

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**ESFERAS DE INFLUÊNCIA NA AVALIAÇÃO DE
PROFESSORES**

Das políticas avaliativas às conceções e práticas de
avaliação numa escola básica e secundária

Maria Manuela Gomes Jacinto

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Supervisão e Orientação da Prática Profissional

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**ESFERAS DE INFLUÊNCIA NA AVALIAÇÃO DE
PROFESSORES**

Das políticas avaliativas às conceções e práticas de
avaliação numa escola básica e secundária

Maria Manuela Gomes Jacinto

Tese orientada pela Prof^a Doutora Maria de Fátima Chorão C. Sanches e coorientada pela Prof^a Doutora Cecília Galvão Couto, especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação na especialidade de Supervisão e Orientação da Prática Profissional

Agradecimentos

A todos os professores que permitiram a concretização deste projeto em tempos de conflito e conturbada mudança.

À Professora Doutora Maria de Fátima Chorão Sanches e à Professora Doutora Cecília Galvão pelo apoio revelado ao longo destes anos.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo apoio financeiro concedido.

Ao grupo de investigação *Políticas de Educação e Formação*, do Instituto de Educação da UL, pelo apoio financeiro concedido.

Ao António, a todos os familiares e amigos pelo apoio e compreensão na construção deste projeto.

A todos o meu sincero agradecimento.

Resumo

Fundamentando-se na perspectiva sistêmica e fenomenológica, o estudo pressupõe que a implementação do modelo de avaliação docente (DR nº2/2010) envolve múltiplas esferas de influência no processo de transformação da política de avaliação e apresenta implicações na profissionalidade docente. Com base nestes pressupostos, a investigação pretende caracterizar: a) contextos políticos de escola anteriores à implementação do DR nº2/2010; b) micropolíticas internas emergentes ao longo do ciclo avaliativo; c) processos desenvolvidos no planeamento e operacionalização da avaliação; d) conceções e competências de supervisão avaliativa; e) julgamentos e decisões na ação de avaliar; e f) potencialidades e limitações do modelo de avaliação.

O processo de avaliação profissional congrega três níveis de leitura interpretativa: *macro* (contexto legislativo) *meso* (contexto político-organizacional-avaliativo de escola) e *micro* (conceções e práticas de supervisão avaliativa). Privilegiaram-se processos qualitativos de análise e recolha de dados provenientes de: entrevistas realizadas a avaliadores de topo, relatores e professores, de reuniões da Comissão de Avaliação/Júri e de conferências de supervisão avaliativa.

Relativamente à *dimensão político-organizacional-avaliativa* salientam-se os seguintes resultados: *i*) diversidade de contextos e lógicas processuais, de cariz crítico-interpretativo, técnico-normativo e colegial na implementação do modelo de avaliação; *ii*) prevalência do controlo burocrático-normativo na regulação profissional; *iii*) predomínio duma racionalidade técnica nos instrumentos de avaliação da profissionalidade docente, valorizadora da medida e do quantitativo; e *iv*) aprendizagem da avaliação conducente ao aparecimento duma cultura de avaliação na escola.

Na *dimensão supervisiva-avaliativa* destacam-se os seguintes aspetos: *a*) coexistência e multiplicidade de conceções e competências de supervisão avaliativa com maior representatividade das técnico-normativas; e *b*) prevalência duma supervisão reguladora direcionada para o cumprimento dos padrões nacionais e locais de competência profissional.

Conclui-se que a implementação sistêmica da política central de avaliação docente é marcada quer pela *fidelidade normativa* em termos organizacionais e supervisivos-avaliativos, quer pela autonomia profissional face à regulação interna e externa (DR nº2/2010).

Palavras-chave: Políticas de avaliação; Avaliação do desempenho; Supervisão avaliativa; Lógicas de ação; Conceções de supervisão avaliativa.

Abstract

Based on the systemic and phenomenological perspective, the study assume that the implementation of teachers' evaluation system (Decree n°2/2010) enlarge multiples spheres of influence in the process of transformation the evaluation policy and have consequences into teacher professionalism. Based on these assumptions, the study purposed to characterize: a) politics contexts of school before the implementation of Decree n°2/2010; b) micro-politics inside the school that emerge during the evaluation cycle; c) processes developed during the planning of evaluation system and its operacionalization; d) conceptions and skills of evaluative supervision; e) judgements and decisions taken in evaluation action; and f) potentialities and limitations of the evaluation model.

The process of professional evaluation is perceived in three levels of explanatory reading: *macro* (legislation framework); *meso* (political-organizational school context) and *micro* (conceptions and practices of evaluative supervision). The data analysis included: observation of the meetings attended by the Committee of Evaluation/Evaluation Jury; observation of the supervision meettings between evaluators and teachers and interviews to evaluators and teachers.

Regarding the *political-organizational dimension* of evaluation, the analysis identified the following points: *i*) plurality of contexts and process logics: critical-interpretative, technical-normative and collegial in the implementation of the evaluation system; *ii*) prevalence of bureaucratic-normative control in the professional regulation; *iii*) predominance of a technical rationality in the evaluation instruments, enhanced by quantitative mesures; e *iv*) evaluation apprenticeship developed to professional evaluation cultures.

Results pertaining to the *evaluative supervision dimension* highlighted the following aspects: *a*) co-existence of multiple conceptions and skills of evaluative supervision, with prevalence of the technical ones; e *b*) regulatory supervision based on the performance standards, settled at local and nacional level.

Conclusions point out that the systemic implementation of the evaluation system is characterized by *normative loyalty* in organizational and supervision processes but also by professional autonomy, regarding the internal and external normative regulations.

Keywords: Evaluation politics; Teacher evaluation; Supervision and evaluation; Logics of action; Conceptions of evaluation.

ÍNDICE

I -INTRODUÇÃO

Contexto e âmbito do estudo	11
Modelo conceptual de análise	15
Delimitação do problema: questões orientadoras	24
Organização do estudo.....	27

II - ENQUADRAMENTO LEGAL DA AVALIAÇÃO DOCENTE: PERSPETIVA EVOLUTIVA

Mudanças nas Políticas de Avaliação de Professores em Portugal (1990 – 2011)	28
Incoerências nas políticas de avaliação orientadas para a progressão na carreira no final do século XX	29
Pluralismo conceptual limitado.....	36
Mudanças sistémicas na avaliação da profissionalidade docente na primeira década do século XXI	41

III - AVALIAÇÃO E SUPERVISÃO DO DESEMPENHO

Orientações conceptuais na supervisão e avaliação docente	70
Orientação positivista na supervisão e avaliação	71
Orientação fenomenológica na supervisão e avaliação.....	76
Orientação crítico-social na supervisão e avaliação.....	79
Supervisão e avaliação em contexto organizacional	83
Finalidades, instrumentos e procedimentos	86

IV - REVISÃO DOS ESTUDOS EMPÍRICOS

Políticas e práticas de avaliação de professores em Portugal.....	98
Representações acerca de políticas de avaliação em ação	98
Políticas de avaliação de professores (2007-2009)	111
Estudos internacionais sobre políticas e práticas de avaliação de professores.....	117
Comparação de modelos de avaliação docente.....	117
Avaliação centrada na eficácia.....	129

Supervisão e desenvolvimento profissional na avaliação.....	134
Conceções de supervisão avaliativa	136
Práticas de supervisão avaliativa e efeitos no desenvolvimento profissional	139

V - METODOLOGIA

Opções Metodológicas	157
Modelo operatório referente aos processos empíricos	161
Delineamento do estudo	164
Participantes, características e critérios de seleção.....	167
Processos metodológicos e recolha de dados	172
Observação não participante e gravação áudio de reuniões de avaliadores de topo... ..	178
Entrevista focada a avaliadores de topo	181
Entrevista semiestruturada a avaliadores	183
Observação não participante e gravação áudio das conferências de supervisão avaliativa	183
Entrevistas focadas a avaliadores e professores.....	187
Técnicas e instrumentos de recolha de dados	188
Análise dos Dados	200
Procedimentos de Validação dos Dados.....	202

VI - RESULTADOS

DIMENSÃO POLÍTICO-ORGANIZACIONAL-AVALIATIVA	206
Herança avaliativa	206
Resistência à aceitação da avaliação	229
Desafios/problemas no planeamento da avaliação	242
Operacionalização do modelo de avaliação.....	260
DIMENSÃO SUPERVISIVA-AVALIATIVA.....	290
Conceções de supervisão avaliativa	290
Competências de supervisão avaliativa	307
Interdependências na ação de avaliar	348

VII - ANÁLISE COMPARATIVA

Formas locais de apropriação da política de avaliação docente.....	387
Formas locais de apropriação da supervisão avaliativa	398

VIII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusões referentes aos contextos e lógicas crítico-interpretativas na avaliação docente	416
Conclusões referentes a contextos e lógicas de controlo e normatividade	422
Conclusões referentes a contextos e lógicas de colegialidade	425
Conclusões referentes às conceções de supervisão avaliativa	428
Conclusões referentes às competências em ação de supervisão avaliativa.....	429
Conclusões referentes aos julgamentos e decisões na ação de avaliar.....	434
Reflexões acerca da política de avaliação	437
Contributos e limitações do estudo	441
Recomendações.....	443
Investigações futuras	445

APÊNDICES..... 447

Apêndice A - Contactos estabelecidos	448
Apêndice B - Guiões das entrevistas	452
Apêndice C – Esquema com categorias e subcategorias	478
Apêndice D – Resultados	480
Apêndice E - Instrumentos de avaliação	488

REFERÊNCIAS..... 495

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Permeabilidade sistêmica entre esferas de influência no processo de avaliação do desempenho docente.	18
Figura 2.	Propósitos, critérios e procedimentos/fontes no modelo de avaliação segundo o decreto-regulamentar nº14/1992.	32
Figura 3.	Propósitos, critérios e procedimentos/fontes no modelo de avaliação segundo o decreto-regulamentar nº11/98.	37
Figura 4.	Reestruturação da avaliação de professores segundo o dr nº 2/2008.	48
Figura 5.	Mudanças no modelo de avaliação segundo o dr nº2/2010.	58
Figura 6.	Mudanças estruturais nos atores e critérios de avaliação de 1990 a 2011.	65
Figura 7.	Modelo operatório do estudo – fases do processo de implementação da política de avaliação e de produção dos julgamentos acerca do desempenho docente.	163
Figura 8.	Rede comunicacional entre atores envolvidos na avaliação docente.	170
Figura 9.	Sequencialização e interseção no processo de recolha de dados.	176
Figura 10.	Resultados globais por temas e dimensões do estudo.	388
Figura 11.	Políticas de avaliação em ação na escola da luz.	427

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.	Articulação entre questões gerais, objetivos e processos metodológicos por dimensão do estudo.	165
Quadro 2.	Participantes segundo dimensões do estudo.	168
Quadro 3.	Caraterísticas dos avaliadores de topo e intermédios da escola da luz.	171
Quadro 4.	Caraterísticas dos professores avaliados na componente letiva na escola da luz.	172
Quadro 5.	Dimensão político-organizacional-avaliativa – processos metodológicos e fases de recolha de dados na escola da luz.	179
Quadro 6.	Dimensão avaliativa-supervisiva - processos metodológicos e fases de recolha de dados na escola da luz.	188
Quadro 7.	Frequências referentes aos problemas iniciais emergentes.	207
Quadro 8.	Frequências referentes às mudanças de pensamento e ação discursiva.	218
Quadro 9.	Frequências referentes às finalidades da avaliação.	224
Quadro 10.	Frequências relativas à resistência à aceitação da avaliação.	230
Quadro 11.	Frequências referentes às tensões na nomeação dos avaliadores.	243
Quadro 12.	Frequências referentes às dinâmicas emergentes no processo de construção dos instrumentos de avaliação.	250
Quadro 13.	Frequências referentes aos contornos da regulação normativa-avaliativa.	261
Quadro 14.	Frequências referentes à normatividade interna.	271
Quadro 15.	Frequências referentes à conceção deontológica de supervisão.	291
Quadro 16.	Frequências referentes à conceção técnico-normativa de supervisão.	296
Quadro 17.	Frequências referentes à conceção clínica de supervisão.	302

Quadro 18.	Frequências referentes às competências técnico-normativas.....	308
Quadro 19.	Frequências referentes às competências clínicas.	323
Quadro 20.	Frequências referentes às competências interpessoais.....	334
Quadro 21.	Frequências referentes às competências deontológicas.	340
Quadro 22.	Frequências referentes à perspetiva personalista de avaliação e inflacionamento da classificação.	349
Quadro 23.	Frequências referentes à perspetiva técnico-normativa e não inflacionamento da classificação.	373
Quadro 24.	Resultados referentes à dimensão político-organizacional-avaliativa por grupo de atores participantes.	390
Quadro 25.	Resultados referentes à dimensão supervisiva-avaliativa por grupo de atores participantes.....	399
Quadro 26.	Convergência entre conceções e competências em ação de supervisão avaliativa.	403
Quadro 27.	Contextos e lógicas processuais referentes à construção e implementação da avaliação docente.	417
Quadro 28.	Correspondência entre supervisão avaliativa legislada e em uso na Escola da Luz.....	431
Quadro 29.	Objetivos, dimensões de análise e indicadores, questões gerais e específicas do guião da entrevista semiestruturada a avaliadores/relatores.	453
Quadro 30.	Objetivos, dimensões de análise e indicadores, questões gerais e específicas do guião da entrevista focada a avaliadores/relatores.	463
Quadro 31.	Objetivos, dimensões de análise e indicadores, questões gerais e específicas do guião da entrevista focada a membros da comissão de avaliação (ccad).	467
Quadro 32.	Objetivos, dimensões de análise e indicadores, questões gerais e específicas do guião da entrevista focada a professores avaliados.....	473
Quadro 33.	Exemplo da análise de conteúdo.....	479
Quadro 34.	Comparação dos resultados referentes à totalidade das unidades de análise registadas na herança avaliativa.....	481
Quadro 35.	Comparação dos resultados referentes à totalidade das unidades de análise registadas nos desafios/problemas no planeamento da avaliação.	482
Quadro 36.	Comparação dos resultados referentes à totalidade das unidades de análise registadas na operacionalização do modelo de avaliação.....	483

Quadro 37.	Comparação dos resultados referentes à totalidade das unidades de análise registadas nas conceções de supervisão avaliativa.	484
Quadro 38.	Comparação dos resultados referentes à totalidade das unidades de análise registadas nas competências técnico-normativas.....	485
Quadro 39.	Comparação dos resultados referentes à totalidade das unidades de análise registadas nas competências clínicas.	486
Quadro 40.	Comparação dos resultados referentes à totalidade das unidades de análise registadas nas competências interpessoais.....	486
Quadro 41.	Comparação dos resultados referentes à totalidade das unidades de análise registadas nas competências académicas e deontológicas.....	487
Quadro 42.	Comparação dos resultados referentes à totalidade das unidades de análise registadas nos julgamentos e decisões na ação de avaliar o mérito profissional.....	487

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Contexto e âmbito do estudo

A complexidade das recentes mudanças sociais, políticas e tecnológicas, perspectivadas no contexto da economia e da *sociedade do conhecimento* reflete a dominância de orientações neoliberais e seus efeitos ao nível das políticas educativas. Em paralelo, o escrutínio da sociedade em geral sobre a qualidade da educação tornou-se cada dia mais atento e exigente, exprimindo preocupações com os resultados da educação, com a gestão pública e com a natureza dos investimentos em educação. Neste contexto macro sistémico, importa salientar as transformações do papel desempenhado pelo Estado, implicando novas formas e níveis diferenciados de regulação educativa e profissional. Por um lado, a retórica oficial da qualidade da educação tem dado maior evidência às dificuldades da escola democrática, confrontada com objetivos centrados na eficácia e nos resultados escolares. Por outro, à ênfase nas lógicas de prestação de contas e de avaliação têm correspondido novas políticas, sobretudo, as respeitantes à reestruturação da carreira docente e à avaliação do desempenho em Portugal. O modo como se entrecruzam múltiplas lógicas de ‘produtividade’, escolar, profissional e da própria escola, tem repercussões não apenas nas conceções de qualidade e eficácia do ensino e nas práticas de avaliação docente, mas também na própria ideia de profissionalidade docente. Em Portugal, a agenda das políticas educacionais deu lugar central à avaliação docente, o que implicou tensões entre poder político, organizações sindicais e os próprios professores. Em consequência, alteraram-se as “regras do jogo” na governação da educação e nas lógicas de ação dos atores, questionando-se o sentido e configurações da avaliação bem como as implicações decorrentes do controlo da eficácia do desempenho docente. O exercício da profissionalidade docente reconfigura-se no sistema educativo português.

No quadro das reformas administrativas mais recentes, e em conformidade com o *Processo de Bolonha*, as políticas de educação dos países europeus procuraram

uniformizar as qualificações para a docência, exigindo aos candidatos a professor o grau de mestrado e a realização duma prova de conhecimentos para acesso à carreira docente. O maior controlo nos critérios de seleção de professores, funções atribuídas e aumento do horário laboral inscrevem-se num quadro de racionalização na gestão dos recursos humanos, que continua a impor-se de forma hegemónica na Europa e em Portugal, apesar do setor da educação ter sido o mais resistente às mudanças (Bordogna, 2003). Racionalização expressa nos referenciais para a educação definidos na *Estratégia de Lisboa*, bem como na orientação mais geral da União Europeia para a avaliação da qualidade dos sistemas educativos, nomeadamente, no relatório mundial da educação da Unesco, já em 1998, intitulado *Professores e ensino num mundo em mudança*, em publicações da OCDE (2009; Schleicher, 2012), assim como nos resultados do PISA (OECD, 2009, 2006, 2003, 2000). A análise destas publicações e da literatura sobre avaliação de professores mostra ser este um domínio teórico e prático que está longe de reunir consenso (Stronge & Tucker, 2000; Stufflebeam & Skinfield, 2007), embora existam referências no sentido de relacionar a qualidade da função docente com a melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos (Pewarلمان & Tannenbaum, 2003; Stronge, 2010).

No entanto, as transformações ocorridas ao nível do papel do Estado, em particular a mudança de *Estado educador* para *Estado avaliador* (Ball, 2000; Barroso, 2006) revelam preocupações com a produtividade educacional (Maroy, 2006; Afonso, 1999). Mudanças inscritas numa lógica de mercado, que enfatizam a eficácia, eficiência da escola e do desempenho docente, ao centralizar o processo de avaliação nos resultados obtidos pelos alunos. Numa perspetiva crítica expressa por diversos autores, as políticas educativas atuais revelam uma tendência para a ‘avaliocracia’ (Correia, 2010), para o acentuar do poder instrumental da avaliação, ao serviço da seleção e alocação diferencial dos professores, mas desenvolvida segundo um espírito de “gestão produtivista” do sistema educativo (Broadfoot, 1981). Este pendor da educação hoje bem visível nas políticas atuais poderá ocasionar lógicas reativas, para além da insatisfação profunda e generalizada da classe docente no passado recente, como emerge dos resultados de várias investigações (Sanches, 2009; Garcia, 2011; Chagas, 2010; Mota, 2009; Couto, 2010; Pereira, 2009; Boto, 2011). Há que estar atento aos possíveis efeitos negativos destas políticas, na medida em que podem conduzir a uma visão tecnicista hegemónica da profissionalidade docente e a um entendimento redutor da profissionalidade docente. Com efeito, poder-se-á definir padrões de desempenho

segundo estruturas rígidas, impeditivas que são da flexibilidade e da criatividade profissional (Hargreaves, 2003; Sanches, 1997, 2004). Há ainda que prevenir os efeitos perversos decorrentes da uniformização curricular e da avaliação docente se reportar a resultados mensuráveis obtidos, por exemplo, nos exames nacionais. Políticas sucedâneas das reformas educativas dos anos 80 e 90, que, em contrapartida, se caracterizaram por mudanças dos conceitos de profissionalismo docente e de reestruturação da escola, face às necessidades dos alunos. Com esta finalidade, os programas de avaliação valorizaram a tomada de decisões acerca da qualidade dos currículos escolares e seus efeitos nas aprendizagens dos alunos. Os programas eram talhados “à prova de professor”, partindo-se do pressuposto de que “se o programa estivesse bem concebido e implementado de forma adequada, então os alunos aprenderiam independentemente de quem fosse o professor” (Iwanicki, 1998, p.155). A avaliação de professores não era, por isso, considerada uma área importante para a melhoria da educação e, por conseguinte, não lhe estavam associados recursos significativos nem um lugar relevante na estrutura organizacional da escola. Contudo, embora reduzida, a influência da avaliação traduziu-se em termos de gestão e desenvolvimento profissional dos professores (Darling–Hammond, 1990).

Entretanto, as mudanças socioeconómicas e políticas internacionais, conduzidas em conformidade com a lógica de prestação de contas, redirecionam o olhar da sociedade para os resultados das escolas, centralizando a atenção crítica na ação dos professores (Darling–Hammond, 1990). Como Iwanicki (1998) refere, esta viragem das políticas enquadra-se no seguinte raciocínio: “se as escolas possuem mais recursos humanos, financeiros, programas, e não produzem os resultados desejados, então o problema deve ser dos professores” (p.155). Se a avaliação adquire maior importância, o seu papel modelador do ensino também aumenta, contribuindo para a redefinição da própria natureza do ensino e dos respetivos processos de implementação (Darling – Hammond, 1990). Lógicas imbuídas por princípios gerencialistas desconectados da complexidade sistémica inerente ao processo de aprendizagem dos alunos e do exercício da profissionalidade docente.

Em conformidade com princípios de racionalização e gestão de recursos, as políticas recentes de reestruturação da profissão docente, introduzidas em Portugal pelo XVIII Governo Constitucional, introduzem novos papéis e responsabilidades aos professores, associadas a funções avaliativas direcionadas para a seleção e manutenção/exclusão da carreira docente. Neste contexto reformulador é criada uma

hierarquização profissional, com a introdução das categorias de professor *titular* e *não titular* (DL nº15/2007), embora mais tarde extintas pelo decreto-lei nº75/2010, no seguimento de contestações entre classe docente, sindicatos e tutela ministerial (Pereira, 2009; Garcia, 2011). No entanto, continuam a potenciar-se questões complexas na aplicação do Estatuto da Carreira Docente (DL nº75/2010), assim como do DR nº2/2010, que redefine o modelo de avaliação docente. Entre as alterações introduzidas, é de notar o polémico sistema de contingentação às classificações de topo, ou seja, a existência de quotas para a atribuição das menções mais elevadas (*Muito Bom* e *Excelente*), assim como a formação dos avaliadores, num sistema de reconhecimento dos professores experientes, instituídos como avaliadores dos seus pares. Todavia neste contexto avaliativo, algumas interrogações críticas se colocam: que competências distinguem professores avaliadores de professores avaliados? Que formações possuem os avaliadores nas áreas de supervisão e avaliação educacional? Sabendo que diferentes conceções correspondem a práticas diferenciais na ação de avaliar (Guba & Lincoln, 1989), que conceções de ensino, de supervisão e de avaliação privilegiam no desempenho do seu papel como avaliadores? O de técnico, que “mede” resultados, o de crítico ou o promotor de consensos?

Sabe-se também que uma das dificuldades na prática da avaliação docente é o grau de proficiência dos avaliadores, tendo em conta que a prática avaliativa extravasa as competências requeridas para a docência. O que implica necessariamente uma especialização própria que tem sido negligenciada em Portugal. Neste ponto, a legislação (DR nº2/2008; DR nº11/2008 e DR nº1-A/2009) sobre avaliação docente congrega vários aspetos: a melhoria dos resultados escolares dos alunos e as orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional num sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. Contudo, a generalização do polémico modelo de avaliação do desempenho docente (DR nº11/2008 e DR nº1-A/2009), sem ter sido objeto de validação prévia, e a não explicitação de padrões de desempenho para a formação e certificação profissional dos avaliadores de professores, tornam relevante investigar os modos diferenciais de exercer a avaliação docente em contexto escolar.

Assumindo conceptualmente a complexidade sistémica deste contexto no qual se situa a investigação realizada, o estudo incide sobre a implementação do modelo de avaliação (DR nº2/2010) e a ação dos atores educativos envolvidos em diversos

momentos do ciclo avaliativo, tendo como foco específico o papel dos avaliadores¹ de professores, designados de relatores, exercido nos contextos supervisivo e organizacional da escola. No atual quadro de mudança sistémica, importa, por um lado, conhecer que teorias de avaliação *em uso* se constroem na escola. Por outro lado, neste estudo de caso, considera-se relevante a interrogação sobre as competências profissionais dos professores com funções de avaliação, suas responsabilidades e expectativas face ao desempenho de novos papéis.

Este capítulo descreve a contextualização da investigação a realizar, o delineamento do modelo conceptual do estudo (*Figura 1*), que integra a definição do problema explicado em questões específicas. Na secção final apresenta-se a estrutura global do trabalho.

Modelo conceptual de análise

Enquadrado no contexto das políticas educativas, com profundas repercussões na estrutura da carreira docente, o presente estudo tem como objeto central a avaliação do desempenho docente, com foco particular nas situações vividas de avaliação, que tiveram lugar numa escola básica e secundária. Ao estudar os modos subjetivos de apropriação, significação e interpretação dos papéis dos avaliadores, que se exercem em níveis sistémicos e em distintos contextos socio-organizacionais e profissionais, enfatizou a construção interdependente de julgamentos emitidos acerca da qualidade do desempenho dos participantes.

Fundamentado numa perspetiva sistémica, o presente estudo situa-se na área da avaliação do desempenho docente. Inicia-se, numa primeira parte, com a análise das atuais políticas de avaliação docente enquanto macro contexto da conceptualização do processo e das práticas de avaliação de professores a realizar nas escolas básicas e secundárias. Por um lado, tem-se em conta o papel preponderante que a avaliação de professores tem tido nas recentes políticas educativas, assumindo-se que elas estão intrinsecamente ligadas à qualidade da educação, ao desenvolvimento da escola, à melhoria do desempenho dos professores e até à capacidade autonómica da escola e dos professores para interpretarem e construírem uma política curricular própria. Por outro lado, aceita-se o pressuposto que a diversidade de entendimentos acerca da qualidade do

¹ A utilização da designação de avaliador ou *relator* (Decreto-Regulamentar 2/2010) aparecem como sinónimas neste estudo.

desempenho docente implicará concepções, nem sempre consonantes, de profissionalidade, que também se expressam nas decisões que conduziram às mudanças do modelo de avaliação de professores. De modo mais específico considera-se que as atuais mudanças podem corresponder a diversas formas de perspetivar o desenvolvimento da profissionalidade em termos de certificação, seleção, formação inicial e contínua dos docentes.

Dimensões conceptuais de análise

O modelo de análise, ilustrado na *Figura 1*, conjuga a perspetiva fenomenológica com a sistémica na conceptualização do processo interativo que a prática de avaliação implica. A investigação engloba a rede interacional *meso*, constituída pelos avaliadores de topo, como membros da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD) e do Júri de Avaliação, do qual também fazem parte como elementos móveis, os avaliadores/relatores e as interações emergentes ao nível *micro*, entre relatores e professores em avaliação. Pressupondo que o processo de avaliação se caracteriza por interações múltiplas, enfatiza-se a permeabilidade entre esferas de influência e as políticas de avaliação de professores, entre as características da instituição escolar no processo de transformação em ação da política oficial de avaliação, as concepções e competências em ação de supervisão avaliativa e os julgamentos e decisões na ação de avaliar o mérito profissional.

Nesta investigação adota-se uma perspetiva fenomenológica (Cohen & Manion, 1981; Schwandt, 1994), interpretativa no sentido de melhor conhecer e compreender (a) as significações atribuídas ao processo interativo de avaliação vivenciado, pela tríade de atores educativos envolvidos na avaliação: avaliadores de topo, avaliadores/relatores e professores em avaliação; (b) a natureza das concepções e competências em ação de supervisão avaliativa; e c) fundamentos atribuídos aos julgamentos e decisões avaliativas.

A investigação já existente acerca da adequação e equidade dos julgamentos emergentes no processo de avaliação tem adotado uma perspetiva racionalista (Guba & Lincoln, 1989), quer mais centrada no estudo dos instrumentos enquanto problema de medida do desempenho do avaliado, quer, a partir dos anos setenta, mais focalizada no processo, na aquisição de informação, retenção e recuperação para produção de julgamentos e tomadas de decisão por parte do avaliador (Neisser, 1976). O avaliador

torna-se o objeto de investigação enquanto processador de informação de acordo com um enfoque sociocognitivo. Contudo, recentemente, os julgamentos do avaliador têm sido estudados tendo em conta os contextos em que são produzidos (Caetano, 2008).

Os julgamentos ocorrem nos contextos meso-organizacional e micro da supervisão avaliativa. Quer quando o relator elabora, em privado, os relatórios acerca do desempenho profissional dos avaliados, quer quando afere propostas de classificação nas conferências de supervisão, individualmente ou na presença de todos os docentes em avaliação. O julgamento inscreve-se, também, no contexto meso-organizacional, quando os relatores fundamentam, perante o Júri de Avaliação, as propostas de classificação aferidas com os professores e, em seguida, o órgão aplica a respetiva quota e delibera acerca da classificação final. O julgamento adquire um cariz público com expressão no contexto público-escolar, quando na fase final do ciclo avaliativo, pós-divulgação das classificações dos professores, avaliadores e avaliados julgam de forma crítica o papel desempenhado pelo Júri de Avaliação e outros relatores, ilustrando a ação micropolítica dos atores no complexo processo de avaliação docente.

Embora se procure iluminar os micro contextos da avaliação do desempenho docente, o estudo não pode deixar de integrar conceptualmente o contexto organizacional em que os atores educativos se movem. Assim, procurou-se um entendimento holístico das novas funções exercidas pelos relatores, já que eles integram órgãos de gestão estratégica e pedagógica da escola. Pressupõe-se, deste ponto de vista, que uma tal conjugação de papéis e funções gera, por um lado, novos contextos micro, que são de natureza pessoal e subjetiva. Mas também origina, por outro lado, novas lógicas de ação interacional entre níveis *micro* e *meso* da escola - expectativas, intencionalidades e vivências dos atores -, as quais importa caracterizar para melhor compreender até que ponto elas influenciam o modo como as políticas emanadas do poder central são interpretadas e transformadas em ação no espaço local.

Como evidencia a *Figura 1*, o estudo conceptualiza-se em torno de duas dimensões de análise que se intersejam – a *político-organizacional-avaliativa*, no sentido de caracterizar a forma como as políticas centrais de avaliação são interpretadas e transformadas em ação no contexto local da escola e a *micro-supervisiva-avaliativa*, que explicita conceções e competências em ação de supervisão avaliativa, julgamentos e decisões na ação de avaliar o mérito profissional. A complexidade da implementação do modelo de avaliação é examinada segundo estas duas dimensões, proveniente de visões

e práticas diferenciais dos atores educativos: avaliadores de topo, avaliadores/relatores e professores em avaliação/avaliados, pertencentes a uma escola básica e secundária.



Figura 1. Permeabilidade sistêmica entre esferas de influência no processo de avaliação do desempenho docente.

Esta sistematização justifica-se face à complexidade do campo de análise, uma vez que o quadro de referência da avaliação não existe dissociado das práticas avaliativas, nem dos contextos socio-organizacionais e profissionais em que a supervisão avaliativa se inscreve. Com efeito, a construção dos sentidos da avaliação por todos os atores envolvidos na avaliação incorpora elementos complexos: a) memória do contexto avaliativo herdado de 2007, marcado por conflitos históricos entre a classe docente e a tutela ministerial, que incluem também noções pré-concebidas acerca de avaliadores e professores, ancoradas em imagens passadas e recentes; b) o grau de apropriação das sucessivas políticas de avaliação desde 2007 e respetivas lógicas de ação avaliativa; c) entendimentos subjetivos das finalidades da avaliação, instrumentos e procedimentos supervisivos-avaliativos; e d) perspetivas sobre a profissionalidade docente e a supervisão avaliativa que se desenvolvem no decurso do ciclo avaliativo.

Dimensão político-organizacional-avaliativa

Este estudo baseia-se no duplo pressuposto segundo o qual o processo de interpretação e adaptação local da política nacional de avaliação se realiza em termos da natureza específica das funções que as novas estruturas organizacionais desempenham. Também se reconhece que fazem parte influente deste processo lógicas profissionais e organizacionais próprias que emergem nos contextos sistêmicos escolares. Uma serão lógicas latentes e manifestas outras. Mas todas elas conduzem a formas diferenciais de regulação entre propósitos, meios e resultados a atingir ao longo do processo avaliativo dos professores.

No que respeita à ação determinante da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD) pressupõe-se que a especificidade das culturas de escola e dos professores poderão originar posições de maior ou menor fidelidade à avaliação decretada por oposição a uma outra avaliação que poderão considerar desejável e mais consensual. Com efeito, a análise de estudos recentes (Garcia, 2011) sobre este processo sistémico complexo evidenciou graus diferenciais de interpretação autónoma das políticas definidas pela tutela ministerial. Neste sentido, pressupõe-se que, segundo um processo de *referencialização* (Sanches, 2008) estas políticas de avaliação ganham novas formas, originando políticas internas de escola bem como práticas diferenciadas de supervisão avaliativa. Entende-se, por um lado, que o maior ou menor grau de autonomia vivenciado pela escola poderá influenciar o modo como é reconceptualizada e reconfigurada a prática da avaliação docente. Por outro lado, este processo desenvolve-se em micro contextos interativos, que geram e obedecem a lógicas organizacionais próprias, matizadas pelas intencionalidades, expectativas e interesses dos atores envolvidos, sobretudo no contexto da CCAD.

Assim, a ação interventiva dos avaliadores/relatores, enquanto membros dos diferentes órgãos de gestão da escola - nas coordenações e subcoordenações dos departamentos curriculares, no Conselho Pedagógico e no Júri de Avaliação -, poderá influenciar os seus entendimentos subjetivos e interpretativos do papel a desempenhar no processo avaliativo. Neste sentido, é possível que estes elementos interpretativos articulados com os conhecimentos profissionais, os critérios de avaliação e os procedimentos que mobilizam estejam também associados de modo diferencial à importância que atribuem à ação de avaliar.

Adaptando ao papel desempenhado pela CCAD, os quatro tipos de decisão definidos por Stufflebeam e Skinkfield (2007), relativamente a um programa educacional, poder-se-ia esquematizar o processo avaliativo, nas seguintes dimensões: (1) *planeamento*, relacionado com a contextualização da avaliação; (2) *tomada de decisão* relativa às estratégias de implementação, envolvendo recursos humanos e materiais; (3) *decisões processuais* que ocorrem no decurso do processo de implementação; e (4) decisões que nascem de reflexões e reformulações acerca da qualidade (produto) do modelo de avaliação em uso. Partindo destas categorias básicas da tomada de decisões, poder-se-á questionar, não só a forma como a CCAD operacionaliza o modelo de avaliação, como também as bases de sustentação das decisões ao longo do processo e na ação final de avaliar o mérito profissional, no desempenho das funções de Júri de Avaliação.

Segundo a legislação portuguesa que se analisa no segundo capítulo, a interação final com o professor avaliado pode efetivar-se sob a forma de entrevista informativa ou através de procedimento administrativo impessoal. Contudo, no processo de julgamento, o relator interage quer com o Júri de Avaliação (JA), quer com o professor avaliado. Como membro do JA, o avaliador/relator divulga e fundamenta as propostas de classificação dos professores, sistematizadas numa ficha institucionalizada pela tutela ministerial, assim como um eventual plano de formação em situação de atribuição da classificação de *regular* ou *insuficiente*. Neste contexto, que fatores influenciam, de modo mais predominante, os julgamentos e decisões efetuados em sede de Júri de avaliação. Até que ponto este órgão exerce um papel meramente administrativo na validação fundamentada das classificações propostas pelos avaliadores? Ou evidencia uma atitude mais interventora na condução do processo final de avaliação docente? As dinâmicas construídas no micro-contexto do Júri de avaliação, entre Diretor, na qualidade de presidente, três docentes afetos à CCAD e professores relatores, na qualidade de elementos móveis, poderá desencadear diferentes configurações de atuação, em função da heterogeneidade de conceções e competências em ação de supervisão avaliativa e das características dos contextos socio-organizacionais em que ocorre a avaliação docente. Com efeito, a literatura refere a importância crucial de quem avalia, salientando que a perceção por parte dos avaliadores das suas funções e o grau de empenhamento no processo depende das suas conceções acerca do papel da avaliação (Alkin, Christie & Rose, 2007) na instituição escolar. Assim sendo, pode-se pressupor que a política avaliativa de escola, não só espelha o controlo, a regulação do

processo de avaliação por parte da Comissão de avaliação/JA como também de modo interativo influenciará e será influenciada pelos micro-contextos em que ocorre o processo de supervisão avaliativa.

O decreto-regulamentar nº2/2010 remete a responsabilidade de contextualizar/planear e implementar a política de avaliação docente para a CCAD, tendo por base padrões de desempenho pré-definidos a nível nacional, elaborados pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP). Ao examinar a ação desenvolvida pela CCAD, pretendeu-se compreender os desafios e problemas sentidos no planeamento da avaliação assim como a natureza da regulação normativa-avaliativa construída e posta em ação na escola. Na construção da regulação interna, nomeadamente na fase de elaboração dos instrumentos de avaliação a aplicar pelos relatores no processo de supervisão avaliativa visou-se compreender o grau de fidelização dos instrumentos de avaliação face aos padrões de desempenho nacionais pré-definidos. Os instrumentos locais de recolha de dados/evidências do mérito docente refletem pressupostos formativos e sumativos da avaliação, estipulados no DR nº2/2010? A construção dos instrumentos surge como um processo participativo ou centralizado nos avaliadores de topo? Os relatores identificam-se com o perfil de professor a avaliar? A natureza das reflexões emergentes no processo de supervisão avaliativa em torno da aplicação dos instrumentos revelará sintonia/dissonância/adaptabilidade do desempenho aos padrões de competência profissional pré-definidos pela escola. A avaliação estandardizada do professor é fruto de aferição de perspetivas supervisivas e avaliativas entre relatores, intra e intergrupos disciplinares, e avaliadores de topo no decorrer do processo e produto da avaliação?

As interconexões e interdependências entre o papel da CCAD, de relatores e Júri de Avaliação podem ilustrar a natureza das políticas de avaliação em uso na escola, em conformidade com ênfases racionalistas, fenomenológicas e críticas da avaliação do desempenho docente. Com fundamento neste articulado de pressupostos, procurou-se identificar possíveis convergências entre atores educativos relativamente às políticas de avaliação em uso na escola, seu percurso, finalidades e estratégias avaliativas e concluir acerca das potencialidades e limitações da configuração jurídica em vigor de setembro de 2010 a dezembro de 2012 (DR nº2/2010).

