao contexto escolar local sublinham portanto, na motivação dos professores, um processo não linear, mas um problema sensível e fragilizado por condicionantes pessoais, temporais e espaciais.

Complementarmente, Bolam e McMahon (2004) salientam ainda que as novas concepções do trabalho e do profissionalismo docente operaram também reações diversas na motivação dos professores, pelo impacto que as políticas reformistas produziram no desempenho da sua atividade profissional. A estreita relação do desenvolvimento do professor com o da instituição, tendo em vista o sucesso dos resultados das aprendizagens; o aumento de horas efetivamente dedicadas ao desempenho laboral; a perda social de estatuto; as exigências formativas para suprimento de conhecimentos em défice e para a assunção de novas responsabilidades e funções; a renovação das crenças e das expectativas dos professores em relação à profissão; a consideração das recomendações e dos resultados da investigação em educação; os programas e as modalidades de desenvolvimento profissional docente no âmbito das prioridades educativas são fatores importantes na influência dos percursos profissionais e no estímulo da direção positiva ou negativa dos mesmos.

No contexto acima, entendemos conseqüentemente que o êxito de qualquer mudança no sistema educativo dependerá sempre da motivação dos professores, podendo esta ser favorecida pela criação de oportunidades que permitam aos docentes discutirem e refletirem sobre os princípios e as finalidades dos processos de inovação; pela previsão de períodos de tempo para ensaiarem e desenvolverem novas práticas; pela promoção de uma cultura de cooperação e de investigação; enfim, pela conceção de um professor cuja aprendizagem se realiza ao longo de toda a carreira, estando tal processo comprometido pelo seu grau (mutável) de motivação.

5.2.2. Conceções dos docentes sobre o perfil desejável do avaliador

As três categorias que concebemos para o tema 2, aquando da análise das unidades de registo, revelam as representações dos professores entrevistados sobre os requisitos e competências que, no seu conjunto, melhor descrevem o perfil desejável do avaliador do desempenho dos docentes.

Quadro 18. Categorização sobre o tema “Conceções dos docentes sobre o perfil desejável do avaliador”

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1. Necessidade de reconhecimento social	1.1. Validação colegial	A maioria (...) não reconhece nos colegas, o valor, o mérito para os avaliarem.	B3
	1.2. Credibilidade profissional	Eu acho que há aqui uma variável que é muito importante para que este sistema de avaliação não funcione a 100%, que é a credibilidade dos avaliadores.	A2
		O credibilizar os avaliadores também tem que passar por aí, e não é com formaçõeszinhas como foram feitas. Exatamente. É a questão da credibilidade.	A1 A2
2. Adequação de valores e de atitudes	2.1. Atitude colaborativa com os avaliados	O que eu acho que tem que haver entre avaliador e avaliado é uma colaboração e um espírito de partilha de experiências e, de alguma forma, poder ajudar o colega a rever alguns métodos ou a forma de estar na aula.	B2
		Este trabalho retira-nos um bocado do nosso mundozinho e vemos que há outras formas de atuar e outras posturas que devemos também valorizar ou não. E era este trabalho colaborativo que deveria existir em qualquer organização. Principalmente numa escola.	A2
		Sobretudo, leva-nos a preparar-nos para esta tarefa que nós também não estamos habituados a desempenhar e, portanto, também pressupõe nós prepararmo-nos para esta nova função e isso também nos leva a refletir sobre aquilo que nós vamos ver e vamos pedir e vamos conversar com os colegas.	B2
	2.2. Justiça e responsabilidade	Criou depois também injustiças (...) e isto tem um bocadinho a ver, parece-me a mim, com quem avalia.	A2
		Se é que é possível alguma vez avaliar convenientemente alguém, se é que alguém conseguiu ter essa competência, essa capacidade de avaliar de forma inteiramente justa.	B1
		Tem muito a ver com quem avalia, e com os critérios que são utilizados pelo avaliador.	A1
		Porque avaliar não é uma coisa fácil. Por mais tabelas e por mais critérios e por mais percentagens que se dê aqui, acolá e ali não é linear, portanto, se calhar por isso é mais complicado. É isso mesmo, é uma grande responsabilidade atribuir uma avaliação. Basta ver o peso da responsabilidade da avaliação.	A1 B2 B3
2.3. Transparência	A transparência do processo também é fundamental para se estabelecer uma confiança, mesmo que ela não seja a cem por cento, entre avaliador e avaliado, acho que isso é fundamental.	B2	
	Porque quando se fazem afirmações, é preciso fundamentar, é preciso dizer porque é que se avaliou daquela forma.	B1	
2.4. Imparcialidade	E depois há as críticas do favoritismo, há as críticas de que eles são amigos, por isso é que deram aquela nota.	A2	

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
3. Necessidade de formação especializada	3.1. Superação de falhas de formação dos avaliadores e dos seus formadores	Acho que as pessoas também não estavam preparadas para este tipo de avaliação. Os próprios avaliadores.	A2
		Dificulta muitas vezes esta avaliação interpares, porque são colegas, porque o avaliado pensa 'mas o que é que ele sabe mais do que eu para me vir dizer que eu fiz bem ou fiz mal, ou me vem dar uma nota, ou em que medida é que ele tem formação para o fazer, quais são as competências que tem mais do que eu tenho'?	A2
		Acho que nós (avaliadores) não tivemos preparação suficiente para isso.	A1
		Que tenham um tipo de formação diferente para poderem avaliar os colegas. Até porque o crédito junto dos colegas seria diferente.	B1
	Começa logo pelos avaliadores, que não têm formação, e que se viram nomeados ou indicados para exercerem determinada função... para a qual podem até nem ter perfil ou estarem vocacionados ou nem estarem interessados.	C2	
	3.2. Suprimento de formação qualificada aos formadores	Muitos dos formadores que estavam a fazer este tipo de formação aos professores também não tinham muita formação.	A2

Também na abordagem deste segundo tema, considerámos oportuna a apresentação de uma leitura sintética dos dados, tendo recorrido igualmente à representação gráfica da distribuição das unidades de enumeração por categoria.

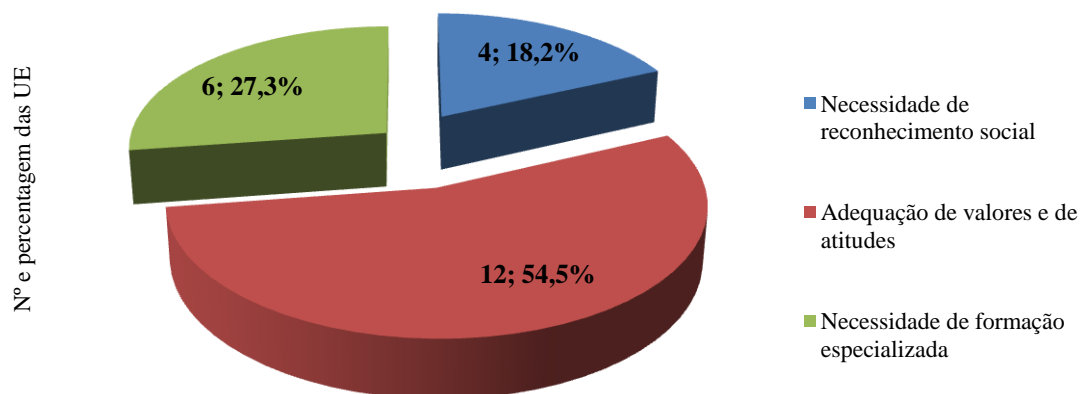


Gráfico 8. Distribuição das unidades de enumeração por categoria, relativas ao tema “Conceções dos docentes sobre o perfil desejável do avaliador”

O gráfico 8 mostra que, para o tema “Concepções dos docentes sobre o perfil desejável do avaliador”, num total de 22 unidades de registo, a maior percentagem de ocorrências se concentra na categoria *adequação de valores e de atitudes* com 54.5% (n=12). Seguem-se, por ordem decrescente de frequência, as categorias *necessidade de formação especializada* com 27.3% (n=6) e, finalmente, as opiniões sobre a *necessidade de reconhecimento social* com 18.2% (n=4).

Ao exprimirem as suas visões do perfil desejável do avaliador, os professores entrevistados apreciaram simultaneamente a pessoa e o profissional, defendendo como indispensável a acreditação do seu mérito, estando tal credibilidade dependente da satisfação de dois requisitos essenciais: a evidência de um conjunto adequado de atitudes e de valores, por um lado, e a formação especializada, por outro.

O reconhecimento da autoridade para avaliar é, segundo os entrevistados, necessariamente movido aos níveis interno e externo, ou seja, aquela deverá ser sujeita a validação colegial, prerrogativa que terá falhado no processo avaliativo de 2007-09 (“A maioria não reconhece nos colegas, o valor, o mérito para os avaliarem”), e deverá merecer ainda a chancela e o investimento políticos a favor da credibilização do avaliador para o desempenho do cargo (“O credibilizar os avaliadores também tem que passar por aí, e não é com formaçõeszinhas como as que foram feitas”).

Precisamente neste âmbito a preparação planeada e específica dos avaliadores se revela condição *sine qua non* para que o sistema de avaliação não seja globalmente inquinado pelo persistente sentimento de suspeição partilhado pelos docentes sob juízo (“o avaliado pensa 'mas o que é que ele sabe mais do que eu para me vir dizer que eu fiz bem ou fiz mal, ou me vem dar uma nota, ou em que medida é que ele tem formação para o fazer, quais são as competências que tem mais do que eu tenho'?”).

Porém, foi o perfil de atitudes e de valores que mereceu maior atenção por parte dos entrevistados, que se detiveram a listar o conjunto de qualidades expectáveis do professor avaliador, designadamente, a disponibilidade colaborativa (“O que eu acho que tem que haver entre avaliador e avaliado é uma colaboração e um espírito de partilha de experiências”), o senso de justiça (“essa capacidade de avaliar de forma inteiramente justa”) e a noção da seriedade do ato judicativo (“é uma grande responsabilidade atribuir uma avaliação”), a consistência associada à transparência (“Porque quando se fazem afirmações, é preciso fundamentar, é preciso dizer porque é

que se avaliou daquela forma.”) e, por fim, a conduta imparcial (“E depois há as críticas do favoritismo, há as críticas de que eles são amigos, por isso é que deram aquela nota.”).

Esta descrição, pondo a tónica da idoneidade do avaliador nos atributos da personalidade, acaba por compor um retrato consentâneo com a ideia do indivíduo dotado pela natureza para o exercício profissional, chegando mesmo os entrevistados a rejeitar a hipótese da sua nomeação pelos órgãos de gestão, em favor de uma apresentação voluntária, estimulada ou por uma inata propensão ou por um desígnio superior, *vulgo* vocação (“Começa logo pelos avaliadores, que não têm formação, e que se viram nomeados ou indicados para exercerem determinada função... para a qual podem até nem ter perfil ou estarem vocacionados ou nem estarem interessados.”). Tal formulação opinativa por parte dos avaliadores, retirando objetividade à (auto)caracterização do perfil desejável do avaliador, parece resultar numa conceção que frustra as expectativas de se constituir uma bolsa de avaliadores especializados, já que tanto a formação específica como a acreditação externa são preteridas em relação ao talento e à inclinação individuais congénitas.

No seio do desempenho profissional docente, e aqui particularmente da sua avaliação, defendemos ser importante recordar que a noção de “vocação” remonta à Idade Média, estando associada à profissão de fé que o sacerdote jurava tempos antes de abraçar a carreira pedagógica. Tendo como cenário a chamada religiosa, a atividade educativa era encarada como missão, para a qual se esperava a satisfação da condição de se ser naturalmente dotado, ou de ter o dom. Ferry (1973) denomina “professor carismático” este tipo de educador e caracteriza-o como alguém transcendente em vários planos, a saber, o sacerdotal, o moral, o cultural e o natural. Os conteúdos ensinados e o carácter exemplar do professor compunham uma identidade profissional de que os professores se orgulhavam e cuja autoridade era socialmente reconhecida e respeitada.

Hoje, porém, e em particular devido à democratização do ensino, que obrigou ao recrutamento maciço de docentes, sem os requisitos da inclinação espiritual ou da formação enciclopédica, o discurso da vocação parece desfasado no tempo por não corresponder à evolutiva e efémera orgânica social dos novos tempos. O problema do insucesso escolar emergente da proveniência heterogénea dos alunos contribuiu para a

tecnicização da profissão docente, porquanto foi necessário apetrechar os professores de capacidades específicas que pudessem obviar à aprendizagem dos saberes. De acordo com Estrela (2010:12-16), ainda que o “professor técnico” prevaleça atualmente em muitas escolas, lembramos que em finais dos anos 60, sob influência de Carl Rogers, surgiu o conceito de “professor recurso”, cuja função seria a de promover a autonomia do aluno e apoiar-lhe a gestão da auto-aprendizagem; e nas décadas de 70 e 80, conquistaram terreno os termos “professor investigador”, com base nos trabalhos de Stenhouse, e “prático reflexivo”, após a obra de Schön, dois conceitos concomitantes por pressuporem no desenvolvimento profissional a investigação e a reflexão das práticas; mais recentemente, a investigação tem dado ênfase ao “educador europeu e transnacional”, por referência a uma identidade de professor cosmopolita, aberto às diferenças e ao mundo.

Neste contexto, a atualização do discurso da “vocação” e até da “missão”, de que é exemplo o estudo de Formosinho e Machado (2010b:78), segundo o qual “as conceções militante e missionária fazem da docência uma missão ou, numa versão mais secular, uma causa à qual o professor se entrega com todas as suas capacidades, dando o máximo de si e sacrificando tudo, nomeadamente a sua vida pessoal e familiar”, não nos parece encontrar paralelo na instabilidade da escola atual com repercussões na construção da identidade profissional docente, condicionada ultimamente por contínuas reformas educativas e por novos papéis exigidos, sujeita também à influência de fatores pessoais, organizacionais e situacionais, que se nos afigura fragmentada pela desmotivação e pela desorientação dos profissionais e que, segundo os seus próprios testemunhos, não sobressai reconhecidamente entre a classe – “A maioria não reconhece nos colegas, o valor, o mérito”. A premissa da vocação não nos parece igualmente convergente na de uma identidade contemporânea do professor, por obstar mesmo ao seu desenvolvimento profissional, visto que, insistindo na ideia de uma propensão natural e moral para o exercício da profissão, o docente descurará as possibilidades formativas, nomeadamente as apoiadas pela investigação científica, para o aperfeiçoamento do desempenho profissional.

5.2.3. Representações do modelo de avaliação do desempenho docente de 2007-09 como estratégia promotora do desenvolvimento profissional

As cinco categorias que concebemos para o tema 3, aquando da análise das unidades de registo, põem em relevo as considerações dos entrevistados sobre o impacto do processo de avaliação do desempenho docente 2007-09 no desenvolvimento profissional dos professores.

Quadro 19. Categorização sobre o tema “Representações do modelo de avaliação do desempenho docente de 2007-09 como estratégia promotora do desenvolvimento profissional”.

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1. Desenvolvimento profissional como processo	1.1. Abertura / resistência dos professores ao processo	Nós estamos num contexto em que é pessoal já com muito ano de serviço. Há situações de colegas que estão a chegar à profissão e aí ainda têm abertura, são maleáveis e, por outro lado, há aquela outra camada de colegas que, de facto, já sabem tudo, já não aprendem nada com ninguém e, portanto, têm essa postura de quase de barreira. Cumprirão porque formalmente e porque, por lei, é obrigatório cumprir, mas não se passa daí, portanto não tenhamos grandes ilusões em relação a isso. Não haverá grande evolução numa determinada camada de docentes.	B3
		E até com uma certa perspectiva de carreira que tiveram... e chegaram a um ponto em que já acham..., porque nós estamos aqui a falar de colegas do quadro cuja maior parte terão entre os 45 e os 50 e picos.	B3
		As pessoas deviam estar no topo da carreira, quase a caminhar para a reforma, para a aposentação, que seria a partir dos 55, 56, 57, até aos 60. Não há grande investimento, não há grande motivação, há um cumprir e, portanto, não é a avaliação que vai alterar muito isso.	B3
	1.2. Dificuldade de assunção da vertente formativa da avaliação	Porque não se encara isto como formação. As pessoas não encaram a avaliação como um processo formativo, muito longe disso. Ainda não conseguiram chegar lá.	A1
		Não se pode encarar como formação porque está em causa a tua progressão na carreira. Por isso não a podes encarar só como formação.	A2
		Acho que as pessoas se mantiveram da mesma maneira, o processo de avaliação não fez com que essas pessoas refletissem melhor as suas práticas ou a sua identidade profissional.	A1
		A dificuldade que sentimos muitas vezes nos professores com mais dificuldades de relacionamento, é precisamente a incapacidade, a resiliência à mudança.	A1
		Acho que não se vai adiantar muito para um número significativo de colegas, a avaliação não vai adiantar muito na reciclagem de aptidões.	B3
		As pessoas ficaram cristalizadas, estão constantemente a dizer 'no meu tempo não era assim'. Pois claro que não. Este já não é o nosso tempo, temos que nos adaptar a ele.	A2

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
		As pessoas em geral estão muito imbuídas daquele espírito de revolta perante a avaliação. Acho que não conseguem ter discernimento para ponderarem nos efeitos dessa mesma avaliação no seu percurso profissional. Mesmo em termos da introspeção profissional que deveriam ter.	A2
2. Fatores do desenvolvimento profissional	2.1. Motivação para a formação	Eu acredito numa evolução na nossa classe, na aprendizagem, todos nós a aprender.	C3
		Pessoas da mesma faixa etária posicionam-se de maneiras muito diferentes relativamente ao ensino. Muitos poderão achar que já não há nada a aprender, mas mesmo em pessoas numa faixa etária inferior, há posturas muito diferentes.	B1
		Acho que a formação, o aprender, o reaprender a nossa postura perante a escola e os nossos alunos, porque nós temos permanentemente que estar a aprender, não se vai lá se a pessoa não fizer uma formação permanente. Acho que a avaliação deveria ser o maior contributo para essa formação. Que nos devia ajudar...	A1
		Vejo a avaliação na vertente formativa.	C1
	2.2. Reforço positivo / aceitação das críticas	Houve pessoas que reagiram bem e que acharam que para elas foi um estímulo ter tido o Excelente ou o Muito Bom. Para outras pessoas, que não conseguiram chegar lá, foi uma força contrária. Isto tem duas vertentes. Se ficam satisfeitas, ainda trabalham mais; se estão na expectativa de terem e não têm ficam desmotivadas.	C1
		As pessoas são diferentes umas das outras, se calhar, há pessoas que, independentemente de terem sido avaliadas ou não, vão melhorando as suas práticas; assim como há pessoas que poderão ter sido avaliadas e nunca admitirão que estariam erradas nalgum aspeto e, portanto, nunca farão esse exercício de autorreflexão, autocrítica, a ponto de verem que é necessário mudarem alguma coisa.	B1
2.3. Boas experiências de colaboração colegial	Neste âmbito, neste sentido, da cultura de colaborarmos, não é?	C3	
	Achei também que a relação que se estabeleceu mesmo depois das aulas foi boa, achei que as pessoas também estavam abertas e se estabeleceu uma boa relação.	C3	
	A colaboração é uma coisa que falta imenso, a colaboração dentro das próprias escolas, em grupo, e não é nada disso que, neste momento, está perspetivado, está em vias de se cumprir.	B3	
	Este modelo de avaliação não veio ajudar este trabalho colaborativo.	A1	
3. Focos do desenvolvimento profissional	3.1. Indivíduo / professor	Estamos sempre em formação e, na minha perspetiva, estamos sempre em autoformação e em autoavaliação.	B1
		Acho que depende muito da forma de estar do professor face ao ensino, face à sua profissão, face ao modo como se autoavalia.	B1
		[O desenvolvimento profissional] é muita coisa, nomeadamente, a capacidade de adaptação do professor à mudança.	A2

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
	3.2. Organização / instituição escolar	<p>Portanto, não sei até que ponto esta avaliação poderá ter tido consequências benéficas ou não na escola. Se calhar, nalgumas pessoas sim, noutras não, não sei, depende da maneira como as pessoas se posicionam face à profissão, de como as pessoas se posicionam relativamente à forma de estar no ensino e na vida.</p> <p>Numa situação ou noutra pontual poderá ter tido (efeitos), agora no geral, acho que não.</p>	<p>B1</p> <p>A1</p>
4. Estratégias de desenvolvimento profissional	4.1. Autonomia / autoformação	Tem sempre um valor de autoformação. Acaba por ter sempre um bocadinho.	A3
	4.2. Observação / supervisão / apoio profissional	<p>O acompanhar, o criar grupos de intervenção, supervisão, nós refletimos sobre a nossa prática, nós não termos problemas de dizer quais são as nossas dificuldades perante este aluno, perante esta situação, perante esta matéria a dar, isso sim.</p> <p>Há colegas que fazem melhores planificações do que outros e, portanto, tentamos puxar por eles. Dizemos-lhes olha, aqui podes fazer melhor.</p> <p>Nós vamos acompanhando porque é esta questão da responsabilidade, da coordenação, portanto o coordenador era o avaliador e, portanto, já tínhamos esta componente. E, sobretudo, naquelas pessoas que têm problemas, ou seja, na relação pedagógica ou em qualquer outra das dimensões a avaliar (...) mas isto não é dependente da avaliação, pois já antes nós fazíamos isto.</p>	<p>C3</p> <p>C1</p> <p>C3</p>
		<p>Fundamentar a nossa avaliação em dois momentos de observação é muito pouco porque (...) o avaliado vai naturalmente fazer o melhor possível, apresentar o plano com correção e rigor científico. Portanto, obviamente, não é um trabalho continuado, é um trabalho que é muito pontual e onde há uma previsível preparação para que tudo corra da melhor maneira.</p>	B2
		<p>Se for um processo de acompanhamento é normal. Sendo uma coisa esporádica, que é o caso, é tudo muito artificial.</p>	C3
		<p>Deveria haver um acompanhamento assíduo ou um relacionamento assíduo entre relator e avaliado desde o início do ano. Porque só assim é que o próprio relator consegue perceber se houve até alguma evolução ou não ao longo do ano letivo ou do biénio, do processo.</p>	A2
		<p>Depois a esses avaliadores não lhes foi dada nenhuma capacidade de fazerem um processo de acompanhamento dos avaliados. Mas, o modelo implica que ele seja feito, mas não se consegue fazer.</p>	C2
4.3. Formação contínua	<p>Primeiro, tínhamos de encarar a questão da formação contínua, da formação ao longo da vida uma coisa mais séria em que esta questão da avaliação se enquadrava.</p> <p>Acho que a avaliação tem de ser sempre acompanhada de uma formação contínua.</p>	<p>B3</p> <p>B1</p>	
5. Beneficiários do desenvolvimento profissional	5.1. Professores avaliados	<p>Mesmo sendo pouco consistente este processo, poderá vir a ter impacto na forma como numa próxima situação, ou mesmo futuramente, no dia a dia, a levar os colegas a pensarem em determinadas estratégias, se são as mais adequadas ou não, em relação aos diferentes níveis de ensino, ao tipo de alunos que temos à nossa frente.</p>	B2

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
		Penso que sim, que poderá ter algum efeito (para os avaliados).	B2
		Não direi que não teve qualquer valor formativo, textualmente. Nalgumas pessoas avaliadas, se calhar, até teve.	A1
		Relativamente àquelas duas colegas que avaliei, eram bastante diferentes uma da outra e não tenho grandes dúvidas em admitir que uma delas que é uma pessoa que constantemente reflete sobre o trabalho que faz, que é capaz de ter colhido alguma coisa de benéfico, não que tenha aprendido alguma coisa comigo, mas pelo menos a reflexão que fez, a troca de impressões... Relativamente à outra colega, que não conhecia muito bem, não sei neste momento, não consigo formar nenhum juízo.	B1
	5.2. Professores avaliadores	Talvez do ponto de vista dos avaliadores. Talvez isto tenha mais impacto em quem avaliou porque refletiu mais sobre toda esta questão.	A2
		Aliás, a última reunião que nós tivemos de relatores deu um bocadinho para perceber isso. As pessoas têm muito mais necessidade de refletir sobre tudo isto. E isso já é um ponto muito bom, um aspeto muito importante.	A1
		Acho que foram os avaliadores quem melhor refletiu sobre este processo e talvez o facto de avaliarem os colegas de alguma forma os ajude a relativizarem o seu desempenho.	A2
		Para nós, para os avaliadores foi autoformativo.	A1
		Porque eu [avaliadora] também aprendi com ela [avaliada].	B1
		Havia maior preocupação do avaliador, por vezes, do que do avaliado.	B3
		Eu diria que, muitas vezes, seria mais o trabalho do avaliador do que o do avaliado.	B3
		Se calhar também nos fez refletir nalguns aspetos que, se calhar, para nós eram dados adquiridos. Sem dúvida também nos faz refletir sobre as nossas práticas. Se calhar nalgumas situações também me levaram a refletir se eu, nas minhas aulas, também não cometo, entre aspas, os mesmos erros.	B2
		Também para mim, foi muito positivo. Refleti muito sobre aquilo que observei, sobre aquilo que deveria observar, enfim... Foi enriquecedor, achei muito positivo.	C3
	5.3. Órgãos de gestão da escola	O principal defeito foi a sobrecarga que se verificou para a direção. Foi horrível. Depois, uma grande carga burocrática.	A2

Seguindo o mesmo método de abordagem que realizámos para os temas anteriores, procedemos também de seguida a uma apresentação gráfica da distribuição das unidades de enumeração por categoria, tendo em vista uma primeira leitura quantificada dos dados.

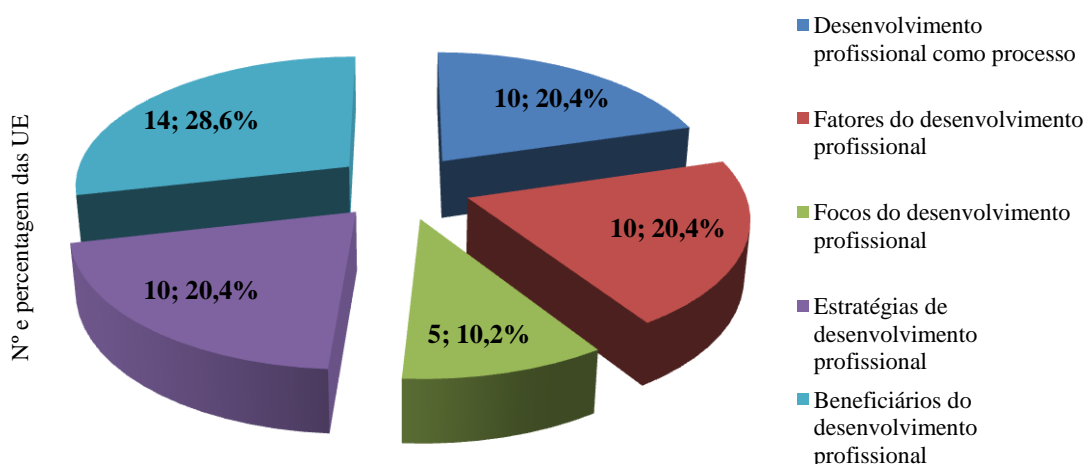


Gráfico 9. Distribuição das unidades de enumeração por categoria, relativas ao tema “Representações do modelo de avaliação do desempenho docente de 2007-09 como estratégia promotora do desenvolvimento profissional”

O gráfico 9 mostra que, para o tema “Representações do modelo de avaliação do desempenho docente de 2007-09 como estratégia promotora do desenvolvimento profissional”, num total de 49 unidades de registo, a maior percentagem de ocorrências se concentra na categoria *beneficiários do desenvolvimento profissional* 28.6% (n=14). Seguem-se, por ordem decrescente de frequência, as três categorias *desenvolvimento profissional como processo*, *fatores de desenvolvimento profissional*, *estratégias de desenvolvimento profissional*, que apresentam iguais resultados, 20.4% (n=10), e por fim a categoria *focos do desenvolvimento profissional* com 10.2% (n=5).

Ao exprimirem as suas opiniões sobre o papel formativo do processo de avaliação docente 2007-09, os entrevistados abordaram a questão sob três ângulos principais: a perspetiva temporal, a visão das pessoas e a análise dos fundamentos do desenvolvimento profissional.

Destacamos, em primeiro lugar, o exame diacrónico da carreira docente a que os entrevistados procederam. Considerando a influência do tempo de experiência profissional, distinguiram dois grupos de professores, os debutantes e os experientes, que, por viverem momentos diferentes do exercício docente, adotam posicionamentos distintos em relação ao ímpeto volitivo para o aperfeiçoamento de competências, revelando os mais jovens maior abertura à mudança (“Há situações de colegas que estão a chegar à profissão e aí ainda têm abertura, são maleáveis”) e os mais velhos, nítida resistência, traduzida em desinvestimento e desmotivação por falta de melhores

perspetivas quanto ao futuro (“As pessoas deviam estar no topo da carreira, quase a caminhar para a reforma, para a aposentação, que seria a partir dos 55, 56, 57, até aos 60. Não há grande investimento, não há grande motivação, há um cumprir”).

Segundo os entrevistados, o desenvolvimento profissional, concebido como processo que se desenvolve no tempo, terá sido pouco alterado pela experiência do modelo de avaliação do desempenho de 2007-09, visto que os colegas professores dificilmente lhe atribuem natureza ou finalidades formativas (“As pessoas não encaram a avaliação como um processo formativo, muito longe disso. Ainda não conseguiram chegar lá.”), atitude que explicam tanto pela constatação das consequências dos resultados finais da avaliação na progressão da carreira (“Não se pode encarar como formação porque está em causa a tua progressão na carreira”) como pela rejeição preliminar deste inédito sistema avaliativo (“As pessoas em geral estão muito imbuídas daquele espírito de revolta perante a avaliação. Acho que não conseguem ter discernimento para ponderarem nos efeitos dessa mesma avaliação no seu percurso profissional. Mesmo em termos da introspeção profissional que deveriam ter.”).

Quanto à visão das pessoas, os professores avaliadores teceram considerações que refletem o alargamento de uma perspetiva individual para uma perspetiva holística, incidindo o enfoque do desenvolvimento profissional quer no professor isoladamente quer na instituição escolar no seu todo. Na verdade, os dois enfoques são complementares, contribuindo o conjunto das ações individuais para o desenvolvimento global da organização, que poderá caracterizar-se como percurso evolutivo, de melhoria, ou involutivo, de estagnação ou mesmo de regressão da qualidade dos profissionais e, conseqüentemente, do serviço público prestado. Assim, o aparente paradoxo manifestado pelos professores avaliadores, ao assumirem a mudança positiva singular (“Estamos sempre em formação e, na minha perspetiva, estamos sempre em autoformação e em autoavaliação”) e, simultaneamente, negarem os efeitos da experiência avaliativa do biénio 2007-09 no desenvolvimento geral da sua instituição educativa (“Numa situação ou noutra pontual poderá ter tido (efeitos), agora no geral, acho que não”), resolve-se na compreensão de que a transformação ter-se-á hipoteticamente repercutido negativamente ao nível organizacional na escola, daí a hesitação dos entrevistados sobre o desenvolvimento institucional (“não sei até que

ponto esta avaliação poderá ter tido consequências benéficas ou não na escola”), por o associar sempre e só a um conceito de progresso e de manifesta melhoria.

Relativamente aos beneficiários do desenvolvimento profissional, os entrevistados visaram nos seus comentários três grupos de professores: os avaliados, os avaliadores e os membros dos órgãos de gestão da escola. Tanto nos docentes avaliados como nos avaliadores, foram explicitamente reconhecidos efeitos formativos ao processo de avaliação do desempenho 2007-09, entre os quais se salientam a regulação a curto como a longo prazo das práticas letivas (“Mesmo sendo pouco consistente este processo, poderá vir a ter impacto na forma como numa próxima situação, ou mesmo futuramente, no dia a dia, levar os colegas a pensarem em determinadas estratégias, se são as mais adequadas ou não, em relação aos diferentes níveis de ensino, ao tipo de alunos que temos à nossa frente”), a atitude de reflexão crítica sobre a atuação pessoal (“também nos fez refletir nalguns aspetos que, se calhar, para nós eram dados adquiridos. Se calhar nalgumas situações também me levaram a refletir se eu, nas minhas aulas, também não cometo, entre aspas, os mesmos erros”), a autoformação e a construção profissional (“Para nós, para os avaliadores foi autoformativo”, “Porque eu [avaliadora] também aprendi com ela [avaliada]”). Parece no entanto prevalecer a ideia de que foram os avaliadores aqueles que mais benefícios de formação colheram da experiência avaliativa de 2007-09, decorrentes quer do maior grau de responsabilidade (“Havia maior preocupação do avaliador, por vezes, do que do avaliado”) quer do nível superior de empenho (“Eu diria que, muitas vezes, seria mais o trabalho do avaliador do que o do avaliado”), sendo o balanço final dos entrevistados francamente favorável ao valor formativo do processo de avaliação do desempenho docente em que estiveram envolvidos (“Foi enriquecedor, achei muito positivo”). No campo da indefinição, ficaram os membros dos órgãos de gestão da escola, uma vez que os entrevistados não foram claros quanto ao impacto formador do processo avaliativo, ficando-se pela referência ao excesso de competências e de funções cometidas a estes docentes, sem que precisassem se, de tal atribuição, resultaram consequências positivas ou negativas ao nível do desenvolvimento profissional.

Finalmente, no que diz respeito à análise dos fundamentos do desenvolvimento profissional, os professores questionados contemplaram na sua abordagem alguns fatores e determinadas estratégias de desenvolvimento profissional. Quanto aos fatores,

divergiram as suas opiniões ao hesitarem sobre a assunção de um contributo benéfico da experiência avaliativa 2007-09: (i) no estímulo para a formação, defendendo uns que a avaliação reveste sempre propósitos formativos (“Vejo a avaliação na vertente formativa”) e outros, que a motivação para a aprendizagem é inerente à profissão docente (“Acho que a formação, o aprender, o reaprender a nossa postura perante a escola e os nossos alunos, porque nós temos permanentemente que estar a aprender, não se vai lá se a pessoa não fizer uma formação permanente”), sendo portanto independente de qualquer ação avaliativa, institucional ou governamental; (ii) na expressão do reforço positivo através das menções máximas, que terá produzido efeitos antitéticos nos docentes (“Houve pessoas que reagiram bem e que acharam que para elas foi um estímulo ter tido o Excelente ou o Muito Bom. Para outras pessoas, que não conseguiram chegar lá, foi uma força contrária.”); (iii) na concretização de experiências de colaboração colegial, tanto associadas à melhoria das relações pessoais e do nível de produtividade (“achei que as pessoas também estavam abertas e se estabeleceu uma boa relação”) como, em sentido contrário, às razões da degradação da cooperação entre profissionais (“Este modelo de avaliação não veio ajudar este trabalho colaborativo”), tendentes à entropia organizacional, evidente na inércia de alguns e no inconformismo de outros, contribuindo para uma perceção globalmente caótica do sistema escolar.

Quanto às estratégias de desenvolvimento profissional, os professores avaliadores reconheceram, no percurso de avaliação do desempenho docente de 2007-09, a presença e o valor da iniciativa autónoma (“Tem sempre um valor de autoformação”) bem como dos procedimentos de observação, de supervisão e de acompanhamento profissional (“O acompanhar, o criar grupos de intervenção, supervisão, nós refletimos sobre a nossa prática”). No entanto, lamentaram a dificuldade de um acompanhamento sistemático, devido ao número reduzido de observações, que terá posto em causa a própria justiça na emissão do juízo apreciativo (“Fundamentar a nossa avaliação em dois momentos de observação é muito pouco..., o avaliado vai naturalmente fazer o melhor possível, apresentar o plano com correção e rigor científico. Portanto, obviamente, não é um trabalho continuado, é um trabalho que é muito pontual e onde há uma previsível preparação para que tudo corra da melhor maneira”) e denunciaram adicionalmente a fraca qualidade do apoio prestado aos avaliadores, enquanto agentes do desenvolvimento profissional, que justificaram pela

falta de preparação recebida (“a esses avaliadores não lhes foi dada nenhuma capacidade de fazerem um processo de acompanhamento dos avaliados”). Complementarmente, os entrevistados acusaram a falta de seriedade com que se estabeleceu a relação da formação contínua com a avaliação dos professores (“Primeiro, tínhamos de encarar a questão da formação contínua, da formação ao longo da vida como uma coisa mais séria em que esta questão da avaliação se enquadrava”), cujo desfasamento parece ter sido suscetível de levantar suspeitas sobre a eficácia da formação contínua no desenvolvimento profissional dos docentes, nos termos em que foi realizada e aferida no biénio 2007-09.

Subscrevemos a opinião de que o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09, ao perfilhar a estratégia da supervisão, contemplando a observação e o apoio profissional, concorre para a ideia da especificidade da profissão, por delegar nos pares a análise e a avaliação do exercício profissional, considerando, à semelhança de outras profissões, por exemplo, a medicina ou a advocacia, que o juízo avaliativo só pode ser proferido por aqueles que comungam qualificações e ombreiam no exercício do mesmo ofício. Isto é, a especialidade da profissão docente angaria reconhecimento social ao recusar atribuições a elementos exteriores para avaliar os profissionais do ensino. Nos testemunhos dos entrevistados, embora esta ideia não pareça estar consolidada, as dúvidas em relação à avaliação pelos pares vão-se esbatendo em declarações que fundem no mesmo cenário as ações supervisora e avaliativa (“Nós vamos acompanhando porque é esta questão da responsabilidade, da coordenação, portanto o coordenador era o avaliador e, portanto, já tínhamos esta componente.”).

A supervisão parece pois ser legitimamente aceite pelos professores, porém com menor resistência lhe admitem uma natureza formativa do que a encaram como um instrumento de controlo. Neste sentido, vão ao encontro do que Hall e Hord (1987:56) entendem como processo de supervisão, definindo-lhe como finalidade “o aperfeiçoamento instrucional através de um processo de observação colegial e de retroação focalizada”, assim defendendo que a melhoria do ensino se processará na reflexão conjunta e no diálogo construtivo sobre evidências observadas, exigindo esta dinâmica a implicação colaborativa de todos os professores. A estratégia da supervisão concretiza-se, portanto, na observação e na discussão das práticas, fomentando o apoio

profissional mútuo, tendo em vista o desenvolvimento de competências profissionais - intelectuais e comportamentais.

Na sua proposta de modelos de desenvolvimento profissional Sparks e Loucks-Horsley (1990) sublinharam quatro benefícios provenientes da implementação do modelo de “observação/supervisão”: a possibilidade de obter um conjunto de informações passíveis de ser analisadas tendo em vista a regulação do processo de ensino e de aprendizagem; o enriquecimento da reflexão individual sobre as práticas pessoais através dos olhares dos outros observadores; a vantagem recíproca de observados e observadores discutirem experiências de observação e partilharem *feedbacks* sobre as situações observadas; o estímulo para a melhoria profissional, decorrente quer do reconhecimento alheio pelos esforços em prol da mudança quer dos resultados positivos alcançados.

Por sua vez Andrews e Barnes (1990) sustentam que a avaliação formativa tem muito em comum com a supervisão, por favorecer as interações professor e avaliador, o fornecimento de *feedback* ao professor, e por se focar no aperfeiçoamento profissional. Segundo estes investigadores, mesmo a avaliação sumativa pode retirar vantagens das informações recolhidas na ação supervisora por suportar a prestação de contas e por fundamentar a diferenciação entre os professores, ao permitir aos decisores educacionais definir um nível de desempenho mínimo contra um conjunto de capacidades desejáveis que o professor deve evidenciar.

A junção da supervisão à avaliação sumativa do docente num mesmo processo coloca todavia algumas questões complexas. Para Machado e Formosinho (2009a:297), a dimensão formativa da avaliação do desempenho é “travada pela acentuação dos papéis de inspeção e controlo, numa lógica de seleção, recompensa e castigo com impacto na carreira” e por aparecer “muito associada à maximização dos resultados ou dos produtos e afastada de um modelo de processo”. Neste enquadramento, a supervisão reveste uma função administrativa de medição de eficiência e de produtividade, revelando-se um mecanismo não de aperfeiçoamento das práticas, mas de gestão e de legitimação do sistema das carreiras. Ainda segundo Machado e Formosinho (2009a:298), “a supervisão torna-se um dispositivo mais de conformismo e conformidade que de ação pró-ativa e melhoria da escola e suscita nos avaliados

estratégias mobilizadoras das suas energias mais para iludir do que para cooperar e revelar dúvidas, lacunas ou dificuldades”.