Dimensão supervisiva-avaliativa

A dimensão supervisiva-avaliativa deste estudo reporta-se às concepções e competências em ação de supervisão avaliativa assim como aos fundamentos atribuídos aos julgamentos e decisões na ação de avaliar o mérito profissional (*Figura 1*). Se a avaliação for entendida como parte integrante do processo de supervisão, cabe ao avaliador/relator apreciar o desempenho docente em termos dos processos de ensino e aprendizagem, assim como outras dimensões da profissionalidade docente, designadamente, as vertentes profissional, social e ética, participação na escola, relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional. A análise destas vertentes podem revelar de forma diferenciada, a importância do contexto socio-organizacional no modo como se desenrola e efetiva a avaliação dos professores. Considera-se nesta conceptualização do problema a investigar que os julgamentos dos avaliadores ganham base de sustentação no confronto com informação proveniente de várias fontes: as concepções de supervisão avaliativa, a informação apreendida, a influência dos diversos referentes da avaliação e os padrões de desempenho profissional tal como foram estabelecidos oficialmente.

Neste contexto específico regulador das práticas de supervisão avaliativa, incluem-se ainda os procedimentos externos normativos relacionados com o *quando e como*, entendidos como elementos reguladores da avaliação (Bretz, Milkovich & Read, 1992). O *quando* remete para a frequência da avaliação, consagrada na legislação de dois em dois anos, e que pode levantar questões relacionadas com a oportunidade e eficácia do *feedback* facultado ao avaliado com vista ao seu sucesso na avaliação e/ou desenvolvimento profissional. No que se refere ao *como*, inclui-se a forma como se processa a informação relativa ao desempenho do professor, estando o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica previstos na legislação, em articulação com uma avaliação direcionada para a progressão e seleção dos professores.

Aceita-se neste estudo, que cada modelo de avaliação tem subjacente uma concepção de bom ensino, de professor e, por conseguinte, de avaliador (Darling-Hammond, 1990). A ênfase atribuída à componente formativa e sumativa, ao processo e/ou produto na avaliação do desempenho, a interpretação que os avaliadores realizam das competências profissionais inerentes ao trabalho do professor e suas qualificações para a docência, tendem a espelhar, como já foi referido anteriormente, modelos contrastantes de avaliação do desempenho profissional, baseados em enquadramentos

conceptuais que podem ser de ordem racionalista, construtivista ou crítica. De modo mais específico, a maneira como os avaliadores interpretam os objetivos da avaliação, seja nas suas vertentes formativa ou sumativa influenciará as suas práticas de supervisão avaliativa. Com efeito, a literatura neste domínio sugere que a natureza dos instrumentos de observação das aulas pode orientar a recolha de informação por parte do avaliador. E as perceções acerca do desempenho do avaliado podem influenciar o que se procura e, por conseguinte, o que é observado. As boas impressões confirmam-se, se não se procurarem elementos negativos em termos do desempenho profissional (DeNisi, Cafferty & Melino, 1984).

Apesar do processo de produção/divulgação de julgamentos acerca dos desempenhos docentes em análise nas conferências de supervisão ocorrer ao longo do ano letivo, é na fase final do processo que os avaliadores mobilizam as diferentes fontes de informação com vista à tomada de decisão relativa à classificação global do desempenho docente. Tal como está previsto na legislação, as fontes de dados obrigatórias são múltiplas: (a) o relatório de autoavaliação do professor, no qual o docente se reporta aos objetivos da avaliação, tendo por base padrões de desempenho pré-definidos a nível nacional e local (b) referenciais internos da escola em termos de finalidades educativas, expressos no projeto educativo e nos planos anuais ou plurianuais de atividades.

Sabe-se que a autoavaliação baseada em objetivos possibilita que o avaliado valorize o futuro em vez do passado e perceçione a sua avaliação em termos de desempenho ou ações em vez de a centrar em traços de personalidade. Parte-se do pressuposto que o professor, mais do que ninguém, conhece as suas potencialidades e fraquezas, no sentido de perspetivar o seu desenvolvimento profissional. No entanto, alguns autores destacam a tendência para o inflacionamento do mérito profissional como uma das desvantagens da autoavaliação (Caetano, 2008). Nesta perspetiva, importa conhecer e compreender a forma como os avaliadores lidam com o autoenaltecimento, expresso por parte dos professores nas conferências de supervisão avaliativa e nos seus relatórios escritos de autoavaliação, num modelo de avaliação *inter pares*. Assim como perceber em que medida os avaliadores se confrontam com problemas de leniência/inflacionamento das menções atribuídas ou de restrição na amplitude/ausência de diferenciação entre as classificações dos docentes, em função da natureza das relações interpessoais existentes entre avaliador e avaliado.

Clarificar estas questões possibilita uma visão mais abrangente e profunda do papel do avaliador/relator, na interseção entre a dimensão supervisiva e político-organizacional, em articulação com visões dos professores acerca da operacionalização da política de avaliação em que se inscreve o seu processo individual de avaliação. Importa examinar a natureza da supervisão avaliativa assim como o modo como se conjugam ou diferenciam os papéis/competências de avaliador e supervisor, que a lei atribui ao professor relator. Em articulação com concepções de supervisão avaliativa emergentes do discurso e das práticas dos avaliadores/relatores. Nesta configuração avaliativa supervisiva, os relatores procedem à análise da informação proveniente da observação das práticas pedagógicas; e/ou de outros domínios da profissionalidade docente, procurando codificar e integrar os dados com vista a uma fundamentação dos julgamentos produzidos e conseqüentes tomadas de decisão. O eventual grau de desvio face à padronização profissional pré-definida e às dimensões que valorizam na prática profissional e nos relatórios dos professores poderão ilustrar graus diferenciados de autonomia nas práticas avaliativas face à política de avaliação em uso na escola.

Há fatores que podem tornar-se de extrema relevância no processo de avaliação: (a) o modo como confrontam os resultados obtidos em função dos padrões de desempenho (expressos nos perfis de desempenho definidos para os professores do ensino básico e secundário²), e que configuram um certo ideal de profissionalidade docente; (b) as dimensões que valorizam na prática profissional e no relatório de autoavaliação acerca das aulas assistidas; e (c) a consciência ou não de eventuais enviesamentos, que podem influenciar a efetiva prestação do avaliado (Saal, Downey & Labey, 1980).

Neste contexto supervisivo e avaliativo, importa neste estudo: (a) identificar concepções de supervisão avaliativa; (b) caracterizar competências em ação de supervisão avaliativa; e (c) identificar a argumentação que legitima os julgamentos e decisões tomadas na fase final do ciclo avaliativo.

Delimitação do problema: questões orientadoras

O modelo (*Figura 1*) ilustra a perspetiva sistémica adotada para a conceptualização do problema em estudo sobre o processo de avaliação de professores. De que modo responde a escola às políticas de avaliação? Tendo em conta os contextos locais de

² Perfis (geral e específico) de desempenho definidos para os professores do ensino básico e secundário, de acordo com os decretos-lei n.ºs 240/2001 e 241/2001. Substituídos pelos perfis de desempenho docente segundo o despacho n.º16034/2010.

escola, como é interpretada e transformada em ação a política de avaliação do desempenho docente no processo de transição do nível macro para o nível micro? As políticas oficiais de avaliação docente reinterpretem-se e reconfiguram-se de diversas formas nos contextos específicos da escola, através das interações sistémicas entre as esferas *macro*, *meso* e *micro*. É ao nível das esferas político-organizacional e supervisiva, nos seus diversos espaços institucionais que se entrecruzam lógicas de ação veiculadas pelos diferentes intervenientes na avaliação, avaliadores de topo, relatores e professores em avaliação. Ao problematizar os efeitos da avaliação efetuada por pares no desenvolvimento profissional do professor, deu-se ênfase ao processo de produção de julgamentos realizados pelos avaliadores acerca da qualidade do desempenho docente. E neste contexto, importa questionar que conceções de supervisão avaliativa influenciam a ação de avaliar dos professores com funções avaliativas.

Este estudo pretendeu contribuir para o conhecimento do modelo de avaliação docente segundo o DR n.º2/2010 e seu impacto no desenvolvimento profissional. Especificamente a investigação empírica centrou-se nos modos de interpretação dos respetivos papéis, por parte dos múltiplos atores que atuam em momentos diversos do processo de avaliação: avaliadores de topo na qualidade de membros da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho e do Júri de Avaliação, avaliadores/re relatores e professores em avaliação. No estudo de caso de escola realizado, procurou-se caracterizar os processos e práticas locais de implementação da política de avaliação, identificar conceções de supervisão avaliativa, competências em ação dos professores com funções de avaliadores e julgamentos e decisões avaliativas. Face ao enquadramento conceptual desenhado na *Figura 1*, a investigação desenvolveu-se em torno das seguintes dimensões estruturantes:

Dimensão político-organizacional-avaliativa

Como se caracterizam os contextos políticos de escola anteriores à implementação do modelo de avaliação (DR n.º2/2010)?

Que micropolíticas internas emergem ao longo do processo de avaliação numa escola básica e secundária?

Que processos se desenvolvem no decurso do planeamento e implementação do modelo de avaliação?

Dimensão supervisiva-avaliativa

Que conceções de supervisão avaliativa estão subjacentes ao discurso e prática de avaliadores e avaliados?

Que competências se manifestam na ação de supervisão avaliativa?

Que fundamentos atribuem os avaliadores aos julgamentos e às decisões tomadas na fase final do ciclo avaliativo?

O estudo da avaliação do desempenho docente adquire particular relevância no contexto internacional e nacional marcado pela racionalização de custos na educação e na gestão da carreira docente. A atualidade e polémica existente na sociedade portuguesa em redor dos modelos de avaliação do desempenho docente, desde 2008, justifica, também, a presente investigação, na medida em que se pretende identificar problemas e desafios multidimensionais no processo de implementação da recente política de avaliação e seus efeitos na organização escolar e profissionalidade docente. Verificar potencialidades e limitações de um modelo de avaliação docente (Decreto-Regulamentar nº2/2010), que aparece enquadrado em larga controvérsia entre a classe docente, estruturas sindicais e tutela ministerial. O “olhar” macro em termos das políticas de avaliação e meso em termos da aplicação do sistema avaliativo articula-se com a caracterização micro das dinâmicas sistémicas decorrentes das novas funções atribuídas aos professores, as de avaliadores dos seus pares.

Tendo ainda em conta os objetivos da investigação, importa relevar os seguintes aspetos. Uma vez que os professores avaliadores, aos quais é cometida esta nova função, já desempenharam, na sua maioria, o papel de orientadores pedagógicos, no contexto da formação inicial; e como, a partir da aplicação do Decreto Regulamentar nº2/2010, podem vir a desempenhar a função de acompanhamento, não só dos docentes em período probatório, mas também de avaliadores dos professores integrados na carreira, é relevante investigar a forma como concebem e praticam a supervisão da prática profissional e a relação que estabelecem com a dimensão avaliativa. Com efeito, esta forma de supervisão inclui uma vertente de apoio, de acompanhamento, orientação e de formação para os professores em diferentes níveis de desempenho profissional. Assim, a prática da supervisão no contexto da avaliação dos professores surge como uma nova função que pode ser de extrema relevância para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes em contexto de escola.

Ao se pretender caracterizar os contextos profissionais e organizacionais nos quais tem lugar o processo de avaliação dos professores visa-se contribuir, também, para o estudo de uma nova faceta da profissionalidade docente, tendo por base critérios e padrões de desempenho profissional segundo a redefinição legislativa em vigor (Despacho nº16034/2010). Acresce, ainda, o facto de o estudo decorrer num momento único na história da avaliação do desempenho docente em Portugal, o primeiro e último ano de implementação do modelo de avaliação docente, previsto no Decreto Regulamentar nº 2/2010.

Organização do estudo

O estudo organiza-se em seis capítulos. O primeiro corresponde à introdução, onde se apresenta com brevidade o contexto e âmbito do estudo, a fundamentação teórica do problema com base nas diferentes configurações jurídicas da avaliação do desempenho docente em Portugal, de 1986 a 2011, e respetiva definição do problema da investigação. No segundo surge o enquadramento conceptual mais amplo centrado nas configurações jurídicas da avaliação docente em Portugal de 1986 a 2011. No terceiro capítulo apresentam-se perspetivas conceptuais de natureza positivista, fenomenológica e crítico-social que configuram a supervisão da prática profissional e avaliação de professores, associadas a estudos sobre contextos organizacionais de escola. No quarto capítulo surge a revisão da literatura organizada em função de estudos nacionais e internacionais sobre políticas e práticas de avaliação de professores, supervisão avaliativa e desenvolvimento profissional.

A descrição da metodologia surge no quinto capítulo, onde se apresentam as opções metodológicas, o modelo dimensional da investigação, os métodos de recolha, análise e validação dos dados. No sexto capítulo descrevem-se os resultados, organizados em duas dimensões: *político-organizacional-avaliativa* e *supervisiva-avaliativa*. A primeira especifica-se em torno dos contextos políticos de escola anteriores à implementação do modelo de avaliação (DR nº2/2010) e da caracterização das políticas internas de avaliação em uso. A segunda dimensão inclui conceções e competências de supervisão avaliativa e fundamentos subjacentes aos julgamentos e decisões na ação de avaliar o mérito profissional. Nos últimos capítulos apresenta-se a análise comparativa dos resultados, as considerações finais, reflexões acerca da política de avaliação e sugestões para investigação futura.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO LEGAL DA AVALIAÇÃO DOCENTE: PERSPETIVA EVOLUTIVA

A presente investigação incide sobre o processo de implementação da política de avaliação docente, preconizada pelo Decreto-Regulamentar n.º2/2010, papel e ação dos atores educativos em contextos organizacionais e específicos de avaliação e compreende os seguintes objetivos: (1) caracterizar modos de interpretação da política central de avaliação e sua transformação em ação pelos atores na escola; (2) explicitar conceções de supervisão avaliativa subjacentes ao discurso e prática dos atores envolvidos na avaliação; (3) caracterizar competências em ação de supervisão avaliativa; (4) explicitar os fundamentos atribuídos pelos avaliadores aos julgamentos e decisões tomadas no final do ciclo avaliativo; e (5) identificar potencialidades e limitações no modelo de avaliação (DR n.º2/2010). Em conformidade com os objetivos do estudo, este capítulo descreve o contexto da investigação realizada, analisando a legislação referente às configurações jurídicas da avaliação de professores em Portugal, desde 1990 a 2011. Pretendeu-se identificar as mudanças mais significativas nas políticas de avaliação docente, que enquadram o problema do estudo.

Mudanças nas Políticas de Avaliação de Professores em Portugal (1990 – 2011)

A análise que se segue contribuiu para enquadrar a área do estudo realizado, contextualizando, em termos diacrónicos e sincrónicos, o processo de transformação da política de avaliação de professores em ação na escola. Desta análise emergiram temáticas, estruturadas em função da sequência cronológica das diferentes configurações jurídicas da avaliação docente, na última década do século XX e na primeira do século XXI: (1) incoerências numa avaliação orientada para a progressão na carreira, evidenciadas na análise da configuração jurídica estipulada no Decreto-Lei n.º139-A/90 (DL) e no Decreto Regulamentar n.º14/92 (DR); (2) pluralismo conceptual

limitado por uma avaliação direcionada para a progressão na carreira, nas duas configurações jurídicas da avaliação do desempenho docente em vigor nos anos noventa; e (3) mudanças estruturais na avaliação da profissionalidade docente, na primeira década do século XXI.

Na primeira secção, relativa às incoerências numa avaliação orientada para a progressão na carreira, destacam-se os seguintes tópicos: a) finalidades da avaliação do desempenho docente; b) conceito de bom professor; e c) avaliação centrada no órgão de gestão e administração escolar. Na segunda secção, que evidencia o pluralismo conceptual limitado por uma avaliação sumativa, emergente da análise comparativa dos dois modelos de avaliação, em vigor nos anos noventa, destacam-se dimensões similares, relativas às finalidades da avaliação e conceito de bom professor mas também dimensões divergentes, centradas no papel emergente do professor-supervisor e na avaliação centrada numa comissão especializada. O privilegiar da função formativa e da avaliação colegial diferencia a configuração estipulada no DL nº1/98 e no DR nº11/98 face à consagrada no DL nº139-A/90 e no DR nº14/92.

A terceira secção relativa às mudanças estruturais na avaliação da profissionalidade docente, na primeira década do século XXI, aparece sistematizada em função dos seguintes tópicos: a) avaliação de professores segundo o programa do XVII Governo Constitucional português; b) conceção de avaliação por parâmetros, modeladora do desempenho do professor e direcionada para a progressão na carreira; c) problemas de implementação da configuração jurídica (2007–2009); d) (des)construções das políticas avaliativas de professores - regimes transitórios de avaliação; e e) revisão e aprovação do modelo de avaliação do desempenho docente, segundo o DR nº2/2010. O capítulo termina com uma síntese interpretativa das diferentes configurações jurídicas, retratando os sentidos de mudança nas políticas nacionais em termos de avaliação da profissionalidade docente.

Incoerências nas políticas de avaliação orientadas para a progressão na carreira no final do século XX

Em Portugal, as reformas educativas introduzidas no seguimento da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), em escolas básicas e secundárias, perspetivaram mudanças na estrutura curricular, na gestão escolar e na avaliação do desempenho docente, com efeitos ao nível da reconceptualização da profissionalidade

docente. A leitura interpretativa das diferentes configurações jurídicas, em articulação com o conhecimento evidenciado na literatura acerca das mudanças na educação e na avaliação de professores (CCAP, 2007), evidencia critérios administrativos de avaliação, no final do século XX (Simões, 1998) e padrões de desempenho docente, entendidos como estruturadores da avaliação da multidimensionalidade da profissionalidade docente, na primeira década do século XXI (Vieira, 2011).

A necessidade de reformar o sistema educativo expressa-se já com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE (DL nº46/86). Nela se renova o interesse pela educação e se reintroduz a avaliação de professores nos textos normativos. A LBSE previa que o governo aprovasse, sob a forma de decreto-lei, legislação complementar relativa às carreiras de pessoal docente do ensino não superior (DL nº139-A/90 e DR nº14/92), e regulamentasse o processo de avaliação docente no estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário. O Estatuto da Carreira Docente (ECD) (DL nº139-A/90) expressa, ainda, com carácter de inovação, a progressão e dignificação na carreira docente associada à avaliação de toda a atividade desenvolvida pelos professores, que decorre, pela primeira vez, nos anos letivos de 1993/1994, apesar da legislação se reportar a 1989 e 1990.

Finalidades da avaliação do desempenho docente. No que respeita às finalidades da avaliação (DL nº139-A/90 e DR nº14/92), a legislação dos anos noventa define os seguintes propósitos gerais e específicos da avaliação de professores: (a) melhoria da qualidade da educação e ensino, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente; (b) adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação; (c) melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes; (d) inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional; (e) deteção de fatores que influenciam o rendimento profissional; (f) identificação de indicadores de gestão referentes ao pessoal docente (DL nº139-A/90, art.39).

Das finalidades expostas ressalta a importância que o discurso legislativo atribui à avaliação do desempenho, com foco nas seguintes funções: (a) *diagnóstica*, na identificação de necessidades de formação dos professores; (b) *modeladora*, em termos de melhoria da prática pedagógica e desenvolvimento pessoal e profissional; e (c) *sistémica*, na medida em que se operacionaliza nos contextos específicos da instituição escolar. A abrangência das finalidades avaliativas contrasta, no entanto, com uma

metodologia avaliativa restritiva, centrada apenas no relatório crítico elaborado pelo professor. Com efeito, este elemento de avaliação, por si só, dificilmente permitirá captar a relação, estabelecida na lei, entre avaliação e desenvolvimento profissional, entre melhoria da educação e do ensino. Importa ainda sublinhar que o texto normativo sobre avaliação destaca a função formativa mas omite a sumativa (DR nº 14/92), que aparece na legislação geral anterior, a determinar a progressão na carreira (DL nº 409/89) em função de três fatores: (a) tempo de serviço; (b) frequência, com aproveitamento, de módulos de formação; e (c) avaliação do desempenho, concretizada através da apresentação do relatório crítico pelo professor. Segundo esta perspectiva, a formação contínua torna-se obrigatória, visando “assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais” (art.30^{o3}) do professor, num sistema creditado e externo ao contexto escolar. Neste sentido, o discurso legislativo valoriza nas finalidades da avaliação, o crescimento profissional dos professores. Contudo, esta perspectiva parece esbater-se, quando confrontada com o controlo administrativo, colocado no acesso aos escalões de topo da carreira docente. Exemplo disso foi a introdução da noção de promoção (DL nº409/89, artigos 9º e 10º) associada, no acesso ao oitavo escalão, a um processo de *candidatura*, com características muito diferentes da avaliação de desempenho realizada nos outros escalões. No acesso ao oitavo escalão, os professores apresentariam, em provas públicas, o seu *currículo* e um *trabalho de natureza educacional* (artigo 36º, do DL nº139-A/90), introduzindo uma diferenciação significativa nos critérios de avaliação para progressão na carreira, face aos outros critérios, baseados no tempo de serviço, formação contínua externa e relatório crítico elaborado pelo professor.

À débil articulação entre a componente formativa e sumativa da avaliação associa-se a ausência de definição de critérios de avaliação da profissionalidade docente para os professores de carreira, por oposição aos que pretendem ingressar na profissão. As qualificações profissionais aparecem definidas nos critérios de ingresso, que estipulam a aquisição de licenciatura para os docentes do segundo, terceiro ciclo do ensino básico e secundário, associada a um período probatório na escola.

³ Lei nº46/86 de 14 de Outubro, designada de Lei de Bases do Sistema Educativo.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO – 90-92

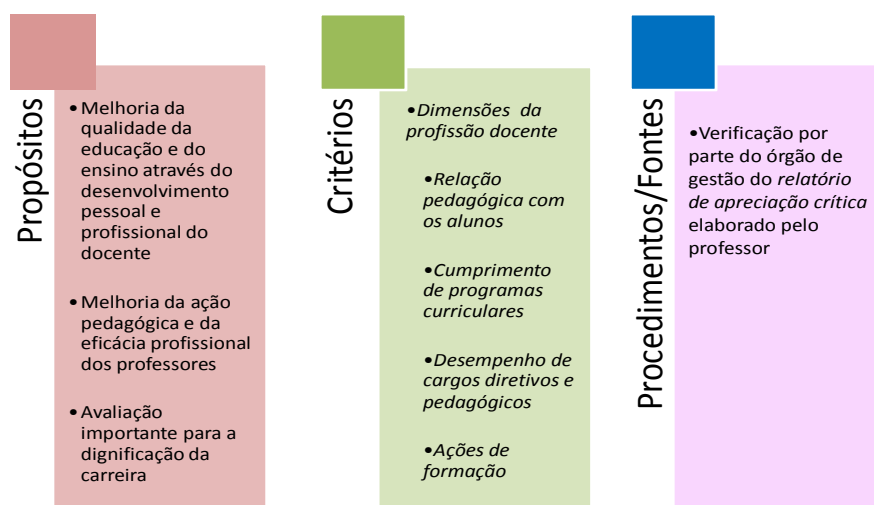


Figura 2. Propósitos, critérios e procedimentos/fontes no modelo de avaliação segundo o decreto-regulamentar nº14/1992.

Neste aspeto, trata-se de verificar a adequação profissional do docente às funções a desempenhar, em conformidade com o referido no capítulo IV, do Estatuto da Carreira Docente (DL nº139/A/90), referente aos recursos humanos. Como se lê no artigo 62º,

serão tomadas medidas no sentido de dotar os ensinos básico e secundário com docentes habilitados profissionalmente (...) de forma a tornar desnecessária a muito curto prazo a contratação em regime permanente de professores sem habilitação profissional. Será organizado um sistema de profissionalização em exercício para os docentes, devidamente habilitados actualmente em exercício ou que venham a ingressar no ensino, de forma a garantir-lhes uma formação profissional equivalente à ministrada nas instituições de formação inicial para os respectivos níveis de ensino.

Da análise legislativa ressaltam incoerências entre o discurso legislativo promotor das finalidades formativas da avaliação e da melhoria do ensino e respetivos processos formais e administrativos de operacionalização da configuração jurídica, como sintetiza a Figura 2.

Conceito de bom professor. Relativamente aos professores de carreira, os referenciais de *bom professor* aparecem definidos no Estatuto da Carreira Docente (DL nº139/A/90) e nas orientações para a elaboração do relatório de avaliação crítica. Numa ótica de modernização da gestão dos recursos humanos da docência, o estatuto refere a necessidade de valorização social e profissional dos educadores, associada à consequente melhoria qualitativa do exercício da função docente e respetiva

produtividade. Apela-se à orientação para a ‘excelência’ profissional e estipulam-se direitos e princípios, deveres e obrigações profissionais, pelos quais se deve orientar o exercício da atividade docente. Nele se afirma que os professores têm

o direito de intervir na orientação pedagógica, através da liberdade de iniciativa na escolha dos métodos de ensino, e o dever de gerir o processo de ensino-aprendizagem no âmbito dos programas definidos, instituindo-se ainda o princípio genérico de que o desempenho da função docente se deve orientar para níveis de excelência (preâmbulo do Decreto-Lei nº 139/A/90).

A operacionalização destes princípios orientadores do exercício da atividade docente e dum referencial de *bom professor*, como gestor do currículo, aparece contemplada nos itens pré-definidos para elaboração do *relatório crítico* do professor. Nele devem constar os seguintes elementos de avaliação:

a) serviço distribuído; b) relação pedagógica com os alunos; c) cumprimento de programas curriculares; d) desempenho de cargos directivos e pedagógicos; e) participação em projectos e actividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; f) acções de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas nas mesmas; g) contributos inovadores no processo de ensino/aprendizagem; h) estudos realizados e trabalhos publicados; j) níveis de assiduidade e sanções disciplinares” (art.6^o).

Da análise dos aspetos orientadores da estrutura do *relatório crítico*, elaborado pelo professor, emergem questões relacionadas com a lógica subjacente à ordenação dos indicadores pré-definidos pela tutela ministerial, o seu grau de objetividade, operacionalidade e relevância assim como a ausência de indicadores nos domínios da prática letiva e não letiva. O desempenho docente, no domínio do processo de ensino, é perspectivado na dimensão da relação pedagógica com os alunos, do cumprimento dos programas e dos contributos inovadores no processo de ensino/aprendizagem. Esta orientação normativa traduz, de certa forma, uma conceção restrita da ação profissional do professor, face ao exposto anteriormente no Estatuto da Carreira Docente (ECD, DL nº139/A/90). Com efeito, tanto a legislação referente ao ECD como ao modelo de avaliação do desempenho (DR nº14/92) tendem a veicular uma imagem de professor como executor de programas curriculares mas secundarizaram o compromisso dos docentes com modelos de aprendizagem autodirigida. Deste modo segundo a perspectiva de Day (2010) não se reconhece o trabalho de construção e de conceptualização interpretativa e subjetiva do professor, suas redes de parceria e de investigação. Separa-se a fase da conceção da execução, revelando e contribuindo para uma perspectiva de *tecnologização do ensino* (Domingo, 2003, p.18). Assim sendo, como Nóvoa (1992)

⁴ Decreto regulamentar nº14/92 de 4/7.

sublinha, a classe docente seria entendida «como um corpo profissional sem capacidade de gerar autonomamente, *ad intra*, os saberes e os princípios deontológicos de referência. Uns e outros têm de ser impostos do exterior, o que acentua a subordinação da profissão docente» (p.13). Este processo tenderia a conduzir à *proletarização do trabalho do professor*, a reduzi-lo à categoria de *técnico especializado* em gerir e cumprir programas curriculares (Giroux, 1990; Clandinin & Connelly, 1995; Sanches, 2004), um *especialista da intervenção pedagógica* (Nóvoa, 1991a). Sintetizando, a legislação complementar ao ECD, em concreto, a referente às indicações para a elaboração do *relatório crítico*, tendia a restringir as dimensões da profissionalidade docente, face aos princípios de valorização social e profissional do professor, defendidos no ECD. Como comprova o estudo realizado por Simões (1998), os indicadores da avaliação são considerados pouco relevantes, com omissões, como por exemplo, no que respeita à “participação [docente] em projetos e atividades”, restringindo a atividade docente à sala de aula.

Avaliação exercida pelo órgão de gestão e administração escolar. A avaliação do desempenho surge como responsabilidade do órgão de gestão e administração da escola, o conselho diretivo (CD). O *design* avaliativo enforma numa contradição intrínseca, na medida em que embora consagre como uma das componentes da avaliação o *relatório crítico* do professor, sobre a atividade desenvolvida no período a que se reporta a avaliação do desempenho, simultaneamente, refere que esse “relatório não é objecto de avaliação pelos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino” (circular nº14/93/DEGRE). Sendo assim, ao envolver-se no processo de avaliação, o órgão de gestão e administração da escola (CD) desempenha uma função meramente verificativa da entrega ou não do relatório pelo professor, em conformidade as condições previstas na lei para progressão na carreira. Com efeito, limita-se a aceitar o documento acompanhado da certificação das ações de formação contínua concluídas. A pertinência do *relatório crítico* radica em razões puramente administrativas, independentemente, da qualidade do documento apresentado pelo professor ao conselho diretivo. Aliás, as razões apontadas para a atribuição da menção *Não Satisfaz* ao serviço prestado pelos docentes de carreira, não contemplam o relatório como fonte de evidência do desempenho docente. Poder-se-á concluir que esta legislação consagrava um sistema que não avaliava o desempenho profissional, uma situação que Bridges (1990) denominou de *falsa avaliação*.

O Decreto-Lei nº139-A/90, no artigo 43º, prevê que a atribuição da menção de *Não Satisfaz* ocorre quando o órgão de administração e gestão da escola verifica uma das seguintes situações:

- a) «concluir pela existência de um insuficiente apoio e ou deficiente relacionamento com os alunos, mediante proposta do órgão pedagógico respectivo, baseada em informações fundamentadas sobre factos comprovados;
- b) concluir ser injustificada a não aceitação de cargos pedagógicos para que o docente tenha sido eleito ou designado, ou pelo seu deficiente desempenho, com base em informações fundamentadas sobre factos comprovados; e, ainda,
- c) o docente não concluir em cada módulo de tempo de serviço do escalão ações de formação contínua a que tenha acesso».

A atribuição da classificação de *Não Satisfaz* é proposta pela escola, mas depende da apreciação dum Júri de Avaliação, de âmbito regional, conforme aparece definido no artigo 44º do DL nº139-A/90. Neste modelo de avaliação, as situações previstas na lei, indicadoras de um desempenho deficiente enformam dificuldades de operacionalização. Como comprovar a inadequação do professor na promoção da aprendizagem e na relação pedagógica com os alunos? Como recolher evidências significativas para documentar os aspetos deficitários da atuação docente, assim como registar melhorias ou resistências à mudança? A eliminação posterior, no DL nº1/98, das situações caracterizadoras do desempenho deficiente do professor pode espelhar a inoperacionalidade dos critérios que presidiam à atribuição da menção de *Não Satisfaz*. A lei parece reconhecer que esta classificação, afinal, só tem efeitos em termos remuneratórios. O professor não progride na carreira mas desempenha as mesmas funções independentemente do resultado obtido na avaliação do desempenho docente.

Avaliação por mérito. A solicitação duma avaliação extraordinária, conducente à atribuição da menção qualitativa de *Muito Bom*, ocorre por iniciativa do professor, depois de decorridos quinze anos de prestação de serviço efetivo em funções docentes, desde que não tenha obtido qualquer menção qualitativa de *Não Satisfaz* (DL nº139A/90; artº49). No entanto, o acesso à classificação de *Muito Bom*, prevista no ECD nunca foi regulamentado pela tutela ministerial. Na sequência desta avaliação por mérito, o professor teria direito à bonificação de dois anos de progressão na carreira. O mérito aparece, assim, delimitado institucionalmente, por fatores burocrático-administrativos, que estipulam que a excelência, em termos de desempenho profissional, só possa ser “medida”, ao fim de quinze anos de exercício efetivo da

atividade de professor. A lógica economicista da gestão dos recursos humanos parece perpassar nos princípios estabelecidos pela lei relativamente aos requisitos exigidos para o docente poder solicitar uma avaliação extraordinária. Concluindo, a avaliação do desempenho, norteadas por princípios promotores do desenvolvimento profissional e de eficácia pedagógica, tende a operacionalizar-se em critérios administrativo-financeiros, redutores do conhecimento e autonomia profissional.

Pluralismo conceptual limitado

A análise efetuada da configuração jurídica da avaliação do desempenho docente, estipulada no DL n.º1/98 e no DR n.º11/98, destaca, de forma sumária, as diferenças e semelhanças face à configuração jurídica, analisada na secção anterior, uma vez que o *design* avaliativo não é substancialmente diferente.

Finalidades da avaliação docente. Em termos de intenções, a configuração jurídica da avaliação de professores, estipulada no DL n.º1/98 e no DR n.º11/98, enfatiza as finalidades da avaliação em três dimensões: (a) prestação de contas, expressa através duma gestão eficaz de recursos humanos; (b) sistema de promoção do mérito, individualizando o desenvolvimento profissional do professor; e (c) contextualização, em função das dinâmicas das culturas profissionais e respetivos ambientes organizacionais, que podem contribuir para uma maior ou menor centralidade da avaliação na instituição escolar. Como se refere no DL n.º1/98, a «avaliação centrada na escola deve incorporar componentes internas e externas, segundo modalidades diversificadas em função da especificidade dos contextos educativos, ser articulada com a formação contínua no quadro de um enriquecimento e valorização dos profissionais, das escolas».

As finalidades da avaliação parecem traduzir uma conceção mais multifacetada do papel do professor, encontrando expressão no desenvolvimento dos elementos descritivos do trabalho docente, como sintetiza a *Figura 3*. Estes constituem o quadro de referência para a elaboração do documento de reflexão crítica, conforme se verifica no anexo1 do DR n.º11/98, comparativamente com os pré-estabelecidos no DR n.º14/92 apresentados na secção anterior. O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é aquele que aparece mais valorizado, sobretudo, nas dimensões da planificação das aulas e da avaliação dos alunos. Curiosamente, apesar do documento a

entregar pelo professor se intitular *reflexão crítica*, os indicadores da profissionalidade docente, que orientam a estrutura do relatório, não incluem itens de natureza reflexiva.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO - 98

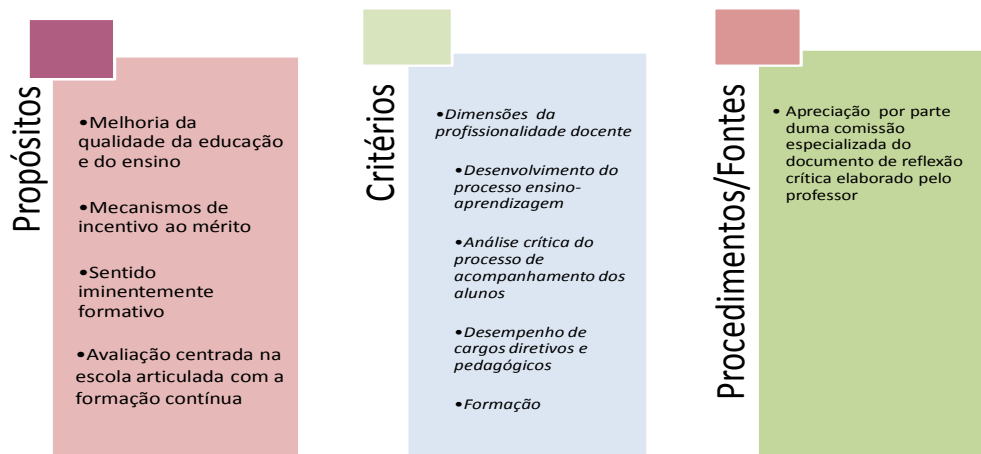


Figura 3. Propósitos, critérios e procedimentos/fontes no modelo de avaliação segundo o decreto-regulamentar nº11/98.

Conceito de bom professor. A conceção de bom professor que emerge da leitura do DR nº11/98 parece evidenciar um aprofundamento das competências técnicas do professor, centrado nas matérias de planeamento do processo ensino-aprendizagem. Emerge a perspetiva do professor como gestor de programas, de recursos, de tempo, organizado e disciplinado, com preocupações instrumentais e de método. O conceito de professor, integrado na carreira, com desempenho deficitário, é perspetivado de forma diferente na configuração jurídica, estipulada pelo DR nº 11/98, face à descrita anteriormente (DR, nº14/92). Desta forma, a legislação (DL nº1/98, art. 48) prevê duas situações: a primeira atribuição da menção qualitativa de *Não Satisfaz* determina a permanência do professor no escalão, sendo definido um plano de formação, com vista à superação das dificuldades detetadas. A atribuição da segunda menção qualitativa de *Não Satisfaz* “determina a cessação de distribuição de serviço letivo ao docente em avaliação, devendo o órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino propor a reconversão ou reclassificação profissional do docente em situação de carreira ou pré-carreira, nos termos da lei” (DL nº1/98, art.48). Na prática, as direções das

escolas tendem a não atribuir funções de coordenação e a minimizar o contributo dos docentes com desempenhos deficitários na vida escolar. Nestas circunstâncias, adaptando à realidade portuguesa, o que Bridges (1990) constatou nos E.U.A., os docentes raramente apresentam melhorias do seu desempenho profissional no seguimento do processo avaliativo.

Emergência do papel do professor supervisor. Ao privilegiar-se a função formativa, na identificação de desempenhos profissionais deficitários, tal implica, pela primeira vez, a necessidade de se considerar o papel a desempenhar pelos professores supervisores/avaliadores, a quem compete o diagnóstico dos aspetos negativos do desempenho do professor e a proposta dum plano de formação. No entanto, na prática avaliativa dos anos noventa, que fontes de dados dispunham os avaliadores para se pronunciarem acerca da qualidade do desempenho profissional? O texto normativo refere que em função da apreciação do documento de reflexão crítica terá lugar a redação dum parecer pelo designado *relator* (expressão que será retomada em 2009, aquando da simplificação da configuração jurídica introduzida pelo DR n°2/2008), que será, posteriormente, analisado pelos restantes elementos da Comissão de Avaliação. Como forma de colmatar as limitações normativas, as escolas introduzem mecanismos informais de supervisão e avaliação, operacionalizados na observação de aulas, por parte dos delegados de grupo (atuais coordenadores de departamento curricular), aos professores com desempenhos deficitários.

As funções do relator assemelham-se ao que no *acordo de princípios para revisão do Estatuto da Carreira Docente e do modelo de avaliação dos professores dos ensinos básico e secundário e dos educadores de infância* (2009) aparece definido como as funções do *professor relator*. Ambos elaboram pareceres com base na autoavaliação realizada pelo professor e apresentam propostas de formação que permitam superar os aspetos negativos do desempenho profissional dos professores avaliados. Contudo, enquanto na configuração jurídica, estipulada pelo DR n° 11/98, não está consagrada a observação da prática pedagógica, na prevista pelo DR n° 2/2008, a inclusão dessa fonte de dados na avaliação do desempenho está dependente da decisão do professor, integrado na carreira.

Avaliação centrada numa comissão especializada. Na configuração jurídica definida pelo DR n°11/98, a conceção de avaliador deixa de estar estritamente associada ao conselho diretivo como acontecia na configuração jurídica estipulada pelo DR n°14/92. Os avaliadores são, agora, membros duma *comissão especializada*, de

composição heterogénea, com conhecimentos na área da educação em geral e da didática específica dos professores avaliados. Como evidencia a legislação:

a comissão de avaliação (...) tem a seguinte composição: a) um elemento designado pelo respectivo director regional de educação, que preside; b) um docente designado pelo órgão pedagógico do estabelecimento de educação ou de ensino em que o docente presta serviço, preferencialmente do mesmo nível ou ciclo de educação ou de ensino; c) um docente ou uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da educação, designado pelo docente em avaliação (art. 42).

a não designação pelo docente do elemento referido na alínea c) do número anterior não prejudica a constituição e funcionamento da comissão de avaliação, sendo aquele elemento cooptado pelos outros dois membros (art.46).

A preocupação com a introdução de atores avaliativos provenientes de diferentes áreas do saber expressa-se na constituição da comissão especializada de avaliação. Os seus membros provêm de diferentes estruturas organizacionais, desde o representante do Diretor Regional, um professor pertencente ao Conselho Pedagógico e um elemento externo de reconhecido mérito em educação, escolhido pelo avaliado. É da responsabilidade do órgão pedagógico da escola, a aprovação do regulamento de funcionamento da comissão especializada. O presidente do Conselho Pedagógico, que preside, nomeia, de entre os elementos da comissão especializada, um docente responsável pela elaboração do projeto de parecer, que é, posteriormente, analisado pelos restantes elementos da comissão. Passa-se, assim, dum processo de avaliação centralizado no órgão de gestão, na configuração jurídica segundo o DR nº14/92, para uma avaliação interna e externa com funções de apreciação do trabalho do professor e elaboração dos respetivos pareceres. No entanto, a preocupação com a composição duma equipa heterogénea contrasta, de certo modo, com as limitadas fontes de dados, concretamente, o documento de reflexão crítica, que os avaliadores possuem, para poderem fundamentar os julgamentos produzidos acerca da qualidade do serviço prestado pelo professor, individualmente ou em grupo. Na prática avaliativa, os avaliadores *apreciam* (este é o termo utilizado) o documento de reflexão crítica elaborado pelo professor, verificam o tempo de serviço e os créditos obtidos no seguimento da conclusão de cursos de formação contínua. A lei colmata assim algumas limitações da legislação anterior em matéria de avaliação docente, ao introduzir mecanismos que contribuem para uma maior seriedade e importância do processo avaliativo, através da criação duma comissão especializada com funções reais, eliminando a situação anterior da função meramente administrativa do relatório crítico do professor, entregue ao órgão de gestão e administração da escola. No entanto, a lei refere que, para efeitos de emissão de parecer, o relator toma em consideração a

atividade desenvolvida pelo docente, individualmente ou em grupo, durante o período a que se reporta a avaliação, situação esta que, de acordo com o *design* avaliativo, só pode ser comprovada no documento de reflexão crítica.

Relativamente à formação contínua, o discurso normativo aponta para a necessária “articulação do plano individual de formação com o plano de formação da escola/associação de escolas” (item 2.3.2). Contudo, não cria mecanismos na lei conducentes à sua concretização. Esta limitação será suprida na configuração jurídica definida pelo DR nº 2/2008, onde se estabelece a obrigatoriedade da apresentação de *objetivos individuais*, os quais devem estar em conformidade com as finalidades educativas da escola, expressas no projeto educativo e no plano anual ou plurianual de atividades.

Avaliação circunscrita a mudança de escalão na carreira docente. A avaliação serve propósitos direcionados para a progressão na carreira e, à semelhança do DR nº14/92, continua a valorizar os propósitos formativos da avaliação face aos sumativos. Com efeito, esta regulação normativa salienta que o “ processo de avaliação do desempenho deve (...) assumir um sentido eminentemente formativo”, contribuindo para a “melhoria do desempenho profissional do docente, procurando superar o que se revelou como negativo e valorizar e aprofundar os aspectos mais positivos da sua atividade”. Assim, como se lê no DL nº 1/98, privilegia-se “a iniciativa e o envolvimento do docente na sua própria avaliação” mas, na prática, a avaliação só “ocorre nos momentos de mudança de escalão”, tendo em vista a progressão na carreira. Face à legislação sobre avaliação de professores (DR nº14/92) permanecem inalterados os critérios de seleção para ingresso na carreira docente, os critérios de atribuição da menção de *Satisfaz* ao serviço prestado pelos professores, assim como a obrigatoriedade de formação contínua, para efeitos de progressão na carreira. Neste sentido, a ênfase na formação contínua externa à escola, enquanto componente da avaliação do desempenho, tem subjacente uma conceção aditiva do desenvolvimento profissional do professor, como salienta Correia (2010). O crescimento profissional é “medido” pelo número de créditos auferidos no momento da mudança de escalão na carreira docente.

A leitura do Decreto Regulamentar nº 14/92 e do DR nº 11/98 revela que a prática avaliativa tem uma importância reduzida na estrutura organizacional da escola e que visa, sobretudo, a progressão na carreira. Embora se pretenda promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, ele expressa-se apenas pela frequência obrigatória de ações de formação contínua. Deste modo, poder-se-á dizer na

esteira de Hargreaves (1998) que o discurso normativo enfatiza um *artificialismo retórico*, quer em termos de intenções, relacionadas com a desejável inversão da tradição burocrático-centralista da escola e do currículo escolar, quer em termos metodológicos, ao consagrar como únicas fontes de dados da avaliação docente, o relatório crítico elaborado pelo professor, o tempo de serviço e a formação contínua.

Saliente-se ainda que a análise das configurações jurídicas da avaliação do desempenho docente aqui enunciadas está em sintonia com os resultados da investigação em Portugal (Simões, 1998; Curado, 2000, 2004; Cristelo, 2006; Afonso, 1999, 1995) sobre a evolução de modelos de avaliação de professores na década de 90, apresentada na secção da revisão da literatura. Nos anos noventa, pode dizer-se que a escola dificilmente possui as características que Day (1992) atribui à realidade escolar inglesa, quando refere que a «avaliação só tem sentido quando a escola está habituada a olhar criticamente para as suas práticas e quando o pessoal docente tem uma perceção saudável do seu estatuto» (p. 89).

Mudanças sistémicas na avaliação da profissionalidade docente na primeira década do século XXI

A complexidade da sociedade atual, as mudanças sociais, políticas e tecnológicas inerentes à sociedade de informação e de consumo repercutem-se, necessariamente, no espaço escolar. A escola democrática reflete as instabilidades, desigualdades sociais e os princípios duma economia competitiva, que tem tendência a transpor para o campo da educação, a noção de clientelismo e de mercado educacional, que se traduz em objetivos como a *produtividade instrucional* em termos da aprendizagem dos alunos (Afonso, 1999). A procura de uma maior eficiência e produtividade dos serviços, decorrente de estrangimentos orçamentais da despesa pública, estende-se aos modelos de avaliação dos trabalhadores, nomeadamente, às carreiras especiais, como os professores. Os modelos de avaliação de desempenho individual e respetivas modificações na estruturação da carreira integram-se, assim, nas reformas dos sistemas educativos internacionais (OECD, 2005).

O XVI Governo Constitucional, a partir de 2002, cria um modelo de avaliação de desempenho profissional na administração pública, não adaptado ainda aos professores do ensino não superior. No final de 2006 surgem as negociações entre Ministério da Educação (ME) e sindicatos de professores com vista à alteração do Estatuto da Carreira

Docente (DL nº15/2007), o que estaria na origem da conceção do modelo de avaliação do desempenho docente a ser implementado em 2008. Contudo, a falta de consenso entre professores, sindicatos e ME relativamente aos critérios de avaliação e respetiva metodologia adia a implementação do sistema já regulamentado desde 2007. A configuração jurídica da avaliação do desempenho docente (DL nº15/2007 e DR nº 2/2008), por oposição às descritas anteriormente, coloca a avaliação como modeladora do ensino, ao reconfigurar a profissão docente. A avaliação aparece centrada na análise de resultados reportados a padrões de desempenho pré-definidos em termos nacionais, que surgem como indicadores de medida das *performances* dos professores. Naturaliza-se a ideia de que a hierarquização por níveis de desempenho é sinal de qualidade num sistema avaliocrático (Correia, 2010).

As alterações radicais e sucessivas ao Estatuto da Carreira Docente (DL nº15/2007), nomeadamente, as condições de ingresso na profissão e diferenciação dos professores em duas categorias e avaliação do desempenho docente causaram um enorme mal-estar docente nas escolas (Trigueiros, 2009). Na estrutura potencialmente colegial, herdada do pós-25 de Abril, inseriu-se um modelo de avaliação que hierarquizou professores em *titulares* e *não titulares* associado à reestruturação dos departamentos curriculares, de acordo com a legislação (DR nº4/2008) sobre organização e gestão escolar. O cariz administrativo dos critérios de seleção para a categoria de professor *titular* originou um sentimento de indignação formalmente expresso pela *associação nacional de professores, movimentos independentes de professores* e pelas organizações sindicais, que se agudizou com a atribuição *a posteriori* de funções avaliativas aos professores titulares, omissas nos critérios de seleção para o referido concurso. A hierarquização criada introduziu mecanismos de rigidez, afastando as “elites” do ato de ensinar ao reservá-lo para os professores não titulares. No concurso a professor titular valorizaram-se cargos de gestão e coordenação em detrimento das atividades letivas (Sanches, 2008), implicando que o reconhecimento legislativo da competência dos avaliadores fosse feito com base na sua titularidade administrativa e não pedagógica (CCAP, 2009).

Avaliação de Professores no Programa do XVII Governo Constitucional Português

No programa do XVII Governo Constitucional reconhece-se o papel fundamental dos professores para a promoção do sucesso escolar e para a melhoria das

aprendizagens. E, neste sentido, preconizam-se alterações ao Estatuto da Carreira Docente, introduzidas pelo DL nº15/2007, que visam a valorização do trabalho docente e da organização escolar em prol das aprendizagens dos alunos. Apesar de se considerar que o estatuto anteriormente em vigor (DL nº139/A/90, posteriormente alterado pelo DL nº1/98) contribuiu para qualificar e dignificar a profissão docente,

a forma como foi apropriado e aplicado acabou por se tornar num obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objectivamente num factor de degradação da função e imagem social dos docentes. Para tanto, contribuiu o regime de progressão na carreira que deveria depender do desenvolvimento das competências e da avaliação de desempenho (preâmbulo do Decreto-Lei nº 15/2007)

Neste preâmbulo critica-se ainda a dissociação existente anteriormente entre formação contínua, que exigiu avultados recursos ao país, e o aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas do professor, permitindo que docentes afastados da atividade letiva tenham atingido o topo da carreira docente. O preâmbulo do estatuto refere, ainda, que um «regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores» (DL nº15/2007). Destacando na sua função reguladora, que as finalidades de avaliação visam melhorar os resultados escolares dos alunos; melhorar a qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

O estatuto (DL nº15/2007) introduz ainda o conceito de *avaliação diferenciadora*, que determina para a carreira docente, à semelhança da função pública, “cinco menções qualitativas associadas a uma contingência das duas classificações superiores”, *Muito Bom* e *Excelente*. Esta alteração na avaliação docente pretende resolver problemas da anterior legislação que «tratava de igual modo» todos os professores, não diferenciando «os melhores profissionais [daqueles] que cumprem minimamente e até imperfeitamente os seus deveres». O estatuto aponta assim as limitações das configurações jurídicas anteriores, referindo que o «sistema não criou nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas», reconhecendo-se que «a avaliação do desempenho, com raras exceções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo» (preâmbulo do DL nº15/2007).

Nesta perspetiva, as mudanças anunciadas são prementes e visam

estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente (...) baseado numa pluralidade de instrumentos [entre os quais], os direitos à colaboração, à consideração e ao reconhecimento da autoridade dos professores pelos alunos, suas famílias e demais membros da comunidade educativa (preâmbulo do Decreto-Lei nº15/2007).

No seguimento da promulgação do DL nº15/2007 e do DR nº2/2008, a participação dos encarregados de educação no processo de avaliação dos professores constituiu objeto de grande polémica no seio da classe docente e estruturas sindicais, embora esta disposição inicial acabasse por ter apenas carácter facultativo. Do texto da lei (DR nº2/2008) foram também eliminados dois objetivos potencialmente controversos, a relação direta entre os resultados escolares dos alunos e a avaliação dos professores e o contributo dos docentes para a redução das taxas de abandono escolar. A conciliação no mesmo modelo de avaliação de propósitos qualitativos e quantitativos na apreciação do trabalho do professor originou desfasamentos conceptuais e metodológicos, difíceis de conciliar. Por um lado, destaca-se a importância da avaliação para a «melhoria da prática pedagógica e valorização e aperfeiçoamento do professor» (DL nº15/2007), mas, por outro lado, perspetiva-se a apreciação do desempenho docente em resultados quantificáveis, expressos através dos resultados obtidos pelos alunos. Assim nas fichas de observação do desempenho profissional estipula-se o registo por parte dos avaliadores do «contributo do docente para o cumprimento dos objetivos individuais [definidos em função da] melhoria dos resultados escolares dos alunos (item b, da ficha de avaliação a preencher pelo presidente do conselho executivo). Da ambivalência discursiva ressaltam questões relacionadas com a justiça da avaliação e com a credibilidade intrínseca ao próprio sistema avaliativo.

Em termos teóricos, a tutela ministerial procurou construir um *design* avaliativo, assente numa perspetiva interpretativa da avaliação, que contempla múltiplas fontes de dados para documentar uma diversidade de desempenhos (Peterson, 2000), tendo por finalidade, conseguir apreender a excelência no ensino. As categorias de competências e conceções de qualidade, ao pretenderem “desmembrar” a *expertise* profissional na procura de objetividade e rigor, operacionalizaram-se através de inúmeras *fichas de formato único*, propostas pelo Ministério da Educação, contendo dezenas de parâmetros de avaliação e geradoras de centenas de descritores. Este foi um exemplo negativo da valorização do recurso à quantificação, no processo de recolha de dados, tendo subjacente uma tentativa de racionalizar a prática docente, como já alertara Peterson

(2000). A confirmação da inoperacionalidade, por parte da tutela ministerial, das inúmeras fichas de observação do desempenho docente dá origem à simplificação dos instrumentos de observação contemplada, em seguida, nos regimes transitórios de avaliação (Decretos Regulamentares nº11/2008 e nº1-A/2009). A conceção contabilística da avaliação, enquadrada no paradigma da medida (Correia, 2010) desvaloriza, assim, as variáveis contextuais e privilegia a normatividade numa avaliação estratificada por dimensões da profissionalidade docente.

Conceção de avaliação modelada por parâmetros e direcionada para progressão na carreira

A avaliação da eficácia dos professores através da apreciação dos resultados dos alunos ilustra o poder da avaliação na reconfiguração da profissão docente. O que de significativo releva desta intenção, prevista no ECD (DL nº15/2007), é a valorização da conceção de professor ancorada em padrões de desempenho profissional de acordo com os resultados da investigação sobre a eficácia pedagógica. Segundo Medley (1982), a eficácia do professor pode ser expressa em termos do efeito do seu desempenho nos alunos. A noção de eficácia é, de certo modo, a expressão das competências e do desempenho do professor, mas também da qualidade de resposta do interlocutor, neste caso, do contributo dos alunos para o seu próprio processo de aprendizagem. Daí que responsabilizar, unicamente, o professor pelos resultados obtidos pelos alunos seja considerada uma questão muito polémica na literatura. Esta finalidade tem subjacente uma conceção inspetiva da avaliação do professor, baseada na análise dos resultados dos alunos, aparecendo associada a uma conceção de ensino como trabalho, e refletindo uma visão racional do ensino. Nesta perspetiva, o professor não é entendido como um profissional autónomo capaz de refletir criticamente acerca do processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2008) em situações curriculares e organizacionais distintas. Emerge mais como um técnico que implementa práticas consideradas eficazes pela investigação pedagógica. Assim, em conformidade com princípios de eficácia profissional, os critérios de avaliação do desempenho docente direcionam-se para apreciações analíticas do trabalho do professor. A tentativa de definir a competência e qualificação necessária para o desempenho profissional dos professores tem legitimado a construção polémica de *standards* de qualidade, ou seja, de parâmetros pré-definidos, expressos no denominado perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (DL nº240/2001). Ressurge,

assim, no discurso normativo, sobre a função docente, a «ênfase nas competências para o desempenho tal como o fora nos anos cinquenta, setenta e oitenta do século XX» (Sanches, 2004, p. 42).

Esta configuração jurídica da avaliação centra-se predominantemente no perfil ideal de professor, tendo como referência as quatro dimensões da profissionalidade docente, expressas no ECD (DL n.º15/2007): 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. O cruzamento das dimensões e parâmetros evidencia a valorização da prática docente e a participação na vida da escola como duas áreas fundamentais da avaliação do desempenho. A ausência de parâmetros para a relação com a comunidade e sua existência reduzida para a vertente profissional e ética e formação profissional dos professores, restringe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores à frequência de ações de formação contínua (Sanches, 2008). O que não é coerente com a exuberância discursiva expressa nas finalidades da avaliação quanto às necessidades do desenvolvimento profissional dos professores. Esta conceção *multifuncional dos professores*, já apontada por Nóvoa (1991) e expressa no Estatuto da Carreira Docente (DL n.º15/2007), é justificada em função das necessidades globais de transformação social, mas contrasta, no entanto, com uma degradação do estatuto profissional, associada a uma certa desqualificação do trabalho do professor (Correia, 2010).

É neste contexto de mudanças sociais e económicas profundas, que se definem os critérios para ingresso na carreira docente: a licenciatura e o mestrado, que confere a habilitação profissional através da prática supervisionada na escola. Acresce ainda a realização duma prova de avaliação de conhecimentos no processo de seleção dos candidatos a professor. Para os professores de carreira, a avaliação realiza-se no final de cada dois anos escolares, deixando de estar associada à mudança de escalão. A progressão depende da frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua, tempo de serviço e avaliação qualitativa mínima de *Bom*.

Avaliação integrada na gestão por objetivos. Nos procedimentos consagrados no DR n.º 2/2008 destaca-se a autoavaliação, entendida pela tutela ministerial como uma oportunidade para o professor «poder demonstrar a sua influência e empenho nos resultados e na prevenção do abandono escolar». Os propósitos formativos subjacentes ao recurso à autoavaliação, por parte do professor acerca do seu desempenho, aparecem associados a lógicas de produtividade escolar, expressas na relação de influência entre

performance do professor e resultados dos alunos. O *design* avaliativo tem subjacente uma intenção de avaliação negociada, quando estabelece que os objetivos individuais são «fixados, por acordo, entre avaliado e avaliadores», mas estabelece que estes têm de ser definidos em função dos seguintes itens: a) melhoria dos resultados escolares dos alunos; b) redução do abandono escolar; c) prestação de apoio à aprendizagem; d) participação nas estruturas de orientação educativa e gestão escolar; e) relação com a comunidade; f) formação contínua; e g) participação e dinamização de projetos.

Em relação ao processo de construção dos objetivos individuais, o professor perspetiva o seu futuro desempenho relativamente aos parâmetros aplicados a nível nacional assim como aos elementos contextualizadores da avaliação. Expressos nos “objetivos e metas fixados no projeto educativo, no plano anual de atividades (...) e no projeto curricular de turma”, indicadores estabelecidos pela escola relativamente ao “progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo” (DR nº 2/2008, art. 89). Em conformidade com um modelo de avaliação baseado na gestão por objetivos (Caetano, 2008), o professor participa na elaboração dos objetivos, posicionando-se face aos itens orientadores do desempenho profissional e contribui para estabelecer o padrão de comparação com outros docentes avaliados. O envolvimento do avaliado no processo de avaliação, desde a aferição de objetivos até à análise de resultados, em situação de entrevista, facilita as funções do avaliador no processo de apreciação e classificação do desempenho do professor.

O processo complexo e compartimentado de avaliação docente aparece sequencialmente estruturado em diferentes níveis de predefinições legisladas ministerialmente. A aplicação dos critérios de avaliação, baseados em padrões de desempenho, consubstancia-se através de fichas de formato único, que documentam as diferentes fases do processo de avaliação: ficha de autoavaliação do professor; ficha de avaliação do coordenador do departamento e do Diretor, seguida de conferência e validação de dados, entrevista dos avaliadores com os avaliados; reunião dos avaliadores para decisão e elaboração de ficha de classificação final, como sintetiza a *Figura 4*.

Reestruturação da Avaliação de Professores 2007-2008

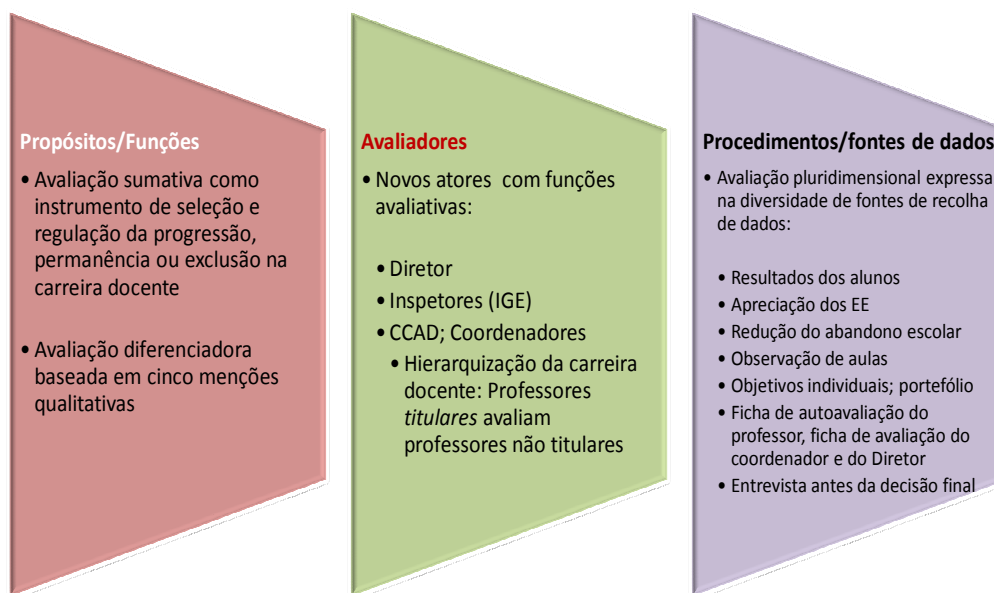


Figura 4. Reestruturação da avaliação de professores segundo o DR n° 2/2008.

Os professores sentiram pela primeira vez a importância decisiva da avaliação do desempenho docente na reestruturação da profissão docente assim como o papel da escola no processo de avaliação, quer ao nível da política educativa, quer pelo facto dos avaliadores pertencerem à mesma escola dos avaliados.

Problemas na implementação da configuração jurídica (2007-2009)

As modificações sistémicas e multidimensionais impostas pelo Ministério da Educação foram sentidas pela classe docente como destabilizadoras da identidade profissional. A intensificação das novas exigências profissionais, tais como: a lecionação de aulas de substituição, não remuneradas; o novo estatuto do aluno; o alargamento do horário de trabalho em contexto escolar; o aparecimento de novas estruturas de liderança intermédia e de novas funções de coordenação e avaliação para professores titulares; e a introdução do novo modelo de organização e gestão das

escolas configuraram um cenário gerador de desmotivações dos professores perante reformas não desejadas (Sanches, 2004; CCAP, 2009). Associado a estes fatores geradores de instabilidade instalou-se o sentimento de desconfiança por parte da tutela ministerial e da opinião pública em geral, relativamente à qualidade do desempenho profissional dos professores (Alves, 2008). O sentimento de declínio do poder profissional dos professores pode ter estado na origem do abandono significativo da profissão, nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009, conforme evidenciam os dados apresentados pelo Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (2010).

À semelhança da análise proposta por Ball (2003), poder-se-á dizer que também os professores portugueses, neste período e nesta situação de mudança, parecem não se rever no discurso dos governantes. Com efeito, a configuração avaliativa proposta, nesta fase, foi sentida pela maioria dos docentes como inexequível, em vez de ser percebida como uma tentativa de racionalizar o conhecimento profissional e servir como referencial de bom professor e de bom ensino. A tomada de posição pela maioria dos docentes extremamente crítica da avaliação do desempenho em geral e, concretamente, da avaliação da componente científico-pedagógica, parece ter decorrido da percepção dos enviesamentos na implementação da legislação, das inconsistências e problemas que não eram passíveis de serem corrigidos pelas escolas, no processo de transformação em ação da política de avaliação.

Outros fatores de complexidade surgiram que introduziram ambiguidade e funcionaram como elementos dissonantes causadores de mal-estar e de instabilidade profissional e pessoal dos professores:

1. A incerteza inerente ao próprio ato de ensinar, a observação reduzida de duas ou três aulas, a dúvida acerca da fidelidade e validade dos instrumentos de recolha de dados, sob o formato de listas de verificação (CCAP, 2009), reajustados no decorrer do processo avaliativo pelas Comissões de Coordenação da Avaliação do Desempenho e/ou departamentos curriculares;
2. Não reconhecimento da competência dos avaliadores;
3. Sentimento de injustiça provocado pela desproporcionalidade do próprio sistema na atribuição de deveres e direitos dos professores em avaliação;
4. O tempo que consome, as ações a que obriga e os papéis que induz a produzir, arquivar e mostrar têm custos superiores às vantagens do prémio do mérito” (Alves, 2008, p.2).

Mais ainda, o professor competente que investe profissionalmente e procura documentar o seu valor, selecionando os dados que melhor ilustrem o seu desempenho

profissional, vê as suas expectativas e ambições profissionais goradas com a aplicação do sistema de quotas à avaliação do mérito. As resistências dos professores expressam ainda a discordância face ao conteúdo e metodologia da mudança, ou seja, face à política nacional de avaliação de professores concebida “de fora para dentro”, numa lógica de gestão do setor público (Pereira, 2009). A articulação tão preconizada nos textos normativos entre avaliação e desenvolvimento profissional dos professores parece ficar desvirtuada face à extrema preocupação em quantificar o mérito, sobretudo, quando a progressão profissional é controlada através do “preenchimento de grelhas complexas carregadas de números e fórmulas” (Sanchez, 2008, p.178).

Reestruturações organizacionais. Associada à mudança no modelo de avaliação surge também a reestruturação dos departamentos curriculares e dos conselhos de docentes, no pré-escolar e no primeiro ciclo do ensino básico (DR nº4/2008) que esteve na origem das discrepâncias entre o grupo disciplinar do coordenador do departamento (avaliador) e o dos avaliados. A fusão dos diferentes departamentos curriculares, existentes em função da especificidade curricular das escolas básicas e secundárias, em quatro departamentos definidos ministerialmente, implicou a ampliação de funções do coordenador. Deste modo, o departamento de artes, por exemplo, passou a incluir professores de educação física, evidenciando assim a polémica do coordenador – avaliador não ter legitimidade científica para avaliar professores doutro grupo disciplinar. Simultaneamente, colocaram-se questões de outra ordem: de operacionalização em termos de coordenação, supervisão e avaliação nos novos departamentos curriculares, designados de “megaestruturas”, além das dificuldades por parte dos coordenadores dos departamentos em avaliar doze professores em diferentes turnos, durante três horas pertencentes à componente não letiva em escolas básicas e secundárias. A legislação (DR nº 2/2008) define que a Comissão de Coordenação da Avaliação (CCAD) seja composta pelo coordenador do departamento ou um professor a quem tenha sido delegada a competência, sempre que possível pertencente ao mesmo grupo de recrutamento do docente a avaliar; um inspetor com formação científica na área do avaliado (apenas para os avaliadores) e o Diretor de escola. A medida preconizada para a avaliação dos avaliadores foi inviabilizada uma vez que a Inspeção Geral de Educação não possuía recursos humanos em número suficiente, nem com qualificação científica e pedagógica para avaliarem professores com funções de avaliadores.

Docentes, líderes sindicais e classe política reclamaram quer a legitimidade da autoridade no modelo de avaliação por pares, quer a autoridade dos Diretores de escola no processo de seleção de professores titulares e, em situações esporádicas, de não titulares para o desempenho das funções de avaliadores. No processo conturbado de implementação do processo de avaliação verificaram-se diferenças significativas nas escolas, nomeadamente, na forma como as instituições minimizaram/potenciaram zonas de conflito/tensão no processo avaliativo (CCAP, 2009). Da análise dos relatórios das escolas, realizado pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP, 2009), destacam-se dois fatores de facilitação da implementação da avaliação do desempenho: (1) a cultura de avaliação pré-existente nas escolas, no âmbito da prática da autoavaliação e da avaliação externa, as experiências na implementação de processos avaliativos decorrentes de projetos de desenvolvimento educativo; e (2) a confiança dos professores no Conselho Executivo e/ou nos elementos da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (relatório do CCAP, 2009).

Para a avaliação ser sentida pela classe docente como relevante e legítima necessita de exercer influência no público-alvo, ter capacidade de informação e sentido de oportunidade. Caso contrário, é percecionada como contra produtiva e desmoralizante (Stufflebeam & Sanders, 1990). Em Portugal, apesar das tensões entre classe docente e tutela ministerial, os professores reconheceram o valor positivo duma avaliação com consequências (OCDE, 2009), direcionada para o desenvolvimento profissional e da escola, mas sempre em articulação com a credibilidade dos avaliadores. A contestação dos professores à avaliação tem sido considerada legítima, uma vez que os modelos de avaliação são, por vezes, propensos a enviesamentos, subjetivos, injustos e contra produtivos (Medley & Coker, 1987). Daí que a literatura saliente a necessidade de melhoria dos modelos de avaliação do desempenho docente.

(Des)construções das políticas avaliativas de professores - regimes transitórios de avaliação

O desfasamento entre modelos construídos com base na investigação e a sua aplicação prática tem sido um dos problemas, apontados pela literatura, no processo de implementação de modelos de avaliação de professores. A noção de que a avaliação é política, e que serve de ferramenta na implementação de reformas educativas está intrinsecamente ligada a juízos de valor acerca do mérito e a questões éticas e conflitos a todos os níveis do sistema operativo (Darling-Hammond, 1990). No caso português, o

entendimento que o Ministério da Educação veiculou acerca do que constituía um sistema avaliativo de sucesso divergiu da visão de professores e respetivas estruturas sindicais. As prioridades governamentais afetaram a forma como foi implementada a configuração jurídica da avaliação de professores, segundo o DR n.º 2/2008, uma vez a generalização do modelo, a todas as escolas básicas e secundárias do país, ocorreu sem o modelo de avaliação ter sido objeto de experimentação prévia em algumas escolas. Esta situação originou, que, *a posteriori*, fossem renegociados e adaptados os termos e ênfases da lei em cada nível do sistema de implementação, desde as finalidades às fontes e procedimentos avaliativos.

As reestruturações legislativas, que introduziram simplificações nos procedimentos do modelo de avaliação (Decretos Regulamentares n.º11/2008 e n.º1-A /2009, conhecidas pelos *Simplex*, no regime transitório de avaliação, ocorrem tardiamente, no seguimento das contestações dos professores, que atingem níveis macro, expressas, por exemplo, na manifestação nacional de 8 de Março de 2008; meso, em termos das pressões provenientes do sindicalismo profissional organizado e espontâneo e, micro, no seio das instituições escolares. Acrescem, ainda, as recomendações provenientes do relatório da OCDE (2009, pp.6-15) sobre o modelo de avaliação de professores em Portugal, já evidenciadas a nível nacional pela classe docente, sindicatos e partidos políticos. O relatório aconselha algumas reestruturações, tais como, a simplificação do modelo e sua utilização predominantemente para a «progressão na carreira»; apesar de referir a necessidade de «articular a avaliação para o desenvolvimento profissional e a avaliação para a progressão na carreira». Relativamente aos critérios de avaliação, o relatório sugere a reavaliação dos «padrões de desempenho profissional» e a definição dum «modelo partilhado de boas práticas» conducente à identificação dos «instrumentos para avaliar os aspetos-chave da função docente». Como resposta à polémica gerada em torno da qualificação profissional dos avaliadores, o relatório da OCDE (2009) aconselha a reformulação e aprofundamento da formação em avaliação, assim como acreditar avaliadores externos para a avaliação direcionada para progressão na carreira. Considera ainda que a «avaliação de professores é parte de um processo mais abrangente de transformação de cada escola numa comunidade profissional de aprendizagem» e que uma reforma «bem-sucedida» necessita do «envolvimento e da motivação dos professores».

Após o longo processo de contestação, a tutela ministerial reconhece a «necessidade de introduzir (...) correcções importantes, que permitam superar os

problemas identificados pelos professores», tais como, a «existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes dos avaliados, a burocracia dos procedimentos previstos e a sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação» (preâmbulo do DR nº1–A/2009). Assim, considera-se que as seguintes medidas «permitem que o procedimento de avaliação seja aperfeiçoado e consideravelmente simplificado» em relação aos seguintes aspetos: (a) «garantir que os professores [sejam] avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar; (b) dispensar, no [presente] ano lectivo, o critério dos resultados escolares e das taxas de abandono, considerando as dificuldades identificadas pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores; (c) dispensar as reuniões entre avaliadores e avaliados (quer sobre os objetivos individuais, quer sobre a classificação proposta) sempre que exista acordo tácito; (d) tornar a avaliação a cargo dos coordenadores de departamento curricular (incluindo a observação de aulas) dependente de requerimento dos interessados e condição necessária para a obtenção da classificação de *Muito Bom* ou *Excelente*; (e) reduzir de três para duas o número de aulas a observar, ficando a terceira dependente de requerimento do professor avaliado; (f) dispensar da avaliação os docentes contratados em áreas profissionais, vocacionais, tecnológicas e artísticas não integradas em grupos de recrutamento; e (g) simplificar o regime de avaliação dos professores avaliadores e compensar a sua sobrecarga de trabalho».

As medidas anunciadas procuraram colmatar dificuldades estruturais e processuais do modelo de avaliação de professores mas geraram, por sua vez, outras dificuldades de operacionalização assim como incoerências na aplicação do DR nº1–A/2009. A consecução da primeira medida proposta, que garantia a avaliação dos professores por avaliadores pertencentes à mesma área disciplinar, foi condicionada pela inexistência nas escolas de professores da área disciplinar, o que exigiu a contratação em comissão de serviço de professores de outras escolas. As questões ético-pedagógicas emergiram, de novo, uma vez que alguns destes professores com funções de avaliadores não eram professores titulares (CCAP, 2009).

A segunda medida, preconizada pelo *Simplex*, a da não consideração do parâmetro referente ao progresso dos resultados escolares e à redução das taxas de abandono na avaliação de professores no ano letivo de 2009/2010, responde, sobretudo, à constatação da incapacidade dos professores e da organização escolar, já anunciada pelo CCAP, para cumprirem este objetivo. A inexequibilidade do objetivo envolve fatores relacionados com o *timing* em que se inicia o processo de avaliação, uma vez que teria sido necessário, no início do ano letivo, o professor ter traçado os seus objetivos em

conformidade com: (1) o progresso esperado pelos alunos; (2) a evolução da classificação da sua disciplina face às restantes; e (3) a evolução da classificação em disciplinas com exame nacional relativamente à avaliação externa. Um verdadeiro puzzle antecipatório e estatístico que necessitava de suporte administrativo por parte da gestão e administração escolar para a sua concretização (CCAP, 2009). Relativamente à eliminação na versão simplificada do modelo de avaliação, do ponto c) reuniões entre avaliado e avaliador, no início e no final do processo avaliativo, e do ponto f), redução do número de aulas a observar pelos avaliadores; ressalta a desvalorização da vertente formativa e negociada da avaliação em prol da função sumativa e burocrática da avaliação.

As medidas, definidas nas alíneas d) e e), ao estipularem que a observação da prática letiva é condição necessária para os professores *não titulares* se candidatarem à classificação de *Muito Bom* e *Excelente*, originou uma situação constrangedora, uma vez, os avaliadores podiam candidatar-se às mesmas classificações sem terem aulas observadas. Tal situação decorre das medidas de simplificação dos professores avaliadores (DR n°1–A/2009), que segundo o DR n°2/2008 eram avaliados pela Inspeção Geral de Educação. A polémica já existente acerca da avaliação por pares intensifica-se com a diferenciação nos critérios de progressão para professores e docentes avaliadores.

A obrigatoriedade da avaliação da componente científica-pedagógica somente para os professores candidatos a *Excelente* e *Muito Bom* desvirtua, de certa forma, a conceção de profissionalidade docente, conferindo maior representatividade na avaliação a dimensões como a participação na vida da escola e na comunidade, à assiduidade e à formação contínua. A simplificação do modelo ao reduzir o aspeto central da avaliação – o desempenho do professor em sala de aula – esvaziou parte significativa do modelo de avaliação proposto (CCAP, 2009). A equidade do sistema é, também, posta em causa quando, por razões processuais e de gestão de recursos, os docentes contratados em áreas profissionais, vocacionais, tecnológicas e artísticas não integradas em grupos de recrutamento são dispensados da avaliação (DR n°1–A/2009). Relativamente aos procedimentos, a simplificação dos instrumentos de avaliação como mais uma medida transitória tem subjacente o reconhecimento por parte do Ministério da Educação da burocracia associada às diferentes fases da avaliação e o dispêndio de tempo exigido para o preenchimento de parâmetros, subparâmetros e itens das inúmeras

fichas de avaliação. Por exemplo, a ficha de avaliação do Conselho Executivo contém noventa e cinco descritores de desempenho profissional.

Apesar das medidas transitórias, permaneceram os princípios da aplicação dum sistema por quotas à avaliação por mérito. Posteriormente, a tutela ministerial justifica a necessidade dum período de transição para apresentação de novas reformulações e ajustamentos, em virtude das recomendações de estudos internacionais, tais como as apresentadas no relatório da OCDE (2009) sobre a avaliação de professores em Portugal. O texto normativo (DR nº14/2009) prorroga a vigência do regime previsto no DR nº1-A /2009, para o ano escolar 2009/2010 de forma a que os «professores iniciem o ano escolar (...) com a adequada segurança jurídica e a necessária tranquilidade» (preâmbulo do DR nº14/2009).