A impossibilidade de um acompanhamento sistemático, ditada por limitações de tempo e pelo excesso de funções, bem como a fragilidade do apoio profissional prestado, devido à impreparação dos avaliadores, são razões apontadas pelos entrevistados que nos parecem sustentar esta ideia de que a estratégia da supervisão foi subaproveitada e subvalorizada no biénio 2007-09, pois não terá produzido no terreno a colaboração ativa e quotidiana dos docentes em prol de uma ação educativa melhorada, por não ter operado a experimentação refletida de soluções para os problemas que possivelmente tenham sido diagnosticados. Em suma, não terá conseguido fazer, ainda de acordo com Machado e Formosinho (2009a:296), “da ação docente o espaço e o tempo de uma formação crítica e reflexiva, onde a teoria e a prática marcam encontro e se fecundam”.

5.2.4. Perceções negativas e positivas do processo de avaliação docente 2007-09

As duas categorias que concebemos para o tema 4, aquando da análise das unidades de registo, põem em relevo as opiniões dos entrevistados quer sobre os fatores críticos quer sobre os aspetos vantajosos do processo de avaliação do desempenho docente no biénio 2007-09.

Quadro 20. Categorização sobre o tema “Perceções negativas e positivas do processo de avaliação docente 2007-09”

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1. Críticas desfavoráveis ao processo avaliativo 2007-09	1.1. Aferição difícil da competência pedagógica	Essas competências faziam parte do modelo de avaliação. A parte pedagógica era um dos parâmetros. De alguma forma foram avaliadas.	B1
		Na relação pedagógica, foram com certeza [avaliados] aqueles que tiveram aulas assistidas.	C1
		Relativamente à relação pedagógica com os alunos, há pessoas que têm uma excelente relação com os alunos e que acabaram por não terem qualquer benefício na sua avaliação, ou porque não pediram aulas observadas ou porque não é dado um relevo tão importante nessa questão no modelo de avaliação.	A2

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
	1.2. Falta de objetividade e de isenção na avaliação pelos pares	Somos pares, durante muitos anos, a trabalhar em muitos processos comuns e, portanto, dificulta essa avaliação mais objetiva.	B2
		Todo este processo, a forma como foi colocado, a forma como foi discutido, como foi apresentado aos colegas, acaba por moldar um bocadinho a forma como eles interpretam a avaliação por pares.	B3
		É o nós conhecemos os colegas há muitos anos e até que ponto nós somos capazes de ser isentos nas nossas avaliações?	B3
		Porque o modelo ainda não é o modelo que as pessoas gostariam que fosse, ainda estão insatisfeitas e por isso não conseguem ser objetivas. Não devíamos ser nós a avaliar os colegas.	A2
		Por muito conhecimento que se tenha das pessoas nunca pode ser uma avaliação feita com uma grande proximidade. Porque estávamos a avaliar interpares. E é muito difícil ser objetivo.	A1
	1.3. Falta de informação e de transparência	E há outro problema, que tem que ver com o conhecimento das regras todas <i>ab initio</i> . Quando nós tivermos conhecimento de todas as regras desde o início do processo e que a informação não nos seja dada às prestações é que as coisas funcionam. Porque temos uma visão global de tudo o que nos espera.	A2
		Um bocadinho mais leve e mais transparente também, que é uma coisa que é importante neste processo. Sobretudo, enquanto estamos a avaliar colegas.	A3
		Mas para ser transparente, também tem que ser testado, porque estas coisas antes de serem testadas nunca... que é um grande defeito que eu aponto à avaliação dos professores, ela não ter sido testada sem qualquer efeito.	A1
	1.4. Irrelevância do número reduzido de aulas observadas	De alguma forma, uma aula observada pode ser fictícia, é artificial.	A2
		Qualquer professor pode fazer de uma aula um momento brilhante e não ser assim sistematicamente.	A1
		Mas, uma aula não é nada. Uma aula pode correr bem, uma aula pode correr pessimamente.	A1
		Há pessoas que têm dadas trezentas aulas e observada uma.	A2
		E há situações imponderáveis que acontecem numa aula (...) porque quando a aula é preparada e tudo corre bem não é difícil que a aula passe e tenha sucesso. Agora (...) as aulas são em muitas circunstâncias momentos que podem fugir ao controlo do professor.	A1
		Duas aulas assistidas é muito pouco. Não é mesmo representativo do percurso, não vai ser, não pode ser...	B1
		Penso que assentar uma avaliação em tom de distinção em Muito Bom e Excelente em duas aulas acho que é muito pouco...	B2
		Por exemplo, saber o que é consistência não se vê numa aula e, portanto, nós só vemos aquela aula e a consistência é um processo...	C1
		Também penso que em duas aulas não deu.	C1
	Se são [as duas aulas] o melhor que o professor pode dar, não sei se é	C3	

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
		<p>o melhor que o professor pode dar porque ainda por cima há um assistente que o vai avaliar. Acho que o professor pode dar muito mais e muito mais sem aquela preocupação de estar a parecer bem, de pensar “eu vou ter de cumprir o plano”.</p> <p>Embora sejam apenas duas aulas, tem de haver uma preocupação de essas duas aulas correrem mais ou menos bem, claro. Mas duas entre centenas não é nada.</p> <p>As pessoas preparam aquelas aulas bem, mas é quase como se fosse uma aula de estágio, portanto, preparam muitas coisas diferentes para aquela aula... É muito fogo-de-vista.</p> <p>Acho que toda a gente vai preparar uma, duas fantásticas. Acho que toda a gente consegue preparar bem duas aulas, mas o ano inteiro não são duas aulas, são muitas.</p> <p>Se eu consegui avaliar bem a parte da relação com os alunos, penso que em duas aulas não dá.</p>	<p>B3</p> <p>C3</p> <p>C3</p> <p>C1</p>
	1.5. Insuficiência do período de tempo disponível para uma avaliação fiável	<p>Foi tudo em tão pouco tempo, portanto, era exigido muito pouco relativamente ao tempo que é necessário para avaliar alguém.</p> <p>Até porque este modelo de avaliação ainda não teve, as pessoas ainda não tiveram muito tempo, ainda não está consolidado. Ainda está tudo permanentemente em alteração.</p> <p>Só que foi curto o tempo para se poder avaliar convenientemente aqueles parâmetros.</p> <p>É muito difícil fazer um juízo desses porque nós, dentro das condições que tínhamos e com os instrumentos que tínhamos, nós de facto tentámos avaliar o melhor que pudemos e soubemos. E, portanto, temos de ter a segurança para nós de que o fizemos, ou tentámos. Agora, eu tenho as minhas dúvidas sobre se avaliámos de facto... porque é um processo.</p>	<p>B1</p> <p>A3</p> <p>B1</p> <p>C2</p>
	1.6. Frustração das expectativas iniciais	<p>O <i>simplex</i>... Aquilo que acabou por ser a avaliação foi muito diferente (...) porque se entrou em processo de simplificação e, portanto, a parte final da avaliação do biénio foi uma lástima.</p> <p>Depois de todo um processo de trabalho, de muitas horas de discussão, de tentativa de chegarmos a documentos, aquilo que o Ministério acabou por apontar foi para um sistema muito simplificado que desmotivou toda a gente que esteve envolvida neste processo. (...) a avaliação final acabou por ser uma caricatura daquilo que qualquer pessoa envolvida no processo imaginaria, quer da parte do Ministério, quer da parte dos professores e das escolas.</p> <p>A grelha final, se quiserem, foi muito diferente daquilo que foi preparado nas escolas, onde essas dimensões estariam mais patentes.</p> <p>Bem, o problema aí foi que ao nível da intenção da lei inicial esses pressupostos estariam lá todos, mais ou menos, depois na prática, acabou por se esboroar um bocadinho...</p> <p>Foi uma caricatura porque acabámos por ficar com um processo na mão que não entendíamos muito como nosso e, portanto, acabou por ser um cumprimento de uma obrigação. Daí o aspeto caricatural, aquilo era o quê? Era de quem? O sistema foi defraudado completamente.</p>	<p>B3</p> <p>B3</p> <p>B3</p> <p>B3</p> <p>B3</p>

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
		Os processos não são exequíveis porque nós não temos capacidade, não nos foi dada capacidade para fazer isso.	C2
	1.7. Envenenamento do processo pela existência de quotas	Gera muito incómodo este tipo de avaliação, a partir do momento em que há quotas.	A1
		Aí é que está o problema (nas quotas).	C3
		A competitividade e o facto de haver quotas não ajuda nada o trabalho colaborativo.	A3
		Estou a pensar outra vez na questão das quotas porque, para todos os efeitos, isso limita-nos.	A1
		Agora, quando estamos a competir, eu tenho de ter <i>Muito Bom</i> e as quotas são estas, percebes? A avaliação em si, nestes moldes, não me parece.	C3
		Todos os professores do agrupamento estarem a concorrer com as mesmas quotas, tanto faz um com trinta anos de serviço, ou mais, como um outro colega contratado, isso é injusto.	C1
		Se nós vamos concorrer no mesmo universo com os professores contratados, há conflitos. É perverso para nós avaliadores e é perverso para os professores que vão ser avaliados.	C1
	1.8. Atribuição de responsabilidades excessivas aos avaliadores	A quantidade de gente que a direção avaliou, porque isto nós as três avaliámos a escola toda. Foi uma loucura.	A1
		Eu tenho um departamento que tem vinte e tal pessoas, este ano nem sei bem porque entraram umas saíram outras. É um departamento muito grande, tem também o ensino especial. É assim, eu não posso acompanhar toda a gente.	C1
		É diferente ter um grupo de seis, sete pessoas para avaliar, do que ter quarenta e tal. Avalia-se o quê? Que a pessoa se passeia pela escola, pelos cartazes, que afixou aquilo em que se envolveu? Não é muito próximo daquilo que é a realidade.	A1
		Essas horas de coordenação são para tratar de outros documentos e de outras coisas que são necessários para o departamento. E não chegam, temos sempre de trabalhar até às tantas da noite. (...) Horas de avaliação só vou ter duas.	C1
		Os coordenadores não conseguem, não têm tempo, então, os coordenadores têm uma hora por cada três avaliados.	C2
		Não são só as horas dos coordenadores, são as horas dos docentes, os docentes não têm horas.	C3
		Estou a falar mais da fase final da avaliação (...) ainda por cima no final de um ano, no fechar de um ano, e lançar um novo ano.	A1
	1.9. Caráter punitivo da avaliação final	Acho que quando retirarmos esta questão imensa da avaliação como se todos fôssemos culpados, eu acho que a avaliação não deveria ser uma coisa punitiva.	C3
		A avaliação tem sempre aquela conotação de..., não é tanto o de ajudar alguém, nem a progredir na sua carreira, mas classificá-lo. E isso também é, se calhar, um dos fatores desmotivadores para alguns	B2

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
		colegas aceitarem ser avaliados. No fundo, eles vão ser classificados e isso faz recuar.	
2. Aspectos positivos do processo avaliativo 2007-09	2.1. Avaliador do mesmo grupo disciplinar	Acho que há uma grande vantagem neste novo modelo, de os relatores serem do mesmo grupo de recrutamento, é uma grande vantagem.	A2
		O facto de serem do mesmo grupo de recrutamento é um aspeto positivo.	A2
		Eu acho que deve ser por pares, eu também concordo que devam ser pessoas que estão no ativo, que estão na escola.	B1
	2.2. Análise documental na sustentação das avaliações	Se não fosse a parte documental, que de alguma forma também forneceu alguma informação.	B1
A documentação, pedimos a documentação para análise, o dossier que o professor ia constituindo com os materiais, portanto, foi o processo da análise documental.		B1	
2.3. Reconhecimento do trabalho entre pares	Isso também tem a ver com o facto de provavelmente serem pessoas que eu conheço muito bem e com quem eu trabalho há muito tempo e, se calhar, consegui avaliar nos diversos domínios.	A3	
	E já conhecia o relacionamento das pessoas com os alunos, porque já não era a primeira vez que estávamos em situações conjuntamente com os alunos.	A3	
	Descobri que estava rodeada de muito bons profissionais na minha escola. São realmente muitos e muito bons. Inicialmente, não esperava chegar a esta constatação.	C3	
2.4. Procura de consensos	As reuniões que foram feitas com as pessoas, a discussão, o trabalho de grupo entre colegas.	A2	
	Sim, sempre, a seguir a cada aula. O plano da aula era enviado, era dado a conhecer antes, com algum tempo de antecedência da aula, 48 horas, e portanto se havia algum aspeto que, enfim, eu achasse que era de alterar, conversava com a avaliada, isso chegou a acontecer. E depois da aula assistida, tinha também uma reunião com as avaliadas para avaliarmos o que tinha corrido bem, o que tinha corrido menos bem. Fiz esse trabalho de reflexão.	B1	
	Nós não estamos todo o processo com os professores, nós fazemos umas reuniões com os nossos colegas que vamos avaliar.	C1	
	Quando chegámos ao final do 1º ciclo, em 2009, eu procurei com todos os avaliados, com o grupo em que tínhamos trabalhado, ponderámos exatamente vantagens e desvantagens, no que é nós poderíamos melhorar se voltássemos a estar numa situação de avaliação, a nível de procedimentos. E aferimos algumas situações e procedimentos.	B2	
		Agora, quando começámos eu já fiz uma reunião com os avaliados e os relatores e algumas dessas propostas eu coloquei-as de novo em cima da mesa e os avaliados aceitaram, os relatores aceitaram-nas, portanto, também houve aí uma mais-valia porque há uma experiência que se ganhou e fez-se uma reflexão sobre todo o processo. Agora, exatamente pela acumulação de experiências, já identifiquei alguns aspetos que acho que correram bem, não correram bem, então vamos só aproveitar o que correu bem.	B2

Procedemos seguidamente a uma representação gráfica da distribuição das unidades de enumeração por categoria, tendo em vista a facilitação da leitura dos dados, pela sua quantificação.

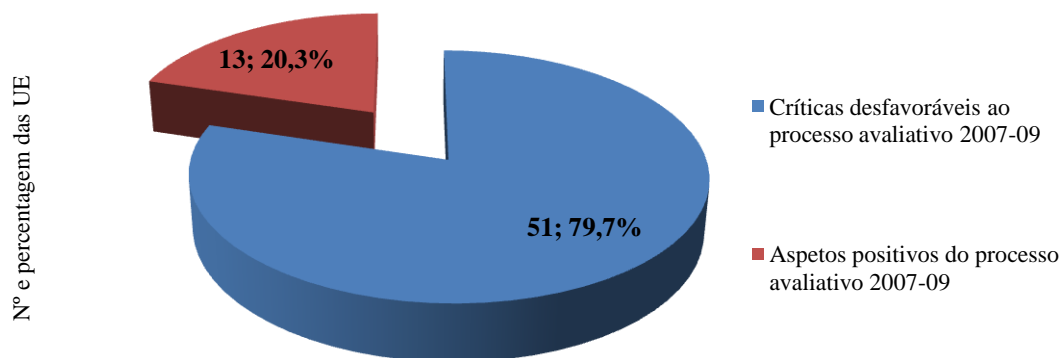


Gráfico 10. Distribuição das unidades de enumeração por categoria, relativas ao tema “Percepções negativas e positivas do processo de avaliação docente 2007-09”.

O gráfico 10 mostra que, para o tema “Percepções negativas e positivas do processo de avaliação docente 2007-09”, num total de 64 unidades de registo, a maior percentagem de ocorrências se concentra na categoria *críticas desfavoráveis ao processo avaliativo 2007-09*, com 79.7% (n=51), contra a segunda categoria, *aspectos positivos do processo avaliativo 2007-09*, que regista uma percentagem de 20.3% (n=13).

Ao exprimirem as suas opiniões negativas sobre o processo de avaliação docente 2007-09, os professores entrevistados concentraram as suas observações em três domínios que censuraram com insistência, especificamente, a exatidão do juízo avaliativo, a regulamentação do processo e o cumprimento do apertado cronograma.

No que diz respeito à produção do juízo avaliativo, os avaliadores consideraram carecida de rigor a aferição da competência pedagógica dos professores que não optaram pela observação de aulas (“Relativamente à relação pedagógica com os alunos, há pessoas que têm uma excelente relação com os alunos e que acabaram por não ter qualquer benefício na sua avaliação, ou porque não pediram aulas observadas ou porque não é dado um relevo tão importante nessa questão no modelo de avaliação”);

assumiram a dificuldade em se ser objetivo e isento na avaliação dos pares (“Somos pares, durante muitos anos, a trabalhar em muitos processos comuns e, portanto, dificulta essa avaliação mais objetiva”, “É o nós conhecermos os colegas há muitos anos e até que ponto nós somos capazes de ser isentos nas nossas avaliações?”); e, por fim, convergiram no conceito de classificação como instrumento de seleção e de punição (“A avaliação tem sempre aquela conotação de... não é tanto o de ajudar alguém, nem a progredir na sua carreira, mas classificá-lo”, “acho que a avaliação não deveria ser uma coisa punitiva”).

Quanto à regulamentação do processo, os avaliadores questionaram a informação produzida, a revisão do modelo e a fixação de quotas. Segundo estes professores, a informação produzida pela tutela pautou-se pela escassez e pela falta de transparência, fator que terá prejudicado o entendimento global e o incremento idóneo do modelo de avaliação de 2007-09 (“E há outro problema, que tem que ver com o conhecimento das regras todas *ab initio*. Quando nós tivermos conhecimento de todas as regras desde o início do processo e que a informação não nos seja dada às prestações é que as coisas funcionam. Porque temos uma visão global de tudo o que nos espera”). Porém, o critério da transparência parece ter sido objeto de maior incúria, não só pela razão acima, mas igualmente por ter sido negligenciada, na gestão do processo, uma fase de experimentação ou de pré-teste que permitisse medir os prováveis efeitos do modelo avaliativo antes da sua tramitação em termos definitivos e irreversíveis (“Mas para ser transparente, também tem que ser testado, porque estas coisas antes de serem testadas nunca... que é um grande defeito que eu aponto à avaliação dos professores, ela não ter sido testada sem qualquer efeito”), caminho que na realidade não constituiu uma opção, acabando por pôr em dúvida a legitimidade dos resultados obtidos, sendo que, na opinião dos professores entrevistados, a observação do preceito da transparência é mormente exigível nas relações colegiais, pois a falta dela compromete a confiança dos pares e interfere na produtividade global por melindrar o trabalho de equipa (“Um bocadinho mais leve e mais transparente também, que é uma coisa que é importante neste processo. Sobretudo, enquanto estamos a avaliar colegas”).

A regulamentação do processo terá igualmente pecado quando os legisladores procederam à simplificação do modelo avaliativo inicialmente apresentado, o que, segundo os avaliadores entrevistados, frustrou as expetativas criadas e gorou todo o

trabalho entretanto realizado (“Depois de todo um processo de trabalho, de muitas horas de discussão, de tentativa de chegarmos a documentos, aquilo que o Ministério acabou por apontar foi para um sistema muito simplificado que desmotivou toda a gente que esteve envolvida neste processo. A avaliação final acabou por ser uma caricatura daquilo que qualquer pessoa envolvida no processo imaginaria, quer da parte do Ministério, quer da parte dos professores e das escolas”), e terá ainda falhado por se ter concebido a fixação de quotas para atribuição das menções máximas, com consequências na progressão da carreira (“Gera muito incómodo este tipo de avaliação, a partir do momento em que há quotas”). De acordo com os avaliadores, a determinação de uma dotação prejudicou a disposição cooperativa (“A competitividade e o facto de haver quotas não ajuda nada o trabalho colaborativo”) e criou injustiças ao promover o espírito competitivo (“Agora, quando estamos a competir, eu tenho de ter *Muito Bom* e as quotas são estas, percebes?”) e ao induzir o nivelamento dos professores pela omissão do estatuto profissional adquirido por maior experiência na carreira (“Todos os professores do agrupamento estarem a concorrer para as mesmas quotas, tanto faz um com trinta anos de serviço, ou mais, como um outro colega contratado, isso é injusto.”).

Relativamente à imposição de um calendário restritivo, lamentaram os docentes questionados a insuficiência do período de tempo disponível para uma avaliação fiável (“Só que foi curto o tempo para se poder avaliar convenientemente aqueles parâmetros”), o que acarretou consequências negativas tanto para os avaliados, que viram a avaliação do seu desempenho limitada à observação de duas sequências letivas (“Duas aulas assistidas é muito pouco. Não é mesmo representativo do percurso”), como para os avaliadores, que foram sobrecarregados pelo número excessivo de funções (“A quantidade de gente que a direção avaliou, porque isto nós as três avaliámos a escola toda. Foi uma loucura”) face às horas de trabalho (“Essas horas de coordenação são para tratar de outros documentos e de outras coisas que são necessários para o departamento. E não chegam, temos sempre de trabalhar até às tantas da noite. Horas de avaliação só vou ter duas.”).

Menos prolíficos foram os avaliadores entrevistados quanto a opiniões positivas sobre o processo de avaliação docente 2007-09, tendo-as cingido a quatro aspetos que, no seu entender, constituíram mais-valias na inédita experiência profissional vivida. Elogiaram a opção pela pertença do avaliador ao mesmo grupo disciplinar do avaliado

(“Acho que há uma grande vantagem neste novo modelo, de os relatores serem do mesmo grupo de recrutamento, é uma grande vantagem”), o que, por extensão contextual, traduziu também o apoio explícito à avaliação pelos pares (“Eu acho que deve ser por pares, eu também concordo que devam ser pessoas que estão no ativo, que estão na escola”); o benefício do recurso à base documental do professor avaliado na sustentação das avaliações produzidas (“A documentação, pedimos a documentação para análise, o dossier que o professor ia constituindo com os materiais, portanto, foi o processo da análise documental”); a possibilidade de capitalização do reconhecimento do empenho dos colegas (“Isso também tem a ver com o facto de provavelmente serem pessoas que eu conheço muito bem e com quem eu trabalho há muito tempo e, se calhar, consegui avaliar nos diversos domínios.”), que favoreceu a eliminação de preconceitos arbitrários e errados (“Descobri que estava rodeada de muito bons profissionais na minha escola. São realmente muitos e muito bons. Inicialmente, não esperava chegar a esta constatação.”); e, finalmente, a procura de consensos, oportunidade viabilizada pela frequente e sistemática convocação de reuniões e consequente discussão de ideias (“As reuniões que foram feitas com as pessoas, a discussão, o trabalho de grupo entre colegas.”). Os momentos de reflexão comum foram particularmente profícuos, segundo os entrevistados, entre avaliador e avaliado, após as observações de aula, tendo em vista a regulação do processo de ensino e aprendizagem (“E depois da aula assistida, tinha também uma reunião com as avaliadas para avaliarmos o que tinha corrido bem, o que tinha corrido menos bem. Fiz esse trabalho de reflexão”) e entre avaliadores, no final do processo de avaliação 2007-09, quando se revelou pertinente a preparação do início de um novo ciclo avaliativo (“Quando chegámos ao final do 1º ciclo, em 2009, eu procurei com todos os avaliados, com o grupo em que tínhamos trabalhado, ponderámos exatamente vantagens e desvantagens, no que é nós poderíamos melhorar se voltássemos a estar numa situação de avaliação, a nível de procedimentos. E aferimos algumas situações e procedimentos.”), com a finalidade de partilharem experiências e perspectivas, mas também de reverem e melhorarem procedimentos anteriormente adotados (“há uma experiência que se ganhou e fez-se uma reflexão sobre todo o processo. Agora, exatamente pela acumulação de experiências, já identifiquei alguns aspetos que acho que correram bem, não correram bem, então vamos só aproveitar o que correu bem.”).

Na sua defesa da escola como “organização aprendente”, Thurler (2001:173) entende o desenvolvimento profissional dos professores como assunto que concerne o professor, a título individual, e o corpo docente de uma instituição de ensino no seu todo, valorizando a visão sistémica que percebe “o indivíduo participante da organização”. Neste contexto, a investigadora põe em evidência aquele que considera ser o grande problema dos modelos de mudança, a saber, a dificuldade em congregar simultaneamente as energias dos diversos atores assim como em trabalhar conjuntamente as diferentes áreas de funcionamento do estabelecimento escolar e as muitas especificidades das práticas de ensino. Precisamente nos parece que os testemunhos dos entrevistados manifestam insatisfação pela inexistência de uma articulação interna local, devida em grande parte tanto às excessivas oscilações legislativas como a uma deficiente orientação pela tutela, que lhes tivesse permitido perceber a dinâmica e a complexidade do funcionamento coletivo, institucional e nacional, para depois decidirem o incremento de novas formas de funcionamento. De acordo com os docentes inquiridos, faltou-lhes sobretudo tempo para aprenderem com a experiência avaliativa do biénio 2007-09, por não ter sido facultada à escola a possibilidade de se auto-organizar e, portanto, de gerir os seus recursos intelectuais e emocionais numa lógica de rentabilização concertada (“o modelo ainda não é o modelo que as pessoas gostariam que fosse, ainda estão insatisfeitas”).

Segundo Thurler (2001:182), só uma visão da aprendizagem organizacional que leve em conta a complexidade da realidade escolar permitirá levar a bom termo mudanças de envergadura e, citando Senge (1991), subscreve cinco fatores que poderiam obviar aos problemas persistentes de funcionamento interno nos estabelecimentos escolares: a aprendizagem em equipa, favorecedora da reflexão conjunta e aberta sobre assuntos complexos e conflitantes; a perceção comum, que facilitasse a conceção e aplicação de um projeto geral; o controlo pessoal e coletivo, eficaz na antecipação e resolução de problemas de índole pedagógica e organizacional; os esquemas mentais, capazes de compreenderem a cultura subjacente; a otimização do planeamento e da gestão de toda a atividade da instituição escolar; enfim, o pensamento sistémico, que permitisse situar a dinâmica local no sistema educativo global. Ora, em nosso entender, declarações dos professores como “Quando nós tivermos conhecimento de todas as regras desde o início do processo e que a informação não nos seja dada às

prestações é que as coisas funcionam. Porque temos uma visão global de tudo o que nos espera.”, põem em causa a desejável visão de conjunto e denunciam a fragilidade do incremento local do modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09 em diferentes áreas de atuação, condicionado tanto pelas contingências externas como pelos constrangimentos internos, referidos pelos entrevistados.

5.2.5. Perspetivas dos professores sobre os futuros rumos da avaliação do desempenho docente

As três categorias que concebemos para o tema 5, aquando da análise das unidades de registo, põem em evidência as expetativas dos entrevistados sobre o desenvolvimento futuro da avaliação do desempenho docente, apontando-lhe caminhos prováveis e recomendáveis, que o processo poderá revestir a curto ou a longo prazo.

Quadro 21. Categorização sobre o tema “Perspetivas dos professores sobre os futuros rumos da avaliação do desempenho docente”.

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1. Dificuldades em perspetivar a mudança	1.1. Incertezas quanto ao sentido da mudança	Agrava o facto de haver esta incerteza relativamente àquilo que é o futuro, portanto será um tempo penoso de andar aqui a caminhar sem saber até quando e onde. Também já não há grandes perspetivas de carreira.	B3
		Nós próprios também não sabemos, não é, como é que isto vai evoluir? Não sei, não tenho grandes expetativas.	B2
		As pessoas ainda não sentem que este é o modelo de avaliação que vamos ter e, portanto, é preciso começar a refletir mais nele. Estão sempre à espera que venha, que saia, mude, desapareça, que venha outro.	A3
	1.2. Receio de reformas radicais	Um deles [receios] é esse mesmo, vai tudo mudar.	B1
		É isso mesmo, quer dizer, não há uma perspetiva de continuidade e uma vontade efetiva de trabalhar neste sentido, mais pedagógico.	B2
		Se calhar daqui a dois ou três anos já tudo isto desapareceu e há outro modelo diferente.	B2
	1.3. Preconceitos inibidores da mudança	Há a perspetiva da perseguição, da poupança, andamos à volta desses chavões, desses preconceitos e não se avança para aquilo que é de facto o cerne desta coisa, que era poder ver progresso, poder ver atualização.	B3
	1.4. Contingências da política educativa	Porque estão sempre dependentes, estão sempre associados a um governo, a uma equipa. Não estão associados a uma ideia perspetivada a médio prazo, é sempre uma proposta do governo <i>a</i> , <i>b</i> ou <i>c</i> , não é, <i>e</i> , portanto, há sempre aquela expetativa de que quando cair este governo – seja ele qual for, não é? – tudo muda e voltamos à	B2

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
		estaca zero.	
		Depois, eu penso que é mesmo isto, nós temos a noção de que estes modelos são modelos políticos, não são modelos educacionais ou não são políticas educacionais.	B2
		Não há uma política educativa.	B1
		O problema é que a nossa avaliação tem muito essa conotação administrativa. Não é uma política coerente, não, é uma questão administrativa quase e é assim que se entende, que é para ir travando ali o pessoal e é isso que estraga um bocadinho o esquema.	B3
	1.5. Falta de consenso sobre a necessidade da avaliação	Porque isto publicamente ainda não se enquadrrou como uma necessidade da classe, não há essa perspetiva.	B3
		Acho que a avaliação é necessária. Não é esta a forma, mas sou de opinião que a avaliação é necessária.	B1
		Eu não tenho grandes dúvidas de que as pessoas devem ser avaliadas. Eu sou a favor da avaliação, agora, não é uma avaliação a qualquer custo.	B1
2. Propostas de alteração ao modelo de avaliação 2007-09	2.1. Extinção das quotas	Eu acabava com as quotas.	A2
		Pois. Eu também [acabava com as quotas]. Porque isso não é justo.	A1
		[As quotas criam situações] de verdadeira injustiça.	A3
	2.2. Observação de aulas obrigatória e sistemática	Um sistema de avaliação eficaz suporia que toda a gente teria aulas observadas, obrigatoriamente.	A3
		Estamos a falar na obrigação de todos terem aulas observadas. E acho que sim. Até porque nós avaliamos muito por comparação e a comparação ia-nos ajudar a chegar aos perfis ideais.	A2
		Aulas observadas, deve haver sempre, eventualmente preparadas com um espaço de tempo. Não me parece que fosse necessário ser anualmente. Agora que houvesse aulas observadas de surpresa isso sim. Mas não podia ser uma, porque podia calhar num dia não.	A3
	2.3. Intervenção limitada da direção executiva	Não houvesse também de alguma forma a intervenção da direção. Porque a direção tem uma visão mais generalista das coisas, que alguém que venha de fora não tem.	A2
	2.4. Revisão da avaliação pelos pares	Relativamente aos pares serem os avaliadores, provavelmente será uma coisa que o sistema terá de repensar porque, ou se ganha essa confiança, ou então é abandonar de todo.	B3
Eu acho que tem vantagens a avaliação por pares.		B3	
Penso que, para haver uma avaliação com acompanhamento tem de ser entre pares, para classificar já não é necessário ser entre pares. Ela ser entre pares, como é que é possível fazer o acompanhamento na escola se não o for?		B3	
Não sei qual é a melhor forma (de avaliação), que não assim como está, por pares também não.		B1	

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	UC
	2.5. Incentivos materiais	Motivações também desse tipo, não só ao nível da promoção pessoal e profissional, mas também ao nível da promoção também material, de alguma materialização em coisas, que estavam aliás previstas. Nesse caso, acho que a avaliação pode ser muito útil.	B3
3. Propostas para um outro modelo de avaliação	3.1. Intervenção externa	Se calhar, se viessem outros elementos de fora, havia aí um grau de confiança de maior isenção.	B3
		Há uma questão de confiança, mas também de rigor. O rigor que poriam, se calhar, perante alguém externo, seria diferente do rigor e da forma como o encaram para alguém interno. Porque tudo o que é externo é melhor sempre, não haja dúvidas.	B3
		Eu acho que seria o mais justo (a presença da avaliação externa).	A3
		Devia vir alguém de fora avaliar.	A1
		Alguém de fora e alguém com formação reconhecida.	A3
		E vir alguém de fora acabava logo com esse tipo de comentários. Porque está isento.	A2
		E (alguém de fora) estaria no caminho de uma avaliação mais justa.	A2
		E (vir alguém de fora) acabava por ser mais transparente. Porque não havia essa questão dos amigos, ou dos inimigos.	A1
		O facto de envolver gente externa na avaliação, eu acho que é um fator positivo, porque se abre mais o leque e acho que as pessoas começam mais facilmente a ser capazes de se expor.	A1
		Haver sempre alguma intervenção por parte das direções das escolas, mas predominantemente a avaliação ser feita por parte de um avaliador externo. Acho que assim as coisas eram muito melhores.	A2
Encontrar-se outro esquema, como aliás há noutros países, uma avaliação externa, a ser feita por alguém de fora, portanto ganhar esse cariz.	B3		
A não ser que o Ministério, e isso é muito complicado, tenha equipas organizadas fora das escolas que façam um acompanhamento sistemático, ou seja, estaria sempre a criar mais uma estrutura e o Ministério está a tentar desfazer estruturas e a libertar e a desburocratizar..., e portanto isso era mais uma estrutura que o Ministério estaria a criar. Imagina que era uma espécie de IGE, mas agora com o objetivo da avaliação, seria qualquer coisa dentro deste género. Portanto, acho que não há condições para.	B3		
3.2. Ligação das escolas às universidades	Devia haver uma ligação às universidades.	A2	
	No fundo, não precisaríamos de uma grande estrutura por aí além, até porque podia ser quase cometida às faculdades, à Educação, às ESEs, portanto alguém que viesse de fora um pouco coordenar o trabalho, fosse um árbitro.	B3	
	As faculdades também estão sem alunos, algumas, a da Educação, as ESEs, se calhar, estão a precisar de..., e uma pessoa, nesse caso, poderia fazer várias escolas, muitas escolas...	B3	

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
	3.3. Instituição de parcerias hierárquicas de avaliadores	O facto de uma pessoa ser avaliada por uma única pessoa pode ser um fator de constrangimento.	A3
		Talvez se houvesse mais do que um avaliador, a avaliação fosse mais justa.	A2
		Haver um relator e um, digamos que um assessor de relator, uma coisa do género.	A3
		Há uma ideia um bocadinho de par, alguém que está dentro, o colega que acompanha o trabalho e depois alguém que vem também assistir a umas aulas, vem também, no fundo reforçar o aspeto da avaliação. Se calhar isto, uma mista, uma mistura, principalmente para o avaliado dava-lhe mais essa perspetiva de isenção, eventualmente, não sei se seria credível ou não, mas não ficava tão depende do colega (...), se houvesse aí uma parceria, se calhar levava-se mais a sério a avaliação.	B2
		Não um par pedagógico, mas um par hierárquico.	B1
		Não deixando de não haver internamente..., porque tem de continuar sempre a haver alguém que acompanhe os pares.	B3
		Haver uma pessoa que tem um grupo de professores que avalia totalmente e que depois submete a uma apreciação superior.	A1
	3.4. Restrição da avaliação aos professores contratados	Eu poria a avaliação nestes termos: a avaliação de professores enquanto eles forem professores contratados, para subirem no tempo de serviço, para os concursos, etc. Eles são novos, poderiam fazer o esforço de preparar muito bem as coisas para terem o Excelente, o Muito Bom.	C1
		Para mim, em primeiro lugar, estão os professores contratados porque eles precisam mais do que eu. Eu, daqui a pouco, reformo-me.	C1
		Entre pessoas que já estão há muitos anos na carreira, eu não acho necessário. Acho que entre as pessoas mais jovens, porque nem todas as universidades formam as pessoas da mesma forma. As formações são muito diferentes, enquanto uns fazem as coisas de uma forma, outros fazem de outra. Para haver entre os professores contratados uma uniformização de critérios na avaliação, ou na forma de ensinar, na forma de estar em sala de aula, aí talvez o coordenador com os contratados pudesse fazer um trabalho diferente. Agora com as outras pessoas que já estão nos últimos escalões não há necessidade, nós já tivemos estágios, nós já tivemos tudo, não vejo necessidade.	C1
	3.5. Restrição da avaliação aos momentos de progressão na carreira	Acho que as pessoas que quisessem ser avaliadas, por exemplo, para mudarem de escalão, iriam ser avaliadas no ano em que elas tivessem que mudar, ou no ano seguinte, acho que é assim que se faz nalgumas empresas, no ano em que a pessoa está para mudar de escalão ou está para mudar de índice.	C1

Procedemos a uma apresentação gráfica da distribuição das unidades de enumeração por categoria, tendo em vista uma leitura quantitativa dos dados.

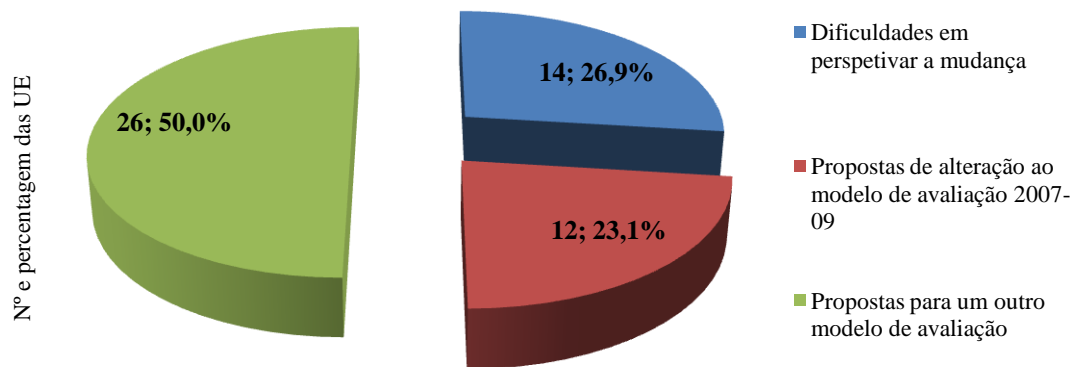


Gráfico 11. Distribuição das unidades de enumeração por categoria, relativas ao tema “Perspetivas dos professores sobre os futuros rumos da avaliação do desempenho docente”

O gráfico 11 mostra que, para o tema “Perspetivas dos professores sobre os futuros rumos da avaliação do desempenho docente”, num total de 52 unidades de registo, a maior percentagem de ocorrências se concentra na categoria *propostas para um outro modelo de avaliação*, com 50% (n=26), seguida da categoria *dificuldades em perspetivar a mudança* com 26.9% (n=14) e, por fim, *propostas de alteração ao modelo de avaliação 2007-09*, que regista uma percentagem de 23.1% (n=12).

Ao exporem as suas perspetivas sobre os futuros rumos da avaliação do desempenho docente, os entrevistados referiram a dificuldade sentida em antever a mudança, mas formularam igualmente um leque de propostas, quer de alteração ao modelo de avaliação de 2007-09 quer no sentido de uma evolução positiva do sistema de avaliação dos professores.

Face às expectativas de mudança, os avaliadores manifestaram as suas incertezas relativamente à direção de uma possível reforma (“Nós próprios também não sabemos, não é, como é que isto vai evoluir?”), revelando que tal sentimento era gerador de frustração devido a um futuro indefinido, mas que adivinhavam profissionalmente desvantajoso (“será um tempo penoso de andar aqui a caminhar sem saber até quando e onde. Também já não há grandes perspetivas de carreira”), e devido ainda à convicção da inevitabilidade de alterações abruptas e inesperadas (“Estão sempre à espera que venha, que saia, mude, desapareça, que venha outro”), consubstanciadas em reformas

radicais, cujos efeitos declararam rejeitar, tendo simultaneamente lamentado a falta de vontade dos governantes em rentabilizar os conhecimentos adquiridos com a experiência do passado (“não há uma perspectiva de continuidade e uma vontade efetiva de trabalhar neste sentido, mais pedagógico”). No âmbito das responsabilidades políticas, os entrevistados apontaram culpas à ação governativa, cujas decisões para a educação lhes parecem ser regidas por interesses partidários, de curto prazo (“Não estão associados a uma ideia perspectivada a médio prazo, é sempre uma proposta do governo *a, b* ou *c*, não é, e, portanto, há sempre aquela expectativa de que quando cair este governo – seja ele qual for, não é? – tudo muda e voltamos à estaca zero”), ou por imposições com finalidades economicistas (“Não é uma política coerente, não, é uma questão administrativa quase e é assim que se entende, que é para ir travando ali o pessoal e é isso que estraga um bocadinho o esquema.”). Desta forma denunciaram, em primeiro lugar, a associação da emergência das reformas educativas ao período de vigência dos governos, depois, a presença marcante da ideologia política dos governos nos modelos educacionais e, por fim, a avaliação do desempenho docente ao serviço de propósitos da administração central.