Revisão e aprovação da configuração jurídica implementada em 2010

Em novembro de 2009, o Ministério da Educação apresenta o documento intitulado: *acordo de princípios para a revisão do estatuto da carreira e do modelo de avaliação de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários*. O texto normativo preconiza nas suas finalidades, a alteração do modelo de avaliação, expresso no ECD (DL nº15/2007) assim como nos diplomas regulamentares. As alterações previstas neste acordo aparecem contempladas, mais tarde, no projeto de decreto regulamentar, sistematizado na *Figura 5*. A legislação (projeto de DR 18/3/2010) repõe a horizontalidade nas funções docentes com a extinção dos professores *titulares*, perspetivando a avaliação como um fator de melhoria das aprendizagens dos alunos e não estabelecendo uma relação direta entre avaliação do professor e resultados dos alunos. No entanto, a avaliação continua a ser estandardizada criterial como já referia Afonso (1999), reportada a padrões de desempenho como indicadores de *medida*, numa articulação entre objetivos individuais (facultativos) e organizacionais.

A multidimensionalidade da profissionalidade docente é avaliada através de duas fontes de dados obrigatórias: a ficha de avaliação global elaborada pelo professor relator e o relatório de autoavaliação do professor, que contempla os seguintes tópicos: breve descrição da atividade profissional; contributo para os objetivos e metas da escola; elementos essenciais do seu desenvolvimento profissional; autodiagnóstico e reflexão pessoal sobre as atividades letivas e não letivas; e proposta de programa de formação.

Os registos de assiduidade e grau de cumprimento do serviço distribuído, participação em projetos e atividades (elementos a fornecer pelo órgão de direção da escola), certificados da formação contínua ou especializada e de graus académicos obtidos, aparecem nos anexos. A observação de aulas é obrigatória para efeitos de progressão ao terceiro e quinto escalão da carreira docente e para acesso às classificações de *Muito Bom* e *Excelente*. Os instrumentos simplificam-se, nomeadamente, a ficha de avaliação global e de atribuição de classificação final. A última sintetiza e pondera todos os fatores relevantes para a avaliação e regista a classificação final, expressa nas designações de *Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente*.

As alterações legislativas estendem-se ainda à composição e funcionamento da Comissão de Avaliação (CCAD), que no exercício das suas funções, «assegura a aplicação objectiva e coerente do modelo de avaliação» tendo em conta os planos de atividades das escolas assim como as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores» elabora «proposta de instrumentos de registo (...), define regras de elaboração simplificada e padrões mínimos de uniformização do relatório de autoavaliação a apresentar pelos avaliados; e assegura «a aplicação das percentagens máximas fixadas» na lei (artigo 12º; projeto de DR de 18/3/2010). No entanto, a ação final de classificar compete a um Júri de Avaliação, «composto pelos membros da CCAD e por um relator, designado pelo coordenador do departamento curricular, a que pertença o docente avaliado» (artigo 13º). Cabe ao coordenador do departamento coordenar e supervisionar o trabalho desenvolvido pelos relatores/avaliadores do seu departamento, instituindo-se assim práticas de supervisão nas estruturas de liderança intermédia.

O Júri de Avaliação é composto por cinco elementos: o Diretor da escola, na qualidade de presidente do Conselho Pedagógico; três docentes eleitos em conselho pedagógico; um docente, do mesmo grupo do avaliado, a designar pelo departamento curricular, com funções de relator. O avaliador/relator pertence ao mesmo grupo do avaliado e a um escalão superior, devendo ainda possuir grau académico superior. As competências do Júri de Avaliação incluem dimensões supervisivas e avaliativas, tais como: “a) proceder à atribuição fundamentada da classificação final a cada avaliado, sob proposta do relator; b) emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados; c) aprovar o programa de formação para os docentes aos quais seja atribuída a menção de *Regular* ou *Insuficiente*; d) apreciar e decidir as reclamações” (artº 13º). Surgem como facultativos

no projeto de DR (18/3/2010), a definição de objetivos individuais, a observação de aulas e a realização da entrevista final entre avaliador e avaliado.

No que respeita à formação dos avaliadores, o referido projeto de DR, prevê um programa de formação especializada em avaliação e acompanhamento pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) da realização de ações de formação em avaliação docente, em 2010 e a criação dum gabinete de apoio à avaliação, no Ministério da Educação, para apoio técnico e aconselhamento às escolas.

O processo de avaliação, apresentado na proposta acima referida e desenvolvido na secção seguinte relativa ao problema do estudo, associa avaliação e progressão na carreira de forma inovadora em Portugal. Assim, docentes avaliados com duas menções de *Excelente* ou um *Excelente* e um *Muito Bom* obtêm avanço de um ano para progressão na carreira; docentes avaliados com dois *Muito Bom* obtêm bonificação de seis meses na carreira para progressão ao escalão seguinte; docentes avaliados com *Bom* progredem sem restrições na transição de sete escalões da carreira: 1.º, 2.º, 3.º, 5.º, 7.º, 8.º e 9.º e docentes avaliados com *Bom* progredem, na transição do quarto para o quinto escalão e do sexto para o sétimo escalão, ocupando as vagas disponíveis.

A renegociação da configuração avaliativa proposta anteriormente ocorre de março a junho de 2010. Escolas e sindicatos continuam a funcionar como mecanismos de pressão importantes, que alternam com os processos formais, que ocorrem no Ministério da Educação e na Assembleia da República. Como já referia Darling–Hammond (1990), a implementação de qualquer política de avaliação dos professores representa um contínuo diálogo entre determinados objetivos políticos, regras e procedimentos estabelecidos, negociações, questões éticas e aspetos contextuais. As negociações culminam com a publicação do DR nº 2/2010, que consagra o regime de avaliação docente já apresentado na proposta de DR de 18/3/2010, assim como a alteração do Estatuto da Carreira Docente (DL nº75/2010). As diferenças existentes entre o conteúdo da proposta de DR de 18/3/2010 e o texto final apresentado no DR nº 2/2010 são reduzidas e reforçam, sobretudo, o papel da supervisão da prática docente.

Aparece como inovador no DR nº2/2010, artº14, a explicitação das funções do professor avaliador-relator no «acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado», decorrente duma partilha e «interacção permanente» no processo de supervisão. De acordo com uma conceção negociada de avaliação, a lei prevê que o relator, em caso de desempenho deficitário do professor, afira com o docente a natureza da formação a realizar, com vista à superação das dificuldades

reveladas no decorrer do ciclo de avaliação. Negociação que ocorre antes do relator submeter ao Júri de Avaliação a aprovação de um programa de formação para o professor com menção de *Regular* ou *Insuficiente* (artº 14.º do DR nº 2/2010). O modelo de avaliação revisto e aprovado institui «modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço prestado e a progressão na carreira, designadamente nos escalões onde é fixada contingentação através de vagas» (preâmbulo do DL nº75/2010). No texto normativo pretende-se interligar os pressupostos formativos aos sumativos no reforço da articulação entre supervisão e avaliação do desempenho, com procedimentos mais simplificados. Os docentes com melhores classificações «são premiados com a progressão mais rápida» mas mantém-se a «fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de *Muito Bom* ou *Excelente*» (preâmbulo do DL nº75/2010). No discurso da lei, as modificações aprovadas visam melhorar o modelo de avaliação e proporcionar um clima de tranquilidade às escolas.



Figura 5. Mudanças no modelo de avaliação segundo o DR nº2/2010.

Síntese

A evolução recente das diferentes configurações jurídicas de avaliação de professores em Portugal revela mudanças norteadas por opções político-económicas, abordadas na literatura, por diversos autores. Da análise da legislação emergem sentidos de mudança que, gradualmente tendem a atribuir maior importância à avaliação de professores como via modeladora da profissão docente e reconfiguradora de tradições administrativas anteriores. Em nome da qualidade da educação, as políticas de avaliação

do desempenho têm preconizado alterações profundas no estatuto profissional dos professores e na organização das escolas.

Da invisibilidade à omnipresença da atividade avaliativa. A clivagem nos normativos legais ocorre na mudança de milénio. Da avaliação qualitativa e indiferenciadora, em que todos os professores acedem ao topo da carreira, com a menção de *Satisfaz*, passa-se, na primeira década do século XXI, a uma avaliação sumativa e diferenciadora das *performances* dos professores, em cinco menções, com repercussões na progressão e manutenção na carreira docente. As políticas atuais centradas nas evidências, na recolha de provas, apontam para quadros de racionalidade técnica e formas de prestação de contas nos programas de avaliação de professores.

É comum a todas as configurações jurídicas da avaliação de professores, a ausência duma fundamentação teórica, um quadro de referência, que consubstancie as finalidades e metodologias relativas à avaliação do desempenho docente em Portugal. No entanto, as componentes dos sistemas, a partir de 2007, apontam para modelos mistos, que procuram articular propósitos formativos e sumativos no texto da lei (OCDE, 2009; Sanches, 2008; Barreira & Rebelo, 2008). Visa-se a melhoria da qualidade do desempenho docente em articulação com a definição de objetivos individuais e de mecanismos de autoavaliação num processo interno à escola. A metodologia qualitativa coexiste, no discurso legislativo, com a quantitativa, direcionada para a progressão e respetivo incremento salarial, num sistema multifacetado, em termos de instrumentos e critérios de avaliação, fontes de dados e atores avaliativos.

(In)compatibilidades entre finalidades e métodos. As configurações jurídicas, de 1990 a 2011, direcionam a avaliação docente para a progressão na carreira, embora os preâmbulos legislativos integrem, progressivamente, propósitos desenvolvimentalistas. No seguimento do processo de modernização da educação, o Estatuto da Carreira Docente, configurado pelo DL n.º139-A/90 e a configuração jurídica da avaliação de professores, segundo o DR n.º14/92, associam a progressão e dignificação na carreira docente à avaliação de professores. Oito anos depois, a legislação (DL n.º1/98 e DR n.º11/98) reforça a noção de avaliação contextualizada influenciada pelas dinâmicas das culturas profissionais e respetivos ambientes na instituição escolar. No entanto, a articulação entre plano individual de formação e projeto educativo de escola, concretiza-se com a apresentação pelos professores de objetivos individuais na configuração jurídica estipulada pelo DR n.º 2/2008.

A abrangência das finalidades avaliativas contrasta com critérios de avaliação centrados no tempo de serviço, na frequência com aproveitamento de módulos de formação e nos relatórios dos professores, que, dificilmente, permitem perceber a relação, estabelecida na lei, entre avaliação e desenvolvimento profissional do professor, melhoria da educação e do ensino. Nas duas configurações jurídicas, existentes nos anos noventa, a prática avaliativa não era considerada uma área relevante para a melhoria da educação e, por conseguinte, não lhe estavam associados muitos recursos, nem um lugar de destaque na estrutura organizacional, como comprovam estudos realizados por Simões (1998), Curado (2000; 2004), Silva e Conboy (2004) e Cristelo (2006). As críticas aos modelos de avaliação como limitadores do desenvolvimento profissional são apresentados pela reforma seguinte, como comprova o preâmbulo do DR nº2/2010. Na configuração, implementada em 2007, estruturalmente distinta das duas anteriores, emergem mudanças sistémicas na avaliação da profissionalidade docente, que envolvem uma variedade de recursos humanos e organizacionais. A reconfiguração da profissão docente implica aspetos inovadores, nomeadamente, nos propósitos da avaliação, que estabelecem uma relação direta entre resultados escolares dos alunos e avaliação de professores e seu contributo para a redução das taxas de abandono escolar. O Estatuto da Carreira Docente, segundo o DL nº 15/2007 introduz a diferenciação dos “melhores profissionais”, através da criação de professores *titulares* e *não titulares*, com funções de avaliadores dos seus pares, num sistema de cinco menções qualitativas, em que as classificações superiores, de *Muito Bom* e *Excelente*, estão sujeitas a contingentação.

As mudanças expressam-se, quer em alterações profundas no Estatuto da Carreira Docente, quer ao nível do modelo de gestão e organização da escola (DL nº 75/2008), numa lógica de responsabilização e prestação de contas, em contextos de autonomia. As sucessivas alterações legislativas agudizam os problemas de implementação do modelo de avaliação de professores, introduzido pelo DL nº15/2007, que, gradualmente dão origem a processos de simplificação nos regimes transitórios de avaliação. De uma avaliação de cariz administrativo, centrada na progressão na carreira, nos anos noventa, passa-se a uma conceção “modeladora” da avaliação assente em parâmetros de desempenho docente. A mensurabilidade e standardização da profissionalidade docente emergem nos textos normativos, espelhando novas formas de centralização da ação do professor.

Posteriormente, as alterações à política de avaliação introduzidas pelos regimes transitórios de avaliação, conhecidos pelos *Simplex*, procuram colmatar dificuldades de operacionalização do sistema avaliativo, mas geram, por sua vez, novas incoerências, fruto do desmembrar avulso do *design* avaliativo. Introduzem-se elementos de divergência sistémica (Lima, 2011) geradores de incompatibilidades entre os diferentes textos normativos e potenciadores de conflitos nas escolas. As alterações à configuração jurídica, de acordo com o DL nº15/2007, apresentadas sob a forma de projeto de DR de 18/3/2010, embora (des)complexifiquem o processo avaliativo em termos de finalidades e metodologia, promovem, igualmente, um percurso profissional delimitado por referenciais nacionais, pré-estabelecidos pela tutela ministerial, certificando novas responsabilidades profissionais com base em quotas. A designada *engenharia avaliativa* (Lima, 2011), ou *fabricação* (Ball, 2002) do mérito na gestão da aplicação das quotas, surge em sintonia com conceções positivistas e instrumentais de avaliação ou supervisão estatal, valorizadora da perícia dos avaliadores em diferenciar para hierarquizar as *performances* dos professores (Lima, 2011).

(In)definição no papel dos avaliadores. As atribuições e responsabilidades crescentes na profissão docente colocam novos desafios aos modelos de avaliação e ao papel de regulação de diferentes atores avaliativos, como sintetiza a *Figura 5*. A necessidade de especialização dos avaliadores é confirmada pela literatura, embora em poucos países lhe seja atribuída uma diferenciação estatutária. Contudo, raramente existe uma relação direta entre a supervisão da atividade profissional e as funções exigidas aos professores (relatório Eurydice, 2008).

Nos anos noventa, a configuração jurídica da avaliação de professores, segundo o DR nº14/92, consagra um sistema avaliativo que não avalia o desempenho profissional, na medida em que o órgão de gestão da escola procede, simplesmente, à conferência dos elementos, contemplados na lei, com vista à progressão na carreira. A atribuição do processo avaliativo ao órgão de gestão é alterada, na configuração jurídica, estipulada pelo DR nº11/98, com a introdução duma comissão especializada, de composição heterogénea, cujos membros possuem qualificações profissionais em educação e didática específica. No exercício das suas funções, cabe a esta comissão uma função de diagnóstico e prognóstico, nomeadamente, através da identificação de desempenhos profissionais deficientes e da elaboração de planos de formação com vista à resolução de aspetos negativos detetados no desempenho do professor. No entanto, as

preocupações formativas colidem com a ausência de fontes de dados, que permitam produzir julgamentos fundamentados acerca da qualidade do desempenho docente. Situação que é retomada nos regimes transitórios de avaliação, decorrentes da simplificação da configuração jurídica, segundo o DR nº2/2008, em que os professores relatores são responsáveis pela elaboração de pareceres com base na autoavaliação realizada pelos professores.

As políticas de avaliação desde 2007 adquirem maior relevância na organização escolar, com a criação dum crescente número de atores com funções avaliativas, distribuídos por estruturas organizacionais distintas. No ano letivo, 2010-2011, vinte mil relatores avaliaram cento e dezoito mil professores (Marques, 2011), o que coloca questões relacionadas com o impacto das novas formas de liderança intermédia na profissionalidade docente e na escola. Na relação entre avaliação e lideranças avaliativas, questiona-se o enfraquecimento da colegialidade e a opção pela tutela ministerial da liderança unipessoal, centrada no Diretor, em conformidade com os princípios da burocracia monocrática (Weber, 1971, citado por Lima, 2011).

No ano letivo 2010-2011, a pluralidade de atores avaliativos envolve: Diretor, Comissão de Avaliação (CCAD), Júri de Avaliação (JI), Conselho Pedagógico, coordenadores de departamentos curriculares e relatores. Uma rede caracterizada por uma pluralidade de atores educativos que agem em diferentes estruturas e tempos de apropriação das políticas sucessivamente legisladas e em uso nas diferentes escolas. No processo de construção da(s) identidade(s) dos avaliadores percebem-se dilemas decorrentes da relevância e exequibilidade dum avaliação para todos, em ciclos de dois anos, centralizada em lógicas racionalistas e de produtividade escolar e a injustiça dum modelo de avaliação baseado em quotas. Embora a associação polémica dos resultados dos alunos à avaliação docente tenha sido retirada do texto normativo em 2007, a atribuição da menção de *Excelente* aos professores continua a ser determinada pelos resultados dos alunos.

As políticas erráticas (Ventura, 2013) representadas pelo fluxo de decisões legislativas provocam descompasso entre a agenda dos diferentes avaliadores e a arena política, aplicando à avaliação o que Hannah Arendt nos anos noventa refere para a agenda educativa. A visibilidade pública do tema e as novas relações de poder institucionalizadas entre os diferentes avaliadores e avaliados tendem a sobrevalorizar a comparabilidade classificativa entre professores em detrimento da “substância”, ou seja, a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. O sistema de contingência coloca

professores excelentes fora da quota e as tomadas de decisão dos avaliadores têm repercussões para a graduação profissional dos professores e sua permanência ou exclusão na profissão docente.

De uma conceção restritiva de professor à multidimensionalidade da profissionalidade docente. A intensificação das novas exigências profissionais inscreve-se num contexto de mudanças sistémicas e multidimensionais na educação e na escola. A ênfase na meritocracia e na excelência, elementos-chave do discurso político desde 2007, parece contrastar com a indiferenciação avaliativa dos professores nos anos noventa. A relação entre qualidade das *performances* dos professores e os resultados dos alunos intensificou-se num sistema de mercado educativo e parece justificar o controlo do Estado sobre a profissão docente. As opções por uma avaliação criterial e contingencial a nível nacional associa-se a critérios de regulação autonómica entre pares a nível local, que têm vindo a consolidar-se desde 2007, procurando fomentar a articulação entre avaliação individual e organizacional. Os instrumentos de regulação da profissão docente a nível nacional, expressos nos *perfis de desempenho dos professores para o ensino básico e secundário*, procuram perspetivar um ideal de professor e alargam as dimensões da profissionalidade docente (*Figura 6*). A título exemplificativo, a vertente profissional e ética passa a incluir uma dimensão social não prevista no DL nº15/2007. Curiosamente, esta “vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente” (Despacho nº16034/2010) é, agora, eliminada pelo XIX Governo Constitucional em 2011. Questionam-se os efeitos incertos destas sucessivas formas de regulação profissional, afetas a mudanças governamentais e seus impactos na organização escolar e na profissão docente.

Na configuração jurídica da avaliação do desempenho docente, segundo o DR nº 14/92, os critérios de avaliação da profissionalidade docente restringem o processo de ensino, à dimensão da relação pedagógica com os alunos, ao cumprimento dos programas e aos contributos inovadores do professor para o processo de ensino/aprendizagem. A configuração jurídica estipulada no DR nº 11/98 procura atenuar a conceção redutora da atividade letiva do professor, veiculando um entendimento mais holístico da profissionalidade docente, que encontra expressão no desenvolvimento dos itens descritivos para elaboração do documento de reflexão crítica. O processo de ensino-aprendizagem é o mais valorizado, sobretudo, nas dimensões da planificação e da avaliação dos alunos, estando ausente a dimensão da reflexão crítica

sobre a prática pedagógica num documento que se intitula *relatório de reflexão crítica*. Das funções docentes parecem emergir as do professor como gestor de programas, de recursos, de tempo, organizado e disciplinado, com preocupações instrumentais e de método. No entanto, a procura da competência necessária para o desempenho profissional dos professores tem conduzido à construção polémica de parâmetros pré-definidos, expressos no *perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*, que funcionaram como critérios de avaliação do desempenho docente, na configuração jurídica, segundo o DR nº 11/98 e nos regimes transitórios seguintes. Neste sistema avaliativo, as funções docentes, mais valorizadas, são a prática pedagógica, a participação na vida da escola e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, que se restringe à frequência de ações de formação contínua. As penalizações para o desempenho deficitário do professor são de cariz remuneratório, continuando o docente a desempenhar as mesmas funções, independentemente do resultado da avaliação.

A definição dos princípios estruturadores da profissão docente, apresentados em 2010 pelo Ministério da Educação, é entendida como orientadora da ação dos professores, constituindo-se como um elemento de referência nacional da avaliação do desempenho (Despacho nº16034/2010). O normativo caracteriza a natureza, os saberes e requisitos da profissão, ilustrativos da recentralização pelo Estado da profissão docente, embora se explicita, a necessidade da sua contextualização à realidade escolar (preâmbulo do Despacho nº16034/2010). Por conseguinte, as práticas de avaliação local testam os padrões nacionais legislados em contextos de autonomia. A forma como os padrões de desempenho é apreendida pelas diferentes escolas, sua aceitação pelos atores, processos de operacionalização e valorização das componentes profissionais, coloca questões acerca da validade e fidelidade de modelos padronizados de avaliação. Os estudos referem que o sucesso da passagem da standardização nacional para a avaliação individual dos professores está estritamente relacionado com o tempo necessário à interiorização e reflexão do processo, ao clima colegial e de confiança mútua e à participação de profissionais externos qualificados (Reineke, Willeke & Sawin, 1998). Condições que não foram garantidas às escolas portuguesas, dado o *timing* de implementação das políticas de avaliação, e que acarretaram inúmeras discrepâncias na quantidade e qualidade dos instrumentos de avaliação, construídos pelas Comissões de Avaliação no processo de referencialização dos normativos nacionais. A transitoriedade dos referenciais, nos modelos de avaliação de 2007 a 2011,

constituiu outro elemento de desestabilização do processo e produto da avaliação, pondo em causa julgamentos e decisões tomadas relativas ao valor e mérito do mesmo professor no mesmo ciclo avaliativo.



Figura 6. Mudanças estruturais nos atores e critérios de avaliação de 1990 a 2011.

As intermitências avaliativas - Da estabilidade à efemeridade das configurações jurídicas de avaliação. A estabilidade dos modelos de avaliação docente em Portugal nos anos noventa contrasta com o contexto sequencial e ininterrupto de mudanças vividas nas políticas públicas de avaliação de professores desde 2007 e respetivos processos de implementação em escolas básicas e secundárias. A lógica funcional enfraquecida (Morin, 1981, citado por Silva & Conboy, 2004) é visível nos modelos de avaliação, nos anos noventa, em que as funções da avaliação: o que avaliar, como e quem se diluem em intenções normativas e práticas administrativas. A prática de autoavaliação, expressa num relatório final apresentado pelo professor, surge como simbólica e isolada, sem ser objeto de retroação por parte do avaliador (Silva & Conboy, 2004). As mudanças nas políticas de avaliação em Portugal, a partir de 2007, integram sugestões de estudos teóricos e empíricos, que incidiram sobre modelos de avaliação, valorizando: (a) definição do que é ser professor na multiplicidade de papéis, competências e funções; (b) critérios de avaliação contextualizados em função da realidade escolar; (c) diversidade de métodos e fontes de dados; e (d) avaliação entre pares, envolvendo diferentes agentes avaliativos. A formação contínua obrigatória continua a estar associada à progressão na carreira e ao desenvolvimento profissional, sendo percecionada como uma eventual “cura” para os desempenhos deficitários (Correia, 2010). Contudo, como refere Darling-Hammond em 1990, os resultados da

avaliação dependem, muitas vezes, das condições em que são concebidos e implementados, assim como do modelo que existe no papel. As mudanças nos modelos de gestão e organização da escola (DL nº75/2008) articulados com a reorganização da rede escolar em mega-agrupamentos, novas responsabilidades profissionais estatutárias, legisladas de forma avulsa e inconsistente, sem os respetivos incentivos e recursos, constituem alguns dos efeitos sistémicos na avaliação de professores em escolas básicas e secundárias. À semelhança de vários países europeus, as políticas de avaliação, no século XXI, permanecem num “estado de fluxo” (relatório Eurydice, 2008, p.74), longe de estarem consolidadas, em termos de estatuto profissional, condições de trabalho e responsabilidades da classe docente (Eurydice, 2008). Acresce a este fator, as necessidades globais de transformação social a exigir multifuncionalidade do serviço prestado pelos professores e a degradação do estatuto profissional, associada à desqualificação da docência.

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO E SUPERVISÃO DO DESEMPENHO

A presente investigação incide sobre o processo de implementação da política de avaliação docente, preconizada pelo Decreto-Regulamentar nº2/2010, papel e ação atores educativos em contextos organizacionais e específicos de avaliação e compreende os seguintes objetivos: (1) caracterizar modos de interpretação da política central de avaliação e sua transformação em ação pelos atores na escola; (2) explicitar concepções de supervisão avaliativa subjacentes ao discurso e prática dos atores envolvidos na avaliação; (3) caracterizar competências em ação de supervisão avaliativa; (4) explicitar os fundamentos atribuídos pelos avaliadores aos julgamentos e decisões tomadas no final do ciclo avaliativo; e (5) identificar potencialidades e limitações no modelo de avaliação (DR nº2/2010). Ao situar-se a investigação no âmbito da avaliação docente, mobilizam-se no quadro conceptual resultados da análise interpretativa da legislação sobre políticas de avaliação docente em Portugal, de 1990 a 2011, apresentadas anteriormente, assim como a revisão dos estudos empíricos, no quarto capítulo, que inclui investigações realizadas em Portugal e no estrangeiro sobre políticas e práticas de supervisão e avaliação desde a década de 90 a 2009. No presente capítulo apresentam-se as diferentes orientações conceptuais de natureza positivista, fenomenológica e crítico-social, que configuram a supervisão da prática profissional e a avaliação de professores, associadas a estudos sobre contextos organizacionais de escola e respetivos modos de operacionalização do processo de avaliação docente.

Nesta investigação, o conceito de supervisão é entendido no contexto da avaliação de professores, uma vez que o Decreto Regulamentar nº2/2010 refere que o professor relator é «responsável pelo desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve manter uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho» (artº14º). A supervisão inscreve-se num *design* avaliativo direcionado para a prestação de contas com vista à progressão, manutenção/exclusão da

carreira docente, ancorado em padrões de desempenho profissional previamente definidos a nível nacional.

Os princípios legislativos relativos à dimensão supervisiva no sistema português de avaliação podem ser interpretados à luz da abordagem ecológica da supervisão, baseada nos contributos teóricos de Bronfenbrenner sobre o desenvolvimento humano (1979, citado por Sá-Chaves, 2000). A compreensão do desenvolvimento do adulto/professor é perspectivada através das dinâmicas (in)diretas de interação, com o meio ambiente, ou seja, com contextos organizacionais distintos, em que ocorre a avaliação de professores. A supervisão entendida numa perspetiva ecológica (Sá-Chaves, 1997; Alarcão & Sá-Chaves, 1994) salienta a influência que os contextos exercem na ativação do potencial dos professores e, por conseguinte, dos supervisores/avaliadores.

A interseção entre supervisão e avaliação tem sido equacionada no sentido da promoção do desenvolvimento profissional do professor e, por conseguinte das aprendizagens dos alunos através dum processo de avaliação individual (Iwanicki, 1998; Sergiovanni & Starratt, 1993; Nolan & Hoover, 2008; Pawlas & Oliva, 2008), como corroboram os resultados dos estudos empíricos apresentados no capítulo seguinte. Para além duma focalização na prática profissional associada à formação inicial e contínua de professores, a supervisão interseta uma vertente organizacional, já aludida nos anos oitenta por Glickman (1985). O autor define supervisão como a “função da escola que promove o ensino através de assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação” (p.15). A natureza da articulação entre supervisão e avaliação, no quadro da formação profissional e da avaliação do desempenho docente, depende dos propósitos, conceção de bom professor a valorizar e procedimentos consagrados no *design* de diferentes modelos de formação/avaliação. Assim, a supervisão baseada em pressupostos técnico-rationais é perspectivada como burocrática e vertical (Sergiovanni & Starratt, 1993), em sintonia com uma conceção positivista, de natureza psicométrica, de *avaliação como medida* (Guba & Lincoln, 1989), baseada nos resultados da investigação sobre a eficácia pedagógica do professor. A abordagem cognitiva da avaliação enfatiza o processo de obtenção de informação com vista à tomada de decisão sumativa, acerca do desempenho do professor (Iwanicki, 1998), apelidada de terceira geração, por Guba e Lincoln (1989). O processo de construção dos julgamentos é validado face a *standards* de desempenho profissional, que podem influenciar, em conjunto com outras fontes de dados, a avaliação sumativa do professor.

A supervisão e avaliação, inspiradas no paradigma construtivista/interpretativo sustentam-se na prática interativa participativa, tendo por base a reflexão acerca da prática profissional. Uma abordagem ilustrada pela *avaliação compreensiva* (Stake, 2006), marcada por processos hermenêuticos na análise de programas/situações de avaliação, articulável com uma perspectiva clínica de supervisão (Cogan, 1973; Pajak, 2000; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004). Valorizadora da observação, análise e reflexão sobre a prática, numa perspectiva investigativa e indutiva, em conformidade com a tradição desenvolvimentalista na formação de professores (Zeichner, 1993a, 1993b, 1994). Tanto a supervisão clínica como a designada de *pessoalista* por Alarcão e Tavares (1987; Alarcão, 1991) partem duma atitude fenomenológica, com incidência, na segunda, para a reflexão sobre a pessoa numa perspectiva de autoconhecimento e desenvolvimento. A supervisão orientada por pressupostos formativos investe na retroação educacional de qualidade, com vista à melhoria do desempenho profissional do professor, possibilitando reajustamentos ao longo do ciclo avaliativo face a objetivos pré-definidos. Numa abordagem construtivista crítica, a avaliação integra componentes sociais, políticas e éticas (House & Howe, 2003), expressas numa prática negociada de avaliação (Guba & Lincoln, 1989) e em modelos horizontais de supervisão (Gitlin, 1981), promotores de projetos dialógicos, democráticos e emancipatórios, direcionados para a construção ou desenvolvimento da *plataforma da consciência crítica* (Sergiovanni & Starratt, 1993, p.137) do supervisor/avaliador e do professor em formação e/ou avaliação.

Apesar da diversidade de perspetivas teóricas, a crescente complexidade dos sistemas educativos exige complementaridade conceptual e metodológica na abordagem supervisiva e avaliativa. A preocupação com a eficácia dos sistemas educativos tem contribuído para que a avaliação como domínio científico e prática social esteja cada vez mais presente na caracterização da qualidade da educação e do ensino. No entanto, a sua complexidade expressa-se nas dimensões que envolve, nomeadamente, as pessoas, as políticas e práticas referenciadas a contextos organizacionais distintos. O *design* avaliativo define as finalidades da avaliação e a natureza do que é avaliado em função de determinada perspetiva filosófica, procedimentos de recolha de dados relativos ao desempenho profissional e natureza da supervisão na avaliação. Em termos gerais, como corrobora a revisão na literatura apresentada no capítulo seguinte, as finalidades da avaliação remetem para: a) melhoria das escolas e do desempenho dos professores; b) compreensão de problemas de ensino e de aprendizagem; c) identificação de soluções

possíveis; e d) entendimento contextualizado das experiências de avaliação. No processo de melhoria dos sistemas educativos passa-se duma preocupação com a avaliação dos currículos e da gestão escolar para modelos de avaliação de professores com finalidades diversas, desde a seleção, formação e desenvolvimento profissional e progressão na carreira (Darling-Hammond, 1990; Stufflebeam & Shinkfield, 2007; Fernandes, 2008).

A diversidade de fatores conceptuais e conjunturais envolvidos na supervisão e avaliação docente implicam olhares multifacetados capazes de apreender a complexidade e diversidade de conceções e práticas de supervisão avaliativa. Com o intuito de se compreender e caraterizar o fenómeno em estudo: a implementação dum modelo de avaliação docente numa escola básica e secundária. Tendo em conta o foco da investigação, o presente capítulo organiza-se em torno de duas secções, a primeira, focalizada nas diferentes orientações conceptuais associadas à supervisão e avaliação: a) positivista; b) fenomenológica; e c) crítico-social. E a segunda secção que evidencia os contextos de escola e modos de operacionalizar a avaliação docente.

Orientações conceptuais na supervisão e avaliação docente

O conhecimento proveniente das diferentes teorizações que estruturam a supervisão da prática profissional e a avaliação do desempenho docente contribui para enquadrar conceptualmente o estudo, de modo a inferirem-se conceções e práticas de supervisão avaliativa, dos diferentes atores envolvidos na implementação do modelo de avaliação (DR n°2/2010), baseadas em orientações conceptuais de natureza positivista, fenomenológica e crítico-social. Relativamente à avaliação de professores, Iwanicki (1998) apresenta três conceções de avaliação docente, a primeira centrada nos traços de personalidade do professor e a segunda, focalizada na análise do ensino, tendo por base, práticas consideradas eficazes pela investigação educacional de natureza positivista. A terceira conceção de avaliação, de acordo com uma perspetiva construtivista, foca a análise do ensino, tendo subjacente a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Guba e Lincoln (1989) consideram quatro gerações de avaliação no século XX. A primeira que designam de avaliação como medida; a segunda, de avaliação descritiva orientada para os objetivos; a terceira, de avaliação centrada nas tomadas de decisão (*judgmental generation*) e a quarta, de geração negociada assente em pressupostos construtivistas. A cada uma associam-se diferentes entendimentos do papel do

avaliador. A operar em contextos supervisivos, marcados, como já foi referido anteriormente, por lógicas epistemológicas similares e que configuram a supervisão com base em perspectivas técnico-racionalistas, práticas/clínicas e crítico-sociais. Partindo dos pressupostos teóricos, a análise estrutura-se em torno das seguintes dimensões: a) orientação positivista na supervisão e avaliação; b) orientação fenomenológica na supervisão e avaliação; e c) orientação crítica na supervisão e avaliação.

Orientação positivista na supervisão e avaliação

A filosofia positivista em geral tem subjacente uma crença objetiva da realidade social, uma visão do conhecimento como realidade objetiva, verdadeira e inteligível, disponível para ser replicada e aplicada. Cabe ao investigador o papel neutro de observador e mobilizador dos métodos das ciências naturais, transpostos para as ciências humanas na procura da verdade dos resultados. Distanciado dos contextos e objetos de estudo o investigador racionalista recorre a correlações, generalizações empiricamente testáveis, a hipóteses e modelos na análise dos dados, na procura de verdades universais, que possam explicar e prever a realidade, nomeadamente, o comportamento individual e social. No entanto, a investigação de orientação positivista inclui, para além dos aspetos comportamentais, os aspetos cognitivos, ou seja, o modo como pensam os professores e os alunos e seus reflexos na aprendizagem, ignorados no início dos anos setenta (Zeichner, 1992). Nesta perspectiva positivista, desvaloriza-se a subjetividade, a unicidade, a individualidade, em prol do que é passível de ser objetivado pela experiência e pela observação, o mundo dos factos (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

A perspectiva técnica da supervisão e da avaliação, pela sua fundamentação behaviorista, tende a centrar-se na objetividade, na racionalidade e no treino sistemático da observação e medida dos comportamentos do professor por parte do supervisor/avaliador, enquanto a vertente cognitiva enfatiza a produção de julgamentos com vista à tomada de decisão. No entanto, ambas desvalorizam as conceções e os valores dos intervenientes no processo de supervisão e avaliação. À vertente cognitiva interessam os processos de pensamento e juízos de valor efetuados pelo supervisor/avaliador, na medida em que a sua compreensão permite a implementação de técnicas mais eficazes na supervisão e avaliação do desempenho docente. À vertente

behaviorista importa a utilização de instrumentos de observação pré-determinados, focalizando-se a atenção nos comportamentos de ensino do professor e nos resultados em termos da aprendizagem dos alunos. O modelo de investigação processo-produto representa bem esta perspectiva racionalista, uma vez que relaciona o processo de ensino, as variações no comportamento do professor, com as variações em termos dos resultados obtidos pelos alunos (Shulman, 1986).

Supervisão e avaliação do desempenho docente baseadas em abordagens positivistas têm sido objeto de várias críticas, relativamente a aspetos conceptuais e metodológicos. O privilegiar dum modelo empírico-racionalista, descurando aspetos contextuais que influenciam as ações e decisões dos professores tem sido criticado pela investigação educacional. Neste sentido, a investigação tem sentido necessidade de desenvolver abordagens mais complexas para analisar a qualidade do ensino que ultrapassem a restrita racionalidade técnica (Sykes, 1990) e pressuponham um compromisso com concepções e valores de índole fenomenológica e sociocrítica. Cada uma destas perspectivas conceptuais veicula determinados propósitos acerca da natureza da supervisão e avaliação docente, associados a determinadas concepções de ensino, de professor e de supervisor/avaliador (Zimpher & Howey, 1987; Guba & Lincoln, 1989; Stufflebeam & Skinfield, 2007).

Ênfase positivista na supervisão da prática profissional. Fundamentada epistemologicamente na filosofia positivista, a prática da supervisão e orientação da prática profissional, quer na formação de professores em período probatório, quer na formação contínua, tende a privilegiar um modelo de ensino, de professor e de supervisor em conformidade com os princípios da investigação sobre a eficácia pedagógica (Shulman, 1986). Subjacente a esta prática está uma concepção objetiva da realidade social, associada a um entendimento do ser humano que responde de forma determinista a circunstâncias exteriores (Cohen & Manion, 1981, 2007) e uma visão do ensino como ciência aplicada (Zeichner, 1983, 1992) ou, na terminologia de Schön (1987), o modelo de racionalidade técnica. Construído, segundo o modelo processo-produto, que sugere que um determinado tipo de ensino, designado de ensino direto, centrado no professor, é considerado mais eficaz que outros em termos de produção de aprendizagens (Zahorik, 1992). Nesta perspectiva teórica, no processo de supervisão da prática pedagógica, o supervisor investe em metodologias psicométricas, com o objetivo de inferir conhecimentos, comportamentos e competências consideradas como corretas pela investigação. O recurso ao *feedback* educacional permite reforçar determinadas

competências do professor definidas em termos de comportamento ou desempenho (Feiman-Nemser, 1990). O conceito de bom professor expressa-se pela metáfora do professor como técnico (Sergiovanni & Starratt, 1993, p.34), que surge como modelo de comportamento, executor de leis e princípios do ensino eficaz (Gómez, 1992). Ao prescrever técnicas estandardizadas relativas aos processos de ensino, a conceção de supervisão da prática profissional, subjacente a uma abordagem behaviorista da formação de professores, adquire contornos de inspeção, avaliação e controlo da qualidade de ensino (Alarcão & Tavares, 1987; Sá-Chaves, 2000). De acordo com uma orientação normativa de tipo transmissivo, a pessoa (professor em formação/avaliação) é sujeita a um processo de imposição (Lesne, 1984) de condutas e ações mecanizadas modificadoras das práticas realizadas. A demonstração de comportamentos ou desempenhos identificáveis, específicos e limitados tende a associar-se a objetivos comportamentais (Simões, 1995), pré-determinados à ação de supervisionar. No entanto, esta visão racional da prática pedagógica, em que assenta o trabalho docente e o papel do supervisor, adquire contornos mais abrangentes numa abordagem cognitiva da formação de professores, no sentido em que se desvalorizam os comportamentos e se privilegia a tomada de decisões e resolução de problemas (Feiman-Nemser, 1990). O bom ensino depende da qualidade das decisões do professor, da sua adequação aos objetivos de aprendizagem, e não em termos dos resultados dos alunos. Valorizam-se os processos de pensamento do professor no pressuposto de que estes influenciam e determinam os comportamentos a observar (Clark & Peterson, 1986) pelo supervisor. No entanto, quer a abordagem behaviorista, quer a cognitiva baseiam-se no estudo científico do ensino e na utilização dos resultados das investigações com vista à construção de *designs* curriculares e de formação de professores (Zeichner, 1993a).

Ênfase positivista na avaliação. Fundamentada no paradigma científico, a perspectiva de avaliação técnico-racionalista baseia-se na investigação sobre o ensino, tendo por base sistemas de observação das práticas pedagógicas. Neste contexto epistemológico, a avaliação surge como sinónimo de testagem e está orientada para a medida. Aplica-se quer na avaliação dos alunos, com base em testes estandardizados, quer na dos professores, baseadas em fichas de observação, que enfatizam os comportamentos pré-definidos no programa de aprendizagem e de avaliação. Ambos os processos são seguidos de comparação intergrupar de forma a avaliar a eficácia do modelo (Iwanicki, 1998; Guba & Lincoln, 1989; Scriven, 1976). Enquanto a primeira geração de avaliação se centra nos alunos como objetos de avaliação, a segunda

denominada de descritiva, orientada por objetivos, enfatiza o desenvolvimento curricular e verifica o grau de consecução dos objetivos alcançados pelos alunos no programa de avaliação. Face aos resultados obtidos, efetuam-se reajustamentos processuais até se atingir o nível de desempenho esperado. A eficácia do programa de ensino é verificada pelo grau de conformidade dos comportamentos dos alunos aos objetivos definidos no programa de avaliação (Iwanicki, 1998; Scriven, 1976, 1973a). O avaliador, neste papel, é entendido como alguém que descreve o programa de avaliação, de acordo com o que se designa atualmente de avaliação formativa. Esta orientação avaliativa era essencialmente descritiva e não contemplava o que Stake (1967, citado por Guba & Lincoln, 1989) designou de julgamentos. O avaliador para além de ser um técnico e um descritor necessita, de acordo com a terceira geração de avaliação, de apreciar o mérito dos avaliados, assumindo assim o papel de juiz (Guba & Lincoln, 1989). Nesta perspetiva cognitiva da avaliação, a introdução do julgamento no ato de avaliar exige a criação de *standards* face aos quais se validam os julgamentos efetuados com vista à tomada de decisão sumativa. A terceira geração, também denominada de avaliação centrada na tomada de decisões, prevalece, sobretudo, nos anos 60. As decisões avaliativas tendem a ser feitas com base na demonstração por parte dos professores dos comportamentos desejados, com pouca referência para a aprendizagem que ocorre na sala de aula (Peterson, 2000). No ensino continua a comparação das *performances* dos alunos com as expectativas estabelecidas pelos objetivos, mas são desenvolvidos *padrões* para guiarem o processo de tomada de decisão. A eficácia do programa é medida pela adequação dos alunos aos *padrões* pré-definidos (Iwanicki, 1998; Guba & Lincoln, 1989). Na avaliação do desempenho docente configuram-se padrões de competência profissional, tendo por base os resultados da investigação educacional, face aos quais os avaliadores validam os julgamentos produzidos acerca do desempenho do professor em avaliação.

No âmbito da psicologia organizacional, a avaliação é entendida como um problema de medida do desempenho do avaliado e coloca o foco no instrumento. A utilização da *metáfora do teste* (Caetano, 2008, p.4) equipara a avaliação do desempenho aos testes psicológicos, sobretudo, aos utilizados na seleção profissional. O grau e a objetividade dependem do tipo de instrumento utilizado pelo avaliador. Se ele atender a determinados critérios, as cotações atribuídas pelo avaliador são consideradas objetivas evitando erros psicométricos como os provocados pelo *efeito de halo*, identificado pioneiramente por Thorndike, erros de leniência/severidade e erros de

tendência central ou restrição de amplitude (Saal, Downey & Lahey, 1980). O *efeito de halo* expressa a possibilidade de os avaliadores poderem perceber globalmente alguém (professor, por exemplo) como bom ou inferior e, por conseguinte, terem tendência a julgar as suas qualidades em função dessa apreciação geral.

Por outro lado, o erro de leniência exprime a tendência do avaliador para atribuir menções acima do ponto médio da escala, utilizada nos instrumentos de avaliação e o de severidade para classificar o avaliado abaixo do ponto médio da escala. Por último, o erro de tendência central ou restrição de amplitude identifica a ausência de não discriminação entre os avaliados em termos de nível de desempenho profissional (Saal, *et al.*, 1980). Neste sentido, grande parte da investigação tem procurado construir instrumentos de avaliação profissional que possuam fidelidade, validade, viabilidade (Medley, 1982). Em simultâneo, procura-se treinar os avaliadores nos métodos de observação e de utilização adequada dos instrumentos produzidos, na tentativa de tornar a avaliação exata e objetiva. Neste sentido, o papel do avaliador é o de técnico, conhecedor da panóplia de instrumentos disponíveis, de forma a conseguir medir as variáveis consagradas pela investigação científica (Guba & Lincoln, 1989; Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

Se se pretender transpor a lógica racionalista para a avaliação dos professores do ensino não superior em Portugal, poder-se-á pensar que os princípios subjacentes a uma *geração técnica de avaliação* (Iwanicki, 1998, p.139), baseada na medida do desempenho docente, poderão estar presentes nas conceções e práticas de avaliação dos professores com funções de avaliadores? As diferentes características dos instrumentos de avaliação expressam abordagens da avaliação do desempenho, que enfatizam aspetos relacionados com a personalidade do avaliado, comportamentos e resultados (Morhman, Resnick-West & Lawler, 1989). Em que medida o modelo de avaliação se centraliza em instrumento(s)? Sendo a avaliação do desempenho um sistema, constituído por objetivos, instrumentos e procedimentos (Stufflebeam & Shinkfield, 2007; Fernandes, 2008), importa questionar, que preocupações revelam as escolas com a qualidade dos instrumentos a utilizar na observação das práticas pedagógicas e até que ponto estão em conformidade com as finalidades do modelo oficial de avaliação do desempenho docente?

Seguindo a análise efetuada por Caetano (2008), a partir da década de 80, a evolução das conceções de avaliação do desempenho conduz à descentralização da procura do *critério último* de carácter racional, para se centrar no utilizador, isto é, no

modo como o avaliador processa informação conducente à exatidão do julgamento acerca do avaliado. Na perspectiva deste autor surge assim uma visão mais abrangente do modelo técnico de avaliação em função de uma abordagem cognitiva, focalizada no funcionamento cognitivo do avaliador. Esta abordagem aparece simbolicamente retratada através da *metáfora do processador de informação*, que valoriza, não o conteúdo, mas a análise dos processos através dos quais os avaliadores produzem os seus julgamentos com vista à explicitação das fontes de avaliação e causas dos enviesamentos. No entanto, a questão relevante continua a ser a da exatidão dos julgamentos. Ao contrário da *metáfora do teste*, os enviesamentos, de acordo com a *metáfora do processador de informação*, resultam de lacunas na forma como se processa a informação e não tanto dum problema resultante dos instrumentos. As duas metáforas inscrevem-se no paradigma científico, mobilizando uma abordagem individual e racional do comportamento das pessoas nas organizações, segundo as teorias provenientes da área da cognição social. A avaliação continua a ser entendida como um “problema de validade epistémica do julgamento individual do avaliador, ignorando o contexto social em que tal julgamento é produzido e emitido” (Caetano, 2008, p.5).

Orientação fenomenológica na supervisão e avaliação

Numa perspectiva fenomenológica/construtivista a supervisão e a avaliação do desempenho docente são entendidas como práticas interativas, participativas e comunicativas tendo por base a reflexão acerca dos desempenhos profissionais dos professores (Glickman, 1985; Stern, 2007). Neste sentido, baseiam-se nas teorias cognitivas, na teoria crítica e no paradigma interpretativo, incluindo correntes como, a já referida, fenomenologia ou o construtivismo, a etnometodologia e o interaccionismo simbólico (Blumer, 1986). Nesta perspectiva conceptual, o objeto de análise é a ação, à qual está atribuída um significado e não o comportamento em si, como no paradigma positivista/behaviorista (Erikson, 1986). A ação é definida como um comportamento intencional e planificado (Jacob, 1991), em que as intenções do ator são relevantes e estão social, temporal e culturalmente constituídas e situadas (Schwandt, 1994). No paradigma interpretativo ganha relevo o conceito de *compreensão* das ações por oposição ao de *explicação* de comportamentos, como seria próprio das ciências naturais (Cohen & Manion, 1981). As noções de compreensão, significado e ação substituem,

assim, as de explicação, predição e controlo (Carr & Kemmis, 1995) do desempenho dos professores em avaliação. Nesta perspetiva hermenêutica, a interpretação compreensiva da realidade, que se apresenta como múltipla e subjetiva, escapa ao cientificamente analisável. Neste aspeto contrasta com os positivistas, que consideram o conhecimento geral, universal e nomotético (Lessard-Hébert *et al.*,1990). Na esteira de Cohen e Manion (1981, p.25) enfatiza-se, a compreensão do "mundo subjectivo da experiência humana" na tentativa de entender "a pessoa por dentro" e de reter a integridade do fenómeno a estudar. Em termos epistemológicos, entende-se o conhecimento como pessoal, subjetivo e único e a realidade social como subjetiva. O que significa que o mundo social só pode ser compreendido através das perceções dos sujeitos (avaliadores e avaliados), que o criam, interpretam e modificam. Associado ao paradigma interpretativo está uma conceção voluntarista, autónoma e criativa do ser humano, controlador e não controlado (Cohen & Manion, 1981; Schwandt, 1994).

Ênfase fenomenológica na supervisão da prática profissional. Entendida numa perspetiva construtiva-desenvolvimental do desenvolvimento humano (Iwanicki, 1998), a supervisão da prática profissional procura interpretar as ações dos professores, tendo por referência os seus motivos, intenções e objetivos intrínsecos às suas ações. Transportada para a compreensão dos significados individuais e subjetivos do professor em formação e avaliação profissional. Esta epistemologia construtivista considera que nada representa uma perspetiva neutra, que não existe nenhum modo de ver verdadeiramente objetivo e que o que surge como realidade é mentalmente construído (Kincheloe, 2006). O que exige uma atenção, por parte dos supervisores/avaliadores, às conceções, às teorias implícitas/subjetivas dos professores. Neste sentido, surgem modelos prático-reflexivos de desenvolvimento/formação profissional (Wallace, 1991) e outros baseados no pensamento e ação dos professores (Clark & Peterson, 1986) que estabelecem relações entre teorias subjetivas, conceções e valores que os docentes possuem e transportam para o exercício da profissão docente. A consciencialização da influência das conceções nas práticas docentes redireciona o trabalho dos supervisores para a desconstrução de teorias subjetivas, conceções e valores com vista ao desenvolvimento da competência profissional dos professores (Vieira, 1993). Nesta perspetiva, a supervisão e orientação profissional redirecionam-se para abordagens reflexivas com origem nas conceptualizações apresentadas por Dewey (1989), que considerava que no ensino reflexivo procede-se ao "exame activo, persistente e

cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que retira" (Dewey, 1989, p.25). Também abordado por Donald Schön (1983, 1987; 1998), ao propor um paradigma para a conceptualização da prática reflexiva, a denominada - epistemologia da prática, que assenta nas competências práticas dos bons profissionais, permitindo-lhes agir em contextos complexos e imprevisíveis e tomar decisões com vista à resolução de problemas. A abordagem reflexiva sobre o ensino e formação docente interliga-se com modelos clínicos de supervisão (Cogan, 1973; Glickman, 1985; Retallick, 1986; Pajak, 2000; Glickman *et al*, 2004). Em que o supervisor incentiva o professor, na fase do encontro pré-observação, a identificar preocupações, intenções, partilhando e questionando concepções de ensino e de professor, que serão, posteriormente, confrontadas com as práticas, no encontro pós-observação. A reflexão crítica sobre as práticas parte da observação, análise e reflexão acerca do ensino e da aprendizagem, numa perspetiva investigativa indutiva e desenvolvimentalista do professor em formação. A valorização da experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o desempenho profissional do professor aparece em sintonia com a preocupação com o conhecimento da diversidade de perceções dos professores e supervisores e com a apreensão da riqueza e complexidade das interações estabelecidas entre os intervenientes no processo formativo em contextos organizacionais de escola.

A perspetiva colegial da supervisão, espelhada num estilo colaborativo, por parte do supervisor, enfatiza competências de comunicação e negociação (Turney, 1987) num processo que se pretende reflexivo, crítico e autonomizante, segundo uma tradição desenvolvimentalista na formação de professores, referida em vários trabalhos por Zeichner (1993a, 1993b, 1994). Tanto a supervisão clínica como a designada de pessoalista por Alarcão e Tavares (1987) refletem uma perspetiva fenomenológica, com incidência, na segunda, para a reflexão sobre a pessoa numa perspetiva de autoconhecimento e desenvolvimento profissional. Como evidenciam os resultados de estudos empíricos sobre supervisão e desenvolvimento profissional apresentados no capítulo seguinte.

Ênfase fenomenológica na avaliação. Um entendimento fenomenológico/construtivista da avaliação do desempenho docente coloca o enfoque na aprendizagem dos alunos. De acordo com uma perspetiva construtivista da avaliação e do ensino parte-se das aprendizagens dos alunos para uma reflexão sobre o ensino, em

que a avaliação de professores se torna um diálogo produtivo entre avaliado e avaliador, tendo sempre em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos (Iwanicki, 1998). O professor é colocado no centro da atividade de avaliação, com responsabilidade pela produção de informação acerca da qualidade do seu trabalho. A avaliação “é uma tarefa desempenhada pelo professor, e não algo que é feito a um trabalhador” (Peterson, 2000, p.5). Nesta concepção tem relevo e lugar a avaliação negociada (Guba & Lincoln, 1989). O avaliador apresenta-se como um facilitador, um observador não participante, identificando as questões relativamente às quais a avaliação procura dar resposta. Nesta sua função fomenta discussões com o intuito de conduzir os avaliados a construírem as suas próprias conclusões e a desempenharem um papel ativo no processo de avaliação. Do ponto de vista metodológico, esta avaliação move-se além da recolha de dados, integrando dimensões políticas, sociais, culturais, humanas e contextuais. Os resultados da avaliação são entendidos como construções, moldadas pelos valores das pessoas e criadas através dum processo interativo. Não correspondem a descrições da “verdade”, da “realidade” mas a construções com significado, contextualmente situadas de acordo com uma metodologia construtivista.

Orientação crítico-social na supervisão e avaliação

A perspetiva crítica na formação e avaliação de professores tem subjacente uma concepção epistemológica baseada na teoria crítica, enquadrada por ideias neomarxistas, fenomenológicas e construtivistas. A teoria crítica radica na tradição teórica desenvolvida pela escola de Frankfurt e apresenta como objetivo desafiar e quebrar o *status quo*, através da análise e exposição de formas de opressão e dominação, impeditivas da emancipação das pessoas. Formas estas que se expressam através da ideologia positivista dominante em associação com uma visão doutrinária da ciência (Schubert, 1989; Kincheloe & MacLaren, 1994; Carr & Kemmis, 1995). Das características da teoria crítica destacam-se a rejeição de conceitos positivistas de racionalidade, objetividade e verdade e privilegiam-se as interpretações dos professores (e avaliadores), com vista à compreensão dos significados que estes atribuem às suas práticas educacionais (e avaliativas). Procura-se, ainda, providenciar meios facilitadores da distinção entre interpretações ideologicamente distorcidas das que o não são e a indicação de maneiras de resolver as que são incorretamente interpretadas. A teoria crítica preocupa-se com a expansão da consciência que um ser humano tem acerca de si

próprio. Por conseguinte, procura proceder à identificação e exposição de aspetos da ordem social existente, que se apresentam como limitadores ou impeditivos da consecução de objetivos educacionais pelos professores, no sentido de lhes facultar informações de forma a consciencializarem maneiras de os superar e eliminar. A preocupação em transformar a maneira como os professores (e os avaliadores) se veem na situação tem subjacente o despertar da consciência com vista ao reconhecimento e superação dos obstáculos, perpetuadores de distorções ideológicas e impeditivos da realização das suas intenções educacionais (Kincheloe & MacLaren, 1994; Carr & Kemmis, 1995; Kincheloe, 2006) ou avaliativas. A teoria crítica visa, assim, a transformação da sociedade, descrevendo a ordem social que controla o entendimento que os indivíduos fazem da sua própria situação (Zimpher & Asburn, 1985).

Seguindo a análise efetuada por Carr e Kemmis (1995), Jürgen Habermas desenvolve a ideia duma ciência social crítica, concebendo o desenvolvimento do conhecimento como um processo de construção, ao serviço dum "interesse emancipatório em termos de liberdade e autonomia racional" (p.136). O despertar da autoconsciência reflexiva e crítica nos indivíduos surge como o objetivo a alcançar pela teoria crítica, uma vez que pretende que compreendam e explicitem como as suas intenções podem estar distorcidas, constrangidas ou manipuladas socialmente, para numa fase posterior as corrigirem e eliminarem. Pretende-se transformar as maneiras de pensar e de agir dos indivíduos (com base na análise da sua linguagem), de forma a desconstruam-se mecanismos internos de pressão/opressão, sentidos pelos indivíduos como não problemáticos, inevitáveis e mesmo justificáveis (Carr & Kemmis, 1995).

O movimento de reconstrução social fornece o contexto histórico para o construtivismo emancipatório teorizado, entre outros, por Vygotsky (1986, citado por Vadeboncoeur, 1997, p.15), que enfatiza a "educação para a transformação social e a reconstrução da sociedade de acordo com os ideais democráticos". O seu objeto de estudo situa-se na relação dialética entre o individual e o cultural, inserido num contexto socio-histórico alargado, associando-se a um método que pretende expor as desigualdades e em abordagens pedagógicas que incidem sobre a análise e a reflexão críticas, nomeadamente, das crenças culturais que influenciam o comportamento das pessoas (avaliados e avaliadores) e a compreensão que fazem do mundo. De acordo com o pensamento de Giroux (1988), Feiman-Nemser (1990), Zeichner (1994) e Vadeboncoeur (1997), alguns proponentes do movimento de reconstrução social defendem um currículo onde se espelhem preocupações com os ideais democráticos,

uma vez que a escola tem ajudado a reproduzir as desigualdades sociais (de raças, classes e sexos) e a ideologia dominante.

Ênfase crítico-social na supervisão da prática profissional. A perspectiva crítica/social na formação de professores associa uma crítica radical da escola com uma visão social progressista (Feiman-Nemser, 1990). Neste sentido, o papel da supervisão na formação de professores, quer inicial quer contínua, torna-se relevante, uma vez que a perspectiva reconstrucionista social considerava como missão da escola contribuir para a reconstrução de uma sociedade mais justa e humana. Outros autores ao conceberem a formação de professores como uma força democrática e anti-hegemónica (Giroux & MacLaren, 1986) induzem a práticas de supervisão problematizadoras que conduzam os professores a questionarem formas de socialização subjacentes aos programas de formação, ilustrativas de interesses sociais, políticos e económicos (Zimpher & Asburn, 1985). Advoga-se a "doutrinação intencional das ideias e valores socialistas" (Counts, 1932; citado por Zeichner & Liston, 1990, p.12) na formação de professores e por conseguinte, na relação pedagógica professor/aluno. No entanto, outros autores (Holmes & Bode, 1935; citados por Zeichner, 1993a) rejeitam a ideia da escola ser utilizada para promover um determinado programa social e defendem, pelo contrário, a promoção do pensamento crítico dos alunos acerca da ordem social. Face a esta finalidade, torna-se necessário proceder a reformulações nas conceções e práticas de supervisão no sentido de redirecioná-las para um despertar da consciência social dos professores, para que estes, por sua vez, contribuam para o desenvolvimento social da geração futura. Na perspectiva apontada por Zeichner (1994), ao caracterizar a tradição de reconstrução social na formação de professores e no ensino reflexivo, destacam-se os seguintes aspetos aplicados também à supervisão da prática profissional: a) atenção dos professores e supervisores às condições sociais em que ocorrem as práticas pedagógicas; b) questionamento acerca das questões da desigualdade e injustiça na escola e na sociedade, reveladoras dum impulso democrático e emancipatório associado à autocrítica e à crítica social institucional por parte de professores e supervisores; e c) compromisso com uma reflexão em termos sociais, promotora do crescimento conjunto de professores e supervisores, através de formas colaborativas de aprendizagem e formação, potenciadoras de mudanças sociais e institucionais.

Ênfase crítico-social na avaliação. Os defensores da avaliação como prática social consideram que esta deve, consegue e pode mudar o mundo e os avaliadores são

encorajados a perspetivarem o seu papel como agentes de mudança (Mark, Henry & Julnes, 2000) Problematiza-se, assim, a natureza política da escola (Giroux, 1988) que, inevitavelmente, se relaciona com a questão polémica da doutrinação política. Advoga-se o despertar da consciência social dos avaliadores, assente na promoção de valores baseados nos ideais de justiça social, igualdade e emancipação (Greene, 2007). A mudança da estrutura social implica que os professores/avaliadores encarem as escolas como "esferas públicas" (Aronowitz & Giroux, 1983, p.152; Giroux, 1988, p.153) democráticas, onde os estudantes adquirem o conhecimento e as competências necessárias para viverem numa democracia, de acordo com os valores da liberdade individual e da justiça social (Freire, 1988).

Aplicando ao avaliador de professores, o que Schubert (1989); Kincheloe e MacLaren, (1994) e Carr e Kemmis (1995) referiram em relação ao investigador crítico, poder-se-á dizer que a capacidade de autocrítica dos avaliadores revela-se essencial para examinarem e explicarem as subjetividades, ideologias e epistemologias, que subjazem à política de avaliação legislada e em uso nas escolas, assim como os seus próprios sistemas de valores e conceitos de justiça, que condicionam a análise dos dados recolhidos acerca do desempenho dos professores. O avaliador crítico ao questionar e expor as práticas ideológicas, aceites como naturais e inalteráveis, manifesta uma ação emancipatória, que se expressa, quando, por exemplo, estuda a forma como o professor resolve as manifestações de indisciplina/violência na sala de aula e procura que o docente as entenda não como um ato individual isolado, mas como uma manifestação de transgressão e de resistência associada a alguma forma de opressão.

O entendimento da avaliação como um processo social e político norteado por valores, na "quarta geração" apresentada por Guba e Lincoln (1989), interliga-se com outras teorizações desenvolvidas no âmbito da teoria crítica (Everitt & Hardiker, 1996; Niemi & Kemmis, 1999). Em termos conceptuais, a *avaliação crítica* inclui diversas abordagens da avaliação direcionadas para a análise macropolítica do poder e focalizadas no conteúdo e processo da avaliação (Greene, 2007). Entre as teorias críticas da avaliação surgem, por exemplo, as posições de Everitt e Hardiker (1996) com a *teoria crítica da avaliação* que dá ênfase aos juízos de valor, positivos ou negativos e a *teoria da avaliação comunicativa* proposta por Niemi e Kemmis (1999), que se baseia na teoria da comunicação de Habermas (1987).

A avaliação crítica aparece mais direcionada para macroestruturas enquanto a participatória enfatiza as micropolíticas de poder inerentes às decisões avaliativas A

avaliação participatória é concebida como um processo de desenvolvimento, enfatizando a reflexão e negociação na avaliação (Whitmore, 1998). A perspectiva crítica da avaliação enfatiza a dimensão cultural e política intrínseca ao papel do avaliador enquanto intelectual e investigador. Um defensor de valores democráticos, tais como, os de emancipação, igualdade e justiça social e atento à pluralidade de valores presentes nos contextos avaliativos, uma vez que a “avaliação nunca pode ser livre de valores” (Greene, 2007, p.118). De acordo com uma orientação democrática da avaliação (MacDonald, 1976; House, 1980, 1993; House & Howe, 1999), os avaliadores não enfatizam os aspetos técnicos, mas micro relações, que ocorrem em contextos específicos condicionadas pelo exercício do poder. A avaliação é entendida como uma atividade política em que os avaliadores podem influenciar as relações de poder no processo avaliativo (Greene, 2007).

Supervisão e avaliação em contexto organizacional

A relação entre a estrutura organizacional da escola, concepção de educação, de ensino e de professor e respetivas abordagens utilizadas na avaliação de professores foi estabelecida por Darling-Hammond, Wise e Pease (1983), numa obra de referência intitulada *Teacher evaluation in the organizational context*. Os autores destacam que a organização escolar concebida de forma mais racionalista ou burocrática percebe o professor como um trabalhador e concebe a avaliação como um sistema de verificação do desempenho do docente em função de requisitos pré-estabelecidos. Em escolas organizadas de acordo com perspectivas mais humanistas ou naturalistas, o professor é entendido como um profissional ou artista ativamente envolvido no diagnóstico das necessidades dos alunos e na seleção de métodos e estratégias adequadas face aos resultados desejados.

A avaliação docente, entendida numa perspectiva desenvolvimentalista, visa a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, integrada no desenvolvimento da instituição escolar, através de métodos assentes na cooperação e colaboração entre os diferentes intervenientes educativos (Darling-Hammond *et al*, 1983). Outras conceptualizações da avaliação em função de modelos organizacionais de escola foram efetuadas por Peterson (2000, p. 260), que denomina as “organizações de racionais; orgânicas e irracionais” e Strike (1990), que descreve três modelos ideais de organização da escola e suas implicações para a avaliação: o primeiro, que denomina de

burocrático-democrático, o segundo de *profissional* e o terceiro de *democrático-comunitário*” (p. 359).

A especificidade ecológica de cada escola composta por regras e rotinas influencia o processo de supervisão avaliativa, ou seja, os objetivos educativos de escola e enquadramentos legais, o tempo consagrado à avaliação docente, à seleção de avaliadores e respetiva competência, dimensão da escola e estruturas de gestão, configuram teorias de avaliação *em uso*. Práticas de avaliação de professores podem ser percecionadas como de sucesso numa instituição, por oposição a outras, em função das características organizacionais e ambientais. A harmonização surge quando fatores organizacionais e técnicos se encontram (Darling–Hammond, 1990). Nesta perspetiva, a avaliação de professores passa a ser entendida como “parte de um processo mais abrangente de transformação de cada escola numa comunidade profissional de aprendizagem” (OCDE, 2009, p.11).

No entanto, a avaliação parece ser “mais uma crença do que uma metodologia” (Iwanicki, 1998, p. 155), uma vez que as instituições que a percecionam como válida investem no esforço dedicado a esta atividade (Iwanicki, 1998). Infelizmente a avaliação é vista, na maior parte das vezes, mais como uma formalidade do que como uma forma de desenvolvimento profissional (Stronge & Tucker, 2000). No entanto, este entendimento não pode ser dissociado das mudanças organizacionais que ocorrem nas escolas decorrentes do modelo de gestão e organização escolar (DL nº 75/2008) e que colocaram novas questões acerca dos papéis desempenhados pelos diferentes órgãos (Direção da Escola, Conselho Pedagógico, Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho; Departamentos Curriculares) no processo de implementação do modelo de avaliação docente. As escolas são chamadas a definir planos estratégicos de atuação em termos de gestão e administração escolar. O Diretor de escola passa a integrar no seu projeto de candidatura à liderança da escola, a avaliação dos professores como um dos eixos de desenvolvimento organizacional e profissional. Em contrapartida, os professores enquadram a sua avaliação individual nos objetivos educativos da escola consagrados no Projeto Educativo e nos planos anuais e plurianuais de atividades. A contextualização e referencialização da avaliação (Sanches, 2008) tem sido considerada indispensável por organismos como o Conselho Científico para a Avaliação dos Professores que no documento intitulado *Princípios orientadores para a definição dos padrões relativos às menções qualitativas – recomendações* nº3/2008, destaca a necessidade de articulação entre objetivos individuais e objetivos organizacionais. O

estudo da OCDE (2009) intitulado *Avaliação de Professores em Portugal*, vai mais longe e refere que é necessário “garantir uma articulação adequada entre avaliação das escolas e avaliação dos professores” (p.5), porque ambas visam a melhoria do desempenho dos alunos. No processo de autoavaliação da escola é necessário implementar mecanismos de aferição do processo de avaliação do desempenho docente.

As preocupações com o contexto, embora já expressas na configuração avaliativa anterior (DR nº11/98), apresentam no Decreto-Lei nº75/2010 referenciais concretos face aos quais os professores situam a sua avaliação individual. Face a esta mudança, levanta-se a questão da perceção que os professores possuem da importância que o contexto organizacional adquire nos seus processos individuais de avaliação. A influência dos contextos sobre as pessoas assim como a influência que estas exercem sobre os contextos tem sido objeto da investigação em psicologia organizacional (Mowday & Sutton, 1993). Neste enquadramento alarga-se o foco de análise da avaliação para os problemas do contexto, exteriores aos indivíduos, mas incluindo também perceções de avaliadores e avaliados. Desloca-se a ênfase duma abordagem racionalista, baseada no instrumento e nos processos cognitivos do avaliador, para os aspetos contextuais, socio-organizativos, em que ocorre a avaliação do desempenho. O *contexto* aparece conceptualizado na sua dimensão física e social, podendo influenciar as lógicas de ação e comportamentos dos atores sociais na organização. Surgem assim na literatura modelos teóricos que analisam o contexto em que ocorre a avaliação, tendo em conta quatro dimensões: contexto organizacional, contexto social, contexto específico da avaliação de desempenho e contexto percebido da avaliação (Caetano, 2008).

Este novo entendimento teórico e empírico do estudo da avaliação do desempenho profissional encontra expressão nos modelos de análise propostos por Kane e Lawler (1979) e Landy e Farr (1980). Enquanto o primeiro modelo considera que os julgamentos dos avaliadores se constroem com base numa metodologia objetiva de avaliação em articulação com um clima de escola, concebido numa dimensão fenomenológica; o segundo modelo enfatiza os processos cognitivos do avaliador, na forma como este observa, retém, mobiliza e emite juízos de valor acerca do desempenho dos avaliados. No seguimento do trabalho desenvolvido por Landy e Farr (1980), Mitchell (1983) evidenciou os efeitos de três aspetos contextuais na avaliação do desempenho: as características da tarefa atribuída ao avaliado, fatores ambientais ou situacionais e fatores sociais. A validade do julgamento do avaliador, ao nível da tarefa,

depende da sua complexidade, ou seja, da multiplicidade de soluções possíveis, assim como da sua experiência avaliativa.

Quanto aos fatores ambientais ou situacionais, os autores indiciam a relação entre cotações mais válidas quando o clima institucional é facilitador da prática avaliativa. Relativamente às relações sociais, sobretudo, entre avaliador e avaliado, estas aparecem estruturadas em quatro fatores: similaridade, poder, interdependência e comparação. Sugere-se que a similaridade entre avaliador e avaliado contribui para classificações mais altas; quanto maior for o poder exercido sobre o avaliado, mais este se sente culpado, caso o seu desempenho seja considerado fraco. Se o grau de interdependência entre avaliado e avaliador for elevado, o seu desempenho é avaliado com menos severidade do que se existir menor interdependência.

Finalidades, instrumentos e procedimentos

A condução do processo de avaliação depende da filosofia e finalidades da avaliação assim como dos critérios e procedimentos utilizados na avaliação dos professores. A integração num modelo de avaliação de propósitos avaliativos direcionados para a prestação de contas e para o desenvolvimento profissional, como o português (DR nº2/2010) implica conciliar uma avaliação formativa e sumativa, apesar das tensões daí decorrentes (Duke & Stiggins, 1990). Embora, a questão nasça em função dos propósitos da avaliação, expressa-se, sobretudo, através da associação da supervisão à dimensão formativa e da avaliação à dimensão sumativa (Iwanicki, 1998; Fernandes, 2008). A diferenciação das funções da avaliação e da supervisão na legislação portuguesa⁵ salienta o reforço da dimensão formativa face à sumativa, salvaguardando a qualidade diferenciadora dos desempenhos e a valorização do mérito expresso no desenvolvimento da carreira. No entanto, em que medida o discurso legislativo se concretiza na prática avaliativa? Que articulação existe entre avaliação formativa e sumativa, quer como fator de desenvolvimento profissional quer como instrumento de regulação da progressão da carreira? A legislação⁶ reforça a “interacção permanente com o avaliado tendo em vista potenciar a dimensão formativa do processo de avaliação”, enfatizando a identificação por parte do avaliador das necessidades

⁵ *Princípios para a revisão do modelo de avaliação de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Ministério da Educação. 2009.

⁶ Idem.

formativas dos professores avaliados e a elaboração dum programa complementar de formação, em caso de necessidade, cujo cumprimento é tido em conta na avaliação subsequente.

A literatura levanta questões acerca do papel da supervisão na avaliação, no entendimento que a intenção supervisiva pode ser formativa mas a informação recolhida expressa-se numa decisão sumativa. Alguns estudos empíricos revelam que os professores consideram que não existe uma distinção clara entre supervisão e avaliação na observação das suas práticas pedagógicas. Para eles o *feedback* é sempre sumativo, com consequências para os resultados da avaliação, caso não se corrijam as áreas a melhorar. Independentemente das distinções estabelecidas entre supervisão e avaliação coloca-se, no texto da lei, a questão de ambas serem entendidas como um processo orientado para o desenvolvimento do professor, e, conseqüentemente, para a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes. A abordagem construtivo-desenvolvimentalista da avaliação e da supervisão implica uma preocupação com a melhoria da aprendizagem dos alunos e com o desenvolvimento das competências dos professores, através da avaliação individual (Iwanicki, 1998; Scriven, 1967; 1967a). Numa abordagem complementar, a supervisão entendida numa perspetiva ecológica (Sá-Chaves, 1997) salienta a importância que os contextos organizacionais e profissionais exercem no crescimento profissional e, por analogia, nas práticas dos avaliadores.

No entanto, as finalidades da avaliação docente, como já foi referido na secção anterior respeitante às políticas portuguesas de avaliação, aparecem condicionadas por fatores políticos, por opções da tutela ministerial, que determinam objetivos e dados a recolher no ciclo avaliativo. Neste sentido, a avaliação docente surge como uma das formas de controlo das escolas, operacionalizada em procedimentos e normas profissionais, nacionais e locais, e pode ser perspetivada em função das seguintes finalidades: (1) controlar ou influenciar a *performance* dos professores, através do recurso a diferentes abordagens e técnicas, baseadas em critérios provenientes da investigação sobre ensino eficaz, em modelos de supervisão clínica e/ou critérios utilizados para determinar o mérito, entendidos como uma tentativa de melhoria da competência do professor; (2) a avaliação apresenta-se como um instrumento de controlo na seleção e permite a movimentação na carreira docente e (3) a avaliação pode ser utilizada para legitimar o próprio sistema, introduzindo um sentido de justiça e equidade acerca da sua necessidade face aos objetivos da organização. O que implica que os professores percecionem os princípios democráticos presentes no sistema

avaliativo, ou seja, a oferta de tratamento igualitário para todos, sentindo confiança no sistema e na sua legitimidade. No entanto, embora a normatividade legal saliente a dimensão formativa e igualitária da avaliação, esta coloca sempre questões relacionadas com o “controle por um grupo de indivíduos (avaliadores) sobre o comportamento de outro grupo” (Natriello & Cohn, 1983; citado por Natriello, 1990, p. 40), os professores.

Em Portugal, os modelos de avaliação docente, legislados a partir de 2007, tendem a centrar-se na análise dos resultados reportados a padrões de desempenho previamente definidos e à articulação entre objetivos organizacionais e individuais. Neste sentido, a avaliação integra-se na gestão por objetivos, entendida como método de avaliação do desempenho, tendo por finalidade, “criar critérios objetivos e aceites de medida” e facilitar a participação do avaliado na “definição do padrão de comparação (os objetivos) e na análise dos resultados” (Caetano, 2008, p.72). O avaliador tem acesso às expectativas do avaliado, uma vez que os objetivos individuais, inscritos no Projeto Educativo de escola, podem ser discutidos antecipadamente, e comparados com o desempenho final, em termos de resultados, de forma a poder introduzir ou não aconselhamento com vista à melhoria da prática profissional.

Estandarização profissional. A dificuldade em definir conhecimento profissional e competência em ensino espelha diferentes entendimentos da profissionalidade docente ao longo dos tempos (Nóvoa, 1987). A necessidade de criação de princípios relativos à construção dos padrões de desempenho orientadores do referencial de bom professor assim como do bom ensino encontra expressão em documentos produzidos pela Comunidade Europeia, entre 2002 e 2005, nomeadamente, nos *princípios europeus comuns relativos às competências e qualificações dos professores* e em indicações nacionais expressas nas recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP). Procura-se, assim, definir as qualidades dum professor para ser selecionado, as competências que se valorizam no início e ao longo da carreira (Duke, 1995; Darling–Hammond, 1990). Subjacente à ação de padronização do desempenho profissional dos professores está o conceito de *padrão* que “significa um princípio consensualmente aceite pelos agentes envolvidos na prática avaliativa como medida do valor ou da qualidade duma avaliação” (Joint Committee, 1981, p.12).