A classe docente, observada na sua globalidade, também não ficou isenta de recriminações na questão das causas da insegurança sentida pelos avaliadores entrevistados. De acordo com as suas declarações, os professores, movidos por preconceitos dificilmente contornáveis, agem como instrumentos inibidores da mudança, mesmo em cenários favoráveis e indispensáveis à melhoria (“Há a perspectiva da perseguição, da poupança, andamos à volta desses chavões, desses preconceitos e não se avança para aquilo que é de facto o cerne desta coisa, que era poder ver progresso, poder ver atualização”) e, por esta mesma razão, não chegam a consenso sobre a necessidade de uma avaliação do desempenho docente (“Porque isto publicamente ainda não se enquadrava como uma necessidade da classe, não há essa perspectiva”).

Quanto às propostas de alteração ao modelo de avaliação 2007-09, os entrevistados encararam o assunto de forma bilateral, pronunciando-se quer pela revisão de alguns aspetos do modelo quer pela manutenção e desenvolvimento de outros. Assim, defenderam: (i) a extinção das quotas (“Eu acabava com as quotas”), pela iniquidade que introduz no sistema da avaliação e na gestão das carreiras dos docentes;

(ii) a limitação da intervenção da direção executiva no processo avaliativo, daí decorrendo a delegação dos poderes que lhes foram adstritos a uma entidade externa (“Não houvesse também de alguma forma a intervenção da direção. Porque a direção tem uma visão mais generalista das coisas, que alguém que venha de fora não tem”); (iii) a alteração dos moldes em que a avaliação pelos pares foi realizada. Apadrinhando, por outro lado, o aperfeiçoamento do modelo, os entrevistados propuseram: (i) a extensão da estratégia de observação de aulas ao universo dos docentes, com caráter obrigatório e sistemático (“Um sistema de avaliação eficaz suporia que toda a gente teria aulas observadas, obrigatoriamente”), tendo por finalidade a definição de perfis profissionais por comparação (“Até porque nós avaliamos muito por comparação e a comparação ia-nos ajudar a chegar aos perfis ideais”); (ii) a promoção de prémios pecuniários como medida de motivação do desempenho (“Motivações também desse tipo, não só ao nível da promoção pessoal e profissional, mas também ao nível da promoção material, de alguma materialização em coisas, que estavam aliás previstas.”).

Seis dos nove professores entrevistados fizeram ainda propostas no sentido de um modelo de avaliação alternativo ao atual. Neste âmbito, consideraram oportuna a ligação da escola a entidades externas, concretizável no contexto da intervenção de avaliadores exteriores na instituição educativa, que pudessem com maior imparcialidade e equidade proceder à avaliação dos docentes (“Se calhar, se viessem outros elementos de fora, havia aí um grau de confiança de maior isenção”) e, adicionalmente, favorecessem o grau de exposição das práticas, tendo em vista a reflexão sobre as mesmas e respetiva melhoria (“O facto de envolver gente externa na avaliação, eu acho que é um fator positivo, porque se abre mais o leque e acho que as pessoas começam mais facilmente a ser capazes de se expor”); mas concretizável também no estabelecimento de protocolos com as universidades, tendo em vista a coordenação e arbitragem do processo avaliativo a um nível académico (“podia ser quase cometida às faculdades de Educação, às ESE, portanto alguém que viesse de fora um pouco coordenar o trabalho, fosse um árbitro”).

Já ao nível interno, alguns entrevistados propuseram que se instituíssem parcerias hierarquizadas de avaliadores (“Haver um relator e um, digamos que um assessor de relator, uma coisa do género.”), como garante de justiça na aferição do perfil do avaliado (“Talvez se houvesse mais do que um avaliador, a avaliação fosse mais

justa”). Ao considerarem o universo dos avaliados, defenderam a restrição da avaliação aos professores contratados (“Para mim, em primeiro lugar, estão os professores contratados”), por a encararem como um benefício na entrada e progressão dos mais novos na carreira (“Eu poria a avaliação nestes termos: a avaliação de professores enquanto eles forem professores contratados, para subirem no tempo de serviço, para os concursos”), por verem na avaliação do desempenho docente um possível instrumento de aperfeiçoamento da formação inicial e de uniformização de práticas letivas (“Acho que entre as pessoas mais jovens, porque nem todas as universidades formam as pessoas da mesma forma. As formações são muito diferentes, enquanto uns fazem as coisas de uma forma, outros fazem de outra. Para haver entre os professores contratados uma uniformização de critérios na avaliação, ou na forma de ensinar, na forma de estar em sala de aula”), mas também por classificarem como desnecessária a aferição de competências em fase de pré-reforma (“eles precisam mais do que eu. Eu, daqui a pouco, reformo-me.”). Complementarmente, alguns entrevistados propuseram a limitação da avaliação do desempenho docente aos momentos de progressão na carreira seguindo o exemplo do setor empresarial (“Acho que as pessoas que quisessem ser avaliadas, por exemplo, para mudarem de escalão, iriam ser avaliadas no ano em que elas tivessem que mudar, ou no ano seguinte, acho que é assim que se faz nalgumas empresas, no ano em que a pessoa está para mudar de escalão ou está para mudar de índice”).

A associação da dinâmica escolar à lógica empresarial não é uma ideia nova, tendo sido abordada tanto informalmente entre os docentes, como desenvolvida teoricamente pela investigação em educação, concorrendo para a formulação deste conceito a ênfase dada à *performance* competitiva e aos resultados produzidos. Num artigo recente, Lima (2011:74-79) analisa a questão da avaliação docente neste enquadramento, destacando o papel desempenhado pelo aparelho burocrático, pelo sistema de quotas e pelos meios informáticos numa política organizacional que privilegia a racionalidade tecnocrática.

Na sua pretensão de avaliar a eficácia da produtividade das escolas, manifesta em discursos sobre “padrões de exigência”, “excelência”, “gestão por resultados” ou “escolas eficazes”, as políticas educativas têm recorrido, na prática, à intensificação da burocracia como estratégia de definição precisa das metas a alcançar e de avaliação

padronizada dos resultados obtidos. De acordo com Lima (2011), “o fenómeno da hegemonia da eficácia e da busca incessante da realização competente dos objetivos, através da utilização do menor meio” tem representado “um elemento crucial da modernidade organizacional e económica”. Com efeito, o aparelho burocrático oferece a possibilidade de produzir facilmente informação objetiva, individual ou coletiva, tornando tanto o profissional como a instituição objetos passíveis de descrição e análise. Esta filosofia avaliativa apresenta, todavia, muitas fragilidades, entre elas a relevância que dá aos resultados (que quantifica, compara e hierarquiza) em detrimento dos processos e das suas intenções programáticas, a universalização de realidades díspares que categoriza de forma limitada, a desvinculação dos contextos pedagógicos específicos, que constituem os procedimentos e os conhecimentos inerentes à sala de aula, para os transformar em sistemas controlados por regras periciais que progressivamente ultrapassam a legitimidade, os saberes e as competências dos atores escolares.

Quanto à aplicação das quotas, Lima (2011) justifica-a no quadro de uma política educativa indutora da competitividade e da hierarquização no corpo docente e que, inspirando-se na economia de mercado, adota como princípio “competir para progredir” e tem como referência a propriedade da “garantia de qualidade”. A avaliação do desempenho, circunscrita a um conjunto de critérios de aplicação geral, seleciona a excelência através da operação de comparação/diferenciação de perfis profissionais e, posteriormente, ao fazê-la passar pelo crivo das percentagens máximas permitidas, produz a sua redução significativa, tornando o mérito um atributo raro e escasso. Segundo Lima, a fixação prévia das quotas, ao serviço de uma “avaliação contábil”, constitui um dos fatores representativos da gestão irracional das práticas de avaliação formativa, negociada e democrática.

Relativamente ao extenso uso da tecnologia informática, o investigador alude ao facto de aquela ter obviado à *performance* competitiva baseada em resultados quantificáveis, numéricos, favorecendo o escrutínio e o controlo da ação dos profissionais de forma automática, mas também desumanizada porquanto dispensa a interferência de qualquer juízo apreciativo. A burocratização da avaliação, cingida a formulários e aplicações eletrónicas, reveste vantagens administrativas que podem converter-se em malefícios na persecução das finalidades éticas e sociais da ação

educativa, especificamente, a comparação e integração de resultados transnacionais, adotados, sem a devida reflexão, aos contextos locais; a celeridade de tratamento e de difusão apressada dos dados a massas de gente indiferenciada, daí decorrendo um vasto leque de leituras imprevisíveis; a centralização do poder através do controlo automático e da uniformização de processos e de cronogramas; a probabilidade da deslocação dos procedimentos avaliativos para entidades superiores, agências externas ou empresas privadas; a instituição indiscriminada de serviços de garantia de qualidade e de monitorização sistemática.

Parece-nos que é esta visão utilitarista da avaliação, concebida como estratégia de controlo da produtividade e promotora da instrumentalização da educação, perseguindo finalidades administrativas assentes na formalização objetiva da informação, no seu cálculo racional, no planeamento normalizado, porém impermeável às diferenças sociais, à diversidade cultural, aos conflitos contextuais, aos êxitos locais, às peculiaridades humanas, que está subjacente em declarações dos entrevistados como “Não é uma política coerente, não, é uma questão administrativa quase e é assim que se entende, que é para ir travando ali o pessoal e é isso que estraga um bocadinho o esquema.” Portanto, consideramos, à guisa de conclusão, que é importante não descurar no plano pragmático da avaliação do desempenho docente o exercício da reflexão sistemática e da interpretação profunda e inequívoca dos fenómenos educativos, na diversidade que lhe é própria e por isso mesmo lhe confere riqueza no campo da investigação científica e alarga possibilidades no âmbito da intervenção pedagógica, a fim de viabilizar a apropriação do processo avaliativo pelos professores, numa lógica democrática e, simultaneamente, vantajosa para o desenvolvimento profissional.

5.3. Síntese

Os docentes entrevistados sobrevalorizaram as competências relacionais dos professores do 3º Ciclo e do Ensino Secundário em relação às competências científicas, concebendo o professor como facilitador da aprendizagem, mediador da socialização e promotor da cidadania. Neste sentido, revelaram a compreensão de que a aprendizagem dos conteúdos científicos específicos das suas áreas disciplinares não é finalidade única da escola, dado que esta desempenha também um papel fundamental na formação dos

jovens, tendo em vista a sua integração na vida em sociedade, pautada por uma participação ativa e responsável. Consequentemente salientaram a necessidade de o professor se dispor à mudança e nela se implicar, a fim de responder aos valores e às prioridades sociais sempre em constante transformação.

Quanto às concepções sobre o perfil desejável do avaliador, os docentes entrevistados enfatizaram muito a necessidade de uma conduta ética e a imprescindível formação especializada como formas de credibilizar a intervenção dos avaliadores na ação avaliativa.

Relativamente às representações sobre o papel formativo do modelo de avaliação 2007-09, os entrevistados manifestaram, de forma significativa, reconhecer-lhe valor e efeitos formadores com consequências positivas no desenvolvimento profissional, tendo colocado o enfoque nos beneficiários, nos fatores e nas estratégias. Consideraram, porém, que foram os avaliadores quem mais benefícios de formação colheu da experiência avaliativa, decorrentes duma maior responsabilidade e empenho exigidos pelo processo, salientando também que os professores mais jovens revelaram maior abertura e motivação. Reconheceram o reforço positivo produzido pela atribuição das menções máximas e a vantagem das experiências de colaboração colegial, mas sobretudo defenderam de forma saliente os procedimentos de observação, de supervisão e de acompanhamento profissional. Complementarmente, os entrevistados acusaram o desfasamento entre a formação contínua proporcionada e as exigências da avaliação dos professores e, por outro lado, tentaram explicar a negação da natureza e das finalidades formativas do sistema avaliativo 2007-09, por parte de muitos colegas professores, devido à associação dos resultados da avaliação à progressão da carreira, por vezes desfavorável, efeito que terá provocado a rejeição absoluta do novo sistema de avaliação.

No que concerne as perceções sobre o processo de avaliação docente 2007-09, a maior parte das opiniões consubstanciou-se em críticas desfavoráveis. Os avaliadores entrevistados assumiram a dificuldade em se ser objetivo e isento na avaliação dos colegas e viram a classificação como instrumento de seleção e de punição. Adicionalmente, questionaram a fixação de quotas, a informação produzida pela tutela e a simplificação do modelo, medida esta que terá frustrado as expectativas iniciais e anulado todo o investimento entretanto efetuado. Em relação ao apertado calendário, os

docentes consideraram insuficiente o período de tempo disponível para uma avaliação fíável e lamentaram a consequente sobrecarga laboral para os avaliadores, pelo número excessivo de funções que lhes foram cometidas.

Os avaliadores entrevistados teceram todavia vários comentários positivos à experiência de avaliação docente 2007-09, tendo elogiado a opção pela pertença do avaliador ao mesmo grupo disciplinar do avaliado, o benefício do recurso à base documental produzida pelo professor avaliado na sustentação das avaliações produzidas, a possibilidade de capitalização do reconhecimento do empenho dos colegas, e a procura de consensos, oportunidade oferecida pela frequente e sistemática convocação de reuniões e consequentes momentos de reflexão comum.

Finalmente, no que diz respeito às perspetivas sobre o futuro da avaliação do desempenho docente, os avaliadores manifestaram incerteza relativamente ao rumo de uma possível mudança, prevendo porém um percurso profissionalmente desvantajoso dada a sua convicção quanto à introdução de reformas mal fundadas e planeadas. Acusaram, por consequência, os governos por revestirem os modelos educacionais com a sua ideologia política e por instrumentalizarem a avaliação do desempenho docente na prossecução de finalidades economicistas; mas também os próprios professores que, imbuídos de preconceitos infundados, reagem desfavoravelmente à mudança, mesmo em situações indispensáveis a uma melhoria.

Quanto às propostas de alteração, os professores avaliadores inquiridos defenderam a extinção das quotas, a limitação da intervenção da direção executiva no processo avaliativo e a alteração dos moldes em que a avaliação pelos pares foi realizada. Por outro lado, defenderam a obrigatoriedade de aulas observadas a todos os docentes e a atribuição de prémios pecuniários como motivação para o empenho dos profissionais. Adicionalmente propuseram a celebração de protocolos com as universidades, a instituição de parcerias de avaliadores e até a restrição da avaliação aos professores contratados e aos momentos de progressão na carreira.

Em suma, pode constatar-se que os discursos opinativos dos avaliadores e dos avaliados convergem em vários pontos comuns. Ao caracterizarem a profissão docente, os dois grupos assumiram a ideia da mudança, ao partilharem a necessidade de uma atualização permanente, mas também ambos acusaram a desarticulação entre a formação contínua realizada e as competências exigidas aos professores no exercício

profissional. No que diz respeito ao processo avaliativo de 2007-09, a impreparação dos avaliadores, o sistema de quotas, a falta de transparência e de objetividade, as finalidades governativas economicistas foram preocupações sentidas tanto pelos professores avaliados como pelos avaliadores. Por outro lado, foram destacadamente reconhecidos efeitos formativos na experiência de avaliação docente no biênio em referência, em particular os decorrentes da observação de aulas e da análise da base documental do professor. No que se reporta ao futuro da avaliação docente, quer os professores avaliados quer os seus avaliadores manifestaram recear as repercussões da avaliação na carreira docente aos níveis do estatuto do professor, do perfil laboral de papéis e funções atribuídos e da imagem social da profissão.

6. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO 2007-09 ENQUANTO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O ESTUDO EM EXTENSÃO

6.1. O questionário de resposta fechada

Nos dois capítulos anteriores, apresentámos os resultados da fase exploratória da pesquisa. Conforme já se referiu, o estudo descritivo inicialmente realizado teve como finalidade alcançar uma melhor aproximação ao problema e aos atores nele envolvidos, tendo em vista quer a elucidação sobre variáveis desconhecidas quer a futura formulação de hipóteses. Servindo o propósito de sustentar a segunda fase da investigação, destacam-se como contributos maiores do trabalho desenvolvido na primeira etapa da investigação: i) a definição das propriedades discriminantes dos indivíduos em análise; ii) a identificação dos conceitos explícitos e subjacentes nos discursos dos sujeitos; iii) a indução e reformulação de hipóteses de investigação; iv) a identificação de variáveis e o estabelecimento de hipóteses de associações entre elas; v) o aprofundamento da visão da complexidade do fenómeno e da dimensão do problema.

Nesta segunda fase da investigação, pretendemos desenvolver um estudo com maior número de sujeitos, interessando-nos *as perspectivas dos professores (avaliados e avaliadores) com a finalidade de alcançar um conhecimento e uma compreensão mais alargados das suas representações do processo avaliativo 2007-09 como experiência formativa*. Os dados anteriormente obtidos, a partir do questionamento aberto aos professores avaliados e da realização das entrevistas aos docentes avaliadores, permitiram-nos cruzar os seus discursos, tendo encontrado alguns aspetos comuns relativos às conceções sobre a profissão docente e sobre processo de avaliação 2007-09 como estratégia de desenvolvimento profissional, que tomámos em conta na segunda fase. De entre eles, destacamos:

- ❖ Exigência de competências profissionais especializadas para o exercício da docência;

- ❖ Indispensabilidade de requisitos éticos e científicos para o desempenho da função de avaliador;
- ❖ Reconhecimento da natureza formativa da avaliação do desempenho docente;
- ❖ Enviesamento do juízo avaliativo pelas relações conviviais, com conseqüências no clima de escola;
- ❖ Incerteza acerca dos futuros rumos da avaliação docente e pessimismo quanto aos seus impactos sobre a carreira docente.

Ao encetarmos a segunda etapa da investigação, uma questão se nos impôs: *em que planos do desempenho profissional, os professores sentiram que o processo de avaliação docente 2007-09 enquanto estratégia formativa influenciou efetivamente o seu desenvolvimento profissional?* Quisemos portanto encontrar resposta para esta pergunta, alimentando como horizonte de expectativas conhecer a relação que os professores questionados pudessem estabelecer entre teoria e prática, isto é, que eles nos permitissem perceber até que ponto os fins formativos do modelo de avaliação 2007-09 foram alcançados nos contextos organizacionais e como foram entendidos e vividos pelos seus atores.

Nesta última fase da pesquisa empírica, desenvolveu-se um trabalho de natureza quantitativa, centrado na construção, validação, aplicação e tratamento de dados de um questionário de resposta fechada, a que responderam 185 professores, em exercício de funções nas mesmas escolas do 3º Ciclo e do Ensino Secundário onde tinham sido aplicados os questionários de resposta aberta e realizadas as entrevistas de grupo focalizado. No entanto, o grupo de inquiridos veio também a incluir docentes de outras escolas dos mesmos ciclos de ensino, amigos e conhecidos, a quem o questionário de resposta fechada foi enviado por via eletrónica pelos respondentes de uma das escolas, como já anteriormente se referiu.

O inquérito por questionário pretendeu cumprir duas finalidades essenciais, já enunciadas no capítulo 3 e que aqui recordamos:

1ª Descrever as condições de incremento, os resultados formativos e as representações dos docentes, relativos ao modelo de avaliação de 2007-09 enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional.

2ª Correlacionar as opiniões manifestadas acerca dos efeitos da avaliação no desenvolvimento e no desempenho profissionais docentes, as variáveis independentes (idade, sexo, tempo de serviço, grau académico, área disciplinar, experiência como formador) e as variáveis relativas às condições ecológicas de incremento do modelo de avaliação 2007-09.

No que diz respeito às representações dos professores avaliados sobre o modelo de avaliação do desempenho de 2007-09, arriscámos formular algumas hipóteses, em função dos resultados da primeira fase da pesquisa, designadamente:

- ❖ Reconhecimento (ou não) de uma maior reflexão sobre as realidades educativas e profissionais, proporcionada pelo modelo de avaliação de 2007-09;
- ❖ Reconhecimento (ou não) da necessidade de um sistema de avaliação docente;
- ❖ Reconhecimento (ou não) da eficácia dos procedimentos do modelo de avaliação de 2007-09, em particular, no crescimento profissional dos professores;
- ❖ Reconhecimento (ou não) de uma relação entre os princípios do modelo de avaliação 2007-09 e os resultados do seu incremento na escola;
- ❖ Reconhecimento (ou não) da influência do modelo de avaliação 2007-09 sobre as motivações e os desempenhos individuais.

Esta etapa da investigação assentou por conseguinte em dois pressupostos, em função dos quais foram tomadas as opções metodológicas:

1. Necessidade de descrever em detalhe a informação recolhida junto dos docentes, relativa quer a factos quer a opiniões, de forma a sustentar coerentemente a caracterização do fenómeno concreto e localizado que é objeto de estudo (o incremento do modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09 como estratégia de desenvolvimento profissional).
2. Oportunidade de desenvolver, nesta fase do trabalho, um estudo de natureza correlacional em que se aferisse a existência de associações significativas entre variáveis: os factos e as opiniões arrolados pela investigação sobre os efeitos da avaliação docente de 2007-09, no desenvolvimento e no desempenho

profissionais, e as características pessoais dos professores, por um lado; por outro, entre as primeiras e as dinâmicas dos contextos escolares em que a experiência avaliativa do biénio 2007-09 tenha sido vivida.

Como já anteriormente referido, para a construção do questionário, recorreu-se a fontes de natureza diversa:

- ❖ literatura científica especializada;
- ❖ respostas dos professores avaliados e avaliadores, recolhidas nas fases anteriores da pesquisa;
- ❖ experiência pessoal da investigadora nas áreas do exercício docente, da avaliação e da formação de professores.

A opção pelo inquérito por questionário pareceu-nos a que melhor correspondia aos objetivos a atingir neste momento da pesquisa. O recurso a este tipo de instrumento de recolha de informação é o mais recomendado quer para situações em que a observação direta é difícil, por ser particularmente morosa, ou impossível, como aqui é o caso por se querer estudar opiniões, quer para situações em se pretende auscultar um conjunto extenso de sujeitos, a fim de saber como estes definem o fenómeno em estudo e que significações lhe conferem.

Os dados recolhidos por questionário permitem um tratamento quantitativo, que consideramos bastante relevante mesmo em estudos de natureza descritiva, como é o presente trabalho de investigação. De facto, esse tratamento possibilita o acesso a um conhecimento com um grau de generalização mais elevado, mesmo que não se alcance um conhecimento universal.

6.2. Apresentação, análise e interpretação dos resultados

A apresentação, a análise e a interpretação dos resultados do questionário de resposta fechada cumprirão a sequência que a seguir se descreve.

Primeiramente, proceder-se-á à descrição do conjunto de inquiridos, especificamente a caracterização dos mesmos quanto à idade, ao género, ao tempo de

serviço docente, ao grau académico, às disciplinas que lecionam e, finalmente, à sinalização da sua experiência como formadores de professores.

Num segundo momento, será apresentada a informação recolhida com as questões 7 a 15, concernentes às condições de incremento do modelo de avaliação docente 2007-09 nas escolas, onde se incluem quer dados factuais quer dados de opinião. Constituem dados factuais, as respostas acerca do uso de documentos facultativos no processo de avaliação (item 13) e da menção qualitativa obtida pelos respondentes (item 14). Correspondem a dados de opinião, as respostas sobre a oportunidade temporal da introdução do modelo de avaliação nas escolas (item 7), a qualidade da informação recebida pelos docentes (item 8), o grau de participação do avaliado no processo (item 9), a adequação dos objetivos individuais aos da instituição educativa (item 10), a qualidade do apoio prestado pelo avaliador (item 11), e a avaliação do clima de relações interpessoais decorrente do incremento do modelo de avaliação (itens 12.1 a 12.6).

Num terceiro momento, serão apresentados os resultados da exploração de correlações significativas entre aqueles itens e algumas variáveis independentes associadas aos inquiridos, nomeadamente, a idade, o sexo, o tempo de serviço, o grau académico, as áreas disciplinares lecionadas e a experiência como formador de professores.

Num quarto momento, descrever-se-ão e analisar-se-ão as respostas dadas sobre a influência ou repercussão do processo de avaliação do desempenho 2007-09 em diferentes âmbitos do desenvolvimento profissional (itens 16.1 a 16.24). Proceder-se-á à apresentação dos resultados da análise fatorial a que sujeitámos os dados para verificar a existência ou inexistência de dimensões significativas na articulação dos diversos aspetos do desenvolvimento profissional, proporcionado pelo processo de avaliação docente.

Em quinto lugar, realizar-se-á a análise das representações dos docentes inquiridos sobre o modelo de avaliação do desempenho 2007-09 (itens 17.1 a 17.24) e, em função destas, refletir-se-á sobre o referido modelo de avaliação docente como estratégia promotora do desenvolvimento profissional. Serão apresentados os resultados de validação da escala construída e da análise dos itens que a constituem, as opiniões expressas pelos docentes e a sua interpretação.

As sínteses e as conclusões emergentes da apresentação e da análise dos resultados, ao longo do percurso acima anunciado, serão expostas a cada etapa por considerarmos ser esta a opção que melhor viabiliza uma compreensão mais clara e facilitada das mesmas.

6.2.1. Caracterização dos docentes inquiridos

A constituição do grupo de respondentes diferiu do previsto no plano de investigação inicialmente traçado, por se ter superado tanto o número de inquiridos como o das escolas envolvidas. O total perfaz 185 respondentes, cuja distribuição é de 33 docentes do 3º Ciclo, da escola que designamos por **A**, e 47 docentes do 3º Ciclo e do Ensino Secundário da escola que designamos por **B**, os quais responderam ao questionário de resposta fechada em suporte de papel. Quanto aos restantes 105 docentes do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, as suas respostas foram recolhidas eletronicamente, tendo o questionário sido primeiramente enviado para os professores da escola **C**, mas posteriormente reencaminhado para outros professores, amigos e conhecidos, não sendo portanto possível apurar a escola dos diversos inquiridos incluídos neste último grupo, de forma exaustiva e rigorosa.

Relativamente à distribuição por género dos respondentes, a proporção é de 77.3% docentes do sexo feminino (n=143) para 22.7% do sexo masculino (n=42), desproporção que caracteriza a tendência no setor profissional, em particular nas escolas do Ensino Básico e Secundário. Segundo dados estatísticos publicados pelo GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação) no seu sítio da internet, o número de docentes do 3º Ciclo e do Ensino Secundário em exercício efetivo de funções, em Portugal continental, cumulativamente nos setores público e privado, no ano letivo de 2008-2009, foi apurado em 64775 mulheres e 26550 homens, o que corresponde respetivamente a 70.9% e 29% do total. Representativas desta realidade são também as escolas envolvidas no presente trabalho de investigação, visto que, segundo apurámos, num total de 282 docentes ali em exercício de funções, 223 (79%) são do sexo feminino e 59 (20.9%) do sexo masculino.

No que diz respeito às idades, optou-se pela apresentação por grupos etários, como se mostra na tabela 1, visto que se revelou igualmente pertinente a relação das mesmas com o tempo de serviço docente, conforme adiante se explica.

Tabela 1. Distribuição dos respondentes por grupos etários

Idades	Nº	%
dos 27 aos 31 anos	17	9.2
dos 32 aos 40 anos	34	18.4
dos 41 aos 51 anos	86	46.5
dos 52 aos 64 anos	48	25.9
Total	185	100.0

As idades variam entre os 27 e os 64 anos, verificando-se que o maior número de respondentes, 46.5% (n=86), se situa na faixa etária dos 41 aos 51 anos. Também segundo dados do GEPE, em 2008-2009, os professores do 3º Ciclo e do Ensino Secundário eram preponderantemente do grupo etário dos 40 aos 49 anos, constituindo 34% do total daqueles docentes em Portugal continental. No nosso estudo, a segunda faixa etária com número mais elevado de professores é a dos 52 aos 64 anos, com 25.9% (n=48), constatando-se assim que a maioria dos inquiridos, 72.4% (n=134), é constituída por um grupo de adultos entre os 41 e os 64 anos.

Quanto ao tempo de serviço docente, é observável a tendência para uma experiência de ensino longa, o que parece estar de acordo com as duas faixas etárias em que se situa o maior número de inquiridos. Tendo por base a proposta de Gonçalves (1990) sobre as fases da carreira docente, definimos os seguintes grupos apresentados na tabela 2.

Tabela 2. Distribuição dos docentes por fases na carreira

Fases da carreira	Nº	%
de 1 a 7 anos	21	11.4
de 8 a 15 anos	27	14.6
de 16 a 25 anos	81	43.8
de 26 a 40 anos	56	30.3
Total	185	100

Verifica-se que são os dois últimos estratos, de 16 a 25 anos de serviço e de 26 a 40 anos de serviço, que registam as maiores percentagens de docentes inquiridos, 43.8% (n=81) e 30.3% (n=56) respetivamente, perfazendo um total de 74.1% (n=137). Da aplicação do teste de significância de χ^2 , e tendo-se escolhido o valor de 0.05 como “nível de significância”, obteve-se $\chi^2 (9, N=) = 313.429, p < 0.000$, pelo que é de rejeitar a hipótese de que as variáveis grupos etários e fases na carreira, supra apresentadas, sejam independentes.

Quanto ao grau académico, predominam os licenciados, com um peso de 80.0% (n=148), seguidos dos mestres com 16.8% (n=31). Com igual percentagem, existem os bacharéis e os doutorados com 1.6% (n=3), respetivamente, conforme se mostra na tabela 3.

Tabela 3. Distribuição dos respondentes por grau académico

Grau académico	Nº	%
Bacharelato	3	1.6
Licenciatura	148	80.0
Mestrado	31	16.8
Doutoramento	3	1.6
Total	185	100.0

É pois razoável considerar que o grupo de professores questionados possui habilitações académicas adequadas ao seu desempenho profissional.

No tratamento das disciplinas lecionadas pelos docentes, devido à acentuada dispersão, optámos pela organização dos respondentes em departamentos curriculares. Obtiveram-se os resultados que se representam na tabela 4.

Tabela 4. Distribuição dos respondentes por departamento

Departamentos	Nº	%
Línguas (Português, Francês, Espanhol, Inglês, Alemão)	64	34.6
Ciências Sociais e Humanas (Filosofia, Psicologia, Sociologia, História, Geografia, Economia, EMRC, Marketing)	38	20.5
Matemática e Ciências Experimentais (Matemática, Biologia, Geologia, Ciências Naturais, Físico-Química, Informática)	68	36.8
Expressões (Ed. Visual, Ed. Visual e Tecnologia, Artes Visuais, Ed. Física, Expressão Dramática)	15	8.1
Total	185	100

Constata-se, entre os respondentes, a prevalência dos docentes pertencentes aos departamentos de Matemática e Ciências Experimentais, 36.8% (n=68), e de Línguas, 34.6% (n=64). Se tivermos em conta a população docente das três instituições de ensino público do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, em que a presente investigação incidiu, constatamos uma tendência paralela no que diz respeito à distribuição dos professores por departamento, com exceção do departamento de Expressões, conforme se mostra na tabela 5.

Tabela 5. Distribuição por departamento dos professores das três escolas do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, em que ocorreu a investigação

Escolas	Total de docentes	Departamentos				Sexo	
		Línguas	CSH	MCE	Expressões	Masculino	Feminino
A	67	19	10	21	17	14	53
B	67	16	12	19	20	7	60
C	148	36	51	41	20	38	110
Total	282	71	73	81	57	59	223

Verificamos que 28.7% (n=81) de docentes pertencem ao departamento de Matemática e Ciências Experimentais, 25.9% (n=73) ao de Ciências Sociais e Humanas e 25.1% (n=71) ao de Línguas. Quanto ao departamento de Expressões, o mesmo integra 20.2% (n=57) de docentes, o que torna o grupo de respondentes, 8.1% (n=15), menos representativo dos contextos escolares dos professores em que foi constituído, no que diz respeito aos departamentos curriculares.

No que diz respeito à experiência como formador de professores (inicial e/ou contínua), verifica-se que, no conjunto dos 185 inquiridos, 31.4% (n=58) dos mesmos revela possuir tal experiência, contra 68.1 % (n=126) que afirma não a ter tido.

Quisemos perceber se haveria uma relação entre a experiência como formador e o grau académico dos inquiridos. Assim, começámos por dividir em dois grupos o grau académico, especificamente, “Estudos graduados” (bacharéis e licenciados) e “Estudos pós-graduados” (mestres e doutores). Aplicámos então o teste de significância de χ^2 , tendo-se obtido $\chi^2 (1, N=) = 23.010, p < 0.000$, pelo que é de rejeitar a hipótese de que as variáveis grau académico e experiência como formador de professores sejam independentes. Os resultados alcançados conduzem-nos à consideração de que os docentes com estudos pós-graduados têm como formadores, 66.7 % (N=33), uma experiência significativamente maior do que os que não têm esse nível académico. Nenhum docente bacharel afirmou ter sido formador de professores. Quanto aos professores apenas com o grau de licenciatura, 23.8% (N=151) afirmou ter experiência no âmbito da formação inicial / contínua de docentes.

6.2.2. Condições de incremento do modelo de avaliação docente 2007-09

Conforme acima referido, através dos itens 7 a 15, pretendeu-se conhecer as condições de incremento do novo modelo de avaliação nas escolas (tempo, organização, participação, objetivos, apoio, relações interpessoais, documentação, aulas observadas, menções atribuídas).

Oportunidade da introdução do novo modelo de avaliação nas escolas

Com o item 7 pretendíamos recolher a opinião dos inquiridos sobre a oportunidade do momento de introdução de um novo modelo de avaliação docente no sistema educativo, tendo obtido os resultados constantes da tabela 6.

Tabela 6. Oportunidade da introdução do modelo de avaliação nas escolas

A introdução do modelo de avaliação foi	Nº	%
oportuna	37	20.0
prematura	105	56.8
tardia	43	23.2
Total	185	100

Verifica-se que a maioria dos respondentes, 56.8% (n=105), considera prematura a introdução do modelo. Um quinto dos inquiridos afirma a oportunidade do incremento do novo modelo de avaliação do desempenho docente. Outro grupo dos respondentes, 23.2% (n=43), considera que a introdução do modelo de avaliação nas escolas foi tardia.

Com o apoio de uma tabela de contingências, pôde-se observar que apenas na fase inicial da carreira (1 a 7 anos) as opiniões se dividem equitativamente entre a prematuridade e a oportunidade da introdução do modelo. Nas restantes fases da carreira, prevalece a opinião de que a introdução do modelo foi prematura, especificamente, 51.9% (n=14) na fase dos 8 aos 15 anos de serviço, 63.8% (n=51) na fase dos 16 aos 25 anos de serviço e 55.4% (n=31) na fase dos 26 aos 40 anos de serviço.

As “tabelas de contingência” (*crosstabs*) constituem uma das formas mais simples e mais comuns de mostrar a presença/ausência de uma associação entre variáveis, sendo que uma relação não implica uma correspondência perfeita entre as duas variáveis. As “tabelas de contingência” não informam se existe de facto uma associação entre as variáveis. Para este efeito, torna-se necessário recorrer posteriormente, por exemplo, ao teste Qui-quadrado a fim de apurar o valor de Pearson. As “tabelas de contingência” integram-se na análise bivariada (2 variáveis), pelo que a distribuição de valores de uma variável está associada à distribuição de valores apresentada pela outra.

Organização do incremento local do modelo de avaliação

Com o item 8 do questionário de resposta fechada, quisemos saber a opinião dos professores acerca da qualidade da informação recebida nas escolas sobre o novo

modelo, enquanto evidência da preparação do incremento local de todo o processo de avaliação docente 2007-09. Foram obtidos os resultados que se apresentam na tabela 7.

Tabela 7. Informação recebida sobre o novo modelo de avaliação

Qualidade da informação recebida	Nº	%
boa	102	55.1
insuficiente	63	34.1
muito boa	20	10.8
Total	185	100

Observa-se que, ao nível da informação recebida, a preparação do incremento do novo modelo nas escolas foi positiva, uma vez que 55.1% (n=102) dos inquiridos a considera boa e 10.8% (n=20) muito boa.

Participação dos avaliados na negociação do processo

No que se reporta ao item 9, pretendeu-se recolher a opinião sobre o grau de participação dos respondentes na negociação do processo nas escolas onde exercem funções. Chegou-se ao apuramento que se mostra na tabela 8.

Tabela 8. Participação individual na negociação do processo

A participação na negociação foi	Nº	%
fraca	83	44.9
intensa	39	21.1
nenhuma	63	34.1
Total	185	100

Verifica-se que o envolvimento pessoal dos docentes na negociação do processo de avaliação nas escolas foi baixo, já que 44.9% (n=83) considera a sua participação fraca, e 34.1% (n=63) considera-a nula.

Adequação dos objetivos individuais às finalidades institucionais

Quanto ao item 10, pretendemos recolher a opinião dos professores sobre o nível de conformidade do seu projeto individual com as finalidades da escola e o desenvolvimento organizacional, tendo-lhes sido perguntado se os objetivos individuais que formularam no âmbito do processo de avaliação eram adequados ao Projeto Educativo e ao Plano Anual da sua escola. Chegou-se aos resultados que se apresentam na tabela 9.

Tabela 9. Adequação dos objetivos individuais aos PE e PAA

Adequação dos objetivos individuais	Nº	%
elevada	72	38.9
média	91	49.2
reduzida	22	11.9
Total	185	100

Constata-se uma adequação relativamente alta entre o projeto pessoal e o desenvolvimento organizacional talvez por os docentes terem tido a preocupação de ajustarem os objetivos individuais às finalidades institucionais, visto que 38.9% (n=72) ajuíza a adequação dos seus objetivos como elevada, e 49.2% (n=91) como média.

Qualidade do apoio dos avaliadores no âmbito das aulas observadas

Com o item 11, tencionámos conhecer a opinião dos respondentes quanto à utilidade do apoio prestado pelos avaliadores aos avaliados, caso tivessem sido sujeitos a aulas observadas, uma vez que só nesta condição o apoio do avaliador era explicitamente exigido por lei. Os resultados obtidos são os apresentados na tabela 10.

Tabela 10. Apoio prestado pelo avaliador

Opinião sobre o apoio do avaliador	Nº	%
contraproducente	5	8.3
inexistente	20	33.3
útil	35	58.3
Total	60	100

A análise da tabela permite ver que a maioria dos docentes que responderam a este item considera útil o apoio prestado pelo avaliador, 58.3% (n=35), o que parece apoiar a hipótese de a atuação do avaliador ter tido um papel formativo em função do processo da observação de aulas.

Caracterização do clima de escola

No que diz respeito aos itens 12.1 a 12.6, pretendeu-se saber a opinião dos respondentes acerca da qualidade das relações entre os docentes no biénio 2007-09, período em que decorreu o processo de avaliação. Foi-lhes pedido que, numa escala de 1 a 5 (correspondendo o valor 1 a “discordo totalmente” e o valor 5 a “concordo totalmente”) e partindo dos parâmetros caracterizadores “colaborativo”, “calmo”, “conflituoso”, “produtivo” e “agradável”, avaliassem o clima de relações entre os docentes da sua escola naquele intervalo de tempo.

Verificou-se que a moda, ou seja, o nível selecionado mais frequente foi o 3 para “competitivo” 37.8% (n=70), “colaborativo” 36.8% (n=67), “produtivo” 34.6% (n=63) e “agradável” 34.1% (n=62). Visto que o nível 3 corresponde a uma posição de “não discordo nem concordo”, isto significa que os respondentes estão divididos ou não têm opinião em relação àqueles aspetos do clima de relações vivido nas escolas. O nível 2, “discordo”, foi o mais sinalizado em “calmo” 28.6% (n=52) e “conflituoso” 27.9% (n=51) na caracterização do clima de relações.

Se agruparmos os níveis 1 e 2 (níveis de discordância), verificamos que uma maioria relativa dos respondentes tendeu a considerar que o clima vivido nas suas escolas não foi “calmo” 49.5% (n=90) nem “agradável” 47.3% (n=86), embora também não tenha sido caracterizado maioritariamente como “conflituoso” 39.3% (n=72).

Ainda, para a maioria relativa dos respondentes, o clima vivido nas escolas não foi “produtivo” 43.4% (n=79).

Se observarmos conjuntamente os níveis 4 e 5 (níveis de concordância), constatamos que uma maioria relativa dos respondentes considerou que o ambiente vivido pelos docentes nas escolas se caracterizou pela competição 48.6% (n=89).

Se excetuarmos os docentes sem opinião ou confusos, concluímos que a maioria dos docentes questionados que tomam posição tende para uma caracterização negativa do ambiente interpessoal: desagradável, sem serenidade, não colaborativo nem produtivo, competitivo, ainda que sem chegar a ser conflituoso. Para uma melhor visibilidade dos resultados, procede-se à sua apresentação no gráfico 12.