Contudo, a abordagem estandarizada da avaliação docente tem sido alvo de críticas, uma vez que se considera que a produção de catálogos do desempenho do professor, baseados, sobretudo, nos resultados da investigação científica, é redutora da complexidade da profissão docente (Peterson, 2000). Acresce a este argumento, a

incerteza endêmica acerca do valor, significado, resultados e importância do trabalho do professor (Lortie, 1975), que tem dificultado a descrição do seu desempenho de forma clara, específica e compreensível por todos os intervenientes no processo educativo (Peterson, 2000). A identidade profissional dos professores «é um processo idiossincrático complexo e multidimensional» (Oliveira, 2004, p.1), que implica uma flexibilidade na construção de padrões de desempenho profissional. Assim, as próprias categorias de competência constituem-se como elementos dinâmicos, uma vez que o ensino é uma área extremamente complexa, que envolve diversas áreas do conhecimento a serem lecionadas por níveis de ensino, distribuídas por especialidades verticais, no ensino secundário e horizontais, em situações de monodocência (Sykes, 1990). Em Portugal, os critérios de avaliação do desempenho profissional dos professores baseiam-se, até Outubro de 2010, nos perfis (geral e específico) de desempenho definidos para os professores do ensino básico e secundário, de acordo com os decretos-lei n.ºs 240/2001 e 241/2001, substituídos pelo Despacho n.º16035/2010, no seguimento da entrada em vigor do Decreto-Regulamentar n.º2/2010. As dimensões da profissionalidade docente a serem avaliadas incluem uma vertente profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e relação com a comunidade educativa; e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Segundo Sykes (1990) é necessário que o sistema standardizado, configurador da qualidade do professor, se integre num quadro conceptual alargado, uma vez que necessita de ter em conta a formação dos professores para futuro ingresso na profissão; a construção de competências e a definição de conceções de qualidade. A interação destas três funções é complexa e, por vezes, é influenciada por conexões entre processos de certificação das licenciaturas, controlo público e profissional. A integração nas licenciaturas em ensino numa componente de prática pedagógica nas escolas constitui desde já uma certificação das competências práticas do professor. Independentemente dos propósitos da avaliação se direcionarem para a seleção ou progressão na carreira, colocam-se questões relacionadas com a forma como se constroem categorias de competência e como se inventam conceções de qualidade. A certificação de professores, através do processo de licenciatura, desempenha um papel importante em termos da contingência de docentes disponíveis no sistema educativo e, simultaneamente, estabelece o conhecimento de base para a prática profissional. No entanto, não tem sido pacífica a definição do que os professores necessitam de saber para ensinarem eficazmente (Sykes, 1990) assim como as respostas

do sistema aos docentes com desempenho deficitário (Peterson, 2000). A controvérsia surge também na relação entre a *expertise* profissional e produtividade instrucional; nas pressões relativas à melhoria do ensino e da aprendizagem, entendidas como meio de controlo e padronização do ensino; e na tese de declínio do poder profissional dos professores, expressa na desprofissionalização, ou perda de autoridade e de conhecimento (Rodrigues, 2001).

O entendimento acerca da qualidade do professor norteia os julgamentos na prática da supervisão e, por conseguinte, as decisões a tomar na ação de avaliar o mérito profissional. À polissemia da qualidade subjazem diferentes entendimentos da profissionalidade docente, enquadrados por expressões metafóricas, como as do professor como técnico, reflexivo e intelectual crítico, em consonância com princípios positivistas, fenomenológicos e críticos (Giroux, 1986; Schön, 1987; Zimpher & Howey, 1987).

No âmbito da temática da criação dum quadro de valor, que sirva de referencial para avaliar a qualidade do desempenho docente, desenvolvem-se estudos conceptuais sobre julgamentos na avaliação docente, como os elaborados por Scriven (1972, 1973a, 1973b, 1973c, 1976, 1977) que remetem para avaliação de modelos e sua importância para a avaliação individual de professores. O autor apresenta um modelo em que define os passos necessários para a produção do julgamento avaliativo, uma vez que é controversa a questão dos avaliadores serem considerados “livres de valores”. No sentido em que não devem ser subjetivos nas suas apreciações e interpor as suas concepções e preferências no processo avaliativo. Contudo, a tentativa de minimizar os enviesamentos com a criação de *padrões* profissionais, face aos quais os avaliadores validam os julgamentos produzidos, não deixa de apresentar limitações. O contexto de ensino exige desempenhos e soluções diferenciadas e a valorização de diferentes concepções de educação (behaviorista, cognitiva, prática) tornam as listas de observação/tarefas desadequadas. Ainda na temática da avaliação como um processo de julgamentos, o estudo conceptual elaborado por Peterson (1984) salienta que a qualidade do professor é reconhecida na diferença entre um ideal pré-definido (*padrões*) e o desempenho realizado. O autor apresenta as características deste tipo de avaliação baseada em *padrões* e respetivas limitações. A base em que assentam os julgamentos de valor deve ter em conta a forma como os acontecimentos e os seus resultados emergem em situações específicas de ensino e apresentam-se as premissas em que se baseia o julgamento produzido acerca do mérito do professor: “o ensino como fenómeno

complexo apresenta múltiplas soluções e manifestações de valor; o valor do ensino tem de ser apreendido na relação com uma audiência específica e o valor no ensino é contexto-dependente” (Peterson, 1984, p.66).

Procedimentos e atores na supervisão e avaliação. A estruturação do processo de avaliação parte das finalidades, dos critérios pré-definidos de desempenho profissional e de aspetos técnicos. Estes incluem os métodos adotados, a criação de instrumentos de registo e a determinação das fontes de dados. Associam-se aspetos processuais relativos à frequência da avaliação, à definição da combinação das fontes de dados e à forma como se comunicam os juízos de valor aos avaliados e medidas de futuro acompanhamento. Os diferentes fatores interagem de forma relevante num modelo de avaliação (Darling–Hammond, 1990). Acresce ainda a importância conferida à formação e competência dos avaliadores assim como à natureza das interações organizacionais e profissionais.

A formação dos avaliadores revela-se crucial, uma vez que as suas funções, assim como dos orientadores pedagógicos e supervisores universitários na formação inicial e contínua dos professores, são complexas e exigem uma *expertise* entendida como uma forma distinta de competência e conhecimento profissional (Ben-Peretz & Rumney, 1991) e que não pode ser transposta das práticas de avaliação dos alunos (CCAP, 2009a).

A investigação, quer no âmbito da formação inicial quer contínua de professores, sugere a necessidade duma seleção criteriosa dos orientadores pedagógicos, agora nomeados avaliadores, uma vez que revelam ser um elemento fundamental na formação e avaliação docente (Jacinto, 2003; Stufflebeam & Sanders, 1990). Em Portugal, a apresentação por parte do CCAP (2009a) dum programa de formação para avaliadores, a pedido da tutela ministerial, reitera a “importância e complexidade crescentes das tarefas cometidas aos avaliadores” (CCAP, 2009a, p.1) num país em que a avaliação educacional não tem sido devidamente integrada na formação profissional. No relatório elaborado pela OCDE (2009, p.11) refere-se, precisamente, que “o sucesso do modelo de avaliação de professores dependerá, em larga escala, de uma formação aprofundada dos avaliadores” (OCDE, 2009, p.11), que tem sido, sobretudo, externa, informativa, pontual e frequentada, maioritariamente, por membros das Direções das escolas. Para além da qualificação externa dos avaliadores colocam-se questões relacionadas com a sua legitimidade profissional em termos de credibilização interna (CCAP, 2009) num modelo de avaliação por pares. A questão do não reconhecimento das competências dos

avaliadores pelos avaliados tem estado na origem de algum desconforto entre ambas as partes (CCAP, 2009). O que pode contribuir para o aparecimento de erros de leniência na ação de avaliar o mérito profissional (Caetano, 2008), fruto da insegurança do avaliador no desempenho do seu papel. A componente interacional desempenha particular relevância, quer se situe ao nível micro-supervisivo (avaliador/avaliado), quer em termos meso, expressa nas diferentes estruturas organizacionais da escola. No entanto, a sua natureza parece estar dependente da perspetiva avaliativa adotada pelas instituições. Assim, a comunicação pode funcionar como (1) um instrumento gerador de informação com vista à consecução de objetivos em sistemas de prestação de contas (orientação por objetivos); (2) facultar informação com vista a tomadas de decisão relativamente ao *design* organizacional da avaliação (orientação para atividades de gestão), (3) transmitir julgamentos do avaliador relativos à qualidade da situação, baseados no seu conhecimento e experiência (orientação para especialização), (4) e/ou responder às necessidades de informação duma determinada audiência com o objetivo de influenciar as decisões tomadas (orientação participativa). Nesta última dimensão valoriza-se a descrição, a preocupação com o contexto e o grau de abertura para a elaboração dum plano desenvolvimentalista de avaliação (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Assim, aplicando à ecologia avaliativa, as quatro dimensões comunicacionais referidas anteriormente, poder-se-ia dizer que a avaliação orientada para a prestação de contas evidencia-se, por exemplo, na avaliação sumativa dos professores, tendo em vista a progressão na carreira; a segunda dimensão direcionada para o *design* avaliativo expressa-se na avaliação das teorias de avaliação *em uso* nas escolas; a terceira dimensão evidencia-se nos julgamentos dos avaliadores face às práticas pedagógicas dos avaliados e a quarta, pode corresponder à descrição e justificação, por parte dos avaliadores, dos resultados obtidos ao Júri de Avaliação assim como o perspetivar dum plano de desenvolvimento profissional do professor com desempenho deficitário. As ênfases conferidas pelas instituições/avaliadores, às diferentes dimensões comunicacionais e respetivos graus de interseção, pressupõem por parte de avaliados e avaliadores um entendimento acerca das finalidades da avaliação, dos procedimentos e medidas a adotar, na partilha de responsabilidades, negociação de expectativas, conceções e práticas de supervisão e avaliação. O avaliador desencadeia uma série de atividades de comunicação durante o processo avaliativo, quando recolhe e analisa dados e, posteriormente, comunica os resultados da avaliação (Alkin, Christie & Rose, 2007), quer aos seus pares, membros da Comissão de Coordenação da Avaliação

do Desempenho/Júri de avaliação (JA), quer aos próprios avaliados. A comunicação na avaliação envolve, assim, vários atores. Cabe ao avaliador estruturar o processo comunicativo de forma a assegurar o consenso (Alkin, Christie & Rose, 2007), quer entre os membros da CCAD/JA, quer entre avaliador e avaliados, de forma a evitar mal-entendidos. Assim, nas estruturas de liderança intermédia coloca-se a questão da natureza e qualidade das interações estabelecidas entre avaliadores/relatores e membros da CCAD/JA, tendo como ponto de partida o grau de sintonia ou dissonância relativamente às finalidades da avaliação.

A regulamentação portuguesa, expressa no *acordo de princípios para a revisão do Estatuto da Carreira Docente e do modelo de avaliação dos professores dos ensinos básico e secundário e dos educadores de infância* (2009), refere que a avaliação dos docentes compete a um Júri de Avaliação que é constituído por uma componente fixa e por um elemento móvel, o professor avaliador, designado de *relator*. No entanto, este possui um papel autónomo face ao Júri, sendo assim uma figura central no processo de avaliação docente. No desempenho das funções de supervisão avaliativa cabe-lhe proceder à observação de aulas e dar *feedback*, apreciar os objetivos individuais e os relatórios de autoavaliação, apresentar ao Júri propostas de avaliação global⁷ e elaborar planos de formação face às necessidades profissionais dos docentes. A comunicação ao professor acerca do desempenho esperado no ciclo avaliativo seguinte pode ser minimizada através de tomadas de decisão conjuntas entre avaliado e avaliador, de acordo com um estilo participatório/colaborativo de supervisão avaliativa. A flexibilidade do avaliador na “orquestração” das várias atividades avaliativas e, especialmente, no papel crítico desempenhado na comunicação dos resultados obtidos revela-se fundamental para o sucesso de modelo de avaliação (Alkin, Christie & Rose, 2007). Nos processos de interação social, o avaliador/relator pode estabelecer, também com a CCAD/JA, uma comunicação mais interativa ou informativa consoante a dinâmica do Júri, o seu grau de empenhamento no processo, conceções, valores dos seus membros, assim como as distorções causadas por questões pessoais e enviesamentos do processo avaliativo. Nas relações interpessoais entre avaliadores e avaliados pode emergir a questão da natureza da supervisão, mais diretiva, burocrática e vertical (Sergiovanni & Starratt, 1993), numa perspetiva behaviorista, ou mais

⁷ *Princípios para a revisão do modelo de avaliação de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Ministério da Educação. 2009.

colaborativa, aconselhadora e problematizadora numa dimensão reflexiva e crítica (Feiman-Nemser, 1990).

Em suma, poder-se-á dizer que a complexidade dos sistemas educativos exige diferentes orientações conceptuais, de natureza positivista, fenomenológica e crítico-social na supervisão e avaliação docente. A seleção das características das diferentes orientações pressupõe um entendimento da sua complementaridade e articulação entre *design* avaliativo (finalidades, instrumentos, procedimentos e atores), contextos organizacionais de escola e processos de operacionalização de modelos de avaliação docente.

CAPÍTULO IV

REVISÃO DOS ESTUDOS EMPÍRICOS

A presente investigação incide sobre o processo de implementação da política de avaliação docente, preconizada pelo Decreto-Regulamentar nº2/2010, papel e ação dos atores educativos em contextos organizacionais e específicos de avaliação e compreende os seguintes objetivos: (1) caracterizar modos de interpretação da política central de avaliação e sua transformação em ação pelos atores na escola; (2) explicitar concepções de supervisão avaliativa subjacentes ao discurso e prática dos atores envolvidos na avaliação; (3) caracterizar competências de supervisão avaliativa em ação (4) explicitar os fundamentos subjacentes aos julgamentos e decisões no final do ciclo avaliativo; e (5) identificar potencialidades e limitações no modelo de avaliação (DR nº 2/2010). De acordo com os objetivos do estudo, a revisão da literatura, apresentada neste capítulo, inclui investigações realizadas em Portugal e outros países sobre políticas e práticas de avaliação de professores, desde a década de 70 a 2011.

Tendo em conta a abrangência das temáticas envolvidas, optou-se como critério de seleção dos estudos empíricos, a focalização na avaliação, supervisão e desenvolvimento profissional do professor em diferentes modelos de avaliação docente. Outras investigações na área específica da supervisão da prática profissional prestam um contributo para o entendimento das concepções e práticas de supervisão na avaliação de professores. Contribuiu-se, assim com esta revisão da literatura, para um conhecimento mais sustentado do processo de implementação de políticas de avaliação docente e do papel dos atores educativos em contextos meso-organizacional e microsupervisivo-avaliativo. A dimensão da supervisão, no contexto da avaliação do desempenho docente, possui características em termos de “processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem [avaliador, designado de *relator*] deve manter uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação” (DR nº2/2010, art.14). Os estudos empíricos analisados desenvolvem-se segundo metodologias quantitativas, qualitativas e mistas, com predomínio das qualitativas. As técnicas de recolha de dados mais frequentes envolvem entrevistas, questionários, observações participantes e não participantes, análise de normativos legais e

documentos orientadores produzidos pelas escolas, textos publicados na imprensa e na blogosfera. O *corpus* textual provém de artigos, atas de congressos, relatórios de organizações nacionais e internacionais, dissertações de mestrado e teses de doutoramento.

Em conformidade com o foco da investigação, os estudos empíricos organizam-se em torno das seguintes temáticas do conhecimento:

1. *Políticas e práticas de avaliação de professores em Portugal*, agrupadas em duas subsecções: a) representações dos atores educativos acerca de políticas de avaliação em ação; e b) práticas referentes às políticas de avaliação docente em Portugal.
2. *Estudos internacionais sobre políticas e práticas de avaliação de professores*, subdivididas em: a) comparação de modelos de avaliação docente; e b) avaliação centrada na eficácia.
3. *Supervisão e desenvolvimento profissional na avaliação*, agrupadas em duas subsecções: a) conceções de supervisão avaliativa; e b) práticas de supervisão avaliativa e efeitos no desenvolvimento profissional.

Nas secções relativas às políticas e práticas de avaliação docente, os estudos empíricos ilustram a forma como os modelos de avaliação evoluíram e como a investigação progrediu nesta área, facultando um entendimento da sua complexidade sistémica, desde os contextos meso-organizacionais aos microssupervisivos, nos quais se inscreve o processo de avaliação docente. Como conciliam os diferentes países, perspetivas epistemológicas e ontológicas distintas, expressas em finalidades sumativas, formativas e desenvolvimentalistas? A história da avaliação individual dos professores tem refletido dissonâncias e antinomias em termos conceptuais, políticos e processos de implementação, em todos os países analisados. Os estudos empíricos confirmam que a avaliação de professores se tem desenvolvido segundo perspetivas teóricas positivistas e construtivistas, veiculando diferentes conceções de ensino e de professor. No entanto, que consensos se têm obtido em relação a modelos e práticas de avaliação nos diferentes países? O que predomina? Uma racionalidade interpretativa, sociocrítica da avaliação e/ou uma postura de controlo e gestão da qualidade com vista à classificação? Que papel desempenha a supervisão na avaliação de professores? Uma supervisão dialógica e crítica, de orientação transformadora? Ou um mecanismo de controlo padronizado e de monitorização. As tensões decorrentes da integração de propósitos avaliativos distintos (prestação de contas *versus* desenvolvimento profissional)

ressaltam a necessidade de separar a avaliação formativa da sumativa (Duke & Stiggins, 1990). Como já referiam Reineke, Willkeke, Walsh e Sawin, nos anos noventa, importa clarificar zonas discordantes nas funções avaliativas com vista à promoção de consensos, que contribuam para a melhoria do ensino e da aprendizagem, de professores e alunos. Destaca-se, ainda, o contraste entre finalidades avaliativas direcionadas para a prestação de contas e ausência na legislação de incentivos profissionais na carreira docente associados à avaliação (Martins, 2009).

O que avaliar e como? As diferentes abordagens usadas para se avaliarem os professores procuram “medir” diferentes aspetos do ensino e do professor. Um procuram avaliar a qualidade do professor (competência do professor), outras valorizam a qualidade do ensino (qualidade do desempenho do professor), outras procuram ainda relacionar a avaliação do professor, o seu ensino e os resultados dos alunos (eficácia da ação de ensinar) (Fernandes, 2008). Consequentemente, os instrumentos e processos de supervisão utilizados para avaliar professores, em função da sua competência, desempenho e/ou eficácia estão interligados a diferentes entendimentos acerca do que deve ser “medido” e como devem ser tomadas as decisões, relativamente ao desempenho do professor. Como sublinhava Darling-Hammond, já nos anos 80, a investigação ainda não identificara um modelo avaliativo de sucesso, uma vez que há divergências face aos propósitos da avaliação, metodologia e procedimentos a implementar. Outras investigações centram-se em modelos de desenvolvimento profissional, implicando o recurso a métodos diversificados, como a autoavaliação e a mediação por pares (Darling-Hammond, 1990). Investigaram-se também os efeitos da aplicação de diferentes modelos de avaliação centrados no Diretor, na autoavaliação e avaliação *inter pares*, salientando a importância da retroação construtiva num processo de responsabilização partilhada (Range, Scherz, Holt & Young, 2011). Acrescem ainda à multidimensionalidade do processo avaliativo, as influências contextuais sistémicas, que colocam questões de legitimidade, validade e fiabilidade na intervenção dos diferentes atores avaliativos e no grau de clareza e objetividade dos critérios de avaliação do desempenho docente. Os efeitos “ambientais” (Natriello, 1990) da avaliação originam formas diferenciadas de operacionalização dos modelos de avaliação nas escolas e respetivo impacto na motivação dos professores. Enquanto uns docentes perspetivam a avaliação como um desafio, para melhoria do desempenho e reconhecimento profissional, outros sentem-se angustiados e reagem negativamente à avaliação (Vieira & Moreira, 2011). A natureza imprevisível do ensino fomenta a insegurança dos docentes acerca do seu desempenho com implicações na aprendizagem dos alunos (Lortie, 1975), e levanta

preocupações de credibilidade e justiça nos modelos de avaliação docente. Segundo Natriello (1990), os docentes tenderão a reagir positivamente à avaliação, quando percecionam os efeitos positivos da supervisão: relevância da informação recolhida e retroação orientada para evoluírem profissionalmente. Em contrapartida, as reações negativas à avaliação surgem quando os professores identificam problemas insolúveis no Estatuto da Carreira Docente decorrentes de políticas avaliativas. A investigação em avaliação docente aponta para adoção de modelos compreensivos de avaliação, justos, exequíveis e credíveis, capazes de articular competências e responsabilidades profissionais com necessidades individuais dos profissionais em educação.

Políticas e práticas de avaliação de professores em Portugal

Nesta secção analisam-se estudos empíricos centrados nas políticas e práticas de avaliação de professores, tal como ocorreram em escolas básicas e secundárias portuguesas dos anos 90 a 2009. Os estudos agregam-se em dois grupos temáticos: a) representações dos atores educativos acerca de políticas de avaliação em ação (1990-2009); e b) práticas referentes às políticas de avaliação docente (2006-2009). A análise dos estudos empíricos nacionais, em conjunto com a revisão da legislação sobre avaliação docente, apresentada no segundo capítulo, enquadra as decisões políticas nacionais, organizacionais e avaliativas das escolas, que precederam a negociação, conceção e implementação do DR n°2/2010.

Representações acerca de políticas de avaliação em ação

O conjunto de estudos empíricos, analisados nesta secção, incide sobre representações e perspectivas de vários atores educativos acerca de políticas de avaliação em ação desde os anos noventa até 2009. A análise interpretativa dos estudos empíricos ilustra dois momentos particularmente contrastantes nas políticas e práticas de avaliação portuguesas: *i*) papel da avaliação de cariz administrativo nos anos noventa, centrada exclusivamente na análise dos relatórios de avaliação; e *ii*) avaliação subsequente, reguladora da profissionalidade docente e seu impacto na avaliação individual, na carreira docente e na organização escolar.

Desde os anos noventa, os estudos sobre representações dos professores acerca da avaliação revelam a existência de ênfases burocrático-racionalistas na avaliação docente, enquadradas por dinâmicas e complexidades distintas. São pioneiros os estudos realizados por Simões (1998), seguidos de outros, efetuados por Curado (2000, 2004), Silva (2001),

Silva e Conboy (2004) e Cristelo (2006) sobre a natureza dos modelos de avaliação em vigor na década de noventa. De 2007 a 2012, as sucessivas políticas de avaliação docente aparecem associadas a reestruturações ao nível do Estatuto da Carreira Docente, gestão e organização das escolas. De notar que algumas delas originaram conflitos profissionais e sindicais com a tutela ministerial. A investigação recente incide sobre conceções, representações avaliativas, com foco nas seguintes dimensões: a) processo de implementação do DR nº 2/2008, em termos de finalidades, metodologias, instrumentos, atores, potencialidades, limitações e impacto (Mendonça, 2007; Lourenço, 2009; Mota, 2009; Chagas, 2010; Couto, 2010; Tarrinha, 2010); e b) conceções de supervisão e avaliação subjacentes ao discurso de professores (Messias, 2008) e avaliadores (Lourenço, 2008).

Avaliação administrativa

Estes estudos destacam a evolução de dois modelos de avaliação do desempenho docente, na década de 90 (DL nº139-A/90; DR nº14/92) e sublinham as finalidades administrativas das políticas de avaliação, associadas à progressão na carreira docente. Com efeito, apesar de ter sido pensada para promover a qualidade do ensino, a avaliação, tal como é apropriada pelos atores locais, parece não contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas (Simões, 1998; Curado, 2000; Silva, 2001; Silva & Conboy, 2004), embora esta seja uma das finalidades que a legislação mais salienta. O estudo realizado por Simões (1998) baseou-se em entrevistas semiestruturadas, realizadas em nove escolas, a dezoito professores (dois por escola) e a nove presidentes dos Conselhos Diretivos. A investigação caracterizou os propósitos formativos e sumativos da avaliação assim como a natureza e grau de reflexividade, manifestada nos relatórios produzidos pelos professores avaliados. O estudo destaca a situação paradoxal duma avaliação que não avalia, uma vez que esta se limita à entrega dum relatório descritivo do percurso e da ação profissional, que não é avaliado e de um certificado de formação contínua creditada, conferido por uma entidade formadora externa. A inutilidade do relatório elaborado pelo professor em avaliação, salientada nesta análise crítica, deriva da ausência de retroação sobre a sua qualidade ou falta dela, assim como do entendimento diferencial dos professores acerca dos indicadores e elementos da avaliação, definidos pela tutela ministerial como estruturadores do relatório. Uns consideram-nos relevantes, outros, vagos e omissos em dimensões como o desempenho em sala de aula, progressos dos alunos, conhecimentos científicos, participação em atividades extracurriculares e projetos de trabalho.

Relativamente à função formativa do modelo de avaliação, a obrigatoriedade de formação externa certificada é vista pelos docentes como contraproducente face às reais necessidades da classe. Embora a maioria dos inquiridos concorde com a necessidade de avaliação individual, pela ligação à progressão e respetiva atualização salarial, a sua legitimidade é posta em causa quando associada à qualidade do ensino. Conclusões corroboradas, também, anos mais tarde, pelos estudos desenvolvidos por Silva (2001) e por Silva e Conboy (2004) acerca da implementação do mesmo Decreto-lei n°139-A/90 e do Decreto Regulamentar n°14/92. Situado na literatura sobre avaliação de professores, nas temáticas relativas ao *que* avaliar, *como* e *quem* avalia, a investigação (Silva & Conboy, 2004) pretendeu conhecer representações, expectativas e intenções dos atores sobre o modelo de avaliação. As dimensões do estudo referem-se aos seguintes aspetos: a) grau de adequação dos instrumentos usados; b) objetivo da informação obtida nas avaliações; c) impacto da avaliação na promoção da qualidade em diferentes níveis do sistema educativo; d) grau de adesão dos docentes ao modelo de avaliação; e e) diferenças nas representações dos professores em diferentes níveis de ensino. Os instrumentos de recolha de dados privilegiados foram entrevistas semiestruturadas realizadas a dez professores do ensino básico e secundário e um questionário aplicado a duzentos e quarenta docentes, pertencentes às três escolas participantes no estudo. Na dimensão relativa ao “que avaliar”, os resultados evidenciam a pluridimensionalidade e a subjetividade do processo avaliativo. O consenso emerge nos domínios a avaliar na sala de aula, enquanto as divergências surgem quanto à inclusão dos resultados dos alunos na avaliação docente. Na dimensão “como avaliar”, os resultados apontam para a valorização da pluralidade de instrumentos e fontes de dados, para além do relatório de autoavaliação, exigido no texto normativo, e dos créditos obtidos em ações de formação contínua. Da análise dos normativos legais destaca-se o contraste entre a importância conferida às finalidades formativas e as restrições metodológicas e processuais do modelo de avaliação, como confirma, também, a investigação efetuada por Curado (2000). A autora investigou, com recurso à técnica de Delphi, a construção duma “plataforma de entendimento” relativa à política de avaliação de professores, em 1998, e seu processo de implementação. Os resultados revelaram o agudizar das divergências na passagem dos princípios gerais, consagrados no modelo de avaliação, para formas de concretização do processo. As três escolas participantes implementaram a política de avaliação de professores, constante do DR n°11/98, de forma diferenciada em termos de “composição, papel e decisões da Comissão de Avaliação, do processo de requerimento de menção de *Bom* e dos conflitos decorrentes do processo” (p.44). Numa escola, a avaliação

foi usada para elogiar ou criticar a competência e empenhamento dos docentes, enquanto noutra revestiu um caráter administrativo, não considerando o trabalho realizado pelo professor nem o nível de reflexão apresentado no relatório. Acresce ainda a ausência de retroação, facultada pela Comissão de Avaliação, relativamente à única fonte de dados, passível de ser objeto de comentário: o relatório produzido pelo professor, uma vez que a formação contínua é certificada por entidades externas. Esta política de avaliação foi considerada injusta, uma vez que atribuía a todos os docentes a menção de *Satisfaz*, independentemente do empenho e trabalho desenvolvido e não previa medidas formativas, para os que apresentavam desempenhos deficitários. A progressão profissional assente em critérios de antiguidade é recusada pelos professores, que sugerem a criação de mecanismos de incentivo ao mérito, diferenciador dos profissionais mais qualificados. Não se identificaram os requisitos necessários para o desempenho do cargo de avaliador, mas concluiu-se (Curado, 2000), que a credibilização do modelo de avaliação dependerá, em grande parte, do reconhecimento da competência dos avaliadores. O avaliador ser mais experiente que o avaliado, desempenhar uma função hierárquica superior e o processo de avaliação revestir características de cooperação e apoio. Recomenda-se diversidade metodológica, acompanhada de critérios de avaliação contextualizados e assentes em práticas colaborativas entre avaliado e avaliador, num futuro modelo de avaliação docente (Silva, 2001; Silva & Conboy, 2004).

Avaliação reguladora da profissão docente

As mudanças acerca do papel da escola e do Estatuto da Carreira Docente legitimam a construção dum novo quadro de referência para a avaliação docente. A apresentação e negociação entre Ministério da Educação e sindicatos desde 2006 de um outro *design* avaliativo, baseia-se, também, no entendimento acerca da natureza administrativa-burocrática da avaliação em vigor desde os anos noventa. Mais tarde, o ambiente de contestação da classe docente parece ter condicionado os objetivos do modelo de avaliação, legislado em 2007 e generalizado ao país em 2008 (Chagas, 2010).

A aplicação do modelo de avaliação docente (DL nº15/2007 e DR nº 2/2008) constituiu o objeto dos estudos de caso realizados por Lourenço (2008), Chagas (2010) e Herdeiro e Silva (2009, 2010, 2011). Com enfoque nas representações dos docentes acerca da política de avaliação em ação, as investigações identificaram finalidades, metodologias, instrumentos, impacto e relações entre avaliação e desenvolvimento profissional. O primeiro

estudo de caso baseou-se no inquérito por entrevista a dez professores do ensino especial dum agrupamento de escolas (Lourenço, 2008) e o segundo em técnicas de pesquisa documental e inquérito por questionário aos docentes, numa escola secundária, no ano letivo de 2008/2009. A metodologia mista utilizada por Herdeiro e Silva (2009, 2010, 2011) privilegiou as narrativas biográficas de oito professores, recolhidas em 2008 e 2010, três grupos de discussão formados para o efeito, e um questionário aplicado a trezentos e noventa e seis professores de oito agrupamentos de escolas do primeiro ciclo do ensino básico.

Finalidades sumativas. Os professores percecionam as finalidades sumativas da avaliação (DR n.º2/2008) direcionadas para a seleção, progressão e retenção na carreira docente (Chagas, 2010; Lourenço, 2008; Messias, 2008). A inclusão dos resultados dos alunos na avaliação docente é recusada pelos docentes, embora reconheçam que a qualidade do seu trabalho tem repercussões nos resultados dos alunos. No entanto, aludem para a falta de consenso relativamente à relação entre desempenho docente e sucesso escolar. Em contrapartida, a inclusão dos resultados dos alunos, com necessidades educativas especiais, na avaliação docente é aceite pelos professores com formação especializada na área, embora a sua leitura exija fatores de contextualização internos e externos à organização escolar (Chagas, 2010; Lourenço, 2008).

Procedimentos burocráticos na avaliação e instrumentos de pendor quantitativo. Dos aspetos críticos percecionados pelos docentes relativamente ao modelo de avaliação (DR n.º2/2008) destacam-se os inúmeros procedimentos burocráticos associados à operacionalização da avaliação, que contrastam com a desvalorização da atividade principal – docência – expressa na observação diminuta de duas aulas pelos avaliadores. O que parece fazer emergir uma lógica de *responsabilização burocrática* na orientação da ação educativa, segundo a designação atribuída por Bacharach e Mundell (1999). Relativamente à autonomia de cada escola na construção dos instrumentos de recolha de dados, esta é percecionada pelos participantes como facilitadora do processo de implementação da política de avaliação (Chagas, 2010). Embora se destaque a complexidade e inexequibilidade de instrumentos de avaliação, que colocam questões relativas à forma como as escolas adequam localmente os padrões nacionais de competência profissional. Quer em termos dos consensos criados relativamente à validade dos referentes, quer à tendência para o seu pendor técnico/quantitativo (Lourenço, 2008).

O processo de avaliação estruturou-se, na perspectiva dos diferentes atores envolvidos na avaliação, em conformidade com os sucessivos normativos legais, embora o fluxo contínuo de legislação, decorrente das pressões temporais impostas às escolas pelo poder político, tenha tido efeitos negativos na credibilidade do modelo de avaliação. A percepção por parte dos professores da inexequibilidade do processo parece estar na origem do seu alheamento, quer em relação ao desconhecimento da legislação (Messias, 2008) quer na irrelevância atribuída à definição dos objetivos individuais, e sua articulação com o Projeto Educativo de escola. Considera-se que houve uma implementação formal do modelo de avaliação (DR nº2/2008), expressa no cumprimento das etapas processuais, embora sem uma efetiva aplicação (Lourenço, 2008). Sem uma definição de objetivos, o resultado final é de valor nulo e o processo de avaliação foi “uma perda de tempo e energia valiosos”, como já afirmara Day (2010, p.151) na viragem do século XX.

(I)legitimidade dos atores avaliativos. Relativamente ao processo de hierarquização, a divisão da carreira docente, em professor *titular* e *não titular*, não certifica na perspectiva dos docentes a competência profissional dos avaliadores (Chagas, 2010). O aspeto considerado mais crítico para a inexequibilidade do modelo de avaliação – a ilegitimidade, em termos de estatuto interno e paritário, dos professores *titulares*, com funções de avaliadores. Com consequências para a resistência dos docentes, expressa, por exemplo, na recusa em entregar objetivos individuais (Lourenço, 2009). Uma outra perspectiva, emergente dos resultados dos estudos e considerada polémica na literatura, relaciona-se com a participação dos pais e encarregados de educação (EE) na avaliação docente como preconiza o DR nº2/2008. A recetividade dos professores à sua participação constituiu o objeto da investigação efetuada por Mendonça (2007). Enquadrada na temática da organização escolar, da escola pluridimensional e sua função socializadora, a investigação quantitativa procurou verificar as relações entre um conjunto de variáveis independentes (género, idade, nível de ensino, situação profissional, tempo de serviço e grau académico) e a variável tomada como dependente – a recetividade/atitude dos professores face à introdução dos pais e EE na avaliação docente. Participaram no estudo quatrocentos e seis docentes do pré-escolar e do ensino básico e secundário inquiridos por questionário. Os resultados revelam que o aumento do tempo de serviço dos docentes é proporcional à diminuição da recetividade à participação dos pais/EE na avaliação docente. Em contrapartida, os docentes em início de carreira e/ou nos cinco primeiros anos de serviço docente apresentaram os valores mais altos. Emerge ainda dos resultados uma relação positiva entre a formação académica dos professores e a aceitação dos pais e EE com atores avaliativos. Outra visão complementar,

como a inclusão da perspectiva dos alunos na avaliação docente, é sugerida na investigação realizada por Tarrinha (2010). Contudo, esta questão tem sido controversa ao longo de décadas, pouco reconhecida como desejável e útil para a melhoria da qualidade de ensino (Spooren, 2006).

Impacto negativo da avaliação em termos pessoais, profissionais e organizacionais - causas exógenas e endógenas. O mal-estar docente expressa-se por sentimentos de angústia, revolta, incerteza, desânimo profissional e por práticas de resistência, que colocam em causa a forma autoritária de implementação da política de avaliação em 2008, como evidenciam os resultados dos estudos efetuados por Herdeiro e Silva (2009, 2010, 2011). A revolta dos professores face à avaliação é justificada pelo sentimento de injustiça face à incompreensão, quer pela tutela ministerial, através de afirmações caluniosas para com a classe, quer pela sociedade em geral, desvalorizadoras da imagem social e profissional do professor e imputação de responsabilidades pela crise da escola pública. Acresce aos fatores exógenos, o sentimento profundo de injustiça decorrente da hierarquização artificial do mérito do professor regulado por um sistema de quotas. O que coloca seriamente em causa a vontade dos docentes investirem na qualidade do processo de ensino aprendizagem e respetivo crescimento profissional (Herdeiro & Silva, 2009, 2010, 2011). A avaliação docente surge enquadrada por mudanças contextuais profundas na escola, geradoras de desmotivação generalizada e efeitos na saúde mental dos docentes. Esta é sentida como um fator de desmotivação profissional, parece potenciar o individualismo e a competitividade, não estimula o trabalho colaborativo, as relações interpessoais, a melhoria das práticas e a qualidade das aprendizagens dos alunos (Chagas, 2010; Lourenço, 2008; Herdeiro & Silva, 2009, 2010, 2011). Do ponto de vista organizacional, a inexistência condições laborais, intensificação do trabalho, quer no desempenho de novas funções avaliativas, quer no âmbito da docência, são percecionados como contextos institucionais e profissionais desmotivadores e inibidores de oportunidades de formação contínua interna (Herdeiro & Silva, 2009, 2010, 2011). Os efeitos negativos da avaliação são incompatíveis com um processo de socialização profissional, já referido, nos anos noventa, por Pacheco e Flores (1999), o que contraria um dos princípios básicos da avaliação, defendidos por Shinkfield e Stufflebeam (1995), a colaboração entre os diferentes atores educativos ao serviço da melhoria das aprendizagens dos alunos.

Outro olhar complementar acerca das dificuldades percecionadas pelos professores na implementação do modelo de avaliação (DR nº2/2008) é facultado pelo estudo de caso desenvolvido por Couto (2010). A investigação situou-se conceptualmente na temática da

profissionalidade docente, competência profissional, eficácia pedagógica e desenvolvimento profissional. Os métodos de recolha de dados basearam-se em entrevistas realizadas a oito professores *titulares*, quatro *não titulares* e sete professores em avaliação numa escola do ensino básico, nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009. Os resultados do estudo salientam os dilemas e tensões vividas no processo de operacionalização da avaliação, no que respeita aos seguintes aspetos: a) enviesamentos na ação de avaliar face à aplicação do sistema de quotas; b) injustiças provocadas pela associação da avaliação docente à classificação obtida pela escola na avaliação externa, classificação que determina as quotas atribuídas à avaliação dos professores; e c) consequências negativas da aplicação de regimes simplificados de avaliação, geradores de novas incoerências normativas e exigindo a reformulação do processo e produto da avaliação.

Relativamente à perceção das estratégias de implementação da avaliação, nacionais e locais, os resultados evidenciaram os seguintes aspetos: a) desadequação no *timing* escolhido para a implementação do modelo de avaliação, introduzido em janeiro de 2007; b) desfase temporal entre as indicações provenientes da Direção Regional de Educação no decorrer do ano letivo e a necessidade de tomada de decisão por parte da escola; c) dificuldades na definição de objetivos individuais por parte dos docentes; d) constrangimentos na construção de instrumentos de avaliação, por parte da CCAD, e sua aplicação na avaliação dos professores sem testagem prévia; e) dificuldades de atualização da informação face às sucessivas alterações legislativas e sua sobreposição; e f) problemas na aplicação dos instrumentos de recolha de dados acerca do desempenho dos professores pelos avaliadores.