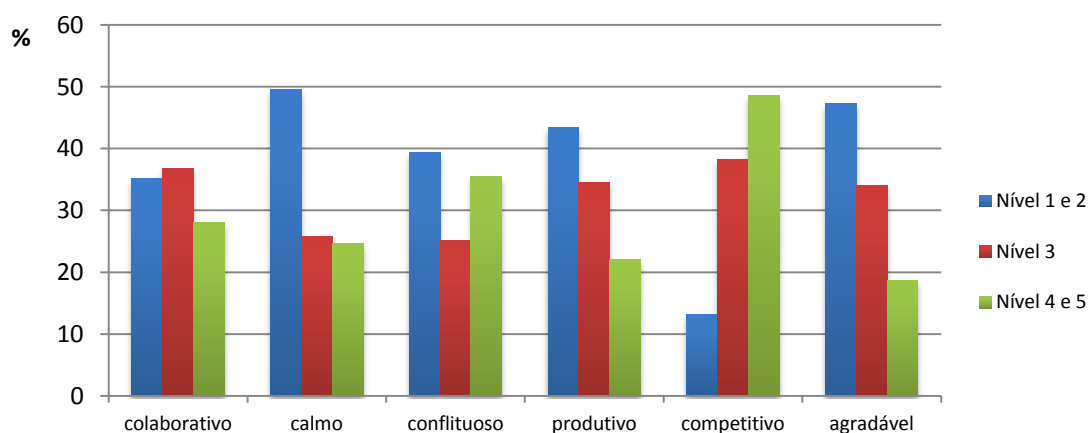


Gráfico 12. Clima de relações entre docentes

Recurso pessoal/institucional a documentos facultativos no processo de avaliação dos docentes

Relativamente aos itens 13.1 a 13.3, quisemos apurar as fontes de recolha de dados que foram efetivamente consideradas na avaliação dos docentes. Partindo do princípio de que os documentos legalmente prescritos foram usados no processo de avaliação, pediu-se aos respondentes que indicassem apenas os registos facultativos que, por iniciativa das escolas ou dos próprios professores, tivessem sido incluídos na sua avaliação. Do conjunto de 185 inquiridos, 43.8% (n=81) afirma terem sido contemplados no seu processo de avaliação os registos de observação de aulas, 47%

(n=87) diz ter organizado um portefólio e 7.0% (n=13) indica ter apresentado outros documentos, nomeadamente, bases documentais, certificados, atas, dossiês de grupo disciplinar, grelhas de avaliação, materiais didáticos, relatórios, a par dos documentos não especificados, relativos a procedimentos no âmbito da avaliação por ponderação curricular ou pelo SIADAP.

Docentes sujeitos a aulas observadas

Dado que os itens 11 e 13.1 só se aplicavam aos docentes com observação de aulas, esperava-se que o número de respondentes fosse igual, porém é notória a discrepância de respostas entre os inquiridos que se pronunciaram sobre o apoio do avaliador 32.4% (n=60) e os que informaram sobre o uso de registos de observação de aulas 43.8% (n=81). Tal facto poderá ter como motivos algum lapso de leitura por parte dos inquiridos aquando da resposta ao questionário, ou a abstenção da expressão de um juízo valorativo sobre o seu avaliador. De qualquer modo, conclui-se que neste grupo constituído por 185 docentes, foi inferior a 50% o número dos que se sujeitaram a aulas observadas, o que poderá ter decorrido de várias razões, que tentaremos interpretar de forma mais sustentada no tratamento das respostas ao item 17.

Menções qualitativas atribuídas e sua adequação

Quanto ao item 14, pretendeu-se conhecer a menção qualitativa atribuída aos respondentes, tendo-se obtido os resultados que se apresentam na tabela 11.

Tabela 11. Menção qualitativa atribuída

Menção qualitativa	Nº	%
Excelente	18	9.7
Muito Bom	67	36.2
Bom	100	54.1
Total	185	100

Verifica-se que a menção qualitativa dominante, entre os professores inquiridos, foi a de Bom 54.1% (n=100), resultado que poderá refletir a restrição das quotas às

menções máximas, ou ainda, como vimos, a opção da maioria pela não observação das suas aulas.

Complementarmente, quisemos conhecer a opinião dos respondentes relativamente à adequação da menção qualitativa que lhes foi atribuída. Os resultados são os que constam da tabela 12.

Tabela 12. Adequação da menção qualitativa atribuída

Opinião sobre a menção atribuída	Nº	%
Adequada	126	68.1
Nada adequada	9	4.9
Pouco adequada	50	27.0
Total	185	100

Observa-se que a maior parte dos respondentes, 68.1% (n=126), concorda com a menção qualitativa que lhe foi atribuída. Aplicado o teste do χ^2 , obteve-se χ^2 (4, N=) = 32.190, $p < 0.000$, pelo que é de rejeitar a hipótese de que as variáveis menção qualitativa atribuída e adequação da mesma sejam independentes. Verificou-se pois que a totalidade dos docentes a quem foi atribuído o Excelente considera justa a sua avaliação, 100% (n=18). Quanto aos professores que obtiveram Muito Bom, 85.1% (n=57) considera apropriada a apreciação produzida e 14.9% (n=10) julga-a pouco adequada. No que diz respeito aos docentes avaliados com Bom, 51.0% (n=51) reconhece a adequação da menção, os restantes consideram-na pouco adequada, 40.0% (n=40), ou mesmo nada adequada, 9.0% (n=9). Assim sendo, coloca-se a hipótese de que a maioria dos docentes, independentemente da menção qualitativa que lhes foi atribuída, admite ter havido justiça nas avaliações produzidas.

Através de uma tabela de contingências, em que relacionámos as variáveis menção qualitativa atribuída e fases na carreira, constatou-se que a menção qualitativa mais elevada, o Excelente, foi tendencialmente atribuída aos professores em duas das fases da carreira, a dos 8 a 15 anos de serviço 18.5% (n=5) e a dos 26 a 40 anos de serviço 12.5% (n=7), o que leva a colocar a hipótese de um maior investimento no desempenho profissional nestes dois momentos da carreira. Quanto à menção de Muito Bom, foi equilibradamente distribuída pelas diferentes fases da carreira, isto é, 33.3% (n=7) na fase inicial da carreira, 37% (n=10) na fase dos 8 a 15 anos de serviço, 38.8%

(n=31) na fase dos 16 a 25 anos de serviço e 33.9% (n=19) na fase dos 26 a 40 anos de serviço.

6.2.3. Relações entre as respostas dadas aos itens 7 a 15 do questionário e as variáveis idade, sexo, tempo de serviço, grau académico, departamento curricular, experiência como formador

Apresentados os resultados acima, tanto relativos a factos como a opiniões dos respondentes, considerámos oportuna a exploração dos mesmos no sentido de verificar a ocorrência (ou não) de diferenças significativas em função das variáveis independentes supra transcritas.

Para o efeito, continuámos a aplicar o teste de significância de χ^2 , mas diversificámos a metodologia a fim de tornar mais consistente e sustentado este estudo. Assim, recorreremos igualmente ao teste One-Way Anova e, nalgumas situações, foi aplicado complementarmente o teste Tukey.

O One-Way Anova é um teste indicado para a análise de variância, permitindo estabelecer relações entre uma ou mais variáveis independentes e uma só variável dependente. Também se parte da hipótese nula (H_0), ou seja, da consideração de que as médias de todos os grupos são iguais. O interessante é ver se se verifica a hipótese alternativa (H_1), ou seja, a constatação de que pelo menos duas médias diferem entre si.

Aplicámo-lo no intuito de apurar se existiriam diferenças significativas de respostas entre os grupos de respondentes. A análise de variância é uma metodologia estatística que consiste na comparação de médias das várias amostras das variáveis, por referência à influência de um fator. Todavia, o Anova revela a existência de diferenças significativas, mas não as localiza. Portanto, tornou-se necessário recorrer a testes complementares, os *post hoc*, de que é exemplo o teste Tukey, para identificar os grupos nos quais se verificavam essas diferenças significativas, sendo que o valor de referência para F (razão entre variâncias) é inferior a 0.05.

Adicionalmente foi ainda aplicado o teste *t* para amostras independentes sobre a igualdade de médias. O teste *t* é apropriado para comparar as médias de uma variável quantitativa entre dois grupos independentes.

Influência da variável idade sobre as respostas aos itens 7 a 15

Da aplicação do teste de significância de χ^2 , obtiveram-se resultados relevantes no que concerne as variáveis introdução do novo modelo de avaliação nas escolas e realização da observação de aulas, quando relacionadas com a variável independente idade.

No primeiro caso, obteve-se $\chi^2 (6, N=) = 15.155, p < 0.019$, pelo que é de rejeitar a hipótese de que as variáveis idade e introdução do novo modelo de avaliação nas escolas sejam independentes. O teste revelou que foram os docentes jovens (na faixa etária dos 27 aos 31 anos) quem mais tendeu a considerar a introdução do modelo oportuna, 52.9% (n=9). No polo oposto, nas duas últimas faixas etárias, dos 41 aos 64 anos, prevaleceu a opinião sobre a prematuridade da introdução do modelo, especificamente, 60.5% (n=52) na faixa etária dos 41 aos 51 anos e 60.4% (n=29) na faixa etária dos 52 aos 64 anos. Em relação à introdução tardia do modelo, esta opinião prevalece significativamente mais entre os docentes dos 32 aos 40 anos, 29.4% (n=10), e dos 52 aos 64 anos, 27.1% (n=13).

Estes resultados parecem revelar que, conforme os grupos etários, os docentes adotaram perspectivas diferentes relativas à introdução do modelo de avaliação. Destaca-se a posição favorável do grupo etário mais jovem, que poderá estar associada à vontade de provar qualificações e de assim se impor no grupo profissional, na pretensão do reconhecimento de pertença à classe docente. Já os professores mais velhos, experientes em reformas educativas, parecem ter sido surpreendidos pela novidade do modelo, classificando a sua introdução como prematura, evidenciando talvez a ausência, na tutela e nas escolas, de reflexão e de discussão alargadas e prévias ao incremento do diploma legal. Quanto à opinião sobre a introdução tardia do modelo, como acima se referiu, a mesma é significativamente maior numa faixa etária intermédia, dos 32 aos 40 anos, e no grupo mais idoso, o que hipoteticamente poderá estar relacionado com a rejeição de regras de controlo e de regulação profissional imprevistamente impostas, depois de mais ou menos anos de exercício rotineiro num quadro legal com o qual os profissionais estavam já familiarizados.

No segundo caso, obteve-se $\chi^2 (3, N=) = 8.943, p < 0.030$, pelo que é de rejeitar a hipótese de que as variáveis idade e realização da observação de aulas sejam

independentes. Verificou-se uma maior frequência de sujeição ao processo de aulas observadas na faixa etária dos 32 aos 40 anos, 64.7% (n=22), em contraste com a faixa etária seguinte, dos 41 aos 52 anos, 34.9% (n=30), que evidenciou a menor tendência para se sujeitar a aulas observadas. A prevalência do grupo dos 32 aos 40 anos poderá estar relacionada com a ambição e a necessidade de progressão na carreira, mas igualmente com o desejo de provar a segurança científica e pedagógica em contexto letivo, que vários anos de experiência profissional entretanto encorajaram, explicações possíveis para a aceitação de tal desafio.

Da aplicação do teste Anova, resultaram diferenças de resposta estatisticamente significativas no que diz respeito aos itens 12.4, clima de relações produtivo, e 12.6, clima de relações agradável.

Relativamente ao item 12.4, clima de relações produtivo, o grupo etário dos 32 aos 40 anos diferencia-se significativamente dos grupos etários mais velhos, dos 41 aos 51 anos e dos 52 aos 64 anos, ao nível da probabilidade de $F(3 \text{ g.l.}) = 0.023$, $p > 0.05$, por ter tendido a considerar mais frequentemente como produtivo o clima de relações vivido entre os docentes na escola. Por outro lado, o grupo etário dos 52 aos 64 anos diferencia-se dos outros três por ter sido aquele que tendeu a caracterizar mais o clima de relações como pouco produtivo.

Quanto ao item 12.6, clima de relações agradável, o grupo etário dos 27 aos 31 anos diferencia-se dos outros por ter sido aquele que mais tendeu a avaliar o clima de relações como agradável. No polo oposto, o grupo etário dos 52 aos 64 anos distingue-se dos outros grupos por ter assinalado sobretudo como desagradável o clima de escola.

Estes resultados revelam-se particularmente interessantes pois, ao aplicarmos uma tabela de contingências, observou-se que foi o grupo etário dos 52 aos 64 anos quem declarou ter participado mais intensamente no processo, 31.3% (N=48), contrariamente ao grupo dos 27 aos 31 anos, que foi aquele que mais afirmou ter tido um envolvimento fraco no processo, 52.9% (N=17). Aventa-se pois a hipótese de a opinião dos docentes mais velhos, quer sobre a fraca produtividade quer sobre a animosidade das relações interpessoais, estar relacionada com o significativo envolvimento no processo, refletindo a dificuldade de negociação do modelo, isto é, a complexa concertação de estratégias e de ideias (expectativas e perspetivas) entre

colegas. No campo oposto, um menor empenho no processo, constatado no grupo mais novo, talvez tenha estado na origem de um menor confronto relacional.

Influência da variável sexo sobre as respostas aos itens 7 a 15

Da aplicação do teste de significância de χ^2 , obtiveram-se resultados relevantes no que concerne as variáveis introdução do novo modelo de avaliação nas escolas, qualidade da informação recebida, adequação dos objetivos individuais ao PE e ao PAA e realização de observação de aulas, quando relacionadas com a variável independente género.

No primeiro caso, obteve-se $\chi^2 (2, N=) = 13.289, p < 0.0001$, pelo que é de rejeitar a hipótese de que as variáveis género e introdução do novo modelo de avaliação nas escolas sejam independentes. O teste revela que as docentes tenderam a considerar a introdução do modelo como mais oportuna, 24.5% (n=35), do que os docentes do sexo masculino, que tenderam a considerá-la mais frequentemente como tardia, 40.5% (n=17).

Relativamente à associação das variáveis género e qualidade da informação recebida, obteve-se $\chi^2 (2, N=) = 9.123, p < 0.010$, pelo que é de rejeitar a hipótese de que as referidas variáveis sejam independentes. Observa-se que foram as docentes quem mais tendeu a considerar como boa a informação recebida nas escolas, 60.8% (n=87), e foram os docentes do sexo masculino que mais tenderam a considerá-la insuficiente, 45.2% (n=19).

Quanto às variáveis género e adequação dos objetivos individuais ao PE e ao PAA, obteve-se $\chi^2 (2, N=) = 11.631, p < 0.003$, pelo que é de rejeitar a hipótese de que estas variáveis sejam independentes. O teste revela que foram as docentes que mais tenderam a considerar a adequação dos objetivos individuais aos institucionais como elevada, 42.7% (n=61), e que foram os docentes do sexo masculino que mais tenderam a considerá-la reduzida, 26.2% (n=11).

Finalmente, no que se reporta à associação entre as variáveis género e realização de observação de aulas, obteve-se $\chi^2 (1, N=) = 3.940, p < 0.047$, pelo que é de rejeitar a hipótese de que estas variáveis sejam independentes. O teste revela que os docentes do

sexo masculino tenderam a sujeitar-se mais ao processo de observação de aulas, 57.1% (n=24), do que as docentes.

Uma explicação possível para as visões díspares acima descritas será a de que os docentes do sexo masculino poderão ter tido uma posição crítica mais acentuada que as suas colegas em relação ao processo de avaliação, já que se lhe revelaram mais contrários, afirmando maioritariamente que o incremento do mesmo foi tardio e que a informação foi insuficiente. Também a menor adequação dos objetivos individuais aos institucionais parece revelar menor flexibilidade da parte daqueles professores.

Foi tendencialmente o grupo masculino que mais se submeteu à observação de aulas, o que poderá estar relacionado com o mais forte desiderato de progressão na carreira e o conseqüente acesso a cargos de liderança. Na linha deste raciocínio, as variáveis sexo e menção qualitativa atribuída foram associadas numa tabela de contingências, tendo-se observado que foram os docentes do sexo masculino quem tendeu a arrecadar ligeiramente mais menções máximas de Muito Bom e de Excelente, a saber, 52.4% (N=22), contra as docentes femininas que alcançaram a percentagem de 44.1% (N=63), diferença que é bastante significativa se tomarmos em consideração que os professores apenas representam 22.7% do total.

Influência da variável tempo de serviço sobre as respostas aos itens 7 a 15

Aplicado o teste de significância de χ^2 , obtiveram-se resultados relevantes no que diz respeito às variáveis adequação dos objetivos individuais ao PE e ao PAA e realização de observação de aulas, quando relacionadas com a variável independente tempo de serviço docente.

No primeiro caso, obteve-se $\chi^2 (6, N=) = 14.239, p < 0.027$, pelo que é de rejeitar a hipótese de que as variáveis tempo de serviço e adequação dos objetivos individuais ao PE e ao PAA sejam independentes. O teste revela que foram os docentes com 8 a 15 anos de carreira quem mais tendeu a considerar como elevada a adequação dos objetivos individuais aos institucionais, 44.4% (n=12). Opostamente foram os docentes menos experientes na carreira, 1 a 7 anos, que tenderam a considerá-la tanto reduzida, 28.6% (n=6), como média, 61.9% (n=13). Também da aplicação do teste Anova, resultaram diferenças de resposta estatisticamente significativas no que diz

respeito a este item, pois os docentes com 1 a 7 anos de serviço diferenciaram-se significativamente de todos os outros nas restantes fases da carreira ao nível da probabilidade de $F(3 \text{ g.l.}) = 0.006$, $p < 0.05$, por se ter confirmado que consideraram destacadamente como restrita a adequação dos objetivos individuais aos institucionais. Esta constatação poderá ter como motivo o desconhecimento dos documentos reguladores da gestão das escolas, decorrente quer da pouca experiência profissional quer, muitas vezes, do breve período de adaptação à nova escola onde tenham sido recentemente colocados.

No segundo caso, obteve-se $\chi^2(3, N=) = 8.264$, $p < 0.041$, pelo que é de rejeitar a hipótese de que as variáveis tempo de serviço e realização de observação de aulas nas escolas sejam independentes. O teste revelou uma maior tendência dos docentes na fase dos 8 a 15 anos de serviço para a submissão à observação de aulas, 66.7% ($n=18$), contrariamente à tendência na última fase de tempo de serviço, dos 26 a 40 anos, que parece ter rejeitado mais essa possibilidade, 66.1% ($n=37$).

Esta tendência poderá estar associada às razões acima apontadas, relativamente à faixa etária dos 32 aos 40 anos, em que se verificou também uma maior frequência de sujeição ao processo de aulas observadas, já que a idade e o tempo de serviço coincidem no mesmo grupo de docentes.

Influência da variável grau académico sobre as respostas aos itens 7 a 15

Apenas na associação das variáveis grau académico (que dividimos em estudos graduados e pós-graduados) e adequação dos objetivos individuais ao PE e ao PAA se chegou a resultados relevantes. Da aplicação do teste de significância de χ^2 , obteve-se $\chi^2(2, N=) = 14.119$, $p < 0.001$, pelo que é de rejeitar a hipótese de que as variáveis grau académico e adequação dos objetivos individuais ao PE e ao PAA sejam independentes. O teste revela que foram os docentes com estudos pós-graduados (mestrado e doutoramento) quem mais tendeu a considerar como elevada a adequação dos seus objetivos individuais aos institucionais, 41.2% ($n=14$), tendência que poderá levar à associação do grau de formação a uma perceção mais esclarecida da orgânica funcional da instituição escolar e da necessidade de a ter em conta.

Influência da variável departamento curricular sobre as respostas aos itens 7 a 15

Da aplicação do teste Anova, resultaram diferenças de resposta estatisticamente significativas no que diz respeito ao item 13.1, realização de observação de aula. Com efeito, ao nível da probabilidade de $F(3 \text{ g.l.}) = 0.013$, $p > 0.05$, verifica-se que o grupo de Expressões se diferenciou significativamente dos grupos de professores de todos os outros departamentos, por ter tendido a ser sujeito mais frequentemente a aulas observadas. Opostamente se regista a tendência dos professores do departamento de línguas, por revelarem uma menor tendência de submissão a este processo. Com médias mais próximas estão os respondentes dos departamentos de Matemática e Ciências Experimentais e os de Ciências Sociais e Humanas, embora estes últimos tenham registado uma tendência ligeiramente mais alta na experiência de observação de aulas.

Estes resultados poderão ter que ver com o facto de o Departamento de Expressões incluir grupos disciplinares como Educação Física ou Expressão Dramática que, com alguma frequência, expõem a sua prática letiva à observação dos seus pares, já que trabalham ao ar livre e em recintos públicos ou partilham espaços comuns, estando portanto mais à vontade para aceitar que as suas aulas sejam formalmente observadas.

Complementarmente, e talvez em harmonia com os dados acima, segundo os quais os inquiridos do Departamento de Expressões revelaram maior propensão para se sujeitarem a aulas observadas, estará o facto de que foram estes mesmos docentes quem evidenciou ter tido uma maior preocupação com a adequação dos objetivos individuais aos institucionais, demonstrando assim uma maior disposição para se submeterem às estratégias de controlo mais exigentes do modelo de avaliação, especificamente, a observação de aulas e a consequente candidatura às menções máximas. Com efeito, aplicado o teste de significância de χ^2 , obteve-se $\chi^2(6, N=) = 14,059$, $p < 0.029$, pelo que é de rejeitar a hipótese de que as variáveis departamento curricular e adequação dos objetivos individuais ao PE e ao PAA sejam independentes. O teste revela que uma taxa de 66.7% (N=15) de docentes do departamento de expressões considerou elevada a adequação dos objetivos individuais aos institucionais, permanecendo subjacente a ideia de uma maior facilidade nessa adequação por parte destes professores.

Influência da variável experiência como formador sobre as respostas aos itens 7 a 15

Na análise da influência da variável experiência como formador sobre as respostas aos itens 7 a 15, optámos pela aplicação do teste *t* pelo facto de ser apropriado na comparação das médias de uma variável quantitativa entre dois grupos independentes, no caso em análise, os respondentes com experiência de formador de professores e aqueles que não a tinham. Embora, em todas as associações desta variável com os itens 7 a 15, o nível de significância não tenha levado à rejeição da hipótese de que as médias dos grupos sejam iguais, a comparação dos resultados possibilita-nos salientar ligeiras diferenças nas tendências das respostas. A fim de a leitura dos resultados se tornar mais clara e elucidativa, associámo-los posteriormente em tabelas de contingências.

Assim sendo, observa-se que houve uma maior propensão dos docentes com experiência de formadores para considerarem como insuficiente a informação recebida sobre o novo modelo de avaliação, 41.4% (N=58); para não se sujeitarem ao requisito de aulas observadas, 65.5% (N=58); para organizarem um portefólio no âmbito do processo, 60.3% (N=58); para considerarem pouco adequada a menção qualitativa que lhes foi atribuída, 31.0% (N=58); e para classificarem como inexistente o apoio prestado pelo avaliador, 41.7% (N=12).

Face a estes resultados, poder-se-ia aventar a hipótese de que a experiência como formador induziu uma visão mais exigente do sistema de avaliação, revestindo uma crítica tendencialmente negativa quer dos instrumentos (documentos informativos e evidências factuais dos avaliados) quer dos processos (observação de aulas e atribuição das menções). Ou, por outro lado, a hipótese de que a autoimagem destes profissionais convive mal com a ideia da sua própria sujeição a uma avaliação do desempenho.

6.2.4. Valor formativo do processo de avaliação do desempenho 2007-09 no desenvolvimento profissional dos docentes

O item 16 pretendia conhecer as opiniões dos inquiridos sobre a influência que o processo de avaliação do desempenho 2007-2009 poderia ter tido no seu

desenvolvimento profissional, tendo em consideração 24 aspetos ou áreas de competências, abrangendo 5 diferentes dimensões, em que o processo de avaliação pudesse ter evidenciado valor formativo, e que os inquiridos avaliaram com uma escala de 1 a 5 (1= Nada, 2 = Muito negativamente, 3 = Negativamente, 4 = Positivamente, 5 = Muito positivamente). As cinco dimensões, pensadas aquando da construção do questionário de resposta fechada, são as que a seguir se discriminam:

- A. Dimensão profissional, social e ética (itens 16.1 a 16.8);
- B. Dimensão do ensino e aprendizagem (itens 16.9 a 16.12);
- C. Dimensão da relação pedagógica (itens 16.13 a 16.15);
- D. Dimensão da intervenção na escola (itens 16.16 a 16.19);
- E. Dimensão do desenvolvimento e formação profissional (itens 16.19 a 16.24).

Num primeiro momento, serão apresentadas as opiniões dos docentes relativas aos 24 aspetos do desempenho profissional em que o modelo de avaliação de 2007-2009 poderá ter tido uma influência formativa, por referência aos valores médios de resposta a cada item e ao respetivo desvio padrão.

Posteriormente proceder-se-á à apresentação da validação da escala criada neste mesmo item 16.

Por fim, serão analisados os resultados do estudo das variações das opiniões dos docentes em correlação com um conjunto de variáveis que foram tomadas como variáveis independentes.

Começamos pois por apresentar, por ordem decrescente, o valor médio das opiniões recolhidas quanto aos 24 aspetos do desempenho profissional em que o modelo de avaliação de 2007-2009 poderia ter tido uma influência formativa.

Tabela 13. Aspetos do desenvolvimento profissional em que se verificou influência do modelo de avaliação do desempenho 2007-2009

Aspetos do desenvolvimento profissional	Opiniões (N=185)	
	média	d.p.
16.22 Autorreflexão, tendo em vista a melhoria das suas práticas.	2.4865	1.53619
16.24 Reflexão sobre a inovação e as reformas educativas.	2.4541	1.50698

Aspetos do desenvolvimento profissional	Opiniões (N=185)	
	média	d.p.
16.9 Planificação e organização das atividades letivas.	2.3622	1.55468
16.21 Realização de projetos/ações de formação para desenvolvimento do conhecimento profissional.	2.3459	1.52133
16.18 Colaboração com os diferentes órgãos e estruturas educativas.	2.2919	1.44131
16.16 Envolvimento na conceção e regulação dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola.	2.2811	1.38976
16.6 Desenvolvimento de projetos de escola com a comunidade.	2.2757	1.44264
16.8 Atualização do conhecimento didático sobre a(s) disciplina(s) que leciona.	2.2000	1.53155
16.12 Rigor na construção de instrumentos de avaliação dos alunos.	2.1892	1.51151
16.10 Diversificação das atividades de ensino e aprendizagem.	2.1838	1.50317
16.23 Interesse pelo trabalho colaborativo.	2.1784	1.45795
16.7 Atualização do conhecimento científico específico da(s) disciplina(s) que leciona.	2.1622	1.4948
16.5 Aumento da partilha de saberes e de materiais didáticos com os pares.	2.1568	1.39964
16.3 Promoção de ambientes de aprendizagem exigentes e motivadores.	2.0973	1.43756
16.2 Investimento na qualidade das aprendizagens dos alunos.	2.0811	1.42909
16.11 Diversificação das estratégias de avaliação dos alunos.	2.0703	1.43346
16.13 Promoção do respeito mútuo nos ambientes de aprendizagem.	2.0324	1.44802
16.15 Gestão de processos de comunicação e de interação com os alunos.	2.0324	1.41384
16.4 Valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos.	2.0162	1.36523
16.1 Preocupação com o desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos.	1.9892	1.37915
16.14 Preocupação em resolver fenómenos de indisciplina na sala de aula.	1.9892	1.41032
16.20 Concretização de projetos de intervenção e/ou investigação.	1.8865	1.28244
16.17 Apetência pelo desempenho de cargos técnico-pedagógicos.	1.8703	1.25734
16.19 Participação em atividades envolvendo os encarregados de educação.	1.8703	1.31646

Como se pode verificar a partir da leitura da tabela 13, todos os aspetos do desenvolvimento profissional foram apreciados pelos inquiridos com notações cujas médias se situam entre 1 e 3 (1= Nada, 2 = Muito negativamente, 3 = Negativamente), o

que induz a possibilidade de referirmos que os docentes enquanto grupo tendem a não admitir, ou mesmo a recusar, a influência formativa positiva do modelo de avaliação do desempenho 2007-09. Tal situação poderá ter por base várias hipóteses explicativas, entre elas, a extensão e profundidade, entre os profissionais da atitude de rejeição global do modelo, impedindo uma visão isenta e objetiva sobre o valor e os efeitos do processo de avaliação no que diz respeito quer ao trabalho específico desenvolvido individualmente por cada professor quer à formação pessoal e profissional possibilitada pelo ciclo avaliativo.

Por outro lado, podemos mostrar que, embora sendo em minoria, há docentes que reconhecem o valor formativo do processo de avaliação, conforme se pode observar pelas percentagens de respondentes que fizeram uma apreciação dos itens com as notações de 4 (Positivamente) e de 5 (Muito positivamente), segundo se revela na tabela 14.

Tabela 14. Aspectos do desenvolvimento profissional a que foi atribuída uma influência positiva do modelo de avaliação do desempenho 2007-2009

Aspectos do desenvolvimento profissional	Opiniões (N=185)	
	\sum 4+5	%
16.22 Autorreflexão, tendo em vista a melhoria das suas práticas.	72	38.9
16.9 Planificação e organização das atividades letivas.	70	37.8
16.24 Reflexão sobre a inovação e as reformas educativas.	67	36.2
16.21 Realização de projetos/ações de formação para desenvolvimento do conhecimento profissional.	63	34.1
16.18 Colaboração com os diferentes órgãos e estruturas educativas.	59	31.9
16.6 Desenvolvimento de projetos de escola com a comunidade.	59	31.9
16.8 Atualização do conhecimento didático sobre a(s) disciplina(s) que leciona.	58	31.4
16.10 Diversificação das atividades de ensino e aprendizagem.	57	30.8
16.7 Atualização do conhecimento científico específico da(s) disciplina(s) que leciona.	56	30.3
16.12 Rigor na construção de instrumentos de avaliação dos alunos.	56	30.3
16.23 Interesse pelo trabalho colaborativo.	56	30.3
16.3 Promoção de ambientes de aprendizagem exigentes e	53	28.7

Aspectos do desenvolvimento profissional	Opiniões (N=185)	
	Σ 4+5	%
motivadores.		
16.5 Aumento da partilha de saberes e de materiais didáticos com os pares.	53	28.7
16.16 Envolvimento na conceção e regulação dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola.	53	28.7
16.2 Investimento na qualidade das aprendizagens dos alunos.	52	28.1
16.11 Diversificação das estratégias de avaliação dos alunos.	50	27
16.15 Gestão de processos de comunicação e de interação com os alunos.	48	26
16.13 Promoção do respeito mútuo nos ambientes de aprendizagem.	48	26
16.14 Preocupação em resolver fenómenos de indisciplina na sala de aula.	47	25.4
16.1 Preocupação com o desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos.	45	24.3
16.4 Valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos.	45	24.3
16.19 Participação em atividades envolvendo os encarregados de educação.	36	19.5
16.20 Concretização de projetos de intervenção e/ou investigação.	33	17.8
16.17 Apetência pelo desempenho de cargos técnico-pedagógicos.	31	16.8

Os resultados revelaram o reconhecimento do valor formativo do modelo de avaliação 2007-09, por parte dos inquiridos, destacando-se os itens 16.22 Autorreflexão, tendo em vista a melhoria das suas práticas 38.9 % (n=72); 16.9 Planificação e organização das atividades letivas 37.8 % (n=70); e 16.24 Reflexão sobre a inovação e as reformas educativas 36.2 % (n=67), que mereceram uma adesão superior a 35% (N=185). Tal induz a hipótese de que, apesar da resistência alargada ao modelo de 2007-09, uma percentagem apreciável de docentes reconheceu no processo avaliativo um carácter formador que parece ter-se refletido no desempenho profissional tanto ao nível da prática letiva como no âmbito da intervenção na instituição escolar local e no desenvolvimento profissional. Mas sobre esta matéria nos alargaremos mais adiante.

A análise estatística do item 16 (16.1 a 16.24) teve a finalidade de verificar as seguintes hipóteses:

1. Unidimensionalidade da escala, ou seja, todos os itens se correlacionam com o total e o nível de fidelidade da escala apoia a sua precisão, aventando-se a hipótese de estarem os itens a medirem todos uma mesma atitude.
2. Multidimensionalidade da escala, isto é, possível existência de subescalas de itens, correspondentes a diferentes dimensões decorrentes da opinião geral favorável/desfavorável ao modelo de avaliação 2007-09 e ao seu valor formativo, hipótese a verificar através da análise fatorial em componentes principais das respostas recebidas.

Passámos pois a verificar a consistência interna da escala criada neste item 16, tendo sido calculado o coeficiente alfa. A fidelidade ou consistência interna dos fatores define-se como a proporção da variabilidade nas respostas resultante de diferenças nos inquiridos, aceitando-se que têm opiniões diferentes. O Alpha de Cronbach é uma das medidas mais usadas para a verificação da consistência interna de um grupo de variáveis, podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, que meçam a mesma característica e que tenham o mesmo número de itens. O coeficiente alfa varia entre 0 e 1, considerando-se geralmente que a consistência interna é muito boa (alfa > 0.9), boa (alfa > 0.8 < 0.9), razoável (alfa > 0.7 < 0.8), fraca (alfa > 0.6 < 0.7), inadmissível (alfa < 0.6).

O coeficiente alfa apurado para a escala do item 16 foi de 0.987, pelo que se considera ter uma consistência interna muito boa, concluindo-se que a escala criada mede significativamente um mesmo fenómeno.

Analisando a correlação item-total corrigido, verificou-se que todos os itens criados apresentavam coeficientes de correlação fortes, sendo os valores máximo e mínimo relativamente próximos (16.11: $r = .946$ e 16.24: $r = .726$). Observou-se ainda que, se os itens 16.5, 16.6, 16.16, 16.17, 16.18, 16.21, 16.22, 16.24 fossem suprimidos, o coeficiente alfa da escala manter-se-ia inalterado, isto é, 0.987.

A conclusão a retirar é portanto a seguinte:

- ❖ O conjunto de itens 16.1 a 16.24 constitui uma escala unidimensional fiável de medida de opinião dos docentes inquiridos sobre o modelo de avaliação do desempenho 2007-2009 e do valor formativo deste.

Seguidamente realizámos a análise fatorial em componentes principais para pôr à prova a hipótese sobre a unidimensionalidade da escala construída. Com efeito, duas ocorrências, decorrentes dos resultados da análise fatorial, poderiam invalidar a hipótese acima, a saber, a saturação acentuadamente desigual dos itens num único fator, por um lado, ou a evidência de mais de um fator extraído com a análise, por outro lado.

A análise fatorial permite agregar em cada fator os itens que maior grau de correlação entretecem entre si do que com quaisquer outros. Visto que os dados obtidos fornecem também uma indicação estatística sobre a amplitude da correlação de cada item com o fator, é possível observar como diferentes itens medem desigualmente determinado fator.

A análise fatorial em componentes principais dos itens 16.1 a 16.24 para 185 casos válidos extraiu dois fatores com valor próprio (*eigenvalue*) superior a 1:

Fator 1: valor próprio 18.594 – explica 77.4 % da variância;

Fator 2: valor próprio 1.065 – explica 4.4 % da variância.

Os dois fatores explicam cumulativamente 81.9% da variância das respostas.

Verifica-se que o valor próprio do Fator 2 é muito baixo, 1.065. É pois sustentável a conclusão de que a escala construída com os itens 16.1 a 16.24 é unidimensional e de que mede um único fenómeno, ainda que de forma ligeiramente desigual.

Porém, conclui-se igualmente que, suportando a análise fatorial um máximo de dois fatores ou dimensões, não foi validada a nossa hipótese inicial, colocada aquando da construção do questionário, de que os itens 16.1 a 16.24 constituíssem uma escala com cinco fatores estatísticos distintos, correspondentes às cinco dimensões lógicas então pressupostas.

Decidimos portanto abandonar a hipótese inicial das cinco dimensões e prosseguir a investigação, tendo por base a análise fatorial com extração de dois fatores. Esta opção teve como finalidade chegar a conclusões de maior precisão e apoiar uma compreensão mais esclarecedora do problema global de partida.

A tabela 15 apresenta os resultados da análise fatorial com extração de dois fatores, aplicado o método de rotação ortogonal Varimax, que convergiu em três iterações. As colunas revelam o fator ao qual cada item pertence por nele ter a saturação mais alta.

Tabela 15. Análise fatorial das respostas ao item 16 com extração de dois fatores

Item	Fator 1	Item	Fator 2
16.14	.868	16.24	.840
16.2	.861	16.16	.822
16.13	.859	16.18	.773
16.3	.855	16.21	.708
16.4	.847	16.5	.663
16.15	.836	16.22	.638
16.11	.829	16.6	.630
16.1	.816	16.17	.615
16.10	.813		
16.8	.789		
16.12	.779		
16.7	.773		
16.19	.756		
16.20	.653		
16.9	.643		
16.23	.632		

São portanto 16 itens da escala (66.6%) que se correlacionam fortemente com o Fator 1, e cujo conteúdo se especifica seguidamente:

- 16.14 Preocupação em resolver fenómenos de indisciplina na sala de aula;
- 16.2 Investimento na qualidade das aprendizagens dos alunos;
- 16.13 Promoção do respeito mútuo nos ambientes de aprendizagem;
- 16.3 Promoção de ambientes de aprendizagem exigentes e motivadores;
- 16.4 Valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos;

- 16.15 Gestão de processos de comunicação e de interação com os alunos;
- 16.11 Diversificação das estratégias de avaliação dos alunos;
- 16.1 Preocupação com o desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos;
- 16.10 Diversificação das atividades de ensino e aprendizagem;
- 16.8 Atualização do conhecimento didático sobre a(s) disciplina(s) que leciona;
- 16.12 Rigor na construção de instrumentos de avaliação dos alunos;
- 16.7 Atualização do conhecimento científico específico da(s) disciplina(s) que leciona;
- 16.19 Participação em atividades envolvendo os encarregados de educação;
- 16.20 Concretização de projetos de intervenção e/ou investigação;
- 16.9 Planificação e organização das atividades letivas;
- 16.23 Interesse pelo trabalho colaborativo.

Todos os itens apresentam correlações positivas entre si. Numa tentativa de interpretação do constructo implícito nesta dimensão, observamos que nela prevalecem os itens diretamente relacionados com o trabalho direto com os alunos, no âmbito tanto do ensino e aprendizagem como da relação pedagógica, em estreita relação com a atualização do conhecimento científico e didático específicos da disciplina lecionada. Apenas três itens se reportam a áreas de competências complementares ou exteriores ao processo de ensino e aprendizagem, designadamente, o diálogo com os demais agentes educativos (item 16.19), a intervenção planeada e informada (item 16.20) e o trabalho cooperativo (item 16.23).

Oito itens da escala (33%) integram o Fator 2:

- 16.24 Reflexão sobre a inovação e as reformas educativas;
- 16.16 Envolvimento na conceção e regulação dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola;
- 16.18 Colaboração com os diferentes órgãos e estruturas educativas;
- 16.21 Realização de projetos/ações de formação para desenvolvimento do conhecimento profissional;
- 16.5 Aumento da partilha de saberes e de materiais didáticos com os pares;

- 16.22 Autorreflexão, tendo em vista a melhoria das suas práticas;
- 16.6 Desenvolvimento de projetos de escola com a comunidade;
- 16.17 Apetência pelo desempenho de cargos técnico-pedagógicos.

Este conjunto de itens, os quais também se correlacionam todos positivamente com o fator, parecem ter subjacente já não o trabalho direto do professor com os estudantes, a dimensão do ensino e aprendizagem, mas uma dimensão profissional social e ética (itens 16.24 e 16.5), uma dimensão de participação na vida da escola e da comunidade (itens 16.16, 16.18, 16.6, 16.17) e uma dimensão de desenvolvimento ao longo da vida (itens 16.21 e 16.22).

Em suma, a análise fatorial parece permitir-nos as seguintes ilações:

1. Não foi validada a nossa hipótese inicial de a escala de 24 itens conter cinco fatores estatísticos distintos, correspondentes às cinco dimensões lógicas pressupostas.
2. Foram extraídos dois fatores, cujos itens apresentam todas correlações positivas entre si, correspondendo a duas dimensões que, uma vez analisadas, parecem medir um mesmo fenómeno, embora de forma desigual, observação que sustenta, adicionalmente, os resultados relativos à unidimensionalidade da escala.

Tendo por fim uma análise mais precisa do valor das duas subescalas geradas pela análise fatorial, calculámos os respetivos coeficientes alfa de fidelidade, tendo chegado aos seguintes resultados:

Subescala 1 – alfa de Cronbach = .988

Subescala 2 – alfa de Cronbach = .945

Verifica-se que ambas as escalas apresentam níveis de fidelidade elevados, acima de 0.9, o que configura uma consistência interna bastante apreciável. Prosseguimos portanto o estudo, considerando duas subescalas correspondentes a duas

áreas de atuação docente estreitamente complementares e a partir das quais se analisa a influência do processo de avaliação do desempenho docente 2007-09: a dimensão do *desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem* (itens 16.11, 16.15, 16.13, 16.2, 16.10, 16.4, 16.14, 16.12, 16.8, 16.3, 16.1, 16.7, 16.23, 16.19, 16.20, 16.9) e a dimensão da *intervenção na política educativa, na vida da escola e da comunidade, e no desenvolvimento profissional ao longo da vida* (itens 16.23, 16.19, 16.20, 16.9, 16.17, 16.18, 16.6, 16.5, 16.21, 16.22, 16.16, 16.24).

Apresentação e análise das respostas aos itens 16.1 a 16.24, de acordo com as duas dimensões criadas pela análise fatorial

As opiniões dos inquiridos sobre a influência do processo de avaliação do desempenho 2007-2009 no seu desenvolvimento profissional, expressas nos itens 16.1 a 16.24, serão apresentadas e tratadas, tendo em conta os grupos de itens gerados pela análise fatorial em componentes principais com extração de dois fatores.

Nas tabelas 16 e 17, procede-se pois à apresentação do número e da percentagem das respostas dadas aos itens de cada subescala, bem como a pontuação média obtida na escala de 1 a 5, respeitando a seguinte legenda:

- 1 = Nada (N)
- 2 = Muito Negativamente (MN)
- 3 = Negativamente (Ne)
- 4 = Positivamente (P)
- 5 = Muito Positivamente (MP)

Tabela 16. Opiniões dos docentes inscritos na primeira subescala sobre a influência do processo de avaliação do desempenho 2007-2009 no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem

Item	Opiniões					χ
	1=N	2=MN	3=Ne	4=P	5=MP	
16.1 Preocupação com o desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos.	117	5	18	38	7	1.9892
	63.2 %	2.7 %	9.7 %	20.5 %	3.8 %	

Item	Opiniões					χ
	1=N	2=MN	3=Ne	4=P	5=MP	
16.2 Investimento na qualidade das aprendizagens dos alunos.	111 60.0 %	9 4.9 %	13 7.0 %	43 23.2 %	9 4.9 %	2.0811
16.3 Promoção de ambientes de aprendizagem exigentes e motivadores.	111 60.0 %	7 3.8 %	14 7.6 %	44 23.8 %	9 4.9 %	2.0973
16.4 Valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos	113 61.1 %	7 3.8 %	20 10.8 %	39 21.1 %	6 3.2 %	2.0162
16.7 Atualização do conhecimento científico específico da(s) disciplina(s) que leciona.	109 58.9 %	7 3.8 %	13 7.0 %	42 22.7 %	14 7.6 %	2.1622
16.8 Atualização do conhecimento didático sobre a(s) disciplina(s) que leciona.	109 58.9 %	5 2.7 %	13 7.0 %	41 22.2 %	17 9.2 %	2.2000
16.9 Planificação e organização das atividades letivas.	99 53.5 %	6 3.2 %	10 5.4 %	54 29.2 %	16 8.6 %	2.3622
16.10 Diversificação das atividades de ensino e aprendizagem.	109 58.9 %	4 2.2 %	15 8.1 %	43 23.2 %	14 7.6 %	2.1838
16.11 Diversificação das estratégias de avaliação dos alunos.	113 61.1 %	6 3.2 %	16 8.6 %	40 21.6 %	10 5.4 %	2.0703
16.12 Rigor na construção de instrumentos de avaliação dos alunos.	108 58.4 %	6 3.2 %	15 8.1 %	40 21.6 %	16 8.6 %	2.1892
16.13 Promoção do respeito mútuo nos ambientes de aprendizagem.	116 62.7 %	8 4.3 %	13 7.0 %	35 18.9 %	13 7.0 %	2.0324
16. 14 Preocupação em resolver fenómenos de indisciplina na sala de aula.	119 64.3 %	5 2.7 %	14 7.6 %	38 20.5 %	9 4.9 %	1.9892
16.15 Gestão de processos de comunicação e de interação com os alunos.	115 62.2 %	6 3.2 %	16 8.6 %	39 21.1 %	9 4.9 %	2.0324
16.19 Participação em atividades envolvendo os encarregados de educação.	123 66.5 %	6 3.2 %	20 10.8 %	29 15.7 %	7 3.8 %	1.8703
16.20 Concretização de projetos de intervenção e/ou investigação.	118 63.8 %	9 4.9 %	25 13.5 %	27 14.6 %	6 3.2 %	1.8865
16.23 Interesse pelo trabalho colaborativo.	104 56.2 %	11 5.9 %	14 7.6 %	45 24.3 %	11 5.9 %	2.1784

Segundo se mostra na tabela acima, a resposta “nada” foi maioritariamente selecionada pelos docentes inquiridos. Com efeito, entre 53.5 % (item 16.9) e 66.5 % (item 16.19) considera que o modelo de avaliação de 2007-09 não influenciou “nada” em nenhum dos aspetos do desenvolvimento do ensino e aprendizagem, ou seja, não o influenciou nem negativamente nem positivamente. Pensam que foi um processo paralelo.

Entre 8.6 % (item 16.9) e 18.4 % (item 16.20) dos respondentes considera que o modelo de avaliação de 2007-09 influenciou negativamente nos diferentes aspetos do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, percentagens globalmente baixas tendo em conta que agregam duas opções de resposta, “negativamente” e “muito negativamente”. Na realidade, se agregarmos as respostas dos níveis 2 e 3 (“muito negativamente” e “negativamente”) por um lado e as dos níveis 4 e 5 (“muito positivamente” e “positivamente”) por outro, verificamos que apenas num item, as respostas que evidenciam uma influência negativa do modelo de avaliação 2007-09 superam percentualmente as respostas que exprimem uma influência positiva do mesmo. Segundo os respondentes, o aspeto mais negativamente afetado pelo processo de avaliação do desempenho 2007-2009 foi a “concretização de projetos de intervenção e/ou investigação”, item 20, 18.4 % (n=34). Esta tendência de opinião poderá ter como justificações tanto o clima vivido nas escolas que, como vimos atrás, a maioria dos respondentes considerou não ter sido “produtivo” 43.4% (n=79); como a influência negativa do processo de avaliação do desempenho 2007-2009 no “interesse pelo trabalho colaborativo” (item 16.23) que, conforme a tabela 16 revela, foi expressa por 13.5% (n=25) dos respondentes.

Comparativamente ao número de respostas que evidenciam uma influência negativa do modelo de avaliação 2007-09 no processo de ensino e aprendizagem, as respostas dos inquiridos que manifestam uma posição positiva em relação aos seus efeitos são maioritárias. Na realidade, entre 37.8 % (item 16.9) e 24.3 % (itens 16.1 e 16.4) dos respondentes considera que o modelo de avaliação de 2007-09 influenciou positivamente o seu trabalho relativo à prática letiva, destacando-se por ordem decrescente de importância os seguintes aspetos:

- ❖ Planificação e organização das atividades letivas, 37.8% (n=70);
- ❖ Diversificação das atividades de ensino e aprendizagem, 30.8% (n=57);
- ❖ Rigor na construção de instrumentos de avaliação dos alunos, 30.3% (n=56);
- ❖ Promoção de ambientes de aprendizagem exigentes e motivadores, 28.6% (n=53);
- ❖ Investimento na qualidade das aprendizagens dos alunos, 28.1% (n=52);
- ❖ Diversificação das estratégias de avaliação dos alunos, 27% (n=50);
- ❖ Promoção do respeito mútuo nos ambientes de aprendizagem, 25.9% (n=48);
- ❖ Gestão de processos de comunicação e de interação com os alunos, 25.9% (n=48);
- ❖ Preocupação em resolver fenómenos de indisciplina na sala de aula, 25.4% (n=47);
- ❖ Preocupação com o desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos, 24.3% (n=45);
- ❖ Valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos, 24.3% (n=45).

A valorização positiva da influência do modelo de avaliação 2007-09 no processo de ensino e aprendizagem por estes docentes poderá estar relacionada com a sujeição à observação de aulas, conforme esta investigação revela adiante, no desenvolvimento do subtema “*Relações entre as duas subescalas criadas pela análise fatorial de respostas ao item 16 e as respostas dadas aos itens 7 a 15*”. Somos levados a crer que, nestes casos, o investimento dos docentes na sua prática letiva foi maior, por terem em vista a presença e a apreciação do avaliador e, daqui decorrente, a possibilidade de alcançarem as menções máximas.

Em estreita relação com o trabalho na sala de aula, mereceram posição favorável, numa percentagem de 31.4 % (item 16.8) a 19.5 % (item 16.19), outros aspetos que consideramos complementares ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem, que também apresentamos por ordem decrescente de interesse:

- ❖ Atualização do conhecimento didático sobre a(s) disciplina(s) que leciona, 31.4% (n=58);
- ❖ Atualização do conhecimento científico específico da(s) disciplina(s) que leciona, 30.3% (n=56);

- ❖ Participação em atividades envolvendo os encarregados de educação, 19.5% (n=36).

Apesar de a tendência maioritária dos respondentes ser a de recusar qualquer influência do processo de avaliação do desempenho, conclui-se que uma percentagem relativamente elevada dos restantes admitiu um efeito positivo/muito positivo do modelo na sua atuação docente quotidiana, reconhecendo por consequência o valor formativo da avaliação do seu desempenho. Comparativamente a estes, os inquiridos que optaram pelas respostas “negativamente/muito negativamente”, quanto àquela influência, são claramente em menor número.

Em seguida, apresenta-se na tabela 17 o número e a percentagem das respostas dadas aos itens da segunda subescala, resultante da análise fatorial com extração de dois fatores:

Tabela 17. Opiniões dos docentes inscritos na segunda subescala sobre a influência do processo de avaliação do desempenho 2007-2009 no âmbito da intervenção na política educativa, na vida da escola e da comunidade, e no desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Item	Opiniões					χ
	1=N	2=MN	3=Ne	4=P	5=MP	
16.5 Aumento da partilha de saberes e de materiais didáticos com os pares.	101 54.6 %	14 7.6 %	17 9.2 %	46 24.9 %	7 3.8 %	2.1568
16.6 Desenvolvimento de projetos de escola com a comunidade.	98 53.0 %	5 2.7 %	23 12.4 %	51 27.6 %	8 4.3 %	2.2757
16.16 Envolvimento na conceção e regulação dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola.	90 48.6 %	14 7.6 %	28 15.1 %	45 24.3 %	8 4.3 %	2.2811
16.17 Apetência pelo desempenho de cargos técnico-pedagógicos.	118 63.8 %	9 4.9 %	27 14.6 %	26 14.1 %	5 2.7 %	1.8703
16.18 Colaboração com os diferentes órgãos e estruturas educativas.	95 51.4 %	9 4.9 %	22 11.9 %	50 27.0 %	9 4.9 %	2.2919
16.21 Realização de projetos/ações de formação para desenvolvimento do conhecimento profissional.	95 51.4 %	11 5.9 %	16 8.6 %	46 24.9 %	17 9.2 %	2.3459
16.22 Autorreflexão, tendo em vista a melhoria das suas práticas.	88 47.6 %	8 4.3 %	17 9.2 %	55 29.7 %	17 9.2 %	2.4865

Item	Opiniões					χ
	1=N	2=MN	3=Ne	4=P	5=MP	
16.24 Reflexão sobre a inovação e as reformas educativas.	87 47.0 %	10 5.4 %	21 11.4 %	51 27.6 %	16 8.6 %	2.4541

Relativamente às opiniões manifestadas na primeira subescala, verifica-se nesta segunda subescala, sobre a influência do processo de avaliação do desempenho 2007-2009 no âmbito da intervenção na política educativa, na vida da escola e da comunidade, e no desenvolvimento profissional ao longo da vida, uma diminuição significativa de respostas que recusam ter havido qualquer influência (“nada”) e cuja percentagem varia entre 47.0 % (item 16.24) e 63.8 % (item 16.7).

Por sua vez, entre 13.5 % (item 16.22) e 22.7 % (item 16.16) dos respondentes considera que o modelo de avaliação de 2007-09 influenciou negativamente o seu desempenho no âmbito da intervenção na política educativa, na vida da escola e da comunidade, e o seu desenvolvimento profissional.

Entre 38.9 % (item 16.22) e 16.8 % (itens 16.17) dos respondentes considera que o modelo de avaliação de 2007-09 influenciou positivamente a sua intervenção quer na política educativa quer na vida da escola e da comunidade, e o seu desenvolvimento profissional, destacando-se por ordem decrescente de importância os seguintes aspetos:

- ❖ Autorreflexão, tendo em vista a melhoria das suas práticas, 38.9% (n=72);
- ❖ Reflexão sobre a inovação e as reformas educativas, 36.2 % (n=67);
- ❖ Realização de projetos/ações de formação para desenvolvimento do conhecimento profissional, 34.1 % (n=63);
- ❖ Colaboração com os diferentes órgãos e estruturas educativas, 31.9 % (n=59);
- ❖ Desenvolvimento de projetos de escola com a comunidade, 31.9% (n=59);
- ❖ Aumento da partilha de saberes e de materiais didáticos com os pares, 28.7 % (n=53);
- ❖ Envolvimento na conceção e regulação dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola, 28.6 % (n=53);
- ❖ Apetência pelo desempenho de cargos técnico-pedagógicos, 16.8 % (n=31).

O exame destes resultados leva-nos a pensar que, apesar da onda de contestação profissional e mediática que então envolveu o novo modelo de avaliação de 2007-09, o seu valor formativo não deixou de ser sentido por um certo número de docentes que reconheceu na aplicação do mesmo uma influência positiva sobre o seu investimento nas várias áreas de atuação profissional.

Relações entre as duas subescalas criadas pela análise fatorial de respostas ao item 16 e as variáveis idade, sexo, tempo de serviço, grau académico, departamento curricular, experiência como formador

Com o desejo de verificar se as opiniões dadas nas duas subescalas criadas pela análise fatorial variavam significativamente em relação com as variáveis independentes supra referidas, procedeu-se à análise de variância multivariada das respostas fornecidas pelos docentes inquiridos. A análise de variância multivariada (GLM – General Linear Model/Manova) consiste no estudo do efeito de um ou mais fatores numa ou num conjunto de variáveis dependentes quantitativas.

Verificou-se que apenas ocorriam diferenças significativas de respostas em associação com as variáveis *sexo* e *tempo de serviço*, ambas em relação à 1ª subescala. De facto, em função destas duas variáveis, todos os testes multivariados de significância aplicados estabeleceram valores de significância de F inferiores a 0.05. Ou seja, as respostas dos docentes interpelados, de acordo com o género a que pertencem e à fase na carreira em que estão posicionados, tenderam a variar de modo significativo relativamente à dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Considera-se pois a hipótese de que o sexo bem como o tempo de serviço poderão ajudar a explicar diferenças de posicionamento entre os docentes.

Testes suplementares, especificamente o Anova e o Tukey, revelaram que, de entre docentes inquiridos, foram as professoras quem tendeu significativamente para uma perspetiva crítica mais positiva, relativamente às repercussões formativas do processo de avaliação 2007-09 no seu desempenho profissional, na dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Pelo contrário, os docentes do sexo masculino tenderam sobretudo para uma opinião de que os efeitos do modelo de avaliação foram nulos.

No que diz respeito à variável tempo de serviço, os testes Anova e o Tukey demonstraram que os docentes inquiridos se repartem por dois grupos. Os respondentes posicionados nas duas primeiras fases da carreira, de 1 a 7 anos de serviço e de 8 a 15 anos, foram significativamente mais favoráveis aos efeitos formativos positivos do processo de avaliação 2007-09 no seu desempenho profissional, na dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Em contrapartida, os docentes inquiridos pertencentes às duas últimas fases da carreira, dos 16 aos 25 e dos 26 aos 40 anos de serviço, revelaram predominantemente a opinião de que a influência do modelo de avaliação 2007-09 na sua prática profissional, no âmbito do ensino e aprendizagem, não existiu.

Relações entre as duas subescalas criadas pela análise fatorial de respostas ao item 16 e as respostas dadas aos itens 7 a 15

Pretendeu-se ainda analisar se as respostas dadas às duas subescalas variavam significativamente em relação com as respostas aos itens 7 a 15 do questionário, respeitantes às condições de incremento do modelo de avaliação do desempenho docente 2007-2009 nas escolas:

- ❖ Oportunidade da introdução de um novo modelo de avaliação (item 7);
- ❖ Qualidade da informação recebida em relação ao modelo (item 8);
- ❖ Grau de participação individual na negociação do processo (item 9);
- ❖ Adequação dos objetivos individuais às finalidades institucionais - Projeto Educativo e Plano Anual (item 10);
- ❖ Apoio do avaliador nos casos de aulas observadas (item 11);
- ❖ Avaliação do clima de relações entre docentes no biénio 2007-09 (item 12);
- ❖ Uso de documentos facultativos - registo de realização de observação de aulas e portefólio (item 13);
- ❖ Menção qualitativa atribuída (item 14);
- ❖ Adequação da menção atribuída (item 15).

Após a aplicação de testes de análise multivariada, observaram-se diferenças significativas de resposta apenas em associação com a variável *menção qualitativa atribuída* (nível de significância de $F = 0.049$) em relação à 1ª subescala. Com efeito, em função destas duas variáveis, todos os testes multivariados de significância aplicados estabeleceram valores de inferiores a 0.05. Isto é, as respostas dos docentes interpelados, de acordo com a menção que lhes foi atribuída, especificamente aqueles que obtiveram menções máximas, tenderam a variar de modo significativo relativamente à dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Somos pois levados a crer que a avaliação mais positiva do desempenho terá sido, para os professores classificados dessa forma, uma influência favorável ao reconhecimento do desenvolvimento profissional, explicação que ajudaria também a compreender as diferenças de opinião entre os docentes inquiridos.

Para uma melhor apreciação das afirmações precedentes, considerámos necessário precisar os resultados estatísticos obtidos, tendo recorrido para o efeito ao teste de significância de χ^2 . No que diz respeito à variável *menção qualitativa atribuída*, observaram-se diferenças significativas nos casos em que os docentes foram avaliados com Excelente ou com Muito Bom, os quais tenderam relevantemente a considerarem como positivos / muito positivos os efeitos do processo de 2007-09 nos seguintes aspetos do seu desenvolvimento profissional:

- ❖ Investimento na qualidade das aprendizagens dos alunos: Excelente 55.6 % (N=18);
- ❖ Promoção de ambientes de aprendizagem exigentes e motivadores: Excelente 55.6 % (N=18);
- ❖ Valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos: Excelente 50 % (N=18), Muito Bom 31.4 % (N=67);
- ❖ Atualização do conhecimento científico específico da(s) disciplina(s) que leciona: Excelente 61.1 % (N=18), Muito Bom 34.4 % (N=67);
- ❖ Atualização do conhecimento didático sobre a(s) disciplina(s) que leciona: Excelente 61.1 % (N=18), Muito Bom 37.4 % (N=67);
- ❖ Planificação e organização das atividades letivas: Excelente 61.1 % (N=18), Muito Bom 50.7 % (N=67);

- ❖ Diversificação das atividades de ensino e aprendizagem: Excelente 61.1 % (N=18), Muito Bom 38.9 % (N=67);
- ❖ Diversificação das estratégias de avaliação dos alunos: Excelente 61.1 % (N=18), Muito Bom 35.9 % (N=67);
- ❖ Rigor na construção de instrumentos de avaliação dos alunos: Excelente 61.1 % (N=18), Muito Bom 34.4 % (N=67);
- ❖ Promoção do respeito mútuo nos ambientes de aprendizagem: Excelente 61.1 % (N=18), Muito Bom 31.4 % (N=67);
- ❖ Gestão de processos de comunicação e de interação com os alunos: Excelente 61.1 % (N=18);
- ❖ Concretização de projetos de intervenção e/ou investigação: Excelente 44.5 % (N=18);
- ❖ Interesse pelo trabalho colaborativo: Excelente 61.1 % (N=18), Muito Bom 32.9% (N=67).

Visto que a observação de aulas era condição para a obtenção das menções máximas, considerámos oportuna a aplicação do teste de significância de χ^2 . No que diz respeito à variável *realização de observação de aulas*, registaram-se diferenças significativas de resposta entre os docentes que foram sujeitos a aulas observadas e os que não o foram. Os primeiros revelaram maior tendência para apreciarem como positivos / muito positivos os efeitos do processo de 2007-09 nos seguintes aspetos do seu desenvolvimento profissional, especificando-se igualmente a percentagem de respostas favoráveis obtidas:

- ❖ Investimento na qualidade das aprendizagens dos alunos: 33.4 % (N=81);
- ❖ Promoção de ambientes de aprendizagem exigentes e motivadores: 38.2 % (N=81);
- ❖ Atualização do conhecimento didático sobre a(s) disciplina(s) que leciona: 37.1 % (N=81);
- ❖ Planificação e organização das atividades letivas: 46.9 % (N=81);
- ❖ Diversificação das atividades de ensino e aprendizagem: 37 % (N=81);
- ❖ Diversificação das estratégias de avaliação dos alunos: 35.8 % (N=81);

- ❖ Rigor na construção de instrumentos de avaliação dos alunos: 37.1 % (N=81);
- ❖ Promoção do respeito mútuo nos ambientes de aprendizagem: 35.8 % (N=81).

Em suma, das duas dimensões em que se organizaram as opiniões expressas no item 16, a que revelou maior propensão para variar em correlação com as variáveis acima tratadas foi a primeira, relativa ao desenvolvimento do processo de *ensino e aprendizagem*.

6.2.5. Representações dos professores sobre o modelo de avaliação do desempenho 2007-09

O item 17 pretendia conhecer as representações dos inquiridos sobre o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-2009, tendo em consideração um conjunto de 24 afirmações gerais, relativas a 5 diferentes dimensões lógicas:

- A. Reflexão sobre as realidades educativas e profissionais proporcionada pelo modelo de avaliação 2007-09 (itens 17.1, 17.20, 17.23);
- B. Eficácia dos procedimentos do modelo de avaliação 2007-09 (itens 17.4, 17.5, 17.6, 17.7, 17.8, 17.11, 17.12, 17.14, 17.15, 17.18, 17.19);
- C. Relação entre os princípios do modelo de avaliação 2007-09 e os resultados do seu incremento na escola (itens 17.3, 17.10, 17.13, 17.16, 17.17, 17.21);
- D. Influência do modelo de avaliação 2007-09 sobre as motivações individuais (17.22, 17.24);
- E. Reconhecimento da necessidade de um sistema de avaliação docente (17.2, 17.9).

Os inquiridos puderam manifestar o seu grau de concordância, recorrendo a uma escala de 1 a 5 (1= Discordo totalmente, 2 = Discordo parcialmente, 3 = Não concordo nem discordo, 4 = Concordo parcialmente, 5 = Concordo totalmente).

Num primeiro momento, serão apresentadas as opiniões dos docentes relativas às 24 afirmações gerais sobre o modelo de avaliação de 2007-2009, com referência aos valores médios de resposta a cada item e ao respetivo desvio padrão.

Posteriormente proceder-se-á à validação da escala criada neste mesmo item 17.

Será também apresentado o produto da análise fatorial a que sujeitámos os dados recolhidos.

Por fim, serão analisados os resultados do estudo das variações das opiniões dos docentes em correlação com um conjunto de variáveis que foram tomadas como variáveis independentes.

Começamos pois pela apresentação, por ordem decrescente, do valor médio das opiniões recolhidas em relação às 24 afirmações gerais sobre o modelo de avaliação de 2007-2009, contempladas nos itens 17.1 a 17.24.

Tabela 18. Representações dos docentes sobre o modelo de avaliação do desempenho de 2007-2009

Representações dos docentes sobre o modelo de avaliação 2007-09	Opiniões (N=185)	
	média	d.p.
17.2 É necessária a existência de uma avaliação do desempenho docente.	4.5622	.80601
17.14 A existência de quotas para promoção prejudicou o processo de avaliação docente.	4.3351	1.21410
17.15 O incremento do modelo de 2007-09 aumentou excessivamente a carga horária de trabalho.	4.2919	.97868
17.22 O modelo de avaliação causou sentimentos de desmotivação e de frustração entre os profissionais.	4.1351	1.11711
17.17 A avaliação dos professores careceu de objetividade.	4.0324	1.09794
17.24 As relações entre professores degradaram-se com este modelo.	4.0216	1.06810
17.16 Faltou transparência no processo de avaliação dos professores.	3.9946	1.08596
17.1 O processo de 2007-09 introduziu alterações profundas na avaliação dos professores.	3.8270	1.20340
17.18 A supervisão da prática letiva é importante na regulação das estratégias de ensino.	3.7622	1.11690
17.8 O resultado final da avaliação deve ser expresso na forma qualitativa.	3.6919	1.21905
17.19 Avaliadores e avaliados mantiveram geralmente uma atitude colaborativa.	3.3081	1.14550
17.6 A análise de documentos produzidos pelo professor é essencial na apreciação do desempenho.	3.1297	1.34909
17.4 Todos os professores deveriam ter as suas aulas observadas.	3.0919	1.51341
17.9 A avaliação acaba sempre por ter um papel formativo.	3.0865	1.40383

Representações dos docentes sobre o modelo de avaliação 2007-09	Opiniões (N=185)	
	média	d.p.
17.20 O modelo de avaliação obrigou a uma maior reflexão sobre as competências profissionais.	2.7838	1.39750
17.7 O resultado final da avaliação deve ser expresso na forma quantitativa.	2.7676	1.38117
17.23 O processo da avaliação produziu uma maior consciência de classe.	2.3135	1.28498
17.11 Os professores devem ser avaliados pelos seus pares.	2.3081	1.41697
17.21 O processo de avaliação criou condições para o autodesenvolvimento e a coformação.	2.1784	1.16822
17.13 Os princípios teóricos do modelo 2007-09 foram evidentes durante a sua aplicação prática.	1.8865	1.01782
17.12 O período de tempo disponível foi suficiente para uma avaliação fiável.	1.7459	1.01900
17.10 O modelo de 2007-09 avaliou efetivamente as competências científica e pedagógica do professor.	1.5676	.90110
17.3 O modelo de 2007-09 permitiu aferir a qualidade do sistema de ensino.	1.5243	.95593
17.5 Uma aula observada é suficiente para avaliar o perfil científico-didático de um professor.	1.4000	.83536

Como se pode verificar, a partir da leitura da tabela 18, as afirmações sobre o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09, relativas aos seus princípios, procedimentos e consequências, foram objeto de apreciação pelos inquiridos com notações com médias que se situam entre 1.4 e 4.5, reflexo de posicionamentos pessoais diversos face a este modelo de avaliação do desempenho.

Neste contexto, parece-nos importante salientar que, apurada a moda nas respostas, apenas dois itens mereceram maioritariamente a notação 3 (“Não concordo nem discordo”), especificamente, o item 17.7 “O resultado final da avaliação deve ser expresso na forma quantitativa” e o item 17.19 “Avaliadores e avaliados mantiveram geralmente uma atitude colaborativa”. É interessante constatar que os dois itens se reportam a áreas diferentes do processo de avaliação, o primeiro diz respeito às consequências da avaliação, o segundo aos procedimentos. A opinião neutra, implícita no valor 3, parece-nos assim revelar que os docentes interpelados estão divididos quanto aos efeitos imediatos e futuros de uma avaliação quantitativa nos seus percursos

profissionais ou, então, que não sabem se podem acreditar no caráter objetivo e rigoroso que, por princípio, tal classificação deveria revestir. Quanto à atitude colaborativa entre avaliadores e avaliados durante o processo, a prevalência da posição neutra, aliás convergente com as respostas dadas no item 12 sobre o clima de escola colaborativo, poderá significar que os respondentes estão indecisos relativamente a esta questão.

Uma observação mais atenta da tabela 18 permite ver que seis representações do modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09 mereceram dos respondentes uma notação média acima de 4, ou seja, adesão elevada. A opinião mais partilhada pelos inquiridos é a de que “é necessária a existência de uma avaliação do desempenho docente” (item 17.2), o que nega de forma veemente a hipótese de os docentes rejeitarem a existência de um sistema de avaliação, no qual ocorre necessariamente a exposição do seu trabalho. Duas outras representações com notação média acima de 4 são críticas relativamente a procedimentos adotados, nomeadamente, às quotas e à subjetividade dos avaliadores, “A existência de quotas para promoção prejudicou o processo de avaliação docente” (item 17.4) e “A avaliação dos professores careceu de objetividade” (item 17.17). As restantes três afirmações também constituem críticas quanto a consequências do processo, especificamente, “O incremento do modelo de 2007-09 aumentou excessivamente a carga horária de trabalho” (item 17.15), “O modelo de avaliação causou sentimentos de desmotivação e de frustração entre os profissionais” (item 17.22), “As relações entre professores degradaram-se com este modelo” (item 17.24). A opinião maioritariamente favorável dos inquiridos a este último item permite-nos perceber a valorização que os mesmos atribuem às boas relações interpessoais no seu contexto laboral, aspeto que a avaliação do desempenho docente deverá, segundo somos levados a crer, a preservar na conceção de qualquer que seja o seu modelo.

Por sua vez, os itens 17.13, 17.12, 17.10, 17.3 e 17.5 foram aqueles sobre os quais os respondentes expressaram um maior grau de discordância, situando-se a média de respostas entre os valores 1.9 e 1.4. Compreendemos então que os docentes inquiridos criticaram negativamente quer a falta de clareza dos princípios teóricos subjacentes ao modelo de 2007-09, durante a sua aplicação prática; quer a fiabilidade do processo, condicionado pelas limitações temporais; quer também a ineficácia do modelo para medir tanto as competências dos profissionais como a qualidade do sistema de

ensino; e ainda a insuficiência de dados ao ser observada uma única aula para aferição do perfil do professor.

A análise estatística do item 17 (17.1 a 17.24) tinha a finalidade de verificar as seguintes hipóteses:

1. Unidimensionalidade da escala, ou seja, todos os itens se correlacionam com o total e o nível de fidelidade da escala apoia a sua precisão, aventando-se a hipótese de estarem os itens a medir todos uma mesma atitude.
2. Multidimensionalidade da escala, isto é, possível existência de subescalas de itens, correspondentes a diferentes dimensões, decorrentes das representações dos inquiridos sobre o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-2009, tendo em consideração os seus princípios, procedimentos e consequências, hipótese a verificar através da análise fatorial em componentes principais das respostas recebidas.

Passámos pois a verificar a consistência interna da escala criada neste item 17, tendo sido calculado o coeficiente alfa, cujo apuramento foi o de 0.761, pelo que se considera ter uma consistência interna razoável, concluindo-se que a escala criada mede um mesmo fenómeno.

Analisando a correlação item-total corrigido, verificou-se que os valores máximo e mínimo são distantes (17.20: $r = .547$ e 17.17: $r = -.017$). Por outro lado, tendo em conta que, para a correlação ser significativa ao nível da significância 0.05 para 100 graus de liberdade, o valor crítico de r de Pearson deve ser igual ou superior a .164, constatou-se que alguns itens criados não apresentavam coeficientes de correlação significativa com o total, especificamente, os itens 17.15 ($r = .162$), 17.22 ($r = .144$), 17.5 ($r = .120$), 17.24 ($r = .048$), 17.8 ($r = .045$), 17.16 ($r = -.033$), 17.17 ($r = -.017$).

Observou-se ainda que a supressão de alguns itens melhoraria o coeficiente alfa da escala, como é o caso dos itens 17.5 (.762), 17.8 (.770), 17.16 (.772), 17.17 (.771), 17.22 (.763) e 17.24 (.768).

A conclusão a retirar é, apesar dos pontos fracos acima apontados, a seguinte:

- ❖ O conjunto de itens 17.1 a 17.24 constitui uma escala unidimensional razoavelmente fiável de medida das representações dos docentes inquiridos sobre o modelo de avaliação do desempenho 2007-2009, tendo em consideração os seus princípios, procedimentos e consequências.

Seguidamente realizámos a análise fatorial em componentes principais, a fim de testar a provável existência de itens correlacionados em torno de um dado fator e de analisar as diferentes dimensões de apreciação do modelo de avaliação 2007-09, no que diz respeito aos seus princípios teóricos, aos procedimentos na sua aplicação e às suas consequências no desempenho profissional dos docentes.

Como anteriormente foi já referido, a análise fatorial possibilita a descoberta de *clusters* de variáveis inter-relacionadas, ou seja, permite agregar em cada fator os itens que maior grau de correlação entretecem entre si do que com quaisquer outros. Visto que os dados obtidos fornecem também uma indicação estatística sobre a amplitude da correlação de cada item com o fator, é possível observar como diferentes itens medem desigualmente determinado fator.

Nesta etapa, a análise em componentes principais dos itens 17.1 a 17.24 deveria fornecer resposta às seguintes condições:

1. o número de componentes estatisticamente significativos deveria corresponder ao número de fenómenos previstos em hipótese;
2. os itens deveriam apresentar saturações mais altas no fator correspondente ao componente previsto na hipótese do que em quaisquer outros componentes;
3. os componentes extraídos adicionalmente ao número de componentes previstos na hipótese deveriam ser estatisticamente irrelevantes e, conseqüentemente, não interpretáveis.

A análise fatorial em componentes principais dos itens 17.1 a 17.24 para 185 casos válidos extraiu sete fatores com valor próprio (*eigenvalue*) superior a 1, que se

apresentam por ordem decrescente de importância quanto à quantidade de variância associada a cada componente. Assim:

Fator 1: valor próprio 5.226 – explica 21.8 % da variância;

Fator 2: valor próprio 2.745 – explica 11.4 % da variância;

Fator 3: valor próprio 1.783 – explica 7.4 % da variância;

Fator 4: valor próprio 1.481 – explica 6.2 % da variância;

Fator 5: valor próprio 1.159 – explica 4.8 % da variância;

Fator 6: valor próprio 1.111 – explica 4.6 % da variância;

Fator 7: valor próprio 1.032 – explica 4.3 % da variância.

Os sete fatores explicam cumulativamente 60.5% da variância das respostas.

Verifica-se que o número de fatores, ou dimensões, extraídos pela análise fatorial não valida a nossa primeira hipótese, segundo a qual, o número de componentes estatisticamente significativos e distintos deveria corresponder às 5 dimensões lógicas, colocadas como hipóteses quando da construção do questionário, e que recordamos:

- A. Reflexão sobre as realidades educativas e profissionais proporcionada pelo modelo de avaliação 2007-09;
- B. Eficácia dos procedimentos do modelo de avaliação 2007-09;
- C. Relação entre os princípios do modelo de avaliação 2007-09 e os resultados do seu incremento na escola;
- D. Influência do modelo de avaliação 2007-09 sobre as motivações individuais;
- E. Reconhecimento da necessidade de um sistema de avaliação docente.

Visto que a hipótese sobre a existência das cinco dimensões não era confirmada pelos resultados da análise fatorial, que extraiu sete fatores, decidimos verificar a validade da segunda hipótese formulada, a saber, os itens deveriam apresentar saturações mais altas no fator correspondente ao componente previsto na hipótese do que em quaisquer outros componentes.

A tabela 19 apresenta os resultados da análise fatorial com extração de sete fatores, aplicado o método de rotação ortogonal Varimax, que convergiu em 23

iterações. As colunas revelam o fator ao qual cada item pertence por nele ter a saturação mais alta.

Tabela 19. Análise fatorial das respostas ao item 17 com extração de sete fatores

Item	Fator 1	Item	Fator 2	Item	Fator 3	Item	Fator 4
17.21	.801	17.18	.748	17.15	.766	17.24	.820
17.10	.739	17.4	.715	17.16	.701	17.22	.691
17.20	.739	17.2	.604	17.14	.589		
17.23	.627	17.11	.499	17.17	.569		
17.3	.578	17.19	.442				
17.9	.575						
17.13	.450						
17.6	.413						

Item	Fator 5	Item	Fator 6	Item	Fator 7
17.12	.607	17.1	.739	17.7	.716
17.5	.568	17.8	.168		

Comparativamente às dimensões previstas no início, constata-se que apenas o Fator 4 associa exatamente os dois itens anteriormente indexados à quarta dimensão por nós aventada aquando da construção do questionário de resposta fechada. Os restantes fatores divergem das agregações de itens definidas *a priori*, ainda que os itens neles agregados apresentem todas correlações positivas entre si. Neste contexto, abandonamos a hipótese atrás enunciada, segundo a qual, “os itens deveriam apresentar saturações mais altas no fator correspondente ao componente previsto na hipótese do que em quaisquer outros componentes”.

Tendo por fim uma análise precisa do valor das sete subescalas geradas pela análise fatorial, calculámos os respetivos coeficientes alfa de fidelidade, de que se apresentam os resultados:

Subescala 1 – alfa de Cronbach = .819

Subescala 2 – alfa de Cronbach = .667

Subescala 3 – alfa de Cronbach = .685

Subescala 4 – alfa de Cronbach = .693

Subescala 5 – alfa de Cronbach = .332

Subescala 6 – alfa de Cronbach = .213

Subescala 7 – alfa de Cronbach = não apurado, por conter item único

Verifica-se que a quinta e a sexta escalas apresentam níveis de fidelidade inadmissíveis, abaixo de 0.6, o que configura uma consistência interna bastante fraca.

Em suma, a análise fatorial e o cálculo dos coeficientes alfa de fidelidade dos sete fatores extraídos do item 17 parecem ter-nos possibilitado as seguintes induções:

1. Não foi validada a nossa hipótese inicial de a escala de 24 itens corresponder às cinco dimensões internas então supostas, sendo que o número de componentes estatisticamente significativos não corresponde ao número de fenômenos previstos em hipótese.
2. Foram extraídos sete fatores, cujos itens apresentam todas correlações positivas entre si, correspondendo a sete dimensões que, aparentemente, poderiam medir um mesmo fenômeno, embora de forma desigual.
3. É também contrariada a hipótese, atrás enunciada, de que os itens deveriam apresentar saturações mais altas no fator correspondente ao componente previsto na hipótese do que em quaisquer outros componentes, uma vez que os itens agrupados nos sete fatores extraídos pela análise fatorial não correspondem às agregações de itens inicialmente propostas nas cinco dimensões previstas.
4. Finalmente, e tendo em conta os resultados do cálculo dos coeficientes alfa de fidelidade dos sete fatores do item 17, os componentes extraídos adicionalmente ao número de componentes previstos na hipótese inicial são estatisticamente irrelevantes e, por consequência, dificilmente interpretáveis.

Neste momento da presente investigação, dois caminhos nos parecem possíveis:

1. A sugestão de supressão dos itens indexados aos fatores 5, 6 e 7, uma opção para possíveis estudos que, posteriormente a este, pretendam usar a escala criada com o item 17;

2. A sujeição dos itens 17.1 a 17.24 a nova análise fatorial, na pretensão de reduzir o número de fatores a extrair, tendo em vista uma menor dispersão dos resultados e o desiderato de aumentar o grau de fidelidade da escala criada com o item 17.

Na sequência de outras tentativas, quanto a nós, menos bem-sucedidas, acabámos por optar pela análise fatorial com extração de três fatores, fundamentando-se tal escolha nas seguintes razões:

- ❖ Obtenção de coeficientes alfa de fidelidade significativos em todas as subescalas geradas, que lhes conferia uma consistência interna estatisticamente relevante;
- ❖ Maior coerência dos constructos subjacentes às três dimensões encontradas, daí resultando uma interpretação mais fácil de cada uma, bem como uma maior correlação entre os itens agrupados;
- ❖ Distribuição mais equilibrada dos itens por dimensão, o que torna a análise metodologicamente mais aceitável no domínio estatístico.

De acordo com Spector (1994:282-283), a análise fatorial deve orientar o investigador na determinação do número de fatores que melhor representam os itens e abrir possibilidades para a interpretação dos fatores, salientando que, embora a análise fatorial seja um procedimento matemático, as decisões tomadas fundam-se tanto no juízo subjetivo como nos resultados estatísticos. E acrescenta: “Uma dificuldade que ocorre com a análise fatorial é que o juízo subjetivo é necessário para determinar o número de fatores e fazer a sua interpretação. (...) Uma estratégia que muitos investigadores usam é fazer a rotação de vários números diferentes de fatores e confiar no melhor significado da interpretação para decidir o número de fatores.” Sob este preceito, ensaiámos a extração de fatores, apreciámos os itens de cada fator para aferir a sua coesão conceptual na constituição de dimensões consistentes, e acabámos por defender a solução da análise fatorial por extração de três fatores por se apresentar, segundo consideramos, a mais consistente ao nível conceptual, mas também aquela que melhor nos pareceu esclarecer as representações dos docentes sobre o modelo de avaliação do desempenho de 2007-2009 à luz de três componentes fundamentais.