No que respeita às mudanças no Estatuto da Carreira Docente e implicações negativas no clima de escola, os resultados salientam as seguintes fatores: a) divisão da carreira em professor *titular* e *não titular*; b) nomeação pelos Diretores de docentes *titulares* para avaliadores, sem experiência e formação especializada para o exercício das novas funções; c) não reconhecimento da competência dos avaliadores por parte dos professores; e d) degradação do clima de escola e das relações de confiança *inter pares*. As conclusões do estudo salientam a discrepância entre os propósitos formativos do modelo e a prática avaliativa empobrecida num quadro de competição e de redução de expectativas de carreira. Conclusões similares foram referidas nos resultados do estudo efetuado por Mota (2009), que destacam os seguintes aspetos percecionados como críticos na avaliação docente: a) sistema de quotas, potenciador de conflitos e injustiças na distinção do mérito; b) natureza burocrático-administrativa do modelo; c) critérios administrativos, na seleção dos

professores *titulares*, com funções de avaliadores; d) indiferenciação face aos ciclos de desenvolvimento profissional do professor; e) avaliação *inter pares* geradora de tensões, desconfianças e mal-estar docente; e f) premência da idoneidade na atuação dos avaliadores internos e necessidade da valorização de propósitos formativos. A investigação desenvolvida por Mota (2009) teve por objetivo identificar as perspetivas dos professores acerca do modelo de avaliação e impacto da formação em avaliação do desempenho. A metodologia qualitativa baseou-se em técnicas de observação não participante numa ação de formação dinamizada pela Direção Geral de Educação e em entrevistas aos quatro formandos participantes na ação e no estudo. Procedeu-se à análise dos normativos relativos aos processos de avaliação docente desde o Estado Novo ao DR nº2/2008 e à caracterização da formação promovida pelo Ministério da Educação aos professores sobre o modelo de avaliação aplicado em 2008.

Potencialidades do modelo de avaliação docente - DR nº2/2008. Os resultados dos estudos efetuados por Mota (2009) e Chagas (2010) evidenciaram as potencialidades do modelo de avaliação (DR nº2/2008). Nomeadamente: a) avaliação hierárquica da competência profissional, desde que dissociada dum sistema de quotas; b) potencialidades da autoformação e reflexão escrita, formal, sobre o desempenho profissional; c) concordância com os domínios da profissionalidade docente a avaliar: vertente social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida; d) assiduidade docente; e e) frequência de ações de formação contínua. No que respeita ao balanço da formação recebida em avaliação docente, os formandos apontam pontos fortes e a melhorar (Mota, 2009). Como aspeto positivo ressalta a clarificação da necessidade de quantificação das metas de aprendizagem, a definir pela escola, um aspeto também valorizado no modelo de avaliação. A fase tardia em que a formação ocorre face às necessidades sentidas pela classe docente, a concentração temporal da formação e a incidência teórica dos conteúdos lecionados foram os aspetos menos valorizados pelos participantes.

Valorização da formação e papel do avaliador. A relevância da dimensão formativa na avaliação para todos os professores realizada por diferentes atores internos e externos (direção, coordenadores, inspetores e professores com formação especializada) ressalta dos resultados do estudo realizado por Tarrinha (2010). Resultados contrastantes com os apresentados nas investigações efetuadas por Lourenço (2008) e Chagas (2010), que destacaram as finalidades sumativas da avaliação em detrimento das formativas. O estudo desenvolvido por Tarrinha (2010) baseou-se no quadro normativo-legal da avaliação

docente, seus referenciais e problematização na comunidade científica. E identificou as percepções de professores acerca do modelo de avaliação (DR n.º 2/2008), nas seguintes dimensões: conceito de profissionalidade docente; pertinência da avaliação e suas finalidades; atores envolvidos e respetivos contextos; estratégias/instrumentos de suporte à observação/avaliação das aulas; pertinência, informação e compreensão da grelha de hetero-observação da componente científico-pedagógica, regulamentada pelo Ministério da Educação. A metodologia baseou-se num questionário aplicado a oitenta e cinco docentes do ensino básico e secundário. Os contextos didáticos, científicos e relacionais centrados na sala de aula foram os mais valorizados no desempenho profissional e os instrumentos privilegiados de recolha de dados incidiram em grelhas de observação e portefólios/*webfolios*. Reconheceu-se, ainda, a pertinência e exequibilidade dos padrões de desempenho profissional regulamentados pela tutela ministerial (Tarrinha, 2010).

Outro estudo quantitativo (Messias, 2008), situado na área das concepções de supervisão e avaliação e sua articulação no texto normativo (DL nº15/2007 e DR nº2/2008) identificou no discurso de trezentos e noventa e sete professores do primeiro ciclo, inquiridos por questionário, a dimensão formativa associada à autoavaliação. Os resultados apontaram ainda para a recusa dos resultados dos alunos na avaliação docente e dos Encarregados de Educação como atores avaliativos. A ênfase é colocada na vertente formativa, em particular, no papel do supervisor/avaliador, percecionado como um orientador e formador, mas, no trabalho a desenvolver fora da sala de aula. A observação da prática letiva pelo supervisor/avaliador continua a não ser valorizada na avaliação docente, uma vez que a sala de aula é entendida como espaço restrito à ação do professor. A relevância da observação da prática pedagógica é circunscrita ao período probatório no apoio aos professores principiantes.

Em 2009, os professores valorizaram o aspeto formativo da avaliação, expresso na importância conferida a práticas de autoavaliação e ao papel do avaliador/supervisor, mas desvalorizaram a observação da prática letiva, componente principal na profissão docente. Os resultados dos estudos apontam para práticas individualistas de ensino, sugerindo-se o investimento numa cultura de avaliação e formação dos supervisores/avaliadores, no desempenho de funções de apoio e regulação, concretizadas em estratégias de observação, retroação e reflexão sobre a prática profissional (Messias, 2008; Tarrinha, 2010).

O papel do avaliador consagrado no DL nº15/2007 e DR nº2/2008 foi aprofundado na investigação realizada por Lourenço (2008) com base nas teorizações sobre avaliação docente, propostas por Guba e Lincoln (1989), Scriven (2003) e Joint Committee (2009) e

respetiva contextualização no modelo de avaliação português. O estudo caracterizou as conceções de avaliação dos professores com funções de avaliadores; identificou necessidades de formação para o desempenho de funções avaliativas e procurou contribuir para a definição dum programa de formação para avaliadores. A investigação exploratória e descritiva baseou-se em entrevistas semiestruturadas a seis professores *titulares* avaliadores, do primeiro ciclo do ensino básico, pertencentes a seis agrupamentos de escolas. Conclui-se a importância da avaliação na diferenciação dos professores para progressão e seu contributo para o desenvolvimento profissional, em sintonia com finalidades expressas no texto normativo (DL nº15/2007). O bom avaliador é entendido conceptualmente como um profissional qualificado, em dimensões profissionais e ético-morais, mas na prática, os avaliadores destacam problemas nas relações interpessoais, no modelo de avaliação *inter pares*, associados ao reconhecimento de necessidade de formação em observação da prática pedagógica e avaliação sumativa do desempenho profissional.

Síntese

Dos estudos analisados sobre representações acerca de políticas de avaliação em ação desde os anos noventa até à primeira década do século XXI ressaltam as seguintes conclusões: representações administrativo-burocráticas de avaliação nos anos 90, baseadas na carreira única com progressões associadas ao tempo de serviço. Limitações decorrentes das finalidades sumativas dos modelos de avaliação em vigor nos anos noventa, reconhecidas na configuração avaliativa seguinte (preâmbulo do DR nº2/2008) e em relatórios apresentados em 2009 pelo Ministério da Educação à OCDE. A falta de consenso entre professores, relativamente à valorização de finalidades formativas ou sumativas da avaliação, com destaque para a polémica existente, entre avaliação docente e resultados dos alunos é transversal aos diferentes modelos de avaliação. Conclui-se acerca da necessidade de metodologias diversificadas, pluralidade de instrumentos, fontes de dados e critérios de avaliação contextualizados, uma vez que os utilizados nos anos noventa se centravam no relatório elaborado pelo professor, na certificação da formação contínua externa e no tempo de serviço (DL nº139-A/90 e DL nº11/98). Recomendações dos estudos empíricos que são incorporadas no preâmbulo do modelo avaliativo subsequente, criado em 2006 pela tutela ministerial.

Modelo hierárquico de avaliação. A política de avaliação docente, concebida em 2006, enquadrou-se num contexto de polémica nacional entre professores e Ministério da Educação, nunca visto em Portugal. O número de investigações sobre a temática da

avaliação do desempenho, nesta fase conturbada da vida das escolas e dos professores, evidenciou o interesse pelo fenómeno e os resultados salientaram a construção vertical e autoritária da política de avaliação em 2006, num contexto político mediático. Com repercussões similares na forma como ocorreu o processo de referencialização nas escolas, hierárquico e pouco participativo, sobretudo, na regulação da profissionalidade docente através da criação de instrumentos de recolha de dados (Garcia, 2011).

Desarticulações sistémicas no processo de implementação do modelo de avaliação em 2007. Da análise dos estudos portugueses sobre políticas e práticas de avaliação docente no ensino básico e secundário, entre 2007 e 2009, ressalta um entendimento consensual entre os professores acerca do *design*, processo e produto da avaliação. Assim como entre resultados reais (sumativos) e desejados (formativos) da avaliação docente. A avaliação formal incide na prestação de contas, mas falseada pelo sistema de quotas, na aferição do mérito do professor. A débil articulação entre avaliação individual e necessidades organizacionais adquire visibilidade na falta de recursos, tempo para construir e implementar instrumentos e procedimentos, assim como para articular avaliação da escola com avaliação individual. Enquanto a tutela ministerial define os procedimentos no modelo de avaliação, como o privilegiar da componente de ensino face à componente funcional do desempenho docente, a autoavaliação, múltiplas fontes de dados e avaliadores, os estudos empíricos e o relatório da OCDE (2009) revelam que o modelo de avaliação, regulamentado em 2007, e a sucessiva reformulação legislativa potenciou dificuldades de operacionalização processuais e finais. A aplicação do modelo de avaliação e regimes simplificados, a meio do ano letivo, o desfasamento entre as necessidades das escolas e as orientações tardias, provenientes das Direções Regionais, contribuíram para o sentimento de inutilidade da avaliação face ao congelamento das carreiras e descrédito na verdadeira valorização do mérito profissional.

A elaboração dos instrumentos de recolha de dados pelas Comissões de Avaliação (CCAD) ocorreu sem acompanhamento externo, o que originou grandes discrepâncias entre escolas, baseadas em diferentes entendimentos acerca da qualidade dos desempenhos docentes. Os enviesamentos na aplicação de quotas, associadas à avaliação interna obtida por cada escola, geraram tensões e injustiças nas classificações. Quer a nível local, quer nacional em termos de permanência/exclusão da profissão no concurso nacional de professores.

Debilidade do processo de supervisão avaliativa. A avaliação desenvolvimentalista em função dos ciclos de vida do professor é defendida pelos participantes nos estudos. No entanto, a maioria dos inquiridos apontou limitações supervisivas face ao número reduzido

de horas de observação da prática pedagógica, previsto no normativo-legal, o que contrasta com a posição relutante de outros docentes relativamente à observação de aulas pelos avaliadores. As investigações revelaram a inexistência dum clima de *porta aberta* (OCDE, 2009), um abrir da sala de aula a um escrutínio profissional construtivo, baseado no apoio, retroação e partilha profissional. Componentes essenciais dum sistema baseado no desenvolvimento profissional. No entanto, o fator burocrático no cumprimento de todas as etapas processuais foi sentido como predominante face a propósitos formativos.

Poder (i)legítimo dos atores avaliativos. Os resultados dos estudos destacam que a classificação profissional tende a ser condicionada pela reestruturação das relações hierárquicas e de poder na escola. A designação do Diretor como avaliador, sem formação em avaliação docente e com funções para nomear professores *titulares* (selecionados com base em critérios administrativos) para avaliarem gerou polémica nas escolas. A auto e hetero percepção por parte dos docentes da ausência de formação dos avaliadores potenciou conflitos e legitimou *pedidos de escusa* relativamente aos professores nomeados para funções avaliativas.

Representações técnicas e pessoalistas de avaliador e avaliado. Os resultados dos estudos veiculam uma conceção de avaliador interno assente em princípios de idoneidade; competências formativas; conhecimento de técnicas de supervisão avaliativa; formação externa especializada em supervisão e avaliação do desempenho. A conceção de professor avaliado, emergente dos resultados dos estudos, parece evidenciar o privilegiar de valores ético-morais idênticos aos desejados para o desempenho dos avaliadores, particularmente, a consciencialização de enviesamentos inerentes a processos de autorregulação profissional.

Impacto da mudança. A mudança introduzida nas escolas através da avaliação do desempenho docente não foi desejada pela classe docente e os professores não perceberam a sua participação na implementação dessa mudança. Acresce o sentimento profundo de injustiça entre os docentes face ao discurso desvalorizador e punitivo da tutela ministerial, responsabilizador dos professores pela crise da escola pública. Os resultados dos estudos salientam que as mudanças repentinas e sucessivas, não negociadas e sistémicas, no Estatuto da Carreira Docente, na gestão e organização das escolas e na avaliação docente geraram mal-estar nas escolas. O impacto negativo da avaliação reflete-se na desmotivação dos professores, no entendimento que a avaliação agudiza o individualismo, a competição, degrada as relações profissionais e expectativas de carreira e, sobretudo, não contribui para a melhoria do ensino. As mudanças positivas destacam a anuência face ao perfil de professor a avaliar, a necessidade de hierarquização da competência profissional, dissociada do sistema

de quotas e as potencialidades formativas do modelo de avaliação, expressas na autoformação, reflexão escrita formal sobre o desempenho e formação contínua.

Políticas de avaliação de professores (2007-2009)

No sistema educativo português, o modelo de avaliação do desempenho docente concebido em 2006, legislado em 2007 e implementado em 2008, não gerou consenso entre professores, escolas, representantes sociais e Ministério da Educação. Destacam-se momentos inéditos de cariz conflitual entre docentes e tutela ministerial com repercussões no processo de regulação profissional, investigados com enfoques distintos e contrastantes. A análise incidiu em: a) discursos sindicais e conflitos profissionais decorrentes da avaliação docente (Pereira, 2009); b) discurso dos *fazedores de opinião*, na imprensa de 2007 a 2009, (Boto, 2011); c) discurso de professores, publicados na blogosfera portuguesa, em 2008 (Garcia, 2011); e d) discurso oficial por parte da tutela ministerial (Ramos, 2009). Os estudos analisados evidenciam as perspetivas de diferentes atores manifestadas no espaço público português, provenientes de diferentes setores da sociedade portuguesa, e apontam para as implicações de modelos de avaliação de pendor gerencialista.

Implicações de modelos avaliativos de pendor gerencialista

A compreensão do processo de resistência coletiva no seguimento da introdução do modelo de avaliação docente (DR n°2/2008), suas causas, implicações, desafios laborais e profissionais nas escolas e capacidade de mudança por parte da tutela ministerial constituíram o objeto do estudo realizado por Pereira (2008). A investigação baseou-se nos seguintes pressupostos relativamente ao modelo de avaliação docente: a) a avaliação desafia estruturas complexas de poder laboral e profissional; b) o comportamento dos professores e das organizações sindicais condiciona a capacidade de mudança do Ministério da Educação (ME); e c) a ausência de consensos alargados com o grupo profissional docente conduz a reformas implementadas com ciclos sucessivos de resistência e bloqueio. Tendo por base a análise empírica dos discursos sindicais e da sequência de eventos e conflitos, o estudo procurou mapear e entender os padrões gerais de resposta ao conteúdo e à metodologia da mudança. Os resultados evidenciaram as fases de negociação na aplicação do modelo de avaliação de desempenho: (1) da “inegociabilidade do objeto de conflito à antecipação de efeitos perversos do modelo - maio de 2006 a dezembro de 2007”; (2) “bloqueios na

aplicação do modelo: da ilegitimidade dos critérios de avaliação à burocracia da “máquina avaliativa” - janeiro a março de 2008; e (3) “renegociação do modelo e entendimento entre os atores: um desbloqueio temporário ou uma «válvula de escape» à resistência?” - março e abril de 2008 (p.39); e (4) “reentrada em processos simultâneos de resistência coletiva e de construção de modelos alternativos: entre a monitorização e a transição incerta - ano letivo de 2008/2009” (p.40). Em sintonia com reformas inspiradas em paradigmas de gestão estratégica, o modelo de avaliação e seu impacto nas relações profissionais, na qualidade do trabalho e nos resultados escolares está por verificar. No entanto, a conflitualidade da classe docente e sindicatos são sintomáticos de algumas disfunções na implementação da mudança. O papel dos professores e sindicatos na transição e monitorização da adequabilidade das lógicas avaliativas à profissionalidade docente e aos contextos organizacionais de escola carece de investigação e corrobora a pertinência da presente investigação.

Um outro foco de investigação sobre a mudança introduzida pela avaliação docente provém da literatura sobre o *espaço público*, o papel dos meios de comunicação, na formação da *opinião pública* e nos processos de construção das políticas públicas. O discurso proferido pelos *fazedores de opinião*, designados de um modo geral por *opinion makers* acerca da política de avaliação de professores constituiu o objeto da investigação realizada por Boto (2011). A forma como o modelo de avaliação foi analisado no espaço público, de 2007 a 2009, os discursos produzidos pelos *fazedores de opinião*, em torno da avaliação e o entendimento dos campos de filiação institucional e profissional, veiculados através dos posicionamentos adotados, constituíram os objetivos do estudo qualitativo. Baseado na análise dos artigos de opinião, publicados entre 1 de setembro de 2007 e 31 de dezembro de 2009, em dois jornais de referência: *Público* e *Expresso*. A análise incidiu no que foi dito, quem disse, porque disse, como disse e quando disse. A unidade de informação para recorte do discurso foi classificada quanto ao tema enquadrador, categoria de conteúdo, data, autor e tonalidade/intensidade. Utilizaram-se índices de visibilidade, parcialidade, orientação e tendência e fez-se um estudo do discurso por grupo profissional. As quatro grandes dimensões foram os *agentes*, os *temas*, as *vozes* e o *tempo*. Os resultados colocaram em evidência que as políticas e as práticas de negociação do XVII Governo Constitucional foram identificadas com políticas educativas centralizadoras e formas de governação autoritária. Foi atribuído ao modelo de avaliação um conjunto variado de características negativas, tais como falta de transparência e de sustentação científica, e este foi adjetivado como injusto, desumanizador, agressivo e insensato. A relação hierárquica é também contestada, na medida em que docente licenciado titular pode avaliar professores com grau

de mestre e doutor. O não assegurar da formação dos avaliadores foi referido como uma preocupação num modelo de avaliação por pares e as críticas incidiram na conceção do modelo em si e nas repercussões negativas em termos pessoais e profissionais para os professores. Em sintonia com os resultados dos estudos efetuados por Chagas (2010), Lourenço (2009), Herdeiro & Silva (2009, 2010, 2011) analisados na seção anterior. Os resultados revelaram que a perspetiva de vários atores de elevado capital social, académico, político, cultural e mediático aparece ancorada pelo seu *ethos* prévio. O que os legitima para debater qualquer assunto na esfera pública, uma vez que a “eficácia da palavra não está propriamente no conteúdo linguístico, mas nas condições institucionais da sua produção e da sua receção, isto é, na adequação entre a função social do locutor e o seu discurso” (Amossy, 2009, citado por Boto, 2011, p.14). Das vozes críticas destacou-se a relativa importância dada pelo grupo dos “professores universitários e investigadores” à questão relacionada com a pertinência da avaliação docente. No entanto, estas vozes apontaram para três aspetos relevantes a ter em conta no processo de implementação da política de avaliação: a) a importância do processo de contextualização, nomeadamente, as condições no terreno e seu reconhecimento pelo público-alvo; b) a exequibilidade decorrente do *timing* para implementação; e c) monitorização e apoio do processo por uma entidade externa. Os resultados evidenciaram um consenso de posições relativamente à necessidade de avaliar os professores com base num modelo diferente.

Ao discurso veiculado nos meios de comunicação social, entre 2007-2009, associa-se o produzido na blogosfera portuguesa, no ano de 2008. Inserido na área das políticas educativas, o estudo realizado por Garcia (2011) incidiu na análise dos contextos e discursos associados à implementação do modelo de avaliação docente, segundo o DL n°15/2007 e o DR n°2/2008. A compreensão dos posicionamentos dos professores, face ao processo de avaliação e a análise de possíveis divergências e/ou convergências entre o discurso oficial-legal e o de resistência dos docentes constituíram os objetivos do estudo qualitativo. O *corpus* textual incluiu trezentos e treze textos de professores publicados em 2008 na blogosfera portuguesa.

Desestruturação do design avaliativo. Dos resultados do estudo, efetuado por Garcia (2011), referentes às perspetivas dos professores acerca dos fundamentos estruturais do modelo de avaliação (DR n°2/2008), ressaltam os seguintes aspetos: a) discordância face aos critérios e métodos quantitativos de recolha de dados, considerados inadequados para a compreensão da complexidade e imprevisibilidade da ação educativa; b) recusa frontal da valorização estatística dos resultados escolares na avaliação dos professores, em sintonia

com uma visão integradora do papel social da educação; c) desconfiança na avaliação por pares para seleção e classificação, fundamentada, quer no não reconhecimento da competência dos avaliadores, face a critérios administrativos de seleção, quer no potencial de situações de conflitualidade; d) ausência de transparência e de justiça no processo de avaliação profissional, decorrente da constante reestruturação normativa-legal e organizacional-escolar, processual e instrumental, em sintonia com a *burocracia mecanicista* (Mintzberg, 1995, citado por Garcia, 2011); e e) ausência de melhoria do desempenho docente. O desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade educativa parecem ficar comprometidos, em prol duma instrumentalização do sistema, que regula, burocraticamente, a prestação de contas e remete a vertente formativa para a microrregulação local. Como referia Hargreaves, na década de noventa, a *intensificação* do trabalho origina a dependência acrítica de instrumentos exógenos, que minimizam a diversidade e criatividade indispensáveis à qualidade do ensino.

Das insatisfações macroeducacionais às estatutárias. Relativamente às lógicas de legitimação da contestação ao modelo de avaliação, os resultados da análise discursiva dos professores, efetuada por Garcia (2011), revelam a salvaguarda do estatuto profissional, a defesa da qualidade da escola pública e a valorização do conhecimento da realidade escolar. O antagonismo presente no discurso conflitual dos professores, em 2008, fundamenta-se em lógicas profissionais autonómicas, colegiais e de compromisso educativo com os alunos, que colidem com lógicas gestionárias, subjacentes à avaliação docente. Tal situação originou profunda insatisfação e mal-estar na classe docente, embora as motivações intrínsecas e mais complexas da profissionalidade docente permanecessem intocadas, como corrobora, também, o estudo realizado por Sanches (2009).

Relativamente à salvaguarda do estatuto profissional, emerge dos resultados da investigação desenvolvida por Garcia (2011), o aumento das exigências profissionais em contraciclo com as expetativas goradas pela hierarquização da carreira, restrições ao reconhecimento do mérito e recusa duma lógica mercantilizadora da educação. A visão gerencialista da profissão, designada na literatura por “novo” profissionalismo, contrasta com a identidade profissional dos professores, em particular, a dos herdeiros da tradição de gestão democrática da escola. As discrepâncias entre professores e Ministério da Educação ultrapassam o âmbito da avaliação profissional, estando ancoradas na ideologia dos atores sobre a missão educativa da escola pública. No que respeita às lógicas de resistência à implementação do modelo de avaliação nas escolas básicas e secundárias, os resultados apontam a predominância duma lógica de resistência, servida por estratégias de inação,

protelamento ou descredibilização, e uma lógica de confronto direto face ao discurso político. Nas recomendações do estudo apresentam-se algumas sugestões para uma reconfiguração da avaliação docente, tais como: a) adequação da avaliação ao contexto organizacional e profissional português, integrada na autoavaliação da escola; b) alargamento do ciclo avaliativo em função dos ciclos de gestão da escola; c) tripartição das responsabilidades avaliativas, centradas no Diretor, coordenador e supervisor externo; d) generalização da observação de aulas, em sintonia com processos formativos; e e) diferenciação de modalidades de avaliação, em conformidade com as fases da carreira (Huberman, 2000). Relativamente às *modalidades de avaliação* sugerem-se três, uma avaliação inicial, de aperfeiçoamento e especializada, com critérios diferenciados, de acordo com o desenvolvimento das competências do professor (Bacharach, Conley & Shedd, 1990, citados por Garcia, 2011). Propõe-se uma *periodicidade avaliativa* quadrienal, formativa nos três primeiros anos, e sumativa no quarto, acompanhada dum relatório anual de autoavaliação. A implementação participada e um período de experimentação são considerados fatores cruciais para o sucesso do processo de mudança, introduzido pela avaliação do desempenho nas escolas. No que respeita a futuros estudos, sugere-se o aprofundamento das perspetivas docentes acerca das configurações avaliativas, processos e suas implicações no campo educativo.

A visão da tutela ministerial acerca dos problemas de implementação do modelo de avaliação, em 2008, surge retratada oficialmente no contraditório (Ramos, 2009) ao relatório elaborado pela OCDE (2009) sobre a avaliação de professores em Portugal, já analisado no segundo capítulo. Nas conclusões do contraditório destacaram-se as seguintes dificuldades na política de avaliação em ação: a) “o principal problema deriva da forte reação da maioria dos professores e sindicatos e persistente resistência à implementação do modelo de avaliação” (p. 93); b) “em 2008, existia falta de informação e conhecimento acerca das regras, tempo e formação insuficiente para as escolas elaborarem os instrumentos de avaliação e a incapacidade da administração para resolver as dificuldades”; c) “em 2009, as potencialidades e limitações estavam identificadas por avaliadores e avaliados e existia uma estrutura técnica – professores experientes – para implementar a avaliação, com alguma formação. O princípio da avaliação foi facultado, mas o modelo não foi interiorizado (...) “O que contribuiu para a resistência dos professores, foi por um lado, a crença na impossibilidade de criar e aplicar instrumentos adequados para monitorizar os resultados dos alunos, de forma a serem considerados na avaliação docente, e por outro lado, a questão da

legitimidade dos avaliadores e da posição de alguns Diretores, que acreditavam no efeito negativo da avaliação no trabalho docente e no clima das escolas” (p. 93).

Emergem dos discursos analisados questões relacionadas com o conflito de interesses entre Ministério da Educação, classe docente e estruturas sindicais, e sua influência na alteração das linhas gerais da política de avaliação docente, através de processos de luta e negociação. A análise política da avaliação dos professores em contexto educacional levanta questões relacionadas com a natureza das mudanças e interesses que predominaram ou foram frustrados com essa mudança. Analisar a avaliação de professores do ponto de vista técnico-racional é insuficiente para apreender a complexidade do fenómeno em estudo, como já referiam Bridges e Groves no final do século XX.

Síntese

Da análise dos estudos sobre políticas de avaliação de professores, no espaço público português entre 2006 a 2009, emerge o poder da avaliação docente na reconfiguração da profissionalidade docente e das relações laborais. O modelo de avaliação criado em 2006 foi considerado pelo XVII Governo Constitucional como inegociável, numa forma de governação autoritária, apesar da antecipação de efeitos negativos e bloqueios da classe docente e sindicatos. Em 2008, a tutela ministerial reconhece as limitações do modelo e legisla versões temporárias simplificadas, que vigoram de 2008 a 2009. Seguidas da criação dum novo modelo de avaliação implementado em setembro de 2010 (DR nº2/2010). Apesar da sua suspensão pela Assembleia da República, em março de 2011, este continua em vigor até dezembro de 2011.

Os resultados dos estudos analisados nesta secção, entre 2007 a 2009, tendo como fonte de dados discursos sindicais, de professores e de *fazedores de opinião*, em meios de comunicação social e publicações na blogosfera, revelam consenso relativamente à necessidade de avaliar professores, com base num modelo diferente do DR nº2/2008. Tendo por base as seguintes características: a) transparente e exequível em termos de tempo de implementação; b) contextualizado face à realidade escolar; c) reconhecido e negociado com os professores; d) monitorizado por entidades externas e sustentado cientificamente; e e) aplicado por avaliadores com formação, valorizadores dos princípios formativos face aos de natureza sumativa. As discordâncias dos docentes expressam-se, na sua maioria, em lógicas de resistência assentes em estratégias de confronto direto com o poder político, de inação e descredibilização. As discrepâncias ultrapassam a avaliação docente e emergem da desestruturação de processos identitários e ideológicos, relativos à missão do professor e da

escola. Das conclusões dos estudos ressalta a recusa generalizada de critérios de avaliação quantitativos e da valorização estatística dos resultados escolares numa profissão complexa e multifacetada. Como evidencia a revisão da literatura efetuada, a reestruturação da carreira docente e respetiva avaliação do desempenho docente foi objeto de vasta polémica, decorrente duma variedade de fatores endógenos e exógenos à realidade educacional. O contexto de insatisfação profissional docente tende a potenciar uma mudança política e prática “simbólica, desprovida de qualquer perspetiva, empenhamento ou sentido de posse pessoal ou interno à instituição” (Goodson, 2008, p.170) escolar.

Estudos internacionais sobre políticas e práticas de avaliação de professores

Nesta secção analisam-se estudos empíricos internacionais que investigaram políticas e práticas de avaliação de professores. As investigações agregam-se em dois grupos temáticos: a) comparação de modelos de avaliação docente; e b) políticas de avaliação e eficácia pedagógica. Os resultados dos estudos contribuem para a construção do conhecimento acerca de diferentes modelos de avaliação docente, incluindo o português, e para a identificação das dissonâncias entre teorias e práticas de avaliação, em contextos educacionais distintos, em consonância com os objetivos da presente investigação. As investigações proporcionam informação pertinente para o presente estudo, uma vez que intersejam duas preocupações fundamentais: conhecer o processo de implementação local de políticas de avaliação docente, em vários países, suas potencialidades e limitações, e associar esse conhecimento às funções dos atores avaliativos, nomeadamente, ao papel dos avaliadores de professores em escolas básicas e secundárias portuguesas.

Comparação de modelos de avaliação docente

A análise de políticas educativas relativas à avaliação do desempenho docente e seus efeitos encontra expressão em estudos realizados em Inglaterra, como os de Ball (2002) e outros apresentados em relatórios de organizações internacionais (OCDE, 2005, 2009; Murillo, 2008; Isoré, 2009) e da rede Eurydice (2008). Os diferentes modelos de avaliação dos professores integram propósitos formativos e sumativos, embora diferentes países valorizem de forma distinta as competências profissionais e efeitos no processo de

aprendizagem dos alunos. Os estudos apresentados nesta secção retratam políticas e práticas de avaliação em países europeus, americanos e asiáticos, evidenciando semelhanças e diferenças auferidas em categorizações similares e complementares. Ressalta da análise a dissociação entre a importância conferida pelos diferentes países à avaliação docente e a divergência de propósitos, metodologias e procedimentos. As dimensões de análise apresentadas pelos estudos valorizam em diferentes modelos de avaliação: propósitos e *design* avaliativo (Teddlie, Stringfield & Burdett, 2003); organização e funcionamento da avaliação docente (Murillo, 2008); incentivos e recompensas profissionais associadas à avaliação (OCDE, 2009); níveis de autonomia e responsabilidades dos professores (Eurydice, 2008) e práticas de avaliação em países da OCDE (Isoré, 2009).

Diversidade no *design* avaliativo nível mundial

O *design* avaliativo inclui as finalidades da avaliação, a natureza das competências profissionais valorizadas, instrumentos de avaliação, procedimentos, atores avaliativos e efeitos da avaliação na carreira docente.

Finalidades. No que respeita à comparação das finalidades da avaliação inscritas nas políticas educativas de países asiáticos, americanos e europeus (tais como, Hong Kong SAR, Holanda, Reino Unido, Estados Unidos da América e Chipre), efetuadas por Teddlie, Stringfield e Burdett (2003), os dados evidenciam grandes diferenças no grau de controlo pelo Estado relativamente à avaliação docente. Dos resultados ressaltam propósitos tripartidos, relacionados com a prestação de contas, com a promoção na carreira e desenvolvimento profissional. Contudo, a avaliação associada diretamente ao desenvolvimento do professor e da escola constitui uma situação excepcional, evidenciada unicamente nos EUA. Na presente década, os estudos salientam que a prestação de contas predomina e operacionaliza-se em iniciativas relacionadas com a definição de estatuto profissional, que regulamenta as qualificações necessárias para o ingresso na profissão, a consagração de incentivos monetários para professores competentes e uma tentativa de associar a avaliação docente aos resultados dos alunos.

Natureza dos objetivos da avaliação e efeitos na carreira docente. Todos os modelos de avaliação estudados por Murillo (2008) apresentam objetivos de natureza formativa e sumativa e a maioria dos países da América Latina e vários países europeus procedem a avaliações externas. A finalidade formativa da avaliação surge associada a avaliações internas e a maioria dos países, que regulamenta a avaliação externa, fá-lo com vista à

obtenção de informações sobre a qualidade do ensino, com vista à classificação dos docentes. A avaliação do desempenho apresenta repercussões para a progressão e manutenção na carreira horizontal, na maioria dos países da América Latina (como “Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela) bem como em alguns países europeus (Alemanha, Eslováquia, Espanha, Estónia, França, Grécia, Malta, Polónia, Portugal, Reino Unido – Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte – e Roménia)” (Murillo, 2008, p.36). A avaliação do desempenho surge como critério promocional para candidatos que pretendam aceder a funções hierarquicamente superiores, submetendo-se à realização duma prova de conhecimentos, em países como a Argentina, Bolívia, França (no ensino secundário), Guatemala e Itália. Noutros países, os escalões da carreira docente funcionam como critérios para a progressão/promoção do professor.

Competências profissionais. No que respeita às competências profissionais para o exercício da docência, estas variam nos diferentes países asiáticos, americanos e europeus (Teddlie *et al*, 2003). A conceção de bom professor concretizada em padrões de desempenho pré-definidos diverge nos países estudados por Teddlie *et al* (2003). Em Hong Kong cada escola concebe o *Staff Appraisal System*, o que contrasta com o sistema tradicional na República Popular da China, em que os professores são avaliados com base numa escala, que inclui dimensões baseadas na moralidade, diligência, capacidade e desempenho dos alunos. Nos EUA, o *National board for professional teaching standards* como o nome indica estandardiza a competência profissional para efeitos de certificação profissional. No que respeita aos modelos de avaliação na América Latina e na Europa, investigados por Murillo (2008), são poucos os que explicitam a conceptualização inerente à prática profissional, com exceção do Chile, que apresenta um “quadro de referência para o bom ensino”. Noutros países, o quadro teórico subjacente à avaliação da docência pode ser deduzido a partir dos componentes do modelo de avaliação, como por exemplo, aspetos do desempenho docente valorizados. Por exemplo, em Cuba avaliam-se os resultados do trabalho dos professores, na Eslovénia valorizam-se os conhecimentos e capacidades, competências multidisciplinares e o trabalho colaborativo, e no Peru, o trabalho docente em sala de aula. A variação conceptual no perfil ideal de professor, nos países em estudo é enorme, mesmo em modelos análogos de avaliação. O “docente de qualidade” (Murillo, 2008, p.39) recebe influências conceptuais várias, provenientes de modelos assentes em características pessoais até aos centrados nos resultados dos alunos. O que implica que atividades contextualmente similares sejam valorizadas de forma diferenciada. O autor

apresenta cinco modelos de avaliação: (a) avaliação docente articulada com avaliação da escola; (b) avaliação para casos especiais; (c) avaliação como contributo para o desenvolvimento profissional; (d) avaliação como meio para a obtenção de aumento remuneratório; (e) avaliação para progressão na carreira docente. O primeiro modelo integrado é retratado pela Finlândia, em que a avaliação docente surge como um elemento da avaliação global da escola. O segundo é exemplificado no caso espanhol, em que a avaliação dos professores surge para casos especiais de concessão de “licenças para estudos” e para concurso à direção da escola. A Califórnia surge como o Estado que assume como objetivo fundamental da avaliação o desenvolvimento profissional do professor. O quarto modelo de avaliação, assente em incentivos remuneratórios, é representado pela Roménia e o quinto direcionado para a progressão na carreira e respetivo aumento remuneratório, tem como exemplo, o Reino Unido.

Pluralidade processual e instrumental. No que respeita aos instrumentos de avaliação do desempenho docente, todos os países da América Latina e a maioria dos países europeus utiliza uma combinação de vários instrumentos de recolha de dados, a definir por cada estabelecimento de ensino (Murillo, 2008). Os processos mais utilizados são os seguintes: observação em sala de aula, entrevistas a professores, relatório da direção da escola, testes e provas normalizadas, portefólio do professor, resultados das provas de avaliação dos alunos, entrevistas e questionários aos alunos ou às suas famílias e autoavaliação por parte do docente. A investigação acerca do modo como se organizam os modelos de avaliação na América Latina e na Europa constituiu o objeto do estudo comparado, realizado por Murillo (2008), para a Delegação Regional de Educação da OREALC/UNESCO. Os objetivos incidiram no conhecimento da estrutura e funcionamento dos modelos de avaliação docente, em todos os países da América Latina e da maioria dos países europeus, e sua contribuição para o debate de ideias em torno da definição de políticas de avaliação docente. Os participantes são professores do ensino básico público e a recolha de dados efetuou-se nos anos de 2003 e 2004.

Atores envolvidos. Relativamente aos atores envolvidos na avaliação, os resultados revelam disparidade (Teddlie *et al*, 2003) nos modelos europeus de avaliação docente. Na Holanda, a avaliação é da responsabilidade do Diretor e no Reino Unido, a avaliação depende do Diretor e de professores experientes. O sistema cipriota está sob a coordenação do Ministério da Educação, como avaliador externo em parceria com o Diretor da escola, embora a progressão na carreira docente esteja sujeita às classificações externas. No que respeita aos EUA, existem muitos modelos de avaliação docente da responsabilidade dos

Estados membros, que por sua vez, delegam funções de avaliação em autoridades educacionais locais (Teddlie *et al*, 2003). Das conclusões do estudo realizado por Murillo (2008) destacam-se grandes diferenças na Europa e na América no que respeita aos avaliadores, à obrigatoriedade e periodicidade da avaliação docente. Os atores avaliativos são, predominantemente, os que ocupam as funções de direção nas escolas e a avaliação pode ser obrigatória ou voluntária. Por exemplo, é obrigatória na Argentina, Bolívia, Chile, Califórnia, Carolina do Norte, enquanto em Espanha, França, Itália, México e Reino Unido é voluntária.