A tabela 20 apresenta os resultados da análise fatorial com extração de três fatores, aplicado o método de rotação ortogonal Varimax, que convergiu em 5 iterações. As colunas revelam o fator ao qual cada item pertence por nele ter a saturação mais alta.

Tabela 20. Análise fatorial das respostas ao item 17 com extração de três fatores

Item	Fator 1	Item	Fator 2	Item	Fator 3
17.10	.783	17.2	.695	17.17	.710
17.21	.776	17.4	.680	17.22	.642
17.3	.691	17.18	.671	17.15	.641
17.20	.659	17.19	.549	17.16	.639
17.23	.581	17.7	.523	17.14	.587
17.12	.579	17.6	.493	17.24	.577
17.13	.575	17.11	.415	17.8	.337
17.9	.483	17.1	.340		
17.5	.350				

Tendo por fim uma análise mais precisa do valor das três subescalas geradas pela análise fatorial, calculámos de imediato os respetivos coeficientes alfa de fidelidade, tendo chegado aos seguintes resultados:

Subescala 1 – alfa de Cronbach = .818

Subescala 2 – alfa de Cronbach = .705

Subescala 3 – alfa de Cronbach = .696

Verifica-se que a primeira escala apresenta um nível de fidelidade bom, acima de 0.8, o que configura uma consistência interna bastante apreciável. As subescalas 2 e 3 apresentam valores próximos de 0.7, o que representa um nível de fidelidade razoável, conferindo-lhes uma consistência interna estatisticamente relevante. O cálculo dos coeficientes alfa de fidelidade revelou ainda que se suprimisse o item 17.5 (“Uma aula observada é suficiente para avaliar o perfil científico-didático de um professor”) do Fator 1, o seu coeficiente alfa seria elevado para 0.830; e caso se eliminasse o item 17.8 (“O resultado final da avaliação deve ser expresso na forma qualitativa”) do Fator 3, o seu coeficiente alfa seria elevado para 0.733. A supressão dos mesmos poderá ser pois, com legitimidade, uma opção em possíveis estudos que, posteriormente, queiram usar a

escala criada com o item 17. Quanto a nós, decidimos suprimir apenas o item 17.8, a fim de melhorar a subescala criada pelo fator 3 e, segundo cremos, revestir de maior consistência a leitura dos dados fornecidos pelo questionário. Passamos portanto a apresentar as três subescalas, recalculado o coeficiente alfa de fidelidade para o fator 3:

Subescala 1 – alfa de Cronbach = .818

Subescala 2 – alfa de Cronbach = .705

Subescala 3 – alfa de Cronbach = .733

A análise fatorial em componentes principais dos itens 17.1 a 17.24, excluído o item 17.8, para 185 casos válidos, com extração de três fatores, resultou nos seguintes valores próprios (*eigenvalue*) superiores a 1:

Fator 1: valor próprio 5.226 – explica 22.7 % da variância;

Fator 2: valor próprio 2.713 – explica 11.8 % da variância.

Fator 3: valor próprio 1.748 – explica 7.6 % da variância.

Os três fatores explicam cumulativamente 42.1 % da variância das respostas. É pois sustentável a conclusão de que a escala construída com os itens 17.1 a 17.24, excluído o item 17.8, mede um mesmo fenômeno, embora de forma desigual.

São portanto 9 os itens da escala que se correlacionam fortemente com o Fator 1, e cujo conteúdo se especifica seguidamente:

17.10 O modelo de 2007-09 avaliou efetivamente as competências científica e pedagógica do professor;

17.21 O processo de avaliação criou condições para o autodesenvolvimento e a coformação;

17.3 O modelo de 2007-09 permitiu aferir a qualidade do sistema de ensino;

17.20 O modelo de avaliação obrigou a uma maior reflexão sobre as competências profissionais;

17.23 O processo da avaliação produziu uma maior consciência de classe;

- 17.12 O período de tempo disponível foi suficiente para uma avaliação fiável;
- 17.13 Os princípios teóricos do modelo 2007-09 foram evidentes durante a sua aplicação prática;
- 17.9 A avaliação acaba sempre por ter um papel formativo;
- 17.5 Uma aula observada é suficiente para avaliar o perfil científico-didático de um professor.

Todos os itens apresentam correlações positivas entre si. Numa tentativa de interpretação do constructo implícito nesta dimensão, observamos que nela prevalecem os itens relacionados com as representações dos respondentes sobre os *efeitos do modelo de avaliação 2007-09 no sistema educativo e no contexto profissional dos docentes*. Neste contexto, as opiniões parecem ajuizar se o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09, por um lado, viabilizou a aferição da qualidade do sistema de ensino, a existência de condições para o desenvolvimento profissional autónomo e colaborativo, a coesão da classe profissional, o relevo formativo da avaliação do desempenho (itens 17.3, 17.21, 17.23, 17.9); por outro, se produziu a avaliação das competências profissionais e uma maior reflexão sobre as mesmas, uma gestão temporal eficaz no apuramento dos perfis científico-didáticos, a evidência da interligação teoria-prática no incremento do processo avaliativo (itens 17.10, 17.20, 17.12, 17.13, 17.5).

Passamos seguidamente à análise do Fator 2. Oito itens da escala integram o Fator 2:

- 17.2 É necessária a existência de uma avaliação do desempenho docente;
- 17.18 A supervisão da prática letiva é importante na regulação das estratégias de ensino;
- 17.4 Todos os professores deveriam ter as suas aulas observadas;
- 17.19 Avaliadores e avaliados mantiveram geralmente uma atitude colaborativa;
- 17.6 A análise de documentos produzidos pelo professor é essencial na apreciação do desempenho;
- 17.7 O resultado final da avaliação deve ser expresso na forma quantitativa;

17.11 Os professores devem ser avaliados pelos seus pares;

17. 1 O processo de 2007-09 introduziu alterações profundas na avaliação dos professores.

Este conjunto de itens, todos correlacionados positivamente com o fator, parece ter implícito como constructo as representações dos inquiridos sobre a *validade de uma avaliação do desempenho docente*. Neste âmbito, os respondentes pronunciaram-se acerca da legitimidade de o desempenho profissional dos docentes ser avaliado (item 17.2) e exprimiram a sua opinião sobre a oportunidade de procedimentos avaliativos como a supervisão da prática letiva e a observação de aulas, a avaliação pelos pares, a análise da base documental do professor avaliado e a expressão quantitativa da classificação final (itens 17.1, 17.8, 17.4, 17.11, 17.19, 17.6, 17.7). Adicionalmente pronunciaram-se sobre dois aspetos específicos do processo de 2007-09: a conduta de colaboração entre avaliadores e avaliados, e a evidência da mudança no sistema avaliativo docente (itens 17.19, 17.1).

Passemos agora ao Fator 3. Seis itens da escala integram o Fator 3, uma vez suprimido o item 17.8:

17.17 A avaliação dos professores careceu de objetividade;

17.22 O modelo de avaliação causou sentimentos de desmotivação e de frustração entre os profissionais;

17.16 Faltou transparência no processo de avaliação dos professores;

17.24 As relações entre professores degradaram-se com este modelo;

17.15 O incremento do modelo de 2007-09 aumentou excessivamente a carga horária de trabalho;

17.14 A existência de quotas para promoção prejudicou o processo de avaliação docente.

Os itens aqui agrupados, todos correlacionados positivamente ao fator, parecem ter como constructo subjacente as *opiniões negativas dos respondentes sobre o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09*, no que reporta à dinâmica e ao clima de

escola. Assim, os professores criticaram um conjunto de aspetos desvantajosos, relativos à experiência avaliativa de 2007-09, designadamente a falta de objetividade e de transparência na avaliação (itens 17.17, 17.16), a desmotivação e a frustração pessoais (item 17.22), a degradação das relações interpessoais (item 17.24), o aumento da carga laboral (item 17.15) e o sistema de quotas com fins promocionais (item 17.4).

Em suma, a análise estatística ao item 17, realizada até ao momento, parece ter-nos possibilitado as seguintes conclusões:

1. Unidimensionalidade da escala, apoiada no cálculo do coeficiente alfa de Cronbach, cujo apuramento foi de 0.761, sustentando-se assim que todos os subitens se correlacionam com o total e o nível de fidelidade da escala apoia a sua precisão, e defendendo-se portanto a hipótese de estarem os itens a medir todos uma mesma atitude.
2. Multidimensionalidade da escala, isto é, existência de três subescalas relevantes, cujos itens apresentam todas correlações positivas entre si, correspondentes a três diferentes dimensões, decorrentes das representações dos inquiridos sobre os efeitos, os procedimentos e os insucessos do modelo de avaliação do desempenho docente 2007-2009, e que, uma vez analisadas, parecem medir um mesmo fenómeno, embora de forma desigual.

Com o ensejo de tornar este estudo tão exaustivo quanto possível, optámos por lhe dar continuidade, tendo como referência a análise fatorial por extração de três fatores, com supressão do item 17.8, visto nos parecer que este caminho poderá esclarecer melhor a questão acerca das representações dos inquiridos sobre o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-2009, já que nos põe face a três quadros conceptuais estreitamente interligados.

Apresentação e análise das respostas aos itens 17.1 a 17.24, de acordo com as três dimensões criadas pela análise fatorial

As opiniões dos inquiridos sobre o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-2009, expressas nos itens 17.1 a 17.24, e que incidiram nos seus efeitos, procedimentos e insucessos, serão apresentadas e tratadas, tendo em conta os grupos de itens gerados pela análise fatorial em componentes principais com extração de três fatores, tendo sido suprimido o item 17.8.

Nas tabelas 21 a 23 procede-se à apresentação do número e da percentagem das respostas dadas aos itens de cada uma das três dimensões, bem como da pontuação média obtida na escala de 1 a 5, de acordo com a seguinte legenda:

- 1 = Discordo Totalmente (DT)
- 2 = Discordo Parcialmente (DP)
- 3 = Não Discordo Nem Concordo (NN)
- 4 = Concordo Parcialmente (CP)
- 5 = Concordo Totalmente (CT)

A tabela 21 apresenta o número e a percentagem das respostas dadas aos itens da primeira subescala, onde prevalecem os itens relacionados com as representações dos respondentes sobre os *efeitos do modelo de avaliação 2007-09 no sistema educativo e no contexto profissional dos docentes*.

Tabela 21. Representações dos docentes inscritos na primeira subescala sobre os efeitos do modelo de avaliação 2007-09 no sistema educativo e no contexto profissional dos docentes

Item	Representações					χ
	1=DT	2=DP	3=NN	4=CP	5=CT	
17.9 A avaliação acaba sempre por ter um papel formativo.	37 20%	28 15.1%	37 20%	48 25.9%	35 18.9%	3.0865
17.20 O modelo de avaliação obrigou a uma maior reflexão sobre as competências profissionais.	54 29.2%	24 13%	33 17.8%	56 30.3%	18 9.7%	2.7838
17.23 O processo da avaliação produziu uma maior consciência de classe.	72 38.9%	33 17.8%	40 21.6%	30 16.2%	10 5.4%	2.3135

Item	Representações					χ
	1=DT	2=DP	3=NN	4=CP	5=CT	
17.21 O processo de avaliação criou condições para o autodesenvolvimento e a coformação.	75 40.5%	37 20%	40 21.6%	31 16.8%	2 1.1%	2.1784
17.13 Os princípios teóricos do modelo 2007-09 foram evidentes durante a sua aplicação prática.	90 48.6%	39 21.1%	47 25.4%	5 2.7%	4 2.2%	1.8865
17.12 O período de tempo disponível foi suficiente para uma avaliação fiável.	105 56.8%	39 21.1%	27 14.6%	11 5.9%	3 1.6%	1.7459
17.10 O modelo de 2007-09 avaliou efetivamente as competências científica e pedagógica do professor.	120 64.9%	36 19.5%	19 10.3%	9 4.9%	1 0.5%	1.5676
17.3 O modelo de 2007-09 permitiu aferir a qualidade do sistema de ensino.	131 70.8	26 14.1%	16 8.6%	9 4.9%	3 1.6%	1.5243
17.5 Uma aula observada é suficiente para avaliar o perfil científico-didático de um professor.	141 76.2 %	24 13%	12 6.5%	6 3.2%	2 1.1%	1.4000

Observa-se que as médias das respostas aos itens que integram a primeira dimensão se situam entre os valores 1 (Discordo Totalmente) e 3 (Não Discordo Nem Concordo), manifestando os inquiridos uma posição maioritariamente contrária aos supostos efeitos positivos do modelo de avaliação 2007-09 no sistema educativo e no contexto profissional dos docentes.

Com exceção do último, em todos os outros itens, a maior parte dos docentes questionados selecionou a opção “discordo totalmente”, tendo portanto considerado que o modelo de 2007-09 não avaliou efetivamente as competências científica e pedagógica do professor, não criou condições para o autodesenvolvimento e para a coformação, não permitiu aferir a qualidade do sistema de ensino, não produziu uma maior consciência de classe, não tornou evidentes os princípios teóricos na sua aplicação prática, e que, finalmente, uma aula observada e o período de tempo em que decorreu todo o processo avaliativo não foram suficientes para uma avaliação fiável. Parece evidente, nestas respostas, a descrença em vários aspetos do modelo de avaliação, pondo-o em causa em vários planos, especificamente, quanto aos seus princípios, às suas finalidades e às suas consequências. Sobre este assunto, podemos aventar a interpretação de que, para os

respondentes, tenham falhado as diligências feitas pelos órgãos de gestão para o incremento local do processo avaliativo, ou que a adoção por alguns docentes de uma posição sistemática de contestação tenha enviesado igualmente o processo, o que poderá ter produzido esta imagem prevalecente de negativismo sobre o modelo.

Em contrapartida, a maioria dos respondentes concordou parcialmente que o modelo de avaliação tenha obrigado a uma maior reflexão sobre as competências profissionais e que a avaliação acabe sempre por ter um papel formativo. Esta tendência de opiniões poderá ter como base a noção, por parte dos respondentes, de que a avaliação reveste sempre um carácter formativo, conclusão que recolhem da própria experiência pessoal do trabalho com os seus alunos. Mas, poderá dever-se também à consciência de que o processo avaliativo 2007-09 gerou nas suas escolas uma supervisão e um controlo das competências profissionais diferentes do que era prática habitual nos seus contextos escolares.

A tabela 22 apresenta associados os níveis de discordância, o 1 (Discordo Totalmente) e o 2 (Discordo Parcialmente), tendo em vista uma melhor visibilidade da rejeição dos efeitos do modelo de avaliação 2007-09 no sistema educativo e no contexto profissional dos docentes.

Tabela 22. Rejeição dos efeitos do modelo de avaliação 2007-09 no sistema educativo e no contexto profissional dos docentes

Efeitos contrários no sistema educativo e no contexto profissional dos docentes	Opiniões (N=185)	
	\sum 1+2	%
17.5 Uma aula observada é suficiente para avaliar o perfil científico-didático de um professor.	165	89.2
17.3 O modelo de 2007-09 permitiu aferir a qualidade do sistema de ensino.	157	84.9
17.10 O modelo de 2007-09 avaliou efetivamente as competências científica e pedagógica do professor.	156	84.3
17.12 O período de tempo disponível foi suficiente para uma avaliação fiável.	144	77.8
17.13 Os princípios teóricos do modelo 2007-09 foram evidentes durante a sua aplicação prática.	129	69.7
17.21 O processo de avaliação criou condições para o autodesenvolvimento e a coformação.	112	60.5
17.23 O processo da avaliação produziu uma maior consciência de classe.	105	56.8

Efeitos contrários no sistema educativo e no contexto profissional dos docentes	Opiniões (N=185)	
	\sum 1+2	%
17.20 O modelo de avaliação obrigou a uma maior reflexão sobre as competências profissionais.	78	42.2

Conclui-se que a maioria dos respondentes considera que o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09 teve efeitos contrários aos expectáveis tanto, globalmente, no sistema educativo como, localmente, no contexto profissional dos docentes. Segundo o Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, “a avaliação de desempenho do pessoal docente visa (...) proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”. No que diz respeito ao sistema educativo, para a maioria dos inquiridos, o processo avaliativo de 2007-09 não atingiu os seus objetivos no que diz respeito à aferição da qualidade do sistema de ensino, à criação de condições para o desenvolvimento profissional autónomo e colaborativo e, ainda, à coesão da classe profissional. Relativamente ao contexto profissional, a maioria dos professores respondentes considera que o modelo de avaliação 2007-09 falhou localmente por não ter proporcionado a avaliação das competências profissionais, por não ter concebido uma programação temporal eficaz no apuramento dos perfis científico-didáticos, e, finalmente, por não ter conseguido concretizar, durante o seu incremento, os princípios que o orientaram.

Segundo pensamos, estas opiniões poderão ter como explicação uma visão irrealista do sistema educativo e uma conceção restrita da estrutura do aparelho educativo. Na realidade, nenhuma reforma pontual e objetivamente direcionada produz resultados imediatos em plenitude, como num passe de mágica. As mudanças exigem tempo, tempo para maturação, para reflexão, para avaliação e para regulação. Por seu turno, a intervenção junto dos professores não é obviamente suficiente, porquanto estes são apenas uma fração, ainda que fundamental, do sistema educativo. Outras áreas da educação, como a estrutura curricular, os programas disciplinares, a avaliação externa dos alunos, o apoio às famílias ou a formação dos professores, exigem intervenção sistemática. Por conseguinte, não é possível solucionar um problema sem o abordar em todos os seus aspetos. Neste sentido, os professores respondentes poderão ter

alimentado expectativas demasiado altas sobre o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09, exigindo-lhe o que não podia fornecer – a panaceia de todos os males.

Quanto ao contexto profissional, talvez seja pertinente apontar a gestão temporal como falha maior e, conseqüentemente, como a responsável pelo logro sentido quanto à avaliação das competências profissionais e à interligação teoria-prática. Na verdade, o incremento do processo nas escolas exigiu uma vasta burocracia, nem sempre assente em legislação objetiva e em orientações superiores atempadas. O cúmulo de tarefas e o desnorte dos diversos intervenientes poderá estar na base das representações dos inquiridos aqui expressas.

Nesta subescala, um único item reuniu a opinião favorável da maioria dos respondentes, 44.9% (n=83), que concordou (parcialmente/totalmente) que a avaliação acaba sempre por ter um papel formativo, o que apoia a consideração de os professores desejarem que uma avaliação do desempenho docente se revista de princípios formadores e efeitos reguladores.

Em seguida, apresenta-se na tabela 23 o número e a percentagem das respostas dadas aos itens da segunda subescala, resultante da análise fatorial com extração de três fatores, e que se reporta às representações dos inquiridos sobre a *validade de uma avaliação do desempenho docente*.

Tabela 23. Representações dos docentes inscritos na segunda subescala sobre a validade de uma avaliação do desempenho docente

Item	Representações					χ
	1=DT	2=DP	3=NN	4=CP	5=CT	
17.2 É necessária a existência de uma avaliação do desempenho docente.	4 2.2%	1 0.5%	10 5.4%	42 22.7%	128 69.2%	4.5622
17.1 O processo de 2007-09 introduziu alterações profundas na avaliação dos professores.	15 8.1%	11 5.9%	29 15.7%	66 35.7%	64 34.6%	3.8270
17.18 A supervisão da prática letiva é importante na regulação das estratégias de ensino.	12 6.5%	10 5.4%	40 21.6%	71 38.4%	52 28.1%	3.7622
17.19 Avaliadores e avaliados mantiveram geralmente uma atitude	18 9.7%	20 10.8%	61 33%	59 31.9%	27 14.6%	3.3081

Item	Representações					χ
	1=DT	2=DP	3=NN	4=CP	5=CT	
colaborativa.						
17.6 A análise de documentos produzidos pelo professor é essencial na apreciação do desempenho.	33 17.8%	29 15.7%	33 17.8%	61 33%	29 15.7%	3.1297
17.4 Todos os professores deveriam ter as suas aulas observadas.	46 24.9%	18 9.7%	41 22.2%	33 17.8%	47 25.4%	3.0919
17.7 O resultado final da avaliação deve ser expresso na forma quantitativa.	52 28.1%	21 11.4%	55 29.7%	32 17.3%	25 13.5%	2.7676
17.11 Os professores devem ser avaliados pelos seus pares.	84 45.4%	24 13%	30 16.2%	30 16.2%	17 9.2%	2.3081

Verifica-se que nesta subescala, comparativamente à primeira, o grau de concordância dos inquiridos é maior na generalidade dos itens, situando-se a média de respostas entre 4.5622 e 2.3081.

A maioria dos respondentes concordou totalmente que é necessária uma avaliação do desempenho docente. Esta posição geral poderá ter como fundamento a opinião, entre alguns docentes, de que a existência de um processo de avaliação do desempenho permitirá melhorar a qualidade global do sistema de ensino e, adicionalmente, certificar ou validar o desempenho dos melhores profissionais, valorizando aqueles que investem na profissão.

Por outro lado, é preciso ter em conta que o processo de 2007-09 foi envolto de uma imagem denegrida e debilitada da classe docente, fomentada pela própria ministra da educação de então junto da opinião pública, propagando-se a ideia de que os professores eram tão negligentes profissionalmente quanto privilegiados ao nível salarial. Neste contexto, o grau elevado de concordância sobre a necessidade de uma avaliação do desempenho docente pode ser visto como uma reação dos professores à desconfiança nacional que sobre eles se gerou, na pretensão de derrubarem as ideias negativas acerca da sua classe profissional e de afirmarem a disposição de sujeitarem o seu trabalho à apreciação externa, desejando assim reabilitar a imagem de idoneidade pedagógica e científica e, enquanto educadores, reivindicar a importância incontornável da sua ação na construção social.

No que diz respeito aos procedimentos avaliativos, os respondentes manifestaram-se tendencialmente a favor da supervisão da prática letiva, da análise da base documental do professor e das aulas observadas. Esta perspectiva dos respondentes poderá ter como motivo a assunção de que, numa avaliação rigorosa do desempenho docente, é necessário um exame real do trabalho letivo do professor, evidente quer na sua atuação em aula quer nos documentos pedagógicos que produz. Todavia, esta posição poderá denunciar também a falha, no sistema educativo, de um controlo efetivo sobre a atuação fundamental do docente, o processo de ensino e os efeitos deste nos percursos de aprendizagem dos alunos.

Sobre os avaliadores, a maioria dos respondentes discordou totalmente de a avaliação ser realizada pelos pares, opinião que poderá ajudar a explicar a prevalecente posição neutra (“não concordo nem discordo”) sobre a manutenção de uma atitude colaborativa entre avaliadores e avaliados durante o processo de 2007-09. Ou seja, a rejeição da avaliação pelos pares, fundada talvez no não reconhecimento quer de competências quer de autoridade nos colegas para a ação avaliativa, impediu a predisposição para uma conduta cooperativa entre os docentes. Ou vice-versa, a falta de tradição de uma cultura colaborativa não contribuiu para a formação de uma opinião favorável à avaliação pelos pares.

Quanto à opinião neutra (“não concordo nem discordo”) sobre o resultado final de a avaliação dever ser expresso na forma quantitativa reflete, segundo nos parece, a descrença, por alguns, no processo de avaliação de 2007-09 e no desconhecimento das possíveis consequências do mesmo na carreira docente, nos percursos profissionais individuais e no sistema educativo em geral.

Finalmente, a maioria dos respondentes concordou “parcialmente” que o processo de 2007-09 introduziu alterações profundas na avaliação dos professores.

Tendo por finalidade uma perspectiva mais clara dos resultados, apresentam-se no quadro a seguir, as respostas agrupadas por níveis de discordância/concordância, por ordem decrescente da sua valoração pelos inquiridos.

Tabela 24. Representações dos docentes inscritos na segunda subescala agrupadas por níveis de discordância/concordância

Item	Níveis de discordância/concordância		
	DT e DP	NN	CP e CT
17.2 É necessária a existência de uma avaliação do desempenho docente.	5 2.7%	10 5.4%	170 91.9%
17.1 O processo de 2007-09 introduziu alterações profundas na avaliação dos professores.	26 14.1%	29 15.7%	130 70.3%
17.18 A supervisão da prática letiva é importante na regulação das estratégias de ensino.	22 11.9%	40 21.6%	123 66.5%
17.6 A análise de documentos produzidos pelo professor é essencial na apreciação do desempenho.	62 33.5%	33 17.8%	90 48.6%
17.19 Avaliadores e avaliados mantiveram geralmente uma atitude colaborativa.	38 20.5%	61 33%	86 46.5%
17.4 Todos os professores deveriam ter as suas aulas observadas.	64 34.6%	41 22.2%	80 43.2%
17.7 O resultado final da avaliação deve ser expresso na forma quantitativa.	73 39.5%	55 29.7%	57 30.8%
17.11 Os professores devem ser avaliados pelos seus pares.	108 58.4%	30 16.2%	47 25.4%

A tabela mostra uma adesão superior a 50% (N=185) às três primeiras afirmações, especificamente as de que é necessária a existência de uma avaliação do desempenho docente; o processo de 2007-09 introduziu alterações profundas na avaliação dos professores; a supervisão da prática letiva é importante na regulação das estratégias de ensino.

Estes resultados confirmam, por parte dos professores, a admissão expressiva da necessidade de uma avaliação do desempenho docente e da utilidade da supervisão para a regulação das estratégias de ensino. O modelo de 2007-09, tendo explicitamente contemplado, quer nos seus princípios quer na sua aplicação em campo, a supervisão do processo de ensino e aprendizagem com base privilegiada na observação de aulas, foi sentido como uma profunda novidade na avaliação dos professores, produzindo alterações acentuadas tanto nas rotinas como nas representações dos docentes.

Por sua vez, as opiniões dividem-se quase por igual sobre a expressão final da avaliação, já que 39.5% (DT e DP) não apoia a ideia de a classificação sumativa dever revestir a forma quantitativa, mas 30.9% (CP e CT) apoia tal notação, e 29.7% (NN) tem uma posição indefinida.

Quanto ao estatuto e função do avaliador, a maioria dos respondentes considera ter havido uma atitude de colaboração entre avaliadores e avaliados. Tendência inversa se regista relativamente ao facto de o modelo de 2007-09 ter incrementado a avaliação dos professores pelos seus pares, pois as opiniões dos respondentes diferem quanto à pertinência do procedimento, manifestando a maioria a sua discordância. No primeiro caso, pensamos que a atitude de colaboração sentida pelos inquiridos poderá dever-se quer a uma solidariedade corporativa, espontânea ou rotineira, no seio da classe profissional, quer a afinidades pessoais e relações próximas de amizade decorrentes de anos de convívio, tendo os docentes mantido um ambiente de companheirismo, ainda que por vezes tal atitude tenha revertido em detrimento do princípio da objetividade, ideia que nos remete já para o segundo caso, a tendência de opinião relativa à discordância da avaliação dos professores pelos seus pares. Quanto a nós, esta posição maioritária estará relacionada com a dificuldade de os avaliadores serem isentos na apreciação de colegas por os conhecerem, às vezes, já de longa data. No entanto, razão mais forte poderá estar na base desta posição maioritária, designadamente, o não reconhecimento de competências aos pares para serem avaliadores. E, neste campo, cumpre atribuir responsabilidades particulares à tutela por antecipadamente não ter adotado medidas que credibilizassem os docentes avaliadores junto dos seus pares, nomeadamente, a necessária formação específica ou a constituição de uma bolsa de avaliadores selecionados, por exemplo, por ponderação curricular, entrevista ou exame. Tal como ocorreu, o processo revelou-se inquinado logo desde início quando, abruptamente, os professores foram chamados a assumir funções para as quais não tinham sido preparados. Impunha-se formação, especialmente, no âmbito dos métodos e instrumentos de avaliação docente, da observação de aulas e da supervisão pedagógica. O sentimento de insegurança dos avaliadores juntou-se ao de frustração pois estas designações de extrema responsabilidade somavam-se, sobrepondo-se, às funções profissionais já tão caracterizadas por especificidades a que é preciso dar respostas cada vez mais difíceis pelas exigências dos contextos complexos e ambivalentes da escola

atual. Ora, somos levados a crer que, se a avaliação do desempenho docente há de ser propulsora da melhoria do sistema educativo e do desenvolvimento profissional e organizacional, não se pode esquecer o reconhecimento do multifacetado cenário escolar em que os professores exercem as suas (diversas) funções nem descurar o envolvimento sério e credível de todos os intervenientes no processo.

Seguidamente procede-se à apresentação, na tabela 25, do número e da percentagem das respostas dadas aos itens da terceira subescala e que tem por referência as *opiniões negativas dos respondentes sobre o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09* no que se reporta à dinâmica e ao clima de escola.

Tabela 25. Representações negativas dos docentes inscritos na terceira subescala sobre o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09

Item	Representações					χ
	1=DT	2=DP	3=NN	4=CP	5=CT	
17.14 A existência de quotas para promoção prejudicou o processo de avaliação docente.	15 8.1%	5 2.7%	10 5.4%	28 15.1%	127 68.6%	4.3351
17.15 O incremento do modelo de 2007-09 aumentou excessivamente a carga horária de trabalho.	6 3.2%	4 2.2%	21 11.4%	53 28.6%	101 54.6%	4.2919
17.22 O modelo de avaliação causou sentimentos de desmotivação e de frustração entre os profissionais.	9 4.9%	10 5.4%	20 10.8%	54 29.2%	92 49.7%	4.1351
17.17 A avaliação dos professores careceu de objetividade.	8 4.3%	10 5.4%	30 16.2%	57 30.8%	80 43.2%	4.0324
17.24 As relações entre professores degradaram-se com este modelo.	8 4.3%	10 5.4%	25 13.5%	69 37.3%	73 39.5%	4.0216
17.16 Faltou transparência no processo de avaliação dos professores.	7 3.8%	9 4.9%	40 21.6%	51 27.6%	78 42.2%	3.9946

Da leitura da tabela acima, conclui-se que uma maioria absoluta ou relativa de inquiridos concordou com todos os aspetos negativos aqui listados. Desta forma, constatamos que os docentes inquiridos consideraram que as relações sociais e as

motivações pessoais se degradaram durante a aplicação do modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09. Esta convicção poderá ser explicada pelos outros itens, aqui agrupados, isto é, os professores viram o ambiente de escola prejudicado porque o processo de avaliação de 2007-09 lhes causou sentimentos de desmotivação e de frustração, não foi transparente e aumentou excessivamente a carga horária de trabalho. Por sua vez, a existência de quotas prejudicou o processo de avaliação docente, talvez por ter dado origem a uma forte atitude de competição, que contribuiu igualmente para a instabilidade das relações interpessoais e para um clima de desconfiança, estendendo-se a imputação da responsabilidade tanto aos colegas de profissão como, globalmente, ao modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09.

Com o objetivo de tornar mais explícitos estes resultados, apresentam-se na tabela a seguir as respostas agrupadas por níveis de discordância/concordância, por ordem decrescente da sua valoração pelos inquiridos.

Tabela 26. Representações dos docentes inscritos na terceira subescala agrupadas por níveis de discordância/concordância

Item	Níveis de discordância/concordância		
	DT e DP	NN	CP e CT
17.14 A existência de quotas para promoção prejudicou o processo de avaliação docente.	20 10.8%	10 5.4%	155 83.8%
17.15 O incremento do modelo de 2007-09 aumentou excessivamente a carga horária de trabalho.	10 5.4%	21 11.4%	154 83.2%
17.22 O modelo de avaliação causou sentimentos de desmotivação e de frustração entre os profissionais.	19 10.3%	20 10.8%	146 78.9%
17.24 As relações entre professores degradaram-se com este modelo.	18 9.7%	25 13.5%	142 76.8%
17.17 A avaliação dos professores careceu de objetividade.	18 9.7%	30 16.2%	137 74.1%
17.16 Faltou transparência no processo de avaliação dos professores.	16 8.6%	40 21.6%	129 69.7%

De acordo com a tabela, nos níveis de concordância (CP e CT), considerados cumulativamente, assinalam-se as perspectivas críticas negativas dos docentes acerca da existência de quotas (83.8%), do aumento da carga laboral (83.2%), da desmotivação e frustração geradas (78.9%), da degradação das relações interpessoais (76.8%), da falta de objetividade (74.1%) e da falha na transparência do processo (69.7%).

A análise destes resultados permite-nos uma reflexão particular sobre os pontos críticos do modelo de avaliação de 2007-09, incidindo aqui os mesmos em duas vertentes fundamentais, uma de âmbito profissional - progressão na carreira, horário laboral, código deontológico -, outra de âmbito pessoal - motivação individual e convivência social, ambas estreitamente correlacionadas com o desenvolvimento individual e organizacional, que vemos desta forma comprometido.

De acordo com os docentes questionados, a gestão das recompensas – progressão na carreira e consequentes promoções estatutária e salarial – é determinada por um sistema considerado iníquo porque, além de acarretar a sobrecarga laboral e de implicar a degradação das relações sociais, faz depender o percurso e o reconhecimento profissionais de um processo permeável à subjetividade e à falta de transparência. Assim sendo, facilmente se compreende porque é maioritariamente posto em causa.

É aceitável concluir que uma reforma, em que os visados não acreditam e sobre a qual fazem recair suspeições que abalam a estrutura ética da profissionalidade, não possa alcançar o sucesso esperado pela tutela por ser rejeitada pela classe a que se destina. No caso específico da reforma da avaliação do desempenho, os resultados pretendidos poderão ter fracassado no que diz respeito a três finalidades concomitantes, essenciais ao aperfeiçoamento das escolas e, globalmente, do sistema educativo: a gestão eficaz dos recursos humanos, a melhoria da prestação de serviços e o controlo dos resultados. À luz das respostas dos inquiridos, parece-nos que, essencialmente, a eficácia na gestão dos recursos humanos pode ter sido contrariada pelo cenário restritivo de prescrição de quotas; a melhoria da prestação de serviços foi possivelmente prejudicada pela sobrecarga de trabalho imposta aos docentes; e, finalmente, o controlo dos resultados terá sido enviesado pela falta de rigor e de equidade que se apontam ao processo, que se revelou, para a maioria dos docentes, pouco fiável.

Compreende-se também por que o ambiente interpessoal nas comunidades escolares se degradou, já que a nova filosofia avaliativa parece ter favorecido o

individualismo, visto que o critério de seleção dos melhores profissionais deixou de estar associado, no fundamental, à antiguidade para estar sujeito ao mérito individual, limitado este politicamente pelas restrições impostas pela existência de “quotas”. Neste contexto, a partilha e a cultura de colaboração facilmente terão dado lugar à competição e ao fechamento, à dúvida e à frustração. Ainda que algum grau de resistência seja sempre inerente a qualquer mudança, aqui essa resistência acentuou-se porque muitos professores não se reviram no novo formato avaliativo, ou por não concordaram com as suas consequências, ou por lhe estranharem a radical novidade dos seus princípios e procedimentos, como revelam neste estudo as respostas dos inquiridos à terceira subescala do item 17.

Do nosso ponto de vista, os dados recolhidos sublinham a importância de todos estes fatores serem conscienciosamente ponderados em qualquer modelo de avaliação. Opinamos que os efeitos contraproducentes poderiam ter sido minorados se houvesse convergência de interesses e de finalidades entre o governo e a classe docente no que se reporta aos procedimentos e aos incentivos profissionais. Por outro lado, teria sido necessário acionar mecanismos que assegurassem a garantia de uma avaliação do desempenho válida e confiável, sentindo os professores que os seus avaliadores eram escrupulosos e atuavam sem ambiguidades. Desta forma, pensamos que o incremento do novo modelo de avaliação teria sido mais pacífico, não suscitando a dinâmica de oposição e de resistência que os dados do presente estudo também revelam.

Cumpramos ainda referir as percentagens de resposta, constantes do quadro 26, relativas às posições de discordância (DT e DP) e de neutralidade (NN). Quanto às primeiras, verifica-se que apenas um pequeno grupo de respondentes, 5.4%, considera que o incremento do modelo de 2007-09 não aumentou excessivamente a carga horária de trabalho. Adicionalmente uma minoria de respostas, numa variação de 8.6% a 10.8%, expõem a opinião de que não faltou transparência no processo de avaliação dos professores, que as relações entre professores não se degradaram com este modelo, que a avaliação dos professores não careceu de objetividade, que o modelo de avaliação não causou sentimentos de desmotivação e de frustração entre os profissionais e de que, finalmente, a existência de quotas para promoção não prejudicou o processo de avaliação docente. Pensamos que estas respostas podem refletir, por parte de alguns

docentes, uma vivência do modelo de avaliação 2007-09 diferente da maioria, tendo-lhe simultaneamente reconhecido valores e subestimado pontos fracos, movidos talvez por uma convicta adesão que poderá ter por base diversas razões, como, eventualmente, a crença firme na verdade dos princípios e na novidade dos procedimentos do novo modelo de avaliação do desempenho docente; o desejo de uma reforma urgente que viabilizasse a melhoria do sistema de ensino e, em particular, que tornasse mais exigente e eficaz o procedimento de avaliação dos professores; uma participação pessoal no processo, pautada pela idoneidade e integridade, que não os tenha levado a rever-se num retrato negativo e globalmente demolidor do modelo de avaliação 2007-09; e, finalmente, a filiação partidária como apoiante das opções governamentais.

Quanto à posição de neutralidade (NN), as percentagens de respostas oscilam entre os 5.4% e os 21.6%. A menor percentagem recaiu sobre o item “a existência de quotas para promoção prejudicou o processo de avaliação docente”, e a maior em “faltou transparência no processo de avaliação dos professores”. Por ordem decrescente, posicionam-se os itens “a avaliação dos professores careceu de objetividade” (16.2%), “as relações entre professores degradaram-se com este modelo” (13.5%), “o incremento do modelo de 2007-09 aumentou excessivamente a carga horária de trabalho” (11.4%), “o modelo de avaliação causou sentimentos de desmotivação e de frustração entre os profissionais” (10.8%). O número comparativamente reduzido de respondentes que optaram por uma posição indefinida em relação aos itens agrupados nesta subescala evidencia, quanto a nós, a relevância das questões aqui levantadas. Como atrás se mostrou, a tendência maciça de respostas nos níveis de concordância destacou inequivocamente os pontos críticos do modelo de avaliação de desempenho docente 2007-09, para os respondentes, que expressivamente se pronunciaram sobre os aspetos negativos a que foram sensíveis aquando do seu incremento local.

Relações entre as três subescalas criadas pela análise fatorial de respostas ao item 17 e as variáveis idade, sexo, tempo de serviço, grau académico, departamento curricular, experiência como formador

Com o propósito de verificar se as opiniões dadas nas três subescalas criadas pela análise fatorial eram influenciadas pelas variáveis independentes acima mencionadas, procedeu-se à análise de variância multivariada das respostas fornecidas pelos docentes inquiridos.

Verificou-se que não ocorriam diferenças significativas de respostas associadas às variáveis independentes, em relação a qualquer uma das três subescalas criadas pela análise fatorial ao item 17. De facto, em função daquelas seis variáveis, todos os testes multivariados de significância aplicados estabeleceram valores de significância de F superiores a 0.05. Ou seja, as respostas dos docentes interpelados não tenderam a variar, de acordo com a idade, o sexo, o tempo de serviço, o grau académico, o departamento curricular ou a experiência como formador, de modo significativo relativamente às três dimensões criadas no item 17. Considera-se pois que tais variáveis não permitirão explicar diferenças de posicionamento entre os docentes.

Relações entre as três subescalas criadas pela análise fatorial de respostas ao item 17 e as respostas dadas aos itens 7 a 15

Com este passo pretendeu-se analisar se as respostas dadas às três subescalas variavam significativamente em relação com as respostas aos itens 7 a 15 do questionário, respeitantes às condições de incremento do modelo de avaliação do desempenho docente 2007-2009 nas escolas:

- ❖ Oportunidade da introdução de um novo modelo de avaliação (item 7);
- ❖ Qualidade da informação recebida em relação ao modelo (item 8);
- ❖ Grau de participação individual na negociação do processo (item 9);
- ❖ Adequação dos objetivos individuais às finalidades institucionais - Projeto Educativo e Plano Anual (item 10);
- ❖ Apoio do avaliador nos casos de aulas observadas (item 11);
- ❖ Avaliação do clima de relações entre docentes no biénio 2007-09 (item 12);

- ❖ Uso de documentos facultativos - registo de realização de observação de aulas e portefólio (item 13);
- ❖ Menção qualitativa atribuída (item 14);
- ❖ Adequação da menção atribuída (item 15).

Após a aplicação de testes de análise multivariada, observaram-se diferenças significativas de resposta em associação com as variáveis *oportunidade da introdução de um novo modelo de avaliação* (nível de significância de $F = 0.030$), *qualidade da informação recebida em relação ao modelo* (nível de significância de $F = 0.035$), *realização de observação de aulas* (nível de significância de $F = 0.025$) *uso de portefólio* (nível de significância de $F = 0.002$), *menção qualitativa atribuída* (nível de significância de $F = 0.031$), *adequação da menção qualitativa atribuída* (nível de significância de $F = 0.003$), todas em relação à terceira subescala.

Compreende-se então que, no caso dos docentes interpelados, tanto a sua visão da oportunidade da introdução de um novo modelo de avaliação, da qualidade da informação recebida em relação ao mesmo, da adequação da menção qualitativa atribuída, como a opção pelo uso de documentos facultativos e a menção qualitativa que lhes foi atribuída estão associadas de modo significativo à tendência de respostas verificada na dimensão relativa às opiniões negativas dos respondentes sobre o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09, com incidência particular na mudança para pior da dinâmica e do clima de escola.

Para uma melhor fundamentação das afirmações precedentes, consideramos necessário precisar os resultados estatísticos obtidos, tendo recorrido para o efeito ao teste de significância de χ^2 . No que diz respeito à variável *oportunidade da introdução de um novo modelo de avaliação*, observaram-se diferenças significativas nos casos em que os docentes a ajuizaram como “prematura”, os quais tenderam relevantemente a concordarem parcialmente / totalmente com a negatividade do modelo de avaliação 2007-09 em relação a três aspetos: a carência de objetividade na avaliação dos professores 80 % (N=105); a falta de transparência no processo avaliativo dos docentes 77.1 % (N=105); o prejuízo do processo de avaliação docente pela existência de quotas para promoção 88.5 % (N=105).

Relativamente à variável *qualidade da informação recebida em relação ao modelo de avaliação 2007-09*, registaram-se diferenças significativas de resposta entre os docentes que a classificaram como “insuficiente”, tendo os mesmos revelado maior tendência para concordarem parcialmente / totalmente com a falta de transparência no processo de avaliação dos professores 79.4 % (N=63).

Quanto à variável *adequação da menção qualitativa atribuída*, embora não se tenham registado diferenças significativas de resposta entre os docentes que divergiram de opinião sobre este assunto, pode assinalar-se uma maior tendência entre aqueles que classificaram como “nada adequada” a sua menção para apontarem também a falta de transparência no processo de avaliação dos professores 88.9 % (N=9).

No que concerne às variáveis *uso de portefólio e realização de observação de aulas*, registaram-se diferenças significativas de resposta apenas entre os docentes que não optaram pela apresentação de portefólio no seu processo de avaliação, tendo tais docentes revelado maior tendência para opinar sobre a falta de transparência no processo de avaliação dos professores 74.5 % (N=98), e sobre o aumento excessivo da carga horária de trabalho, causado pelo incremento do modelo de avaliação 60.2 % (N=98).

A aplicação de testes de análise multivariada permitiu ainda observar diferenças significativas de resposta em associação com as variáveis *clima de escola produtivo* (nível de significância de $F = 0.015$) em relação à primeira subescala e *clima de escola agradável* quer em relação à primeira subescala (nível de significância de $F = 0.013$) quer em relação à segunda subescala (nível de significância de $F = 0.002$).

Realizado o teste de significância de χ^2 , observaram-se diferenças significativas no grupo de respostas contempladas na primeira subescala do item 17, nos casos em que os inquiridos discordaram da vivência de um clima “produtivo” nas escolas, os quais tenderam relevantemente a discordar igualmente de que o modelo de 2007-09 tenha efetivamente avaliado as competências científica e pedagógica do professor 96.0 % (N=25); de que o processo de avaliação tenha criado condições para o autodesenvolvimento e a coformação 84.0 % (N=25); de que o modelo de 2007-09 tenha permitido aferir a qualidade do sistema de ensino 100 % (N=25); de que o modelo de avaliação tenha obrigado a uma maior reflexão sobre as competências profissionais 68.0 % (N=25); e de que a avaliação acabe sempre por ter um papel formativo 48.0 %

(N=25). Verificaram-se ainda diferenças significativas de respostas nos casos em que os respondentes discordaram também da vivência de um clima “agradável” nas escolas, tendo revelado tendência para discordar de que o modelo de 2007-09 tenha efetivamente avaliado as competências científica e pedagógica do professor 80.5 % (N=41); de que o processo de avaliação tenha criado condições para o autodesenvolvimento e a coformação 63.4 % (N=41); de que o modelo de 2007-09 tenha permitido aferir a qualidade do sistema de ensino 87.5 % (N=41); de que o modelo de avaliação tenha obrigado a uma maior reflexão sobre as competências profissionais 51.2 % (N=41); mas também de que o tempo disponível tenha sido suficiente para uma avaliação fiável 65.9 % (N=41) e de que uma aula observada seja suficiente para avaliar o perfil científico-didático de um professor 82.9 % (N=41).

Quanto ao grupo de respostas contempladas na segunda subescala do item 17, observaram-se diferenças significativas nos casos em que os inquiridos concordaram com a vivência de um clima “agradável” nas escolas, os quais tenderam de forma relevante a concordar analogamente com a importância da supervisão da prática letiva na regulação das estratégias de ensino 44.8 % (N=29) e com a manutenção geral de uma atitude colaborativa entre avaliadores e avaliados 80 % (N=5); mas observaram-se também diferenças significativas nos casos em que os respondentes discordaram da vivência de um clima “agradável” nas escolas, inclinando-se relevantemente a concordarem com a necessidade de uma avaliação do desempenho docente 82.2 % (N=45), mas a discordarem de que os professores devam ser avaliados pelos seus pares 73.2 % (N=41).

Em suma, das opiniões expressas nas três dimensões do item 17, a que revelou maior propensão para variar em correlação com as variáveis acima tratadas foi a terceira, relativa às opiniões negativas dos respondentes sobre o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09, no que reporta à dinâmica e ao clima de escola. Em sintonia com esta observação, as outras duas subescalas do item 17 revelaram correlações significativas apenas com as variáveis relativas ainda à descrição do clima de escola, numa apreciação do respetivo grau de produtividade e de agradabilidade. Com base na leitura dos resultados, já realizada, somos levados a pensar que as condições locais de incremento do modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09, nomeadamente a gestão temporal por parte da escola, a eficácia da comunicação

através da informação produzida, as avaliações finais atribuídas, mas também a resposta dos docentes às exigências legais de acesso às menções máximas (sujeição à observação de aulas e organização de portfólio) foram determinantes na formulação de um juízo negativo sobre o processo por parte dos professores.

Relações entre as opiniões expressas nas três subescalas criadas pela análise fatorial de respostas ao item 17 e as respostas integrantes dos dois fatores de análise ao item 16

Decidimos, por último, explorar a ocorrência de relações significativas entre as opiniões dos docentes sobre o modo como o processo de avaliação do desempenho 2007-09 influenciou em diferentes aspectos do desenvolvimento profissional, expressas nas respostas ao item 16, e as representações dos professores acerca do modelo de avaliação do desempenho 2007-09 em geral, recolhidas pelo item 17, dando-se continuidade ao tratamento estatístico a que os dois itens foram sujeitos.

Para o efeito, recorreremos à medida de correlação R de Pearson. Segundo Murteira (1993: 144), “a correlação indica que os fenómenos não estão indissolúvelmente ligados, mas sim que a intensidade de um é acompanhada tendencialmente (em média, com maior frequência) pela intensidade do outro, no mesmo sentido ou em sentido inverso”. Para a correlação ser significativa ao nível da significância de 0.05 para 100 graus de liberdade, o valor crítico do R de Pearson deve ser igual ou superior a .164.

Calculada portanto a correlação de coeficientes, apurámos a existência de relações significativas entre os efeitos do modelo de avaliação 2007-09 no sistema educativo e no contexto profissional dos docentes (fator 1 do item 17) e a influência do processo de avaliação do desempenho 2007-2009 quer no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (fator 1 do item 16) quer no âmbito da intervenção na política educativa, na vida da escola e da comunidade, e no desenvolvimento profissional ao longo da vida (fator 2 do item 16).

Encontrámos ainda relações significativas entre a validade de uma avaliação do desempenho docente (fator 2 do item 17) e a influência do processo de avaliação do desempenho 2007-2009 no âmbito da intervenção na política educativa, na vida da

escola e da comunidade, e no desenvolvimento profissional ao longo da vida (fator 2 do item 16).

Face a estes resultados, é plausível a interpretação de que avaliação do desempenho é valorizada pelos docentes e sentida como uma necessidade, já que, de acordo com as representações dos mesmos, apuradas neste estudo, ela é vista como um instrumento de regulação do processo de ensino e aprendizagem e como um motor de intervenção e formação dos professores, estando estreitamente associada a uma supervisão pedagógica que promova o desenvolvimento profissional.

Apenas nas respostas organizadas no fator 3 do item 17, opiniões negativas dos respondentes sobre o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09, não se apurou uma relação significativa entre os aspetos negativos apontados ao modelo de avaliação de 2007-09, quer no contexto profissional - progressão na carreira, horário laboral, código deontológico - quer no pessoal - motivação individual e convivência social, e a influência do processo de avaliação do desempenho 2007-2009 tanto no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (fator 1 do item 16) como no âmbito da intervenção na política educativa, na vida da escola e da comunidade, e no desenvolvimento profissional ao longo da vida (fator 2 do item 16). Pensamos que esta ausência de relação entre o fator 3 do item 17 e o item 16 poderá estar relacionada com o facto de os aspetos negativos apontados ao modelo se terem evidenciado na dinâmica e no clima de escola, mas com maior visibilidade no âmbito restrito das relações colegiais, tendo sobretudo afetado as relações sociais e profissionais entre docentes, não tendo provavelmente perturbado o trabalho desenvolvido com os alunos tanto na sala de aula como no plano da intervenção, nem alterado os percursos de formação (realizados ou não) dos docentes, o que a ter sido geral é prova de grande profissionalismo do corpo docente.

Em suma, tendo em conta que, em seis possibilidades de ocorrência de relações significativas (3 fatores do item 17 X 2 fatores do item 16), se verificaram três casos de correspondência relevante, ou seja, 50% dos fenómenos, poderá concluir-se por uma associação expressiva entre o modelo de avaliação de 2007-09 e os efeitos que o seu incremento produziu em geral no desenvolvimento profissional dos professores.

6.3. Síntese

Os resultados obtidos até aqui, em particular os decorrentes do tratamento estatístico realizado aos itens 16 e 17, assumem um peso substancial na concretização dos objetivos centrais deste trabalho de investigação.

A partir da análise das respostas ao item 16, foi-nos possível perceber que, apesar de certa resistência da maioria dos docentes ao modelo de 2007-09, uma percentagem ainda relevante de professores reconheceu no processo avaliativo um carácter formador em diferentes níveis do desempenho profissional. Em primeiro lugar, esse carácter formador ter-se-á refletido favoravelmente no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a maioria dos respondentes, o incremento do modelo de 2007-09 produziu efeitos benéficos na planificação e organização das atividades letivas, na diversificação das atividades de ensino e aprendizagem, na construção de instrumentos de avaliação dos alunos, na promoção de ambientes de aprendizagem exigentes e motivadores, na qualidade das aprendizagens proporcionadas aos alunos, na diversificação das estratégias de avaliação dos alunos, na promoção do respeito mútuo nos ambientes de aprendizagem, na gestão de processos de comunicação e de interação com os alunos, na resolução de fenómenos de indisciplina na sala de aula, na preocupação com o desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos, na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos. Como acima aventámos, esta valorização da influência positiva do modelo de avaliação 2007-09 no processo de ensino e aprendizagem, pelos docentes, poderá ter sido induzida pela observação de aulas, enquanto condição para alcançar as menções máximas, o que terá resultado num maior investimento dos docentes na sua prática letiva, tendo em vista a presença e a apreciação de um avaliador.

Em segundo lugar, o carácter formador do modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09 foi também admitido pela maioria dos professores inquiridos no âmbito da sua intervenção na política educativa, na instituição escolar local e no seu desenvolvimento profissional. Segundo estes, a índole formativa do modelo teve consequências na autorreflexão, tendo em vista a melhoria das suas práticas, na reflexão sobre a inovação e as reformas educativas, na realização de projetos/ações de formação para desenvolvimento do conhecimento profissional, na colaboração com os diferentes

órgãos e estruturas educativas, no desenvolvimento de projetos de escola com a comunidade, no aumento da partilha de saberes e de materiais didáticos com os pares, no envolvimento na conceção e regulação dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola, na apetência pelo desempenho de cargos técnico-pedagógicos.

O exame destes resultados leva-nos portanto a pensar que o valor formativo do novo modelo de avaliação do desempenho docente foi sentido por muitos professores que reconheceram na aplicação do mesmo uma influência positiva sobre o seu investimento em várias áreas da atuação profissional, tendo tirado proveito disso.

Suplementarmente parece-nos ter sido alcançada a pretensão da construção de uma escala válida de opiniões relativas à influência do modelo de avaliação do desempenho 2007-09 no desenvolvimento profissional dos docentes. Com efeito, o conjunto de itens 16.1 a 16.24 constitui uma escala unidimensional fiável de medida de opinião dos docentes sobre o modelo de avaliação do desempenho 2007-2009.

Igualmente relevante pensamos ser o resultado da análise fatorial a que sujeitámos as respostas, da qual resultaram duas dimensões que organizam as opiniões dos docentes interpelados e em função das quais a opinião geral se evidencia:

- ❖ uma dimensão respeitante à influência do processo de avaliação do desempenho 2007-2009 no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem;
- ❖ uma dimensão respeitante à influência do processo de avaliação do desempenho 2007-2009 no âmbito da intervenção na política educativa, na vida da escola e da comunidade, e no desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Também neste caso, as duas dimensões, cujas escalas apresentam níveis de fidelidade elevados, acima de 0.9, parecem medir um mesmo fenómeno, embora de forma desigual, observação que sustenta, adicionalmente, os resultados relativos à unidimensionalidade da escala.

No que se reporta ao item 17, pudemos perceber as representações dos professores interpelados sobre o modelo de avaliação do desempenho 2007-09. Constatamos, primeiramente, que a maioria dos respondentes concordou que o processo avaliativo 2007-09 obrigou a uma maior reflexão sobre as competências profissionais e que gerou nas suas escolas uma supervisão e um controlo dos desempenhos

profissionais diferentes do que era prática habitual nos contextos escolares. Em contrapartida, a maior parte dos docentes questionados exprimiu duras críticas ao modelo de 2007-09, tendo considerado que o mesmo não avaliou eficazmente as competências científica e pedagógica do professor, não criou condições para o autodesenvolvimento e para a coformação, não permitiu aferir a qualidade do sistema de ensino, não produziu uma maior consciência de classe, não foi coerente com os princípios teóricos na sua aplicação prática, e que, finalmente, uma aula observada e o período de tempo em que decorreu todo o processo avaliativo não foram suficientes para uma avaliação fiável. Como atrás referimos, a descrença nestes vários aspetos do modelo de avaliação poderá ter por base o insucesso das diligências tomadas pelos órgãos de gestão no incremento local do processo avaliativo, mas também certa resistência dos docentes em colaborarem no incremento eficaz do modelo, tendo optado por uma posição sistemática de rejeição, que reduziu a probabilidade de retirar ganhos pessoais e profissionais desta experiência.

Verificámos também que os professores inquiridos apoiavam significativamente a existência de uma avaliação do desempenho docente, posição que poderá ter como fundamento a opinião de que a existência de um procedimento dessa natureza permitirá melhorar a qualidade global do sistema de ensino e, simultaneamente, reconhecer o desempenho dos melhores profissionais.

No que diz respeito aos procedimentos do modelo de 2007-09, apurámos que a maioria dos respondentes concordou que o processo de 2007-09 introduziu alterações profundas na avaliação dos professores, manifestando-se a favor da supervisão da prática letiva, das aulas observadas e da análise da base documental produzida pelo professor, perspectiva que, como já dissemos, poderá ter decorrido da assunção de que, numa avaliação rigorosa do desempenho docente, será legítimo o pluralismo de fontes de informação, seja o exame da atuação em aula sejam os documentos pedagógicos do professor.

Sobre os avaliadores, a maioria dos respondentes discordou de que a avaliação pudesse ser realizada pelos pares, opinião que poderá fundar-se no não reconhecimento quer de competências quer de autoridade nos colegas para a ação avaliativa, o que terá dificultado também a verificação de uma conduta cooperativa entre os docentes.

Por fim, pudemos conhecer os aspetos do modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09 sobre os quais recaíram as críticas mais severas. Constatamos que a maior parte dos docentes inquiridos considerou que as relações sociais e as motivações pessoais se degradaram com a aplicação daquele modelo avaliativo, que o mesmo lhes causou sentimentos de desmotivação e de frustração, que não foi transparente, que aumentou excessivamente a carga horária de trabalho. Por sua vez, a existência de quotas terá inquinado o processo de avaliação docente, tendo fomentado o espírito de competição, que contribuiu igualmente para a instabilidade das relações e para um clima de desconfiança. As respostas ao item 17 permitiram-nos, enfim, perceber a valorização que os docentes atribuem às boas relações interpessoais no seu contexto laboral, aspeto que, segundo creem os respondentes, deveria ter sido salvaguardado no processo de avaliação do desempenho docente 2007-09.

Ainda no contexto da análise realizada ao item 17, julgamos ter sido alcançada a pretensão da construção de uma escala válida de apreciação do modelo de avaliação do desempenho 2007-09, relativa aos seus princípios, procedimentos e consequências. Com efeito, o conjunto de itens 17.1 a 17.24 constitui uma escala unidimensional fiável de medida das representações dos docentes inquiridos sobre o modelo de avaliação do desempenho 2007-2009, o qual parece ter produzido nos professores uma reflexão relevante, o que resultou num cenário de opiniões distintas e na expressão de diferentes graus de concordância, reflexo de posicionamentos pessoais diversos face a este modelo de avaliação do desempenho.

Pensamos ser ainda significativo o facto de a análise fatorial a que sujeitámos as respostas ter orientado a produção de três dimensões que ajudam a organizar as representações dos docentes interpelados e em função das quais se forma a opinião geral:

- ❖ uma dimensão referente aos efeitos do modelo de avaliação 2007-09 no sistema educativo e no contexto profissional dos docentes;
- ❖ uma dimensão concernente à validade de uma avaliação do desempenho docente;

- ❖ uma dimensão relativa às opiniões negativas dos respondentes sobre o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-09 (na sua incidência no clima de escola e no trabalho individual).

As três dimensões, cujas escalas apresentam níveis de fidelidade apreciáveis, parecem medir um mesmo fenómeno, embora de forma desigual, observação que sustenta, adicionalmente, a defesa da unidimensionalidade da escala.

Os resultados obtidos a partir da análise das respostas ao item 17 confirmam a adesão expressiva a uma avaliação do desempenho docente que, segundo exprimem, deverá estar associada à supervisão da prática letiva e à regulação das estratégias de ensino. Mas permitem-nos adicionalmente fazer uma reflexão sobre alguns pontos críticos do modelo de avaliação de 2007-09, reportando-se os mesmos a duas questões fundamentais, estreitamente correlacionadas, uma de âmbito profissional - progressão na carreira, horário laboral, código deontológico -, outra de âmbito pessoal - motivação individual e apreço pela convivência social. Reiteramos portanto a importância de estes domínios serem conscienciosamente ponderados na conceção de qualquer modelo de avaliação.

CONCLUSÕES

O desenvolvimento profissional dos professores no quadro da avaliação do desempenho docente é, à luz da presente investigação, uma questão suscetível de perspetivas diversas e de posições conflituantes. Vimo-lo tanto na literatura científica como nos testemunhos recolhidos junto dos avaliados e dos avaliadores. Neste capítulo das conclusões, pretendemos subdividir o debate em dois níveis de análise: o do conhecimento construído, quer quanto ao seu progresso quer quanto às suas limitações, para a compreensão do real; e o das possíveis consequências desse conhecimento alcançado na ação.

Escusar-nos-emos aqui da repetição de grande parte das ideias que, à guisa de síntese conclusiva, fomos traçando no desenvolvimento da investigação, optando por destacar aquelas que, dum ponto de vista estritamente pessoal, consideramos as mais relevantes num quadro de discussão e de entendimento abrangente da realidade estudada.

O conceito de desenvolvimento profissional dos docentes tem vindo a merecer crescente interesse nas últimas décadas, tanto entre a comunidade científica como entre os formadores de professores. A motivação para o tema provém obviamente da preocupação recorrente com a qualidade do ensino, mas também restritamente do advento de teorizações em torno da educação permanente ou da necessidade de formação ao longo da vida, impondo-se a reconfiguração da profissão de professor como condição *sine qua non* para dar resposta à sociedade atual, na sua mutabilidade a um ritmo vertiginoso. A acentuada atenção dedicada ao fenómeno tem resultado na produção de uma diversidade de estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, que têm conduzido a modelos ou conceptualizações diferentes e, por vezes, dificilmente conciliáveis. É o caso das perspetivas que concebem o desenvolvimento profissional dos professores baseado na intervenção educativa ou na investigação-ação, nos contextos de trabalho docente, mas ignoram ou subvalorizam o desenvolvimento psicológico/profissional do professor, como sujeito individual.

O enquadramento do desenvolvimento profissional dos professores mediante sistemas de avaliação do desempenho docente gerou entretanto novas expetativas de

mudança quer por parte dos investigadores quer por parte dos políticos e dos próprios profissionais. A junção, num mesmo processo, de objetivos de formação dos profissionais e de controlo da sua ação, pode todavia resultar no logro quanto às suas potenciais vantagens, por exemplo, se a sua implementação prejudicar o percurso de aprendizagem dos alunos, ao afetar o ritmo de trabalho, a motivação e o empenho dos professores; se o sistema de supervisão não for metodicamente regulado; se houver desconfiança e falta de credibilidade em relação aos avaliadores; se o juízo avaliativo for mormente formulado com subjetividade e não com o apoio da evidência factual, objetiva, sobre o professor avaliado; se houver falha na informação e na comunicação nas várias fases processuais; se o aparelho burocrático for complexo e inoperante. De todos estes aspetos, encontramos eco no trabalho de pesquisa realizado.

Alimentamos o desejo de que as experiências dos professores relativas à avaliação do desempenho docente, no biénio 2007-09, em que centrámos a nossa investigação, sirvam para animar a vontade de atenuar dificuldades e de ultrapassar obstáculos de naturezas diferentes. Sirvam para prosseguir a finalidade de reconceptualizar o próprio desenvolvimento profissional e de fomentar o investimento na inovação do panorama formativo dos professores, particularmente, em Portugal.

De entre os cenários viáveis para a conceptualização do desenvolvimento profissional docente, está, segundo cremos, o da aposta na conceção dos professores como avaliadores (qualificados) dos seus colegas, o que potenciará o intercâmbio dos saberes científico e experiencial e facilitará a associação entre o pensamento e a prática, proporcionada pela descrição e consciencialização dos princípios subjacentes à ação. Cientes da ambição que tal desejo envolve, admitimos a pretensão de se alcançar uma nova conceção da própria profissão docente e do profissionalismo.

Temos a noção – consolidada ao longo do presente estudo – de que a defesa da conceção dos professores como avaliadores dos seus pares é tarefa árdua, tanto no plano teórico da investigação em educação (porque a opinião sobre o assunto não é consensual entre os investigadores), como sobretudo junto dos professores, onde a empresa se revela ainda mais difícil quando desejamos passá-la da teoria ao terreno da ação docente, as escolas.

Com efeito, se tivermos em linha de conta que a formação contínua é a referência quase exclusiva de estratégia de desenvolvimento profissional que os

professores resistentemente mantêm, em particular as modalidades de “cursos e oficinas de formação”, facilmente constatamos a carência de oferta formativa na área da avaliação de professores. Por outro lado, se considerarmos que os objetivos fundamentais da formação contínua se centram no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a melhoria do mesmo, através do aperfeiçoamento das competências profissionais dos professores, e nos projetos educativos das escolas, favorecidos pela aquisição de capacidades, de competências e de saberes pelos docentes, que viabilizem também a adesão aos processos de mudança educativa, teremos forçosamente de reconhecer que a capacitação dos professores como avaliadores dos seus pares configura uma solução complexa e arrojada, entre outros aspetos, por não estar contemplada na filosofia formativa que enforma o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores vigente. Neste contexto, recomendamos uma revisão geral dos programas formativos existentes, mas também do quadro legal que os sustenta, ou seja, uma reconceptualização do desenvolvimento profissional dos professores em novos moldes. Caso contrário, o potencial valor formativo da avaliação do desempenho continuará a contar com resistências dogmáticas e mal informadas, frustrando os propósitos tanto dos legisladores como daqueles a quem a tarefa de avaliar é imposta, sem que tenham recebido formação idónea que os situasse quer como avaliadores quer como avaliados.

Reconhecemos que a reconceptualização do desenvolvimento profissional docente e, em particular, a renovação do panorama formativo dos professores em Portugal consubstanciam um processo de marcada complexidade, pelo menos por três ordens de razões: por acarretar morosidade na produção de um referencial de (in)formação sustentável, capaz de legitimar as opções formativas; por supor a concertação de peritos, legisladores e professores sobre os saberes e competências que deveriam ser inerentes à profissão docente; por implicar a própria avaliação da formação docente, bem como das consequências desta no desempenho dos professores e, finalidade capital, na melhoria da qualidade global do sistema de ensino.

O processo de avaliação do desempenho docente do biénio 2007-09 foi, segundo nos parece, um exemplo do fracasso na prática de modelos ou paradigmas de desenvolvimento profissional dos professores, quando se implementam em contextos concretos do exercício educativo, mas os ignoram. O reduzido número de aulas

observadas, o escasso apoio e acompanhamento proporcionado ao avaliado, a impreparação do avaliador e o descrédito sobre o seu perfil são algumas falhas que, significativamente, foram apontadas pelos professores questionados no âmbito do presente estudo.

Ao longo da investigação, julgamos ter reunido dados razoavelmente pertinentes para uma reflexão sobre a validade da pretensão do sistema avaliativo, instituído pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, de “identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente” e de “proporcionar orientações para o seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

Pensamos ter demonstrado, pelos discursos analisados, a existência de alguns entraves profundos à harmonização e conciliação de dois princípios nucleares do modelo de avaliação 2007-09: a promoção do desenvolvimento profissional, por um lado; e, por outro, o controlo restritivo das progressões dos professores, ou seja, “um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira”. Com efeito, entre os professores intervenientes no processo avaliativo em análise não parece ter sido entendida como possível a aliança entre o carácter formativo e o propósito seletivo do sistema de avaliação incrementado.

A minoração destes problemas pressupõe, segundo cremos, a reconceptualização do desenvolvimento profissional no quadro da avaliação do desempenho docente, implicando uma reflexão aprofundada por parte de todos os agentes educativos envolvidos que, tendo por base a experiência avaliativa vivida, procurassem a obtenção de respostas explícitas aos seguintes tópicos:

- ❖ as conceções de profissão e de profissionalismo subentendidas no modelo de avaliação 2007-09;
- ❖ as conceções de eficácia das estratégias formativas mobilizadas pelo processo de avaliação 2007-09 para melhoria da qualidade do serviço educativo;
- ❖ a relevância tanto da investigação e da literatura científicas como das representações e dos saberes experienciais dos professores na opção por determinado modelo de avaliação;
- ❖ os condicionalismos circunstanciais a ultrapassar para viabilizar um modelo de avaliação docente com enfoque no desenvolvimento profissional.

Consideramos ser de extrema importância encontrar uma base de entendimento e de acordo entre formadores e avaliadores, tendo em vista a convergência de perspectivas sobre a formação de professores e sobre a avaliação do exercício profissional, em particular sobre a exequibilidade da conjugação de ambas, obviamente num formato promissor do sucesso educativo, ou seja, tanto dos processos de ensino como dos consequentes resultados das aprendizagens. É preciso ultrapassar visões estanques e pontos de vista unidirecionais, a fim de encontrar soluções pragmáticas que meçam com realismo as possibilidades formativas dos sistemas de avaliação e proponham procedimentos capazes de as levar efetivamente à prática. É necessário vencer ainda certa propensão para aliar ambição e facilitismo, porque a complexidade dos contextos educativos não se resolve com receitas de oportunidade e, simultaneamente, contenção de recursos.

O estudo aqui desenvolvido pôs por certo em evidência a perturbação causada na dinâmica das escolas pelo sistema de avaliação docente 2007-09, devido ao seu carácter inédito e complicado, agravado pela carga laboral que impôs às comunidades educativas. Não alimentamos a pretensão de ser possível superar todos os obstáculos e controvérsias que em torno da avaliação do desempenho docente se têm manifestado nos últimos anos, mas consideramos ser possível rumar na direção de um entendimento mais partilhado no que diz respeito a um desenvolvimento profissional profícuo no âmbito da avaliação do desempenho docente.

Ainda que o horizonte de expectativas prenuncie um trabalho árduo e moroso a desenvolver neste campo, tendo em conta os testemunhos recolhidos nesta investigação, a avaliação dos docentes orientada para o desenvolvimento profissional destes parece-nos sustentável pelo facto de um grupo significativamente alargado de professores, avaliados e avaliadores, terem assentido no valor formativo do processo quer quanto às suas intenções (finalidades consignadas) e procedimentos (estratégias, instrumentos) quer quanto aos resultados alcançados nos âmbitos da prática letiva, da intervenção na instituição escolar e do próprio desenvolvimento profissional.

Nas três fases da investigação empírica desenvolvida, fomos-nos deparando com a evidência de que as experiências pessoais de avaliação do desempenho, vividas no biénio 2007-09, foram predominantemente experiências de desconforto, de insatisfação

e de conflito. Observámos cenários onde interesses, objetivos e perspectivas de natureza diversa produziam dissensões interpessoais, pela dificuldade em concertar caminhos e em delinear metas comuns. As situações descritas revelaram-nos o confronto de representações individuais e corporativas, mas também o embate de poderes, manifestos nos movimentos de ação em que forças diversificadas ora divergiam na consecução dos objetivos superiormente requeridos ora a eles se conformavam.

Ao encetarmos o diálogo com os intervenientes diretos no processo de avaliação do desempenho docente 2007-09, que inaugurámos com o questionamento aos professores avaliados, acerca da profissão docente, do desenvolvimento profissional e da avaliação do desempenho, a análise das suas representações fez destacar um painel de convicções positivas sobre os valores da profissão, a necessidade de atualização permanente e as vantagens de uma avaliação docente. No entanto, foram igualmente expressas críticas, resistências, apreensões quer quanto ao presente vivido quer quanto a projeções a longo prazo, especialmente, concernentes à carreira docente e aos possíveis impactos da avaliação do desempenho na profissão.

Ao entrevistarmos os professores avaliadores, os cenários de conflito evidenciaram-se uma vez mais. Foram patentes na caracterização do professor como avaliador, ao ser assumido o desencontro entre o perfil ideal traçado e o papel pessoalmente desempenhado, por não reunirem os relatores requisitos formativos e experienciais que sustentassem a sua ação e os credibilizassem junto dos pares. Revelaram-se, ainda, na crítica à conceção estrutural do modelo de avaliação docente 2007-09, tendo sido referidas a informação omissa e confusa, a incompreensão da possibilidade de articulação com o desenvolvimento profissional do professor, a frustração dos resultados face às finalidades. Manifestaram-se também na oposição de poderes que se terá revelado ao longo do processo avaliativo, de forma explícita ou velada, ocasionada pelas contingências decorrentes das políticas educativas e por uma imperfeita orientação por parte da tutela.

No seio das situações de conflito referidas, os intervenientes diretos no processo de avaliação do desempenho docente 2007-09 reagiram diversamente, adotando condutas mais ou menos adequadas. De entre estas, não perfilhamos atitudes de facilitismo como a indiferença geral, a desinformação voluntária, o marasmo e a incúria no exercício profissional por razões apenas atribuídas a vontades alheias, alegadamente

incontornáveis. Pelo contrário, o questionamento e a reflexão, a aventura do risco e o zelo na tentativa, a abertura ao diálogo e a disposição para a mudança, a consciência da necessidade de atualização pessoal e o investimento assíduo e confiante foram traços que encontramos nos profissionais que, apesar das condições acima, ousadamente identificaram vários aspetos formativos na experiência avaliativa vivida.

Todavia, o processo de avaliação do desempenho docente de 2007-09, sentido como estratégia potencialmente promotora de desenvolvimento profissional pelos avaliadores, poderia não ter eco junto dos professores avaliados. O questionário aberto fora aplicado a um número muito limitado de interlocutores, pelo que o problema enunciado continuava a manter-se sem resposta satisfatória. Apenas um pequeno conjunto de sequências discursivas aludia indiretamente ao desenvolvimento profissional, associando-o à avaliação do desempenho docente. Sentimos portanto a necessidade de estender a investigação a um patamar que nos permitisse aclarar, entre outras, a seguinte questão central: em que medida o percurso avaliativo realizado em 2007-09 era percebido pelos professores avaliados como tendo produzido efeitos formativos, positivos ou negativos, no seu desenvolvimento profissional.

A análise e interpretação dos dados obtidos a partir da aplicação do questionário de resposta fechada permitiu-nos chegar a um conjunto de opiniões, inseridas em diferentes dimensões, que consideramos configurarem um reconhecimento positivo da experiência avaliativa de 2007-09 junto de um grupo importante de professores avaliados, tanto no que diz respeito aos elementos processuais (oportunidade da introdução do novo modelo de avaliação nas escolas, organização do incremento local do modelo de avaliação, participação dos avaliados na negociação do processo, adequação dos objetivos individuais às finalidades institucionais, qualidade do apoio dos avaliadores no âmbito das aulas observadas, caracterização do clima de escola, recurso pessoal/institucional a documentos facultativos no processo de avaliação dos docentes, docentes sujeitos a aulas observadas, menções qualitativas atribuídas e sua adequação), como no que se reporta aos resultados formativos atingidos: desenvolvimento de determinadas competências profissionais (por exemplo, a autorreflexão, tendo em vista a melhoria das suas práticas; planificação e organização das atividades letivas; a reflexão sobre a inovação e as reformas educativas) que se terão refletido no desempenho profissional tanto ao nível da prática letiva como no âmbito da

intervenção na instituição escolar local e no desenvolvimento profissional. Finalmente, o assentimento na necessária existência de uma avaliação do desempenho docente, tendo igualmente convergido na opinião de que a avaliação acaba sempre por ter um papel formativo, o que apoia a consideração de os professores concordarem no preceito de que uma avaliação do desempenho docente revista princípios formadores e efeitos reguladores.

Foi ainda possível identificar variáveis, relacionadas com tendências de opinião mais e menos positivas que são, neste estudo, assumidas como hipóteses explicativas de situações em que o processo de avaliação do desempenho docente 2007-09 terá sido sentido pelos professores avaliados como de maior ou menor valor formativo. Características particulares, como o sexo e o tempo de serviço, mas também variáveis relativas às condições contextuais, como a experiência de aulas observadas, a menção qualitativa obtida, a qualidade da informação recebida em relação ao modelo de avaliação e, ainda, o clima de escola, ajudaram-nos a perceber a variação de posicionamentos opinativos relativamente às repercussões formativas do processo de avaliação 2007-09 no desempenho profissional dos docentes inquiridos.

A valência formativa do processo de avaliação do desempenho docente 2007-09 pode ainda revelar-se comprometida se, *a posteriori*, os aspetos negativos identificados pelos inquiridos vierem a ter um impacto contraproducente no percurso profissional dos professores, ou seja, se o desenvolvimento profissional de alguns se orientar no sentido de um maior desinvestimento produzido pela experiência avaliativa, cujos resultados poderão ter contribuído, nos mais insatisfeitos, para a descrença nos sistemas de avaliação em geral e, em particular, nos intentos formadores destes. Por esta razão, consideramos que algumas áreas merecem ser objeto de uma maior reflexão, tendo em vista tomadas de ação eficientes.

Urge, em primeiro lugar, credibilizar os avaliadores junto dos avaliados, o que passará por um investimento sério tanto no aperfeiçoamento de competências específicas como no seu reconhecimento e certificação oficiais. No âmbito da formação especializada, já contemplada no processo de formação dos professores, cumprirá aos decisores políticos criar dispositivos motivadores para a especialização no domínio da avaliação docente (por exemplo, benefícios de propina, incentivos promocionais), e aos professores sustentar o princípio (e observá-lo) de que o desempenho profissional docente,

comprometido com a missão da escola, exige o progressivo desenvolvimento das potencialidades de cada professor, a construção de novos saberes e a assunção de funções diversificadas, exigidas pelas dinâmicas educativas e coletivas. Porque o edifício da identidade profissional também se alicerça na revisão das tradições da prática à luz das representações sociais da profissão.

Defendemos paralelamente que a avaliação de professores deve ser realizada pelos próprios professores, prevalecendo a ideia de que a profissão docente é de tal modo distinta e singular que não admite juízo valorativo de outros que não daqueles que a exercem, ou por outras palavras, de leigos na matéria. Trata-se de reconhecer aos professores o primado da competência para emitirem pareceres profissionais informados e de, conseqüentemente, agirem em conformidade. Trata-se ainda de admitir que o desenvolvimento profissional é elevadamente favorecido pelas rotinas de cooperação e de colaboração entre pares e que os professores são capazes de cingir o seu ensino a padrões superiores de conhecimento científico, pedagógico e didático. Só neste contexto nos parece possível a manutenção da autonomia da classe docente, pela afirmação da sua idoneidade no planeamento e gestão do processo de ensino-aprendizagem, como pela reivindicação do controlo do trabalho pedagógico e, na condição de agente social, a legitimação de uma intervenção implicada e responsável na realidade.

Consideramos inclusivamente que a função de avaliador deverá ser exercida não em exclusividade, mas em regime de acumulação por docentes com componente letiva atribuída. Desta forma se promoverá o intercâmbio efetivo de experiências e de saberes com conseqüências diretas na ação letiva, tanto do avaliado como do avaliador. Por outro lado, inibir-se-á o distanciamento entre um e outro, decorrente de uma provável visão de superioridade estatutária e funcional adotada pelo examinador em relação ao executante. Cremos que os avaliadores, ao comungarem diariamente com os seus colegas dos condicionalismos e expetativas inerentes à sala de aula, terão mais presentes na reflexão realizada, individual e conjunta, os contextos concretos e imprevisíveis em que os professores se movem e as exigências específicas a que têm de dar resposta, estando assim em melhor posição para se pronunciarem, com conhecimento de causa, sobre a competência e o desempenho dos seus iguais.

Se a ação avaliativa pelos pares nos parece defensável, não a advogamos sem ter em conta os testemunhos colhidos ao longo desta investigação, cuja análise nos permitiu

concluir das tensões interpessoais geradas internamente nas escolas pela intolerância à avaliação colegial próxima. Assim, consideramos que certa medida de afastamento geográfico será recomendável como fator de obstrução a uma familiaridade que, nalguns casos, parece ter potenciado o nepotismo e, noutros, aumentado a desconfiança em relação à validade dos resultados da avaliação. Em termos práticos, tal significará a intervenção de uma avaliação externa que, reiteramos, seja protagonizada por professores e, além disso, se concretize em visitas de parcerias, a fim de obviar a uma perspectiva de “olhares cruzados” (Hadji, 2010:136), ou seja, atenuar o juízo necessariamente subjetivo formulado por avaliador único.

Como instrumento de superlativo valor julgamos ser o procedimento de autoavaliação pelos docentes. A autoavaliação permite a responsabilização do professor no seu processo de avaliação, ao viabilizar a análise fundamentada das práticas, periódica e sistemática, favorecendo a regulação das mesmas e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho. Este dispositivo manifesta, melhor que qualquer outro, as representações dos docentes sobre os impactos do planeamento e da ação pessoais em, pelo menos, três planos de observação interligados: os seus públicos discentes, os contextos organizacionais a que pertencem e as comunidades educativas que as suas escolas servem. A autoavaliação consubstancia os conceitos de profissionalismo e de “prático reflexivo” (Schön, 1983), constituindo um recurso oportuno para o professor fazer prova das suas competências para avaliar o seu próprio ensino, de interrogar experiências pedagógicas e teorias educativas, de expor aos colegas avaliadores o pensamento crítico e o saber experiencial particulares, decorrentes do seu exercício profissional. Neste alcance, a autoavaliação reveste naturalmente uma natureza formativa, configurando uma útil ferramenta de desenvolvimento profissional.