Programas específicos de avaliação do desempenho docente. Ressalta da análise das práticas internacionais de avaliação do desempenho, expressas no estudo realizado pela OCDE (2009) intitulado *avaliar e recompensar a qualidade dos professores – práticas internacionais*, que a avaliação tem estado associada, em alguns países, a incentivos monetários e à progressão na carreira. Os incentivos baseados no desenvolvimento do conhecimento e de competências tem encontrado expressão em programas específicos, que indicam as áreas a melhorar pelos docentes. A excelência é premiada com salários adicionais, que podem corresponder a três meses, como é o caso de Singapura. Este país possui um modelo de avaliação contínua, que inclui desde o planeamento inicial em termos dos resultados a atingir pelos alunos, ao desenvolvimento profissional e às contribuições da escola e respetiva comunidade para a avaliação docente. As reuniões de supervisão ocorrem ao longo do ano letivo e a avaliação final baseia-se em portefólios e apreciações dos professores experientes/coordenadores de departamento que trabalharam com o professor em avaliação. O relatório da OCDE (2009) destaca o programa para professores excelentes (*advanced skills teacher program*), criado em Inglaterra e País de Gales, que proporciona uma carreira distinta e respetivos benefícios salariais. Os candidatos são avaliados com base num portefólio, por um avaliador externo, e após a certificação partilham práticas de bom ensino com professores de outras escolas. O desempenho das funções de avaliador externo origina a redução da componente letiva no estabelecimento de ensino de origem.

Modelos europeus de avaliação docente

Nos últimos vinte anos na Europa têm sido implementadas formas de monitorizar a atividade docente, associadas a modelos de avaliação baseados na prestação de contas e que integram componentes externas, internas, avaliações individuais e de escola. O relatório apresentado pela Comissão Europeia, em 2008, intitulado *níveis de autonomia e*

responsabilidades dos professores na Europa, destaca as medidas implementadas pelos diferentes países integrados na rede Eurydice (com exceção da Turquia) relacionadas com a prestação de contas e avaliação docente. O estudo pretendeu verificar se as mudanças na profissão docente, incluindo as decorrentes da avaliação, são ou não extensíveis à autonomia e responsabilidades educacionais dos professores. A investigação qualitativa incidiu na análise comparativa das respostas a um guião proveniente da *Eurydice nacional units*, em parceria com o Ministério da Educação e do Desporto da Eslovénia. O estudo envolveu, também, escolas básicas e secundárias do setor público e privado na Bélgica, Holanda e Irlanda. Os dados referem-se a 2006/2007, estando incluídas futuras reformas. Os resultados relativos à avaliação docente salientam a ausência de relação direta entre o cumprimento de novas responsabilidades na profissão e a avaliação da forma como são executadas pelos docentes. As responsabilidades acrescidas em termos profissionais e respetivas medidas de avaliação não aparecem associadas, na maioria dos países, ao correspondente desenvolvimento de incentivos.

Numa perspetiva complementar, o documento produzido por Isoré (2009) e intitulado, *avaliação de professores: práticas em países da OCDE e revisão da literatura* apresenta uma análise das práticas de avaliação no ensino básico e secundário e um quadro conceptual que ilumina questões chave nos modelos de avaliação. Tais como os propósitos da avaliação sumativa, concebida de forma a assegurar que as práticas do professor promovam a aprendizagem dos alunos e avaliação formativa direcionada para o desenvolvimento profissional. Descrevem-se os diferentes critérios e instrumentos mais utilizados assim como os intervenientes envolvidos no processo e respetivas consequências para a carreira na docência. Salientam-se, também, questões problemáticas relacionadas com a utilização dos resultados dos alunos para medir o desempenho do professor; as vantagens e desvantagens de certos métodos em função dos objetivos propostos e recursos associados; as dificuldades de implementação decorrentes dos interesses dos diferentes intervenientes no processo avaliativo e formas possíveis de ultrapassar os obstáculos.

Propósitos mistos. Numa análise mais pormenorizada do relatório realizado por Isoré (2009) emergem questões chave relacionadas com os propósitos sumativos da avaliação e sua relação com a garantia de qualidade dos professores. Este tipo de avaliação concebida para produzir julgamentos acerca da prática pedagógica pretende assegurar que os docentes adotam as melhores práticas de forma a melhorarem os resultados dos alunos. Para além de finalidades direcionadas para prestação de contas, existem propósitos avaliativos formativos

focalizados no desenvolvimento profissional e baseados em métodos comunicativos e reflexivos.

Valorização da prática letiva nas fontes de dados. A observação da prática pedagógica é a fonte mais utilizada nos países da OCDE, que aparece complementada com outras fontes, como as informações provenientes da realização de entrevistas, portfólios, resultados dos alunos, testes realizados pelos professores, resultados provenientes da aplicação de questionários e investigações.

Monitorização externa e interna do desempenho docente. Dos resultados do relatório, apresentado pela rede Eurydice (2008), destaca-se a diversidade de métodos utilizados para monitorizar a atividade docente, em conformidade com o entendimento diferenciado da profissão, seja em termos individuais e/ou coletivos. O método mais frequente, na maioria dos países em estudo, incide na inspeção externa do trabalho do professor. Uma prática com tradição nos sistemas educacionais, e que tem aumentado de frequência, atualmente, com as eventuais consequências que lhe podem estar associadas. Outra forma de avaliação docente, desenvolvida desde os anos 90, incide em mecanismos de autoavaliação, que podem conjugar-se, na maioria dos países europeus com formas complementares de avaliação externa e interna. Na avaliação interna predomina o papel do Diretor, enquanto a avaliação por pares aparece como uma prática pouco usual. Esta pode ser explícita, como acontece na Grécia ou implícita decorrente de práticas de supervisão por pares relativamente à implementação de conteúdos específicos.

Interseção de dimensões interna/externa e individual/coletiva na avaliação docente. A presente década tem sido caracterizada pelo aparecimento de novos mecanismos de prestação de contas, que associam avaliação a incentivos e carreira profissional. É o caso de Portugal, Bulgária, da comunidade flamenga, na Bélgica e das negociações a ocorrer em Espanha. Situação, esta, já existente em Inglaterra e no norte da Irlanda, desde os anos noventa. Na Suécia, a tutela ministerial propôs um modelo de qualificação dos professores, baseado em *padrões*, e a creditação nacional das suas qualificações. A tendência para a criação duma *avaliação em rede* (Eurydice, 2008, p. 64) tem vindo a aumentar de forma a intersetar dimensões externas e internas, individuais e coletivas na avaliação de professores. Esta situação aplica-se à Áustria, à República Checa e ao Reino Unido. No passado, a avaliação docente era efetuada pela Inspeção e baseava-se na monitorização dos processos. Atualmente enfatiza-se a importância dos resultados num contexto de autonomia e descentralização. Assim, as diferentes formas de monitorizar a profissão facultam dados em termos processuais e de produto. A avaliação interna desempenha um papel na resolução das

inconsistências entre os referenciais de qualidade do sistema e o desempenho da escola, como acontece no Reino Unido. As avaliações externas baseadas em princípios estandardizados incluem, também, os resultados da atividade docente (os resultados dos alunos), como acontece na República Checa, Espanha, Áustria, Reino Unido. E estas avaliações incidem na atuação da escola e dos professores.

Nos anos noventa, em muitos países, a avaliação dos professores pareceu terminar com a ênfase na avaliação da escola. A prestação de contas estava, na altura, direcionada para a escola e sua autonomia. Na primeira década do século XXI volta a emergir a avaliação individual, associada à progressão na carreira, como sucede na Bulgária, com repercussões na manutenção e exclusão da profissão docente. A avaliação tende a incluir julgamentos acerca da prática individual de ensino e dos professores como membros da comunidade escolar. As conclusões do relatório apresentado pela rede Eurydice (2008) apontam que, com exceção de poucos países, não existe uma relação direta na legislação entre as novas responsabilidades dos professores e a supervisão e monitorização da sua atividade profissional. As avaliações centradas em inspeções da atividade docente, nos resultados dos alunos e em processos de autoavaliações desenvolvem-se em contextos escolares distintos em termos de autonomia e responsabilidade profissional.

Atores envolvidos. Os elementos chave dos modelos de avaliação dizem respeito aos atores envolvidos na conceção e implementação da avaliação, nomeadamente: governos, autoridades locais, líderes nas escolas (em países mais descentralizados como a Finlândia), investigadores educacionais, professores experientes, sindicatos, pais e encarregados de educação (Isoré, 2009). Relativamente aos avaliadores internos, na maioria dos países europeus, são os Diretores das escolas em conjunto com uma equipa de professores experientes que assumem as funções de avaliação. Outras situações, como na Irlanda, os docentes são avaliados exclusivamente pelos seus pares, ou em França, os avaliadores fazem parte duma equipa composta, também, pelo Diretor da escola. Fontes indiretas de avaliação podem incluir informação veiculada pelos pais relativamente ao desempenho deficitário do professor em avaliação. No que respeita aos alunos, estes raramente desempenham o papel de avaliadores.

Abrangência da avaliação. Relativamente à abrangência da avaliação e de professores avaliados, o relatório (Isoré, 2009) destaca que existem diferentes procedimentos em função dos países, tais como os seguintes: (a) procedimentos regionais em função do grau de descentralização existente no país; (b) tipo de escola, oficial ou privada, embora as parcialmente subsidiadas pelo Estado possam estar abrangidas pelo mesmo modelo de

avaliação; (c) experiência de ensino do professor, que determina a avaliação a aplicar, no caso de Inglaterra. No entanto, a maioria dos países da OCDE não diferencia os docentes em função da experiência de ensino, exigindo as mesmas responsabilidades, competências profissionais a professores principiantes e experientes e avaliando-os segundo os mesmos parâmetros; e (d) periodicidade da avaliação, que, na maior parte dos países, é anual, com exceção de Itália, em que esta só ocorre por motivos disciplinares ou por desempenho deficitário do professor.

Problemas/limitações comuns aos modelos europeus de avaliação docente. Os resultados dos estudos salientam os problemas emergentes da implementação de modelos de avaliação baseados na prestação de contas, defendidos por políticos e pela sociedade em geral. A que acresce a ausência de recompensas e reconhecimento profissional no exercício da docência com implicações para a desvalorização e abandono da profissão.

Divergência nos propósitos e efeitos da avaliação. As desvantagens das diferentes abordagens na avaliação de professores, referidas por Isoré, no relatório da OCDE (2009), destacam os problemas da utilização dos resultados dos alunos como medida do desempenho do professor e das fontes de dados direcionadas para propósitos sumativos, limitadoras da apreensão da complexidade da profissionalidade docente. As dificuldades na implementação de modelos de avaliação decorrem, em parte, dos diferentes entendimentos que a opinião pública, políticos e agentes educativos possuem acerca da qualidade do ensino. Os docentes e respetivos sindicatos desejam o reconhecimento social do seu trabalho e modelos de avaliação que promovam o desenvolvimento profissional, através duma dimensão qualitativa, enquanto os pais e sociedade em geral tendem a valorizar a avaliação da qualidade dos professores, através de métodos quantitativos, em conformidade com modelos avaliativos direcionados para a prestação de contas. Como formas de ultrapassar os obstáculos, sugere-se o envolvimento dos docentes no processo de conceção do modelo de avaliação, de forma a aferir as suas expectativas acerca das exigências a definir, respetivos critérios e procedimentos de avaliação.

A revisão da literatura efetuada por Isoré (2009) procurou pôr em evidência os efeitos dos modelos de avaliação docente nas práticas de ensino e na aprendizagem dos alunos. A literatura empírica, de natureza quantitativa, apresenta resultados mistos relativamente à importância que a avaliação de professores pode ter na aprendizagem dos alunos, o que traduz as dificuldades em avaliar os efeitos dos modelos de avaliação na qualidade do ensino, na motivação dos professores e na aprendizagem dos alunos. A investigação qualitativa evidencia que a avaliação pode ser eficaz em circunstâncias particulares, como

por exemplo, quando se envolvem os docentes nas diferentes etapas do sistema avaliativo, se confere formação aos avaliadores, se libertam avaliados e avaliadores de outras tarefas, se conduzem estudos piloto para validar os modelos de avaliação e se efetuam reajustamentos periódicos.

Ausência de reconhecimento, desenvolvimento profissional e recompensas. Na maior parte dos países da OCDE existem poucos incentivos para o reconhecimento da boa prática de ensino. A carreira docente não se revela atrativa em termos de ingresso nem na manutenção da motivação dos profissionais para a sua permanência. Neste sentido, poucos países estabelecem uma relação entre avaliação e oportunidades de desenvolvimento profissional. A avaliação não é suficiente para melhorar o desempenho docente, nem consegue provocar as mudanças necessárias à equidade dum sistema educacional. Em suma, os diversos modelos de avaliação, nos países da OCDE, diferem em termos dos propósitos da avaliação, métodos, instrumentos, critérios definidos acerca do que se considera o bom ensino, recompensas e desenvolvimento profissional. Os aspetos burocráticos da avaliação parecem sobrepor-se, em alguns países, às intenções desenvolvimentistas da profissionalidade docente e da melhoria da escola.

Recomendações internacionais. Nas recomendações do estudo desenvolvido por Murillo (2008) salientam-se os seguintes aspetos a ter em conta nos modelos de avaliação docente: a) importância crucial da criação duma imagem construtiva da avaliação, constituindo-se como um instrumento em prol do desempenho profissional, em consonância com uma abordagem profissional e menos burocrática; b) implementação dum modelo de avaliação aceite pela comunidade educativa, e, em particular, pelos docentes; c) particular atenção à qualidade do sistema, à explicitação do conceito de bom professor a defender; e d) a avaliação necessita de ser contextualizada na cultura da escola e implicar o docente no processo de avaliação, de forma a promover a melhoria da qualidade de ensino. Nesta perspetiva, o modelo de avaliação espanhol, implementado nas Astúrias e estudado por Álvarez (2008), apresenta alguns dos aspetos recomendados por Murillo (2008) para a melhoria da avaliação docente. Nomeadamente, a sua associação à avaliação da escola numa perspetiva sistémica valorizadora da qualidade educativa. Constituem casos especiais, os docentes que solicitam avaliação individual para formação ou funções de direção. Na generalidade, os professores são avaliados pelo trabalho em equipa em consonância com os objetivos educacionais definidos pela instituição escolar.

Numa perspetiva complementar, o relatório europeu, efetuado por Isoré (2009), salienta as circunstâncias que parecem contribuir para que os modelos de avaliação sejam mais

justos e confiáveis. Sugere-se o desenvolvimento duma abordagem interpretativa na avaliação docente de forma a melhorarem-se as práticas de ensino, em consonância com uma apropriação por parte dos docentes do processo avaliativo, direcionado para a valorização da profissão. A necessidade e relevância duma implementação-piloto, durante alguns anos, do modelo de avaliação, antes de se proceder à sua generalização, constituem outra das recomendações que emerge do relatório da OCDE (2009). Uma vez que a avaliação afeta a vida profissional dos docentes, é imprescindível validar os métodos a implementar. Em complementaridade, um modelo de avaliação justo e confiável necessita de critérios e padrões de desempenho profissional reveladores do bom ensino assim como de instrumentos de recolha de dados que não alterem os resultados.

Síntese

Da análise dos estudos comparativos de modelos de avaliação em vários países, incluindo Portugal, emergem semelhanças e diferenças em componentes dos programas, decorrentes de entendimentos diversificados acerca das finalidades avaliativas. A opção por determinados modelos não está isenta de controvérsia e as múltiplas histórias de avaliação refletem fatores ideológicos, governamentais, sociais e económicos.

Similaridades nas finalidades da avaliação. Países europeus e Estados Unidos da América enfatizam propósitos avaliativos mistos: sumativos e formativos, os primeiros associados à avaliação externa e os segundos à interna. Da análise dos estudos ressaltam cinco modelos de avaliação: (a) avaliação docente articulada com a da escola, como no caso da Finlândia; (b) avaliação para desempenho de funções especializadas, destacada no modelo espanhol; (c) avaliação como contributo para o desenvolvimento profissional, exemplificada pela Califórnia (d) avaliação direcionada para a remuneração, no caso da Roménia; (e) avaliação para progressão na carreira docente e incentivos financeiros, exemplificada pelo Reino Unido. A divergência nas finalidades da avaliação é enorme em modelos análogos de avaliação e o quadro conceptual da profissionalidade docente surge, de forma explícita em alguns modelos como o chileno e implícita, através das componentes dos modelos de avaliação, nos outros países. Os países integrados na rede Eurydice (com exceção da Turquia) associam, na passagem do milénio, avaliação a prestação de contas, ou seja, ao valor acrescentado dos professores para a produtividade educacional. Os resultados dos estudos destacam a atratividade política deste modelo, mas a sua adoção continua a ser objeto de controvérsia em termos teóricos e práticos. Na maioria dos países dos EUA, da América Latina e em alguns países europeus, a avaliação tem impacto na progressão e

manutenção na carreira docente. As qualificações obrigatórias para ingresso na profissão surgem regulamentadas no Estatuto da Carreira Docente e alguns estados americanos facultam, voluntariamente, certificações, por dez anos, para o exercício da profissão.

Avaliação em rede. A tendência para a interseção de componentes externas e internas, individuais e coletivas tem vindo a aumentar nos *designs* avaliativos permitindo a recolha de dados processuais e de produto na avaliação dos professores e das escolas. Uma avaliação ancorada em referenciais estandardizados, qualificadores e reguladores da profissionalidade docente, a nível nacional, sujeitos a reajustamentos locais pelas escolas. Todos os países utilizam uma combinação de vários instrumentos, com maior ou menor grau de centralização estatal. Os processos mais utilizados de recolha de dados são os seguintes: relatórios elaborados pelas direções das escolas e pelos docentes, observação em sala de aula, entrevistas, portefólios, provas normalizadas dirigidas aos professores, resultados dos alunos e questionários aplicados aos discentes e/ou suas famílias. A diversidade metodológica espelha ênfases avaliativas distintas expressas em componentes externas e/ou internas, individuais e/ou coletivas na avaliação dos professores e das escolas ao longo do tempo nos diferentes países em estudo. Os resultados da atividade do professor e da escola incorporam dados provenientes dos resultados dos alunos, embora se desenvolvam em contextos distintos de responsabilização e autonomia.

Estrutura da carreira docente. Na globalidade dos países, a profissão docente está estruturada de forma horizontal, com exceção da carreira para professores excelentes associada a benefícios salariais em Inglaterra e no País de Gales. Na maior parte dos países da OCDE, a carreira docente não é atrativa em termos profissionais e remuneratórios.

Diferenças nos países em estudo – periodicidade, obrigatoriedade e atores avaliativos. A avaliação pode ser obrigatória ou voluntária e a periodicidade anual ou contínua. Os atores avaliativos mais frequentes são os Diretores das escolas, tanto na Europa como na América Latina. Em algumas situações coexistem avaliadores internos (professores experientes) e externos provenientes de autoridades educativas locais. A avaliação efetuada pela Inspeção foi substituída, em alguns casos, por uma rede de avaliadores, embora a avaliação por pares apareça como uma prática pouco usual nos países investigados.

Unanimidade nas recomendações dos estudos. Os estudos recomendam a criação de consensos na construção do *design* avaliativo entre poder estatal e professores, em conformidade com os princípios duma avaliação desenvolvimentalista, integrada numa abordagem profissional e menos burocrática. Emergem preocupações com a credibilidade, utilidade, transparência e equidade do modelo de avaliação, expressas na: a) conceção da

profissionalidade docente; b) validade e fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados; c) contextualização da avaliação na cultura da escola; d) criação de incentivos para as novas responsabilidades profissionais; e e) relevância da avaliação para o professor com vista à promoção da melhoria da qualidade de ensino.

Inúmeros estudos internacionais enfatizam as políticas reguladoras da profissão docente veiculadas através de modelos de avaliação e sua implementação, registando-se muitos trabalhos que procuram contribuir para o aprofundamento do conhecimento nesta área controversa, em termos políticos, conceptuais e práticos. A coesão na articulação entre avaliação do desempenho, progressão na carreira e incentivos profissionais necessita de ser tida em conta independentemente do modelo escolhido. A sua plena compreensão e transparente aplicação são consideradas componentes essenciais para o sucesso dum modelo de avaliação docente (OCDE, 2011).

Avaliação centrada na eficácia

A implementação de políticas de avaliação baseadas nos resultados dos alunos tem sido objeto de controvérsia em termos teóricos e práticos, mas o seu interesse político permanece atual em termos (inter)nacionais. As finalidades, processos e instrumentos usados na avaliação docente refletem uma visão positivista na medida em que se baseavam no modelo processo-produto e na eficácia da escola e do professor (Fernandes, 2008). Contudo, a área de investigação que enfatiza o desempenho do professor medido em função dos resultados dos alunos (Peterson & Kauchak, 1982; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Rocko, 2004; Martins & Walker, 2006) também revela dificuldade em explicar os fatores que diferenciam a qualidade dos docentes e sua relação com os resultados obtidos pelos discentes. Como corroboram os resultados de estudos já realizados nos anos oitenta, que apontam para a ausência de relação estatística entre as duas variáveis: o desempenho do professor e a aprendizagem dos alunos (Coker, Medley & Soar, 1980). O interesse por esta temática encontra, também, eco na investigação sobre formação de professores e modelos diferenciadores do mérito, baseados em recompensas monetárias e incentivos profissionais, individuais ou coletivos. Os estudos incluídos nesta subsecção baseiam-se, sobretudo, na investigação sobre a eficácia pedagógica do professor (Medley & Coker, 1987; Scheerens, Hendricks, Luyten, Slegers & Steen, 2010; Weisberg, Sexton, Mulhern & Keeling, 2007) e também relacionam eficácia da escola, pedagógica e resultados dos alunos (Teddlie *et al*, 2003; Kupermintz, 2003).

Eficácia pedagógica ou valor acrescentado do professor. A qualidade do professor tem impacto nos resultados dos alunos, embora a relação entre características do professor e resultados escolares tenha tido um sucesso parcial na investigação em educação (Scheerens *et al*, 2010). No entanto, os resultados salientam que os professores “marcam a diferença” no desenvolvimento dos alunos (Wright, Horn & Sanders, 2007; Weisberg *et al*, 2007), e isso repercute-se na forma como se organizam os modelos de avaliação, particularmente, no que respeita aos critérios de contratação e seleção local de professores em alguns países. O entendimento acerca da qualidade do desempenho profissional perspectivado do ponto de vista da eficácia pedagógica tem orientado processos de recrutamento de professores em modelos descentralizados. Os resultados da investigação apresentada por Scheerens *et al* (2010) sobre descentralização, autonomia das escolas e prestação de contas evidenciam que os países europeus em que as escolas/Diretores têm autonomia para contratar docentes estes apresentam, em geral, um nível mais elevado de desempenho profissional. Parte-se do pressuposto que os Diretores das escolas sabem selecionar os bons professores e concebe-se o desenvolvimento profissional direcionado para a aprendizagem de conteúdos e técnicas de ensino.

Outros entendimentos acerca da qualidade do desempenho profissional docente são facultados por estudos americanos. A política educacional nos EUA, desde há décadas, que se tem baseado no pressuposto que a eficácia pedagógica é igual de professor para professor e que os docentes são recursos permutáveis, podendo ser facilmente substituídos, o designado *efeito de indiferenciação - Widget Effect* (Weisberg *et al*, 2007). A eficácia do professor é vista, assim, como uma constante e não uma variável. A indiferenciação da docência tem conduzido à negação de fraquezas e potencialidades, apesar dos docentes percecionarem diferenças profissionais na promoção da aprendizagem dos alunos. Somente em situação de exclusão da carreira, a escola focaliza a atenção na eficácia pedagógica do professor. No relatório, intitulado *The widget effect. Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness* (Weisberg *et al*, 2007), examina-se o *design* e a implementação de modelos de avaliação docente e seu papel no reflexo e reforço do designado *efeito de indiferenciação*. Fenómeno caracterizado pela indiferença da escola face aos desempenhos diferenciados dos professores em sala de aula. Os dados apresentados resultam dum estudo que pretendeu identificar concepções de avaliação subjacentes aos discursos de professores e avaliadores, ilustrativas do *efeito de indiferenciação* das práticas docentes (*Widget Effect - WE*) e demonstrar como este fenómeno está subjacente às políticas de avaliação docente. A investigação quantitativa ocorreu em doze distritos de quatro

Estados americanos (Arkansas, Colorado, Illinois e Ohio) e contou com a participação de: a) quinze mil professores; b) mil e trezentos Diretores, que responderam a um inquérito por questionário; e c) oitenta Direções Regionais de Educação, sindicatos de professores, decisores políticos e advogados, que participaram na construção dos *designs* avaliativos.

Os resultados do estudo, efetuado por Weisberg *et al* (2007), revelam que todos os distritos de Arkansas, Colorado, Illinois e Ohio possuem modelos de avaliação docente embora diverjam em termos de metodologia e frequência. Contudo, as limitações dos modelos são similares em todos os Estados, nomeadamente: a) lacunas em facultar informação correta e credível acerca da prática pedagógica do professor, reforçando e mantendo o *efeito de indiferenciação (WE)*; b) não investimento dos Diretores na avaliação docente, decorrente da ausência de significado atribuído a processos avaliativos formais-administrativos e a observações pontuais do ensino; e c) indiferenciação nos resultados finais, uma vez que todos os docentes são avaliados com classificações de *Bom* ou *Elevado*. Em modelos de avaliação baseados em escalas binárias (*Satisfaz/Insatisfaz*), mais de 99% dos docentes obtém a classificação de *Satisfaz*. Noutros distritos, que usam várias escalas classificativas, 94% dos docentes recebe uma das classificações de topo e menos de 1% obtém *Insatisfaz*. Conclui-se que os modelos de avaliação que utilizam uma maior amplitude na escala de avaliação classificam, também, a maioria dos professores na categoria de topo. Por conseguinte, o sistema falha na identificação das necessidades de desenvolvimento profissional do professor, 73% dos inquiridos refere que a recente avaliação não identificou áreas de crescimento profissional e 45% salienta que recebeu apoio nos domínios identificados no processo de avaliação.

O desinvestimento na supervisão de professores principiantes evidencia-se na ausência de *feedback* e acompanhamento pelos avaliadores, apesar de a literatura salientar as dificuldades destes profissionais nos primeiros anos de ensino. No entanto, esta prática deficitária não parece repercutir-se nas classificações, na medida em que 66% dos professores obtém *Satisfaz* nas recentes avaliações. Conclui-se que as classificações elevadas atribuídas aos professores principiantes podem revelar a desatenção da escola e as baixas expectativas face ao seu desempenho em sala de aula, gerando desfasamentos entre práticas e classificações auferidas. A que acresce uma perda de oportunidade da escola na promoção do crescimento profissional. Relativamente às classificações positivas obtidas pelos professores experientes, esta prática é lida como inflacionada, uma vez que 57% dos docentes e 81% dos Diretores refere a existência de desempenhos deficitários na classe docente. Questão recorrente e não consensual na educação fundamentada, por uns setores,

como consequência de processos formais limitadores da exclusão dos docentes da carreira, e por outros, que alegam proteção mínima contra despedimentos arbitrários. A manutenção no sistema de professores com desempenho deficitário pode ainda ser explicada como uma consequência do acompanhamento reduzido ou da recusa dos Diretores em prestar apoio a docentes contestatários. Em suma, os professores identificados como ineficazes raramente são excluídos da carreira, o que pode revelar um sintoma duma crise mais vasta: a dificuldade da escola em atribuir significado à informação recolhida e avaliar com rigor o desempenho docente.

Os modelos de avaliação centrados na prestação de contas enfatizam o “valor acrescentado” dos professores para a produtividade educacional, baseando-se na investigação que procura mapear a relação entre eficácia do professor e competências dos alunos, como ilustra o estudo realizado por Kupermintz (2003). As potencialidades e limitações na avaliação docente, decorrentes da utilização do programa *Value added assesement system*, construído na Universidade de Tennessee nos anos oitenta, são objeto do estudo efetuado por Kupermintz (2003). O programa foi implementado em vinte e um Estados americanos e teve como suporte um programa estatístico, que mede os resultados dos alunos e o impacto do professor e da escola nas aprendizagens escolares. Os resultados destacam a atratividade política de modelos de valor acrescentado na avaliação de professores. Contudo, embora a abordagem apresente benefícios técnicos, quando associada a programas estatísticos sofisticados, capazes de mobilizar fontes de dados múltiplas e longitudinais, estes representam apenas uma componente da formação dos julgamentos interpretativos, num modelo de avaliação por mérito. A débil articulação entre as teorias estatísticas e as teorias da educação constitui uma das grandes limitações do programa.

No entanto, permanece o interesse nos Estados Unidos da América (EUA) em desenvolver modelos de *valor acrescentado* para avaliar o impacto dos professores e das escolas nos resultados dos alunos (Weisberg *et al*, 2007). Estes modelos baseiam-se em fatores preditivos para determinar os resultados a obter pelos alunos em testes estandardizados, de forma a avaliar o impacto do professor. Posteriormente, correlacionam os resultados dos alunos com a avaliação docente efetuada pelo Diretor. No entanto, estes modelos aplicam-se a uma minoria de professores, em particular, os que lecionam disciplinas sujeitas a exames nacionais finais, sendo menos credíveis na diferenciação de docentes, em níveis intermédios da escala de avaliação. Sugere-se, assim, a utilização conjugada com um modelo compreensivo de avaliação docente, apesar desta opção se

revelar mais dispendiosa, morosa e necessitar de articulação com a estrutura organizacional da escola (Federação de Professores de Cincinnati, citada por Weisberg *et al*, 2007).

Em Portugal, os efeitos da avaliação docente nos resultados dos alunos foram investigados por Martins (2009). O estudo diferenciou dois grupos. O primeiro esteve exposto a uma versão simplificada do modelo de avaliação (DR nº2/2008), implementado em escolas das regiões autónomas da Madeira e Açores e o segundo grupo participante no estudo não esteve exposto ao modelo de avaliação, uma vez que pertencia ao ensino privado. Os resultados indicam que a focalização no desempenho do professor parece ter originado um aumento das classificações dos alunos.

Outra abordagem complementar à temática da avaliação centrada na eficácia provém da investigação que relaciona avaliação, eficácia do professor e da escola. A comparação dos modelos de avaliação em cinco países (Hong Kong SAR - administração chinesa, Holanda, Reino Unido, EUA e Chipre, em função da eficácia educacional e melhoria da escola foi apresentada por Teddlie *et al* (2003). Enquanto conceptualmente estas variáveis estão interligadas (Hendriks, Doolard, & Bosker, 2002; Muijs & Reynolds, 2001, citados por Teddlie *et al*, 2003) a sua existência nas escolas é variável, estando algumas das ligações omissas, em certos países. A investigação procurou descrever: 1) foco da avaliação docente ou eficácia do professor, caso não exista história de avaliação docente no país; 2) políticas e práticas de avaliação; e 3) integração da avaliação docente na melhoria e eficácia da escola. Os dados confirmam a débil articulação entre eficácia do professor, avaliação docente e melhoria da escola. Estas conclusões relevam dos seguintes fatores: a) falta de investigação sobre a articulação destas temáticas; b) desarticulação entre políticas educativas e investigação educacional; c) práticas desarticuladas entre os três domínios, embora os resultados da investigação sobre a eficácia pedagógica sejam visíveis na construção dos indicadores e referentes da profissionalidade docente; d) diferentes entendimentos acerca da conceção de bom professor; e e) autonomia das escolas relativa à avaliação de professores e não adesão/desconhecimento das construções teóricas evidenciadas pela investigação.

Síntese

As finalidades, processos e instrumentos adotados nos modelos de avaliação de professores têm-se baseado na investigação sobre a eficácia pedagógica e no modelo processo-produto. Embora alguns estudos tenham identificado ausência de relação estatística entre desempenho do professor e aprendizagem dos alunos, tal facto não tem demovido o interesse investigativo e político por esta temática controversa, extensível à realidade

portuguesa. A abrangência de investigações sobre o impacto positivo/negativo, (in)direto, de modelos de avaliação baseados na eficácia pedagógica ou valor acrescentado dos professores inclui diferentes abordagens e resultados, tais como: a) papel negativo dos modelos de avaliação no reflexo e reforço do fenómeno da *indiferenciação pedagógica* (*Widget Effect*) dos professores; b) limitações dos modelos de avaliação no processo de supervisão, nomeadamente, na identificação de necessidades de desenvolvimento profissional em professores principiantes e experientes; c) lacunas do sistema em avaliar com rigor e excluir docentes com desempenhos deficitários; d) débil articulação na aplicação de modelos de avaliação baseados na prestação de contas, que enfatizam o valor acrescentado dos professores para a produtividade/eficácia educacional e melhoria da escola; e e) influência de pressupostos de eficácia pedagógica nas decisões de seleção e contratação de docentes, em escolas descentralizadas.

A investigação tem confirmado que os professores “marcam a diferença” no desenvolvimento dos alunos, no entanto, as conceções subjacentes ao conceito de qualidade do profissional em educação divergem em termos epistemológicos e ontológicos, exigindo uma visão plural dos modelos de avaliação em uso. Como salienta Kelchtermans (2009), na atual conjuntura política, social e económica dominada por lógicas gerencialistas, as escolas estão sujeitas a inúmeras pressões para demonstrar à tutela ministerial e à sociedade em geral, eficácia organizacional e pedagógica, garantindo que os recursos financeiros investidos foram corretamente utilizados e que reverterão em resultados educacionais adequados.

Supervisão e desenvolvimento profissional na avaliação

A revisão dos estudos empíricos nesta secção incide sobre supervisão e desenvolvimento profissional em diferentes modelos de avaliação docente. Recorrendo-se também a investigações sobre supervisão de professores principiantes, uma vez que estas oferecem perspetivas complementares para o entendimento das funções dos avaliadores de professores. A relação entre supervisão, avaliação e desenvolvimento profissional na carreira docente tem sido valorizada ao longo dos tempos por diferentes autores e organizações (Bridges, 1990; McLaughlin & Pfeiffer, 1988; Natriello, 1990; OCDE, 2011). Atualmente, a supervisão da prática profissional remete “para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão & Roldão,

2008, p.54). E a carreira docente é percebida de forma evolutiva, associada ao “ciclo de vida profissional”, descrito por Michael Huberman (2000).

A literatura apresenta vários modelos de supervisão (clínica, cooperativa, autodirecionada para o desenvolvimento profissional), assentes em métodos democráticos de recolha de dados acerca do desempenho docente. Métodos utilizados por vários atores, nomeadamente: Diretores, pares e amigos críticos (Retallick, 1986; Glickman, 1985; Greene, 1992; Vieira, 1993; Alarcão e Tavares, 1987; Glickman e Bey, 1990; Green, 2010; Zepeda, 2007), quer na formação inicial e contínua, quer em modelos mistos de avaliação docente. À avaliação cabe fixar o valor do desempenho do professor para efeitos de certificação, progressão, manutenção/exclusão da carreira docente (Zepeda, 2007), focalizando-se em traços de personalidade do docente, eficácia pedagógica e desenvolvimento profissional (Iwanicki, 1998). A ligação da supervisão à avaliação tem sido alvo de posições controversas, apresentadas na literatura. Uns estudos salientam os inconvenientes desta associação para o processo formativo (Cogan, 1973; Popham, 1988; Hazi, 1994; Nolan, 1997; Johnson, 1990; Nelson & Nassi, 2000) e outros salientam os benefícios desta combinação (Goldstein, 2005; Duke & Stiggins, 1986; Duke, 1990; Range *et al.*, 2011). Contudo, a sua interdependência é desejada para a criação de situações autênticas e holísticas de desempenho profissional (Zepeda, 2006).

Os estudos sobre implementação de modelos de avaliação promotores de crescimento profissional provêm de várias áreas da investigação: a) modelos desenvolvimentistas de avaliação docente e respetiva implementação (Darling-Hammond *et al.*, 1983; Duke, 1990); b) papel decisivo do avaliador no processo avaliativo (Cook & Richards, 1972); c) formação de professores (Meirink, Meijerb, Verloop & Bergenc, 2009); d) reformas educativas (Liu & Teddlie, 2005); e) supervisão na avaliação (Darling-Hammond, 1997; Kerchner, Koppich & Weeres, 1997; Goldstein, 2005), em particular, a avaliação baseada na supervisão por pares (Duke, 1986, 1990; Goldstein; 2005; Bouchamma, 2005); e d) outras áreas do conhecimento, como a dos processos de mudança no comportamento do professor (Darling-Hammond *et al.*, 1983).

A revisão dos estudos empíricos nesta secção incide sobre: a) concepções de supervisão avaliativa; e b) práticas de supervisão avaliativa e efeitos no desenvolvimento profissional. No conjunto, os resultados dos estudos dão conta da diversidade de concepções de supervisão e da abrangência e complexidade do microcontexto superviso no desenvolvimento profissional do professor.

Conceções de supervisão avaliativa

O conjunto de estudos empíricos incide sobre concepções de supervisão avaliativa ilustrando as divergências face à natureza da supervisão na avaliação e respectivas (in)compatibilidades entre supervisionar e avaliar. A coexistência de concepções de supervisão avaliativa, tradicionais, reflexivas e desenvolvimentalistas subjacentes ao discurso de avaliadores e professores avaliados, ressalta dos resultados dos estudos descritos nesta subsecção em sintonia com os resultados das investigações sobre supervisão da prática profissional em professores principiantes (Jacinto, 2003; Sanches, 2006; Sanches & Jacinto, 2004).

Divergências face à natureza da supervisão avaliativa. A falta de consenso entre docentes face ao modelo de supervisão a adotar na avaliação ressalta dos resultados do estudo realizado por Bouchamma (2005). A análise das representações de 382 professores acerca dos modelos de supervisão avaliativa constituiu um dos objetivos desta investigação longitudinal, tendo por base entrevistas e um questionário aplicado de 2002 a 2007. Os resultados revelaram que os docentes apresentam preferências distintas relativamente aos modelos de supervisão a utilizar na avaliação docente, desde os mais clássicos e conservadores aos mais progressistas. No que respeita às fontes de dados e atores avaliativos, as preferências dos participantes incidiram, por ordem decrescente, numa avaliação centralizada no Diretor, em práticas de autoavaliação, na avaliação *inter pares* e na ausência total de avaliação. A primeira opção retrata as práticas tradicionais de avaliação e a segunda confirma as tendências atuais que enfatizam a importância da autonomia da ação educacional e do envolvimento dos professores no seu processo de avaliação. A avaliação *inter pares* foi mais valorizada por professores familiarizados com a observação de aulas. Os dados evidenciam a importância das características do supervisor/avaliador e a necessidade de adaptação de modelos de supervisão às necessidades do professor em avaliação. Sugerem, ainda, que a prática de supervisão é fortemente influenciada pelas características pessoais e profissionais dos avaliados