Em conjugação com a avaliação, a formação de professores merece ser repensada. Do ponto de vista conceptual, parece-nos medida próspera insistir na ênfase a dar a uma imbricação saliente e inequívoca entre prática-teoria-prática, retirando proveito do conhecimento científico em torno da proposição “investigação-ação-formação” (Stenhouse, 1978; Elliot, 1990; Altet, 1992; Esteves, 2002). Mais do que a indução dos professores nos métodos científicos da investigação em educação (opção de que os docentes retirariam igualmente ganhos consideráveis), concebe-se a formação de professores apoiada pelos pares e assente num eixo metodológico fundado na prática

peçoal, tendo por finalidade melhorar a qualidade da ação educativa de cada um em proveito do desempenho de todos. Neste contexto, defendemos a implementação nas escolas de projetos de investigação colaborativa internos, envolvendo grupos de docentes que, partindo das suas rotinas letivas, desenvolvam um trabalho de indagação cooperativa, autorreflexiva e crítica, que resulte quer num processo de motivação para o ensaio de experiências alternativas no espaço da intervenção escolar quer para o apuramento de um repositório de boas práticas. No fundo, pretende-se a explicitação dos pressupostos e referentes teóricos implícitos nos atos pedagógicos mais intuitivos e das razões do seu sucesso para que, encontradas certas regularidades premiadas pelo êxito, estas possam ser replicadas em benefício do processo de ensino e aprendizagem. Finalmente, a partilha de conclusões, a troca de ideias, o intercâmbio de saberes em cenário colegial poderá promover, simultaneamente, as competências do corpo docente e o desenvolvimento global da instituição, na medida em que otimize a concretização do projeto educativo desta e a melhoria do serviço prestado à comunidade.

Do acima dito, parece-nos evidente a aceitação da emancipação dos professores pelo poder central, através da criação de oportunidades mais alargadas de formação, quer no que diz respeito ao fomento de culturas colaborativas quer no que reporta aos incentivos ao aperfeiçoamento do conhecimento profissional. Dependente da boa vontade e gestão hábil dos decisores políticos, um leque de possibilidades exequíveis se abre: a atribuição de tempos semanais, na componente não letiva, para investigação e atualização; o reconhecimento dos percursos de autoformação, através da obrigatoriedade de apresentação de relatório formal, cuja relevância e consistência do estudo realizado determinassem a sua certificação pelas instituições de formação de professores; o apoio financeiro específico às escolas, tendo em vista a produção de publicações periódicas (jornais e revistas) na área da investigação em educação; o incentivo ao usufruto de licenças sabáticas e de bolsas de estudo para a concretização de estratégias mais formais de aperfeiçoamento profissional. Pensamos que a autonomia e a credibilização dos professores na produção de conhecimento científico proporcionam, entre outras vantagens, a valorização e a crítica do saber experiencial; a exposição mais aberta e esclarecedora das especificidades dos contextos escolares; a relativização do elitismo dos saberes especializados sobre o campo educativo, pela instituição de estratégias de mediação e de diálogo entre investigadores académicos e profissionais

locais, ou talvez, a aliança entre a *ciência* e a *vida*, que permitisse a construção de quadros de conhecimento úteis na análise e interpretação do real educativo, dos seus movimentos de transformação e dos condicionalismos emergentes.

Promovidas estas ou outras estratégias de desenvolvimento profissional, consideramos legítima a medida de aferir periodicamente o seu resultado, tendo por finalidade a sua regulação e, ainda uma vez, a sua promoção. Defendemos a intervenção sistemática nas escolas de uma auditoria operacionalizada por uma entidade externa compósita: grupo interno de professores, docentes universitários na área da educação, representantes ministeriais. Concebemos esta auditoria como um processo que não deve ser confundido nem com a ação inspetiva atualmente existente nem com a avaliação docente, embora possa (e deva) preceder esta última, a fim de a preparar e justificar. A equipa de auditores estaria incumbida da missão de proceder ao exame da atividade geral da instituição educativa, no âmbito da prossecução de um projeto de desenvolvimento global da escola e conseqüente melhoria da qualidade do serviço educativo prestado, e de produzir informação relevante, com o fim de apoiar ou reorientar o planeamento e o incremento das estratégias mais eficazes para a consecução das metas inicialmente definidas pela organização escolar. Sublinhe-se que o processo de auditoria aqui concebido não consente a hipótese de uma imposição às escolas de um quadro de padrões nacionais, em função do qual cada escola seria abalizada. Antes, privilegiaria a articulação entre as limitações contextuais e os objetivos organizacionais, estes exequíveis ainda que, eventualmente, com certa margem de ambição controlada.

Do acima exposto se depreende a necessidade de integrar de forma clara e harmoniosa o plano de formação dos docentes num projeto global de desenvolvimento da escola, consubstanciados no seu projeto educativo. Neste campo, parece-nos haver ainda bastante a fazer. Em primeiro lugar, seria preciso conceder um relevo substancialmente considerável ao desenvolvimento profissional do corpo docente no momento da definição das metas do projeto educativo da escola. Em seguida, proceder ao planeamento estratégico deste, associando congruentemente as competências a aperfeiçoar/adquirir pelos professores, os objetivos a cumprir, as modalidades de formação potenciadoras da participação de todos, os conteúdos e as experiências de inovação, em conexão com as finalidades a prosseguir pela escola, os recursos desta, o

tempo disponível, e os modos de avaliação apropriados à promoção da qualidade do investimento a realizar e dos resultados a alcançar.

Na linha deste raciocínio, defendemos uma avaliação do desempenho docente, que preferimos designar *avaliação do desenvolvimento profissional docente*, cíclica, em conformidade com o prazo de execução dos projetos internos de desenvolvimento das escolas, com consequências, não na progressão da carreira dos docentes (a não ser em situações de evidente incompetência, leia-se, casos sinalizados de desinvestimento significativo), mas com expressividade na avaliação externa da escola, na sua globalidade, a fim de que o projeto da escola seja sentido como obra comum e da responsabilidade de todos, estando inequivocamente saliente a importância fundamental do contributo individual de cada um para o sucesso geral da instituição e, por extensão, da melhoria da qualidade do sistema de ensino nacional. Consideramos que a avaliação docente não pode ser perspectivada como terreno árido, metáfora da indefinição ou omissão dos verdadeiros propósitos a atingir por interesses nem sempre convergentes para a dinâmica escolar, mas como um caminho em que todos os professores reconhecem os sinais orientadores dos critérios onde têm de chegar, por serem estes específicos, alcançáveis e benéficos da ação educativa. Finalmente, julgamos que, no que concerne as questões do desenvolvimento profissional docente e da melhoria da qualidade do ensino, dever-se-á privilegiar uma abordagem positiva e otimista, possível no reconhecimento e incentivo das colaborações colegiais para o êxito de todo o sistema escolar, definido por parâmetros claros de sucesso que todos os professores possam satisfazer, em vez de assente num processo de quotas que divide os docentes e os incompatibiliza dos pontos de vista pessoal e profissional. Além disso, deverá apostar-se na promoção de oportunidades diversificadas de aprendizagem contínua de qualidade que permitam aos docentes conseguir alcançar patamares de qualificação e de exercício profissional progressivamente mais elevados.

Reconhecendo os muitos limites deste trabalho de investigação, consideramos todavia oportuna a defesa da ideia de que as situações avaliativas que estudámos nos permitem sustentar que a avaliação docente só deve admitir ser concebida como alavanca impulsionadora do desenvolvimento profissional dos professores num sentido positivo. Recapitulamos em síntese as propostas acima apresentadas, no ensejo de viabilizar uma reflexão comprometida com a ação:

- ❖ A qualificação dos professores como avaliadores, tendo em vista quer a sua credibilização junto dos avaliados quer a construção de novos saberes e a assunção de funções diversificadas, exigidas pelas mutantes dinâmicas escolares e sociais;
- ❖ A delegação total da avaliação docente nos próprios professores, enquanto evidência da sua autonomia profissional, tanto na aferição da qualidade do trabalho colegial como na gestão do processo de ensino e aprendizagem;
- ❖ O desempenho da função de avaliador em regime de acumulação com a atividade letiva, assegurando deste modo uma compreensão mais precisa das contingências e virtualidades dos contextos educativos, no processo avaliativo;
- ❖ A intervenção de uma avaliação externa, enfraquecedora das tensões interpessoais internas, realizada por parcerias, sob o propósito de esbater o juízo valorativo subjetivo, inerente ao olhar de avaliador único;
- ❖ A sobrevalorização do dispositivo de autoavaliação, no intento de responsabilizar o professor pelo seu próprio processo de avaliação e de motivar uma reflexão formal e fundamentada das suas práticas, tendo em vista a regulação das mesmas;
- ❖ A reconfiguração dos quadros conceptuais da formação de professores, que articule teoria e prática num processo de contínua e sistemática interpenetração, tendo por base a implementação nas escolas de projetos internos de investigação colaborativa;
- ❖ A emancipação dos professores, através do reconhecimento da autonomia e da credibilidade dos professores na produção de conhecimento científico, com o fim de valorizar o saber experiencial e de aceder com maior proximidade às idiosincrasias dos diferentes contextos educativos;
- ❖ A intervenção periódica de uma auditoria, operacionalizada por uma entidade externa compósita, que apoie o desenvolvimento profissional docente no quadro alargado da (re)orientação de um processo de desenvolvimento global da escola;
- ❖ A integração clara, coerente e relevante do plano de formação dos docentes no projeto educativo da escola, com base num planeamento estratégico que coloque em estreita interdependência o sucesso de ambos;

- ❖ A reconceptualização da avaliação do desempenho docente, tendo em vista a construção de referentes que sustentem alternativamente uma avaliação do desenvolvimento profissional docente, com enfoque na formação colaborativa e nos resultados coletivos.

Por fim, cumpre abordar a questão nuclear de qualquer trabalho de investigação e que é o da validade científica do conhecimento que se intentou alcançar.

Neste âmbito, uma vez adotadas as perspectivas epistemológicas que norteariam o estudo, procedemos às opções metodológicas que maior coerência e segurança nos pareciam oferecer na resposta que pretendíamos dar ao problema, com respeito por critérios de validade e de fidelidade da investigação. Naturalmente, a validade interna e a fidelidade são imputáveis à habilidade e ao esmero do investigador, mas não a validade externa. Ainda que o estudo realizado se ancore na literatura científica existente, a natureza não representativa da amostra em relação à totalidade dos docentes leva-nos a encarar com reservas os resultados alcançados e, em particular, as variáveis que considerámos significativas. Assim sendo, tal como fizemos à partida, desde a circunscrição do problema, da escolha das metodologias, avaliadas as vantagens e limitações das mesmas, continuamos a afirmar no final deste percurso que esta abordagem do real tem um alcance exploratório e descritivo. Mesmo o estabelecimento de correlações entre variáveis não prosseguiu outra finalidade que não o apuramento de associações significativas, tendo em vista uma descrição e uma compreensão melhoradas do fenómeno. Por esta razão, não alimentámos a ideia de localizar as variáveis que pudessem consubstanciar causas ou efeitos, por reconhecermos tal estratégia própria de estudos de natureza experimental.

Tendo em conta que investigadores como Golafshani (2003), Hair (2009) ou Guion (2002) concebem a validade externa não no sentido restrito da possibilidade de generalização dos resultados, mas no da faculdade da extrapolação destes, ou da sua replicabilidade, para situações com contextos similares, esforçámo-nos por assegurar a validade externa do estudo, cotejando os quadros conceptuais existentes e os dados que a descrição da realidade nos foi fornecendo, a todos recorrendo fosse para a formulação de hipóteses ao longo do trabalho, fosse para a interpretação dos resultados obtidos.

Neste processo, foi nossa pretensão salvaguardar a credibilidade e a confiabilidade do estudo realizado.

Ainda que humilde, apraz-nos a ideia de que o presente trabalho de investigação possa vir a constituir um contributo singelo para outros trabalhos que, no âmbito da formação de professores, se interessem pelo tratamento de problemáticas como a da articulação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional dos professores.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, A. J. (2009). Sobre o trabalho docente e o tempo presente. In *Revista ELO - Avaliação do desempenho docente*, 16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 25-30
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago
- ALMEIDA, J.; PINTO, J. (1996). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In A. Silva, J. Pinto (eds), *Metodologia das Ciências Sociais*, cap. 2. Porto: Afrontamento
- ALONSO, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10840/1/MLGA-TD-Vol-I.PDF> e consultado a 30/12/2012
- ALTET, M. (1992). Rapport de synthèse du séminaire de Lyon de l'ATEE sur recherche en éducation et formation des enseignants en Europe. In *European journal of teacher education*, 15 (1-2), pp. 77-79
- ALTET, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto Editora
- ALTET, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir d'analyser. In L. Paquay, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck
- ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. org. (2010). *O polo da excelência*. Porto: Areal
- ALVES, M. P.; FLORES, M. A. org. (2010) *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Pedago
- AMADO, J.; FREIRE, I.; CARVALHO, E.; ANDRÉ, M. J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Revista Sísifo*, 8, pp. 75-86

- ANDREWS, T. E.; BARNES, S. (1990). Assessment of teaching. In W. R. Houston (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 569-598
- APPLE, M. W.; JUNGCK, S. (1990). No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. In *Revista de Educación*, nº 291, pp. 149-172
- ARNAL, J.; RINCON, D.; LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor
- BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (5ª ed)
- BELL, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- BOLAM, R.; MCMAHON, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. In C. Day, J. Sachs (org.) *International Handbook on the continuing professional development of teachers*. Berkshire, England: McGraw-Hill Education, pp. 33-60
- BULMER, M. (1977). *Sociological research methods*. London: Transaction Publishers
- BULMER, M. (1979). Concepts in the analysis of qualitative data. In *Sociological Review*. vol. 27, nº 4, pp. 651-677
- BUTTERY, T. J.; WELLER, L. D. (1988). Group Clinical Supervision: A paradigm for preserve instructional enhancement. In *Action in Teacher Education, The journal of the association of teacher educators*, v. 10, nº 1, pp. 61-73
- CAETANO, A. (1998). *Avaliação de Desempenho. Metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: Editora RH
- CAETANO, A. (2008). *Avaliação de Desempenho. O Essencial que Avaliadores e Avaliados Precisam de Saber*. Lisboa: Livros Horizonte
- CAETANO, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores*. Porto Editora
- CAETANO, A. P.; SILVA, M. L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 49-60
- CAETANO, A. P.; AFONSO, M. R. (2009). A justiça e os dilemas na formação ética de professores. *Educação*, 32 (3), pp. 252-259
- CAMPOS, B. P. (2004). Novas dimensões do desempenho e formação de professores. In *Revista Discursos: perspectivas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta,

- pp. 13-26. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/155/1/Discursos%e2%80%93Forma%20a7%20a3o%20de%20Professores13-26.pdf> e consultado a 13/04/2013
- CANÁRIO, R. (2002). O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In M. Marfan (org.). *Congresso brasileiro de qualidade na educação. Formação de professores. Simpósios*. Brasília, vol. I
- CANÁRIO, R. (2007). Relatório Geral - Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. In *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: MEDGRHE. Disponível em http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.mec.pt%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_1_id%3D17767%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE2408.pdf&ei=MjdUI_INM6ThgfEoYDgBw&usq=AFQjCNGCuPLmhHuB5ckISqYe5mQH7r-zQ&sig2=UNhZ2C6a0OidQ74Ff35kw e consultado a 28/12/2012
- CARMO, H.; FERREIRA, M. (2008). *Metodologia da investigação, guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta (2ª ed)
- CASANOVA, M. P. S. M. (2009). Perfil do Avaliador no Contexto da Avaliação do Desempenho Docente. Disponível em https://docs.google.com/document/preview?hgd=1&id=1V9A4in4sQwB_K-Mfaw-B3FzOeZrUL7f5BqDDIm2_2uA e consultado a 28/12/2012
- CLÍMACO, M. C. (2002). A IGE e a Avaliação Integrada das Escolas. In *Qualidade e Avaliação da Educação*, Lisboa: Conselho Nacional da Educação, pp. 35-46.
- COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (2005). Executive Summary. In M. Cochran-smith e K. Zeichner. *Studying Teacher Education*. Washington: AERA. pp. 1-36
- COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, K. (2008). Research on teacher education. Changing times, changing paradigms. In *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Routledge. pp. 1050-1093
- COGAN, M. L. (1973) *Clinical Supervision*. Boston, MA: Houghton Mifflin
- COMISSÃO EUROPEIA (2009). Common European principles for teacher competences and qualifications. Disponível em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf e consultado a 30/03/2013

- CRESWELL, J. (2003). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage Publications
- CROS, F. (2004) L'évaluation des enseignants en cours de carrière : aperçu international de quelques dimensions et approches culturelles. In L. Paquay. *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan, pp. 143-166
- CURADO, A. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DARLING-HAMMOND, L. (1990). Teachers and teaching: signs of a changing profession. In W. R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan Publisher, pp. 267-290
- DARLING-HAMMOND, L. (1999) *Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence*. University of Washington: Center for the study of teaching and policy
- DARLING-HAMMOND, L.; BERRY, B.; THORESON, A. (2000) *Does teacher certification matter? evaluating the evidence*. Paper submitted to Educational Evaluation and Policy Analysis. Disponível em <http://www.teachingquality.org/pdfs/doescertificationmatter.pdf> e consultado a 30/12/2012
- DARLING-HAMMOND, L. (2010) Reconhecer e potenciar a eficácia docente: guia para decisores políticos. In M. A. Flores (org.) *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. Porto: Areal, pp. 197-235
- DAY, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela, A. Nóvoa (org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto Editora, pp. 95-114
- DAY, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora
- DAY, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora
- DAY, C. (2004a). Évaluer la formation continue des enseignants dans le contexte d'une école en changement en vue de favoriser le développement professionnel des

- acteurs et d'améliorer leur efficacité?, In L. Paquay. *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan. pp. 87-119
- DELANDES, S.; ASSIS, S. (2002). Abordagens quantitativa e qualitativa em saúde: o diálogo das diferenças. In M. C. Minayo, S. Deslandes, (org.). *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Fiocruz. pp. 195-219
- DENZIN, N. K. (2009). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New Jersey: Transaction Publishers. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=UjcpxFE0T4cC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false> e consultado a 19/11/2012.
- DE KETELE, J. M. (2010). A avaliação do desempenho profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves, E. A. Machado (org.). *O Pólo de Excelência*. Porto: Areal, pp. 13-31
- DOMÍNGUEZ, M. R. F.; PESCADOR, J. E. P.; MELERO, M. P. T. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. In *REIFOP*, 12 (1), 33-50. Disponível em http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872524.pdf e consultado a 20/04/2013
- DOMINGO, J. C. (2003) *A autonomia da classe docente*. Porto Editora.
- DOYLE, W. (1990). Themes in teacher education research. In W. R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan Publisher, pp. 3-24
- ECHEVERRÍA, B. (1983). La investigación empírica de carácter educativo en las universidades españolas (1980-1983) In *Revista de Investigación Educativa*, 1 (2), pp. 144-204
- ELIAS, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Guia prático para a avaliação de desempenho*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- ELIOT, J. (1990). *La investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata
- ERAUT, M. (1998). Concepts of Competence. In *Journal of Interprofessional Care*, 12(2), 127-139
- ERAUT, M. (2012). The Balance between Communities and Personal Agency: Transferring and integrating knowledge and know-how between different communities and contexts. *Learning to be Professional through a Higher*

- Education*. E-BOOK Chapter D2. Disponível em <http://learningtobe.professional.pbworks.com/f/michael+eraut+D3.pdf> e consultado a 2/1/2013
- ESTEVE, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.). *Profissão professor*. Porto Editora, pp. 93-124
- ESTEVE, M.; RODRIGUES, A. (2002). Tornar-se Professor: estudos portugueses recentes. In *Revista Investigar em Educação*, pp. 15-18
- ESTEVE, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- ESTEVE, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, J. A. Pacheco (org.) *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora, pp. 105-126
- ESTEVE, M. (2007). Globalização: transformações previsíveis do currículo e da profissionalidade docente. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, F. Moreira. *Globalização e desigualdades: desafios contemporâneos*. Porto Editora
- ESTEVE, M. (2008). Formar professores à altura dos desafios pedagógicos do nosso tempo. *Atas do IV Congresso Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Setembro. Florianópolis.
- ESTEVE, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 8, pp. 37-48
- ESTRELA, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC (3ª ed)
- ESTRELA, A.; NÓVOA, A. org. (1999). *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto Editora
- 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 (1960-2005)*. Lisboa: Educa, pp. 307-319
- ESTRELA, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. In *Revista de Educação*, vol. XI, nº 1, pp. 17-29
- ESTRELA, M. T.; ESTRELA, A. (2006). A Formação Contínua de Professores numa Encruzilhada. In R. Bizarro, F. Braga (orgs). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto Editora, pp. 73-79.

- ESTRELA, M. T. (2007). Um olhar sobre a Investigação Educacional a partir dos anos 60. In A. Estrela (org.). *Investigação em educação: teorias e práticas (1960 – 2005)*. Lisboa: Educa, pp. 307-319
- ESTRELA, M. T. (2007a). As Ciências da Educação, Hoje. Conferência Inaugural do IX Congresso da SPCE, pp. 5-24
- Estrela, M. T. (2008). As Ciências da Educação Hoje. In N. S. C. Ferreira, A. B. Bittancourt (org), *Formação Humana e Gestão da Educação. A arte de Pensar Ameaçada* (pp. 17-50). São Paulo: Cortez Editor.
- ESTRELA, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal
- ESTRELA, M. T.; CAETANO, A. P. coord. (2010). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa
- FERNANDES, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora. Disponível em http://www.projectos.te.pt/projectos_te/area_exclusiva/pdf/doc_aval.pdf e consultado a 25/03/2013
- FERNANDES, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Refletir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5886/1/Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20das%20Aprendizagens-20Refletir,%20Agir%20e%20Transformar.pdf> e consultado a 25/03/2013
- FERNANDES, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editora
- FERNANDES, D. (2008a). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. In *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372.
- FERNANDES, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. In *Revista ELO - Avaliação do desempenho docente*, 16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda pp. 19-23.
- FERNANDES, D. (2013). Avaliação em educação: Uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(78).

- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (org.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 212-233
- FERREIRA, F. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho, (coord.) *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora, pp. 329-344
- FERRY, G. (1973). *La pratique du travail de groupe*. Paris: Dunod
- FLICK, U. (2005) *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor
- FLORES, M. A. (2009) Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. In *Revista Iberoamericana de evaluación educativa (RIEE)*. Vol. 2, Nº 1, Madrid, RINACE. Disponível em http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13_hm.html e consultado a 1/04/2010.
- FLORES, M. A. org. (2010) *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações*. Porto: Areal
- FLORES, M. A.; HILTON, G.; NIKLASSON, L. (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In M. P. Alves e M. A. Flores (org.) *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Pedago, pp. 19-34
- FODDY, W. (1996) *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Inquéritos*. Oeiras: Celta Editora
- FORMOSINHO, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora
- FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F. (2009). Conceções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (coord.) *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora, pp. 19-36
- FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (coord.) *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora, pp. 143-164
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Pedago

- FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. (2010a). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho, J. Machado e J. Oliveira-Formosinho. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Pedago, pp. 11-24
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. (2010b). Os professores e a diferenciação docente – Da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado e J. Oliveira-Formosinho. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Pedago, pp. 77-95
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. (2010c). Desempenho, mérito e desenvolvimento – Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado e J. Oliveira-Formosinho. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Pedago, pp. 97-118
- FULLAN, M. (1990). Staff development innovation and institutional development. In B. JOYCE (ed.). *School culture through staff development*. Virginia: ASCD, pp. 3-25
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora
- FULLAN, M. (2007). Change the Terms for Teacher Learning. In *National Staff Development Council*, 28, 3, pp. 35-36.
- FULLER, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Education Research Journal*, 6, pp. 207-226
- GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto Editora
- GARMSTON, R. J. (1987). How administrators support peer coaching. *Educational Leadership*, 44(5), pp. 18-26. Disponível em http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198702_garmston.pdf e consultado a 10/12/2012
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora
- GOLAFSHANI, N. (2003). *The Qualitative Report*. Volume 8. Number 4. December, pp. 597-607. Disponível em <http://peoplelearn.homestead.com/medhome/qualitative/reliab.validity.pdf> e consultado a 21/12/2012

- GOLDHAMMER, R.; ANDERSON, R. H.; KRAJEWSKI, R. J. (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. New York. Holt, Rinehart and Winston (2nd ed.)
- GONÇALVES, J. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- GONÇALVES, J. (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de professores*. Porto Editora, pp. 141-170
- GONÇALVES, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 8, pp. 23-35
- GOODSON, I. F. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de professores*. Porto Editora, pp. 63-78
- GORDO, S. P.; NICELY, R. F. (1998). Supervision and staff development. In G. R. Firth, E. F. Pajak (eds). *Handbook of research on school supervision*. New York: Macmillan, pp. 801-841
- GRADE, L. S. (2008). *A centralidade do projeto educativo na administração escolar*. Lisboa: Colibri
- GRIMMET, P.; CREHAN, E. (1992). The nature of collegiality in teacher development: the case of clinical supervision. In M. Fullan, A. Hargreaves (eds.). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press, pp. 56-85
- GUBA, E; LINCOLN. Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N. K. Denzin, Y. Lincoln (eds) *The sage publication handbook of qualitative research* (3th edition). Thousand Oaks, California: Sage publications. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=X85J8ipMpZEC&pg=PA191&lpg=PA191&dq=cuba+e+lincoln&source=bl&ots=D1P9J2P-fk&sig=TXEZgVwrlK58NGhN3Ywt13B-KMI&hl=pt-PT&sa=X&ei=9kRQUeucL8TX7Abuy4GoDQ&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=cuba%20e%20lincoln&f=false> e consultado a 25/03/2013

- GUION, L. A. (2002). *Triangulation: establishing the validity of qualitative studies*. Gainesville: University of Florida
- GUSKEY, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press
- GUSKEY, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. In *Educational Leadership*, 59(6), pp. 45-51. Disponível em <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar02/vol59/num06/Does-It-Make-a-Difference%C2%A2-Evaluating-Professional-Development.aspx> e consultado a 28/12/2012
- GUSKEY, T. R. (2002a). Professional Development and Teacher Change. In *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 8, No. 3/4. Carfax Publishing, pp. 381-391. Disponível em <http://physics.gmu.edu/~hgeller/TeacherWorkshop/Guskey2002.pdf> e consultado a 28/12/2012
- GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (1995). *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto Editora
- HADJI, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF;
- HADJI, C. (2002). Entre a formação inicial e a formação continuada dos professores: qual conexão? Por uma estratégia de formação continuada, com acompanhamento. In M. Marfan (org.). *Congresso brasileiro de qualidade na educação. Formação de professores. Simpósios*. Brasília, vol. I
- HADJI, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspeção ao acompanhamento pedagógico? In M. A. Flores (org.) *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. Porto: Areal, pp. 113-139
- HAIR, J. F.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L.; BLACK, W.C. (2009) *Análise multivariada de dados*. 6ª ed. Porto Alegre: Bookman
- HALL, G.; HORD, S. (1987). *Change in schools*. New York: SUNY Press.
- HARGREAVES, A. (1994) *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassel

- HARGREAVES, A. (2002). A avaliação em sala de aula: o que está em jogo? In M. Marfan (org.). *Congresso brasileiro de qualidade na educação. Formação de professores. Simpósios*. Brasília, vol. I
- HARGREAVES, A. (2003) *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto Editora
- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves, M. Fullan (eds.). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, pp. 1-19
- HARGREAVES, A.; GOODSON, I. (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In A. Hargreaves, I. Goodson (eds.). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press, pp. 1-27
- HAYATI, D.; KARAMI, E.; SLEE, B. (2006) Combining qualitative and quantitative methods in the measurement of rural poverty. *Social Indicators Research*. Vol. 75, pp. 361-394. Springer
- HEIDEMAN, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke, R. G. Heideman, C. Heideman (eds), *Programming for staff development*. London: Famer Press, pp. 3-9. Disponível em http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=Yk_rtd1sDlcC&oi=fnd&pg=PR7&dq=1990+Introduction+to+staff+development+Burke&ots=gkSjTPfUaH&sig=vWcJ-ukZytKQWpF02LnTEjAbuPc&redir_esc=y#v=onepage&q=1990%20Introduction%20to%20staff%20development%20Burke&f=false e consultado a 1/4/2013
- HEYINK, J.W.; TYMSTRA, J. (1993). The function of qualitative research. In *Social Indicators Research*. Berlin: Springer, Vol. 29, N° 3, pp. 291-305
- HOYLE, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder & Stoughton.
- HOWEY, K. (1985), Six major functions of staff development: an expanded imperative. In *Journal of teacher education*, vol. 36, n° 1, pp. 58-64
- HOZ, A. (1985) *Investigacion Educativa: Diccionario Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé
- HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de professores*. Porto Editora, pp. 31-62

- HUTMACHER, W. (2004). L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle. In L. Paquay. *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan, pp. 59-86
- HYPÓLITO; MOREIRA, A.; ARM, L. (2003). *Educação em Tempos de Incertezas*. Lisboa: Plátano
- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Ed. Graó.
- KELCHTERMANS, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day, J. Sachs (org.) *International Handbook on the continuing professional development of teachers*. Berkshire, England: McGraw-Hill Education, pp. 217-237
- KELCHTERMANS, G.; VANDENBERGHE, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 1, pp. 45-62
- KING, N. (1994) The qualitative research interview. In C. Cassell, G. Symon (eds). *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*. London: Sage, pp. 14–36
- KOGAN, M. (1986). *Education Accountability: an analytic overview*. London: Hutchinson.
- KORTHAGEN, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores, A. M. Veiga Simão (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 39-60
- KUHN, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- LADERRIERE, P. (2004). L'évaluation des enseignants dans les pays industrialisés: tendances actuelles. In L. Paquay. *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan, pp. 123-142
- LADERRIERE, P. (2008). Tendances actuelles de l'évaluation des enseignants. In M. Guyaz (org.), J. Weiss (ed.). *Actes du séminaire Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?* Neuchâtel : IRDP, pp. 9-18. Disponível em

- <http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1217848073081.pdf> e consultado a 21/03/2013
- LANDSHEERE, G. (1969). *Dictionnaires de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation*. Paris: PUF
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation;
- LE BOTERF, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas. Resposta a 80 questões*. Porto: ASA
- LIMA, L. (2011). Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In M. P. Alves, J-M. De Ketele (org.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto Editora, pp. 71-82
- LINCOLN. Y.; GUBA, E. (1985). *Naturalistic Ynquiry*. Newbury Park, Califórnia: Sage publications. Disponível em (http://books.google.pt/books?id=2oA9aWINeooC&pg=PA199&dq=guba+e+lincoln+1981&hl=pt-PT&sa=X&ei=_EVQUb2gHomw7AaX-oCwDA&ved=0CC0Q6AEwAA) e consultado a 25/03/2013
- LOUGHRAN, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores, A. M. V. Simão (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 17-37
- LOUCKS-HORSEY, S; HEWSON, P.; LOVE, N.; STILES, K. (1998). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In J. Formosinho (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora, pp. 287-302
- MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. (2009a). Desempenho, mérito e desenvolvimento - para uma avaliação mais profissional dos professores. In *Avaliação do desempenho docente. Revista ELO*, nº 16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 287- 306

- MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 8, pp. 7-22
- MARCELO, C. (2009a). A identidade docente: constantes e desafios. In *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*. v. 01, nº 01, Belo Horizonte p. 109-131
- MARCZELY, B. (1996). *Personalizing professional growth: staff development that works*. California: Corwin Press Inc.
- MARKOVA, I. (2003). Les focus groups. In S. Moscovici, F. Buschini. *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: PUF, pp. 221-242
- MARQUES, R. (2001). *A arte de ensinar, dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa, Plátano (2ª ed)
- MAX, C. (2004). L'évaluation de la qualité de l'enseignement face à la dynamique et à la dialectique des pratiques pédagogiques. In L. Paquay. *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan, pp. 275-304
- MCLAUGHLIN, M.W.; PFEIFER, R. S. (1988). *Teacher evaluation: Improvement, accountability, and effective learning*. NY: Teacher College Press.
- MEDRANO, C. V.; VAILLANT, D. coord. (2009) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana
- MERRIAN, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- MONTEIRO, A. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto Editora
- MOREIRA, J. M. (2004). Questionários: Teoria e prática. Coimbra: Almedina
- MOREIRA, J. M. (2006). Investigação quantitativa: Fundamentos e práticas. In J. A. de Lima, J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora, pp. 41-84
- MUIJS, D.; DAY, C.; HARRIS, A.; LINDSAY, G. (2004). Evaluating CPD: an overview. In C. Day, J. Sachs (org.) *International Handbook on the continuing professional development of teachers*. Berkshire, England: McGraw-Hill Education, pp. 291-310
- MURILLO, F. J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa. Un estudio comparado entre 50 países*.

- Santiago de Chile: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf> e consultado a 23/03/2013
- MORGAN, D. L. (1997) *Focus Group as Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- MOREIRA, J. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina
- MYERS, M. Qualitative Research and the Generalizability Question: Standing Firm with Proteus. *The Qualitative Report*, Vol. 4, Nºs 3/4. Disponível em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-3/myers.html> e consultado a 11/11/2012
- MUCCHIELLI, R. (1974). *L'interview de groupe. Connaissance du problème et exercices pratiques*. Paris: Enterprise Moderne d'Edition
- NEVES, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. In *Cadernos de pesquisas em administração*. Vol. 1, Nº 3, pp. 1- 5. Disponível em <http://www.regeusp.com.br/arquivos/C03-art06.pdf> e consultado a 1/4/2013
- NISBET, J. (1986). Appraisal for improvement. In E. Stones e B. Wilcox (eds), *Appraising Appraisal*. London: BERA Publications
- NÓVOA, A. org. (1991). *Profissão professor*. Porto Editora
- NÓVOA, A. org. (1992). *Vidas de professores*. Porto Editora
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora, pp. 221-284
- PACHECO, J. (1995). *Formação de professores, teoria e praxis*. Braga: IEP-U. Minho, pp. 153-191
- PERRENOUD, Ph. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela, A. Nóvoa (org.). *Avaliações em educação*. Porto Editora, pp. 171-191
- PERRENOUD, Ph. (2002). A formação dos professores no século XXI. In Ph. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado, C. D. Alessandrini. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, pp. 11-33 Disponível em http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/P/Perrenoud+alii_2002_A.html e consultado a 12/03/2012
- PAQUAY, L. (2004). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan

- POPKEWITZ, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondatori
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=UjcpxFE0T4cC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false> e consultado a 19/11/2012
- RIBEIRO, C.; FLORES, M. A. (2008). A autoavaliação no contexto da avaliação do desempenho docente. In M. P. Alves, E. A. Machado, J. A. Fernandes, S. Correia (org.). *Atas do seminário de avaliação: contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas*. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 506-534
- RODRIGUES, Â. (2006). *Análise de Práticas e de Necessidades de Formação*. Lisboa: Ministério da Educação
- RODRIGUES, A. (2001). Da observação do real pedagógico ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva. In M. T. Estrela & A. Estrela (org), *IRA – Investigação, reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de caso* (pp. 195-213). Porto Editora.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto Editora
- RODRIGUES, P. (2006). Le recours a des “paradigmes” de l’évaluation en relation avec des conceptions élargies du monde et de la connaissance. In G. Figari, L. M. Lopez (eds). *Recherche sur l’évaluation en éducation*. Paris : L’Harmattan, pp. 193-201
- ROLDÃO, M.. C. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Presença (2ª ed)
- ROLDÃO, M.. C. (2009). *Estratégias de ensino, o saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- ROSALES, C. (1990). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. Porto: Edições ASA
- RUIVO, J. (2009). Formação, avaliação e autonomia docente. In J. Ruivo, A. Trigueiros (coord.) *Avaliação de desempenho de professores*. Castelo Branco: RVJ, Editores - Associação Nacional de Professores, pp. 33-42
- SÁ-CARNEIRO, M. (1985). *Obra Poética*. Mem Martins: Europa-América

- SANCHES, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação do desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a ação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- SARMENTO, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho (coord.) *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora, pp. 303-328
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith
- SCHÖN, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 77-91
- SCRIVEN, M. (1967). *The methodology of evaluation. (American educational research association monograph series on curriculum evaluation)*. Chicago: Rand McNally, v. 1, pp. 39-83
- SELLTIZ, C. (1967) *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder
- SENGE, P. M. (1991). *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris: First
- SILVA, A.; PINTO, J. (1989). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento
- SILVA, I; CONBOY, J. (2004). Representações dos professores sobre a avaliação do desempenho docente: o que avaliar? Como avaliar? In *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), pp.119-150
- SIMÃO, A. M. V.; CAETANO, A. P.; FREIRE, I. (2007). Uma Formação para o Desenvolvimento Profissional em Contexto Laboral. In J. C. Morgado, M. I. Reis (orgs), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Braga: CIED, pp. 41-72
- SIMÕES, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- SIMONS, H. (1999). Avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela, A. Nóvoa (org.). *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto Editora, pp. 155-170
- SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan Publisher, pp. 234-251

- SPARKS, D.; HIRSH, S. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria, VA: ASCD
- SPECTOR, P. E. (1994). Summated rated scaling construction: an introduction. In M. S. Lewis-Beck (org.). *Basic Measurement. International Handbooks of quantitative applications in the social sciences*. Vol. IV. Singapura: Sage Publications Toppan Publishing.
- STEMLER, S. (2001). *An overview of content analysis. Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). Disponível em <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17> e consultado a 1/08/2012.
- STENHOUSE, L. (1978). Case of study and case records: towards a contemporary history of education. In *British educational research journal*, 4 (2)
- STENHOUSE, L. (1997). *Cultura e Educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P
- STRONGE, J. H. (1997). *Evaluation teaching. A guide to current thinking and best practice*. London: Sage Publications.
- STRONGE, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores (org.) *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. Porto: Areal, pp. 22-43
- STUFFLEBEAM, D.; SHINKFIELD, A. (1985). *Systematic evaluation*. USA: Kluwer Academic Publishers Group
- TANCREDI, B. (2009). Nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. In C. V. Medrano, D. Vaillant (coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 159-169
- TARDIF, J.; FAUCHER, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. P. Alves, E. A. Machado (org.) *O polo da excelência*. Porto: Areal, pp. 32-53
- THIESSEN, D. (1992). Classroom based teacher development. In A. Hargreaves, M. Fullan (eds.) *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, pp. 85-109
- THURLER, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed
- THURLER, M. G. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In Ph. Perrenoud. *As competências para ensinar no*

- século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 61-87
- TUCKMAN, B. W. (2000) *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- TYLER, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press. Disponível em http://blogs.ubc.ca/ewayne/files/2009/02/tyler_001.pdf e consultado a 25/03/2013
- VALA, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. S. Silva, J. M. Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais* (2ª Ed.). Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128
- VALDÉS, H. (2000). Evaluación del Desempeño Docente. In *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Disponível em <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>; <http://www.oei.es/de/rifad02.htm>; <http://www.oei.es/de/rifad03.htm> e consultado a 28/12/2012
- VILELAS, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Sílabo
- WEBER, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- WOOD, F. W.; THOMPSON, S.R. (1993). Assumptions about staff development based on research and best practice. In *Journal of staff development*, 14(4), pp. 52-57
- ZEICHNER, K. (1992). Novos Caminhos para o Praticum. Uma Perspetiva para os Anos 90. In A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 115-138
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa
- ZEICHNER, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf> e consultado a 28/12/2012

DOCUMENTOS NORMATIVOS:

Avaliação do desempenho docente:

- Decreto-Regulamentar nº 14/92, de 4 de julho
- Decreto-Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio
- Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro
- Decreto-Regulamentar nº 11/2008, de 23 de maio
- Decreto-Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de janeiro

Estatuto da carreira docente:

- Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril
- Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de janeiro
- Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro
- Decreto-Lei nº 35/2007, de 15 de fevereiro
- Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de setembro

Lei de bases do sistema educativo:

- Lei nº 46/86, de 14 de outubro
- Lei nº 115/97, de 19 de setembro
- Lei nº 49/2005, de 30 de agosto

Perfil geral de desempenho:

- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto

Regime jurídico da formação contínua:

- Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro
- Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de outubro
- Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de novembro
- Decreto-Lei nº 155/99, de 10 de maio
- Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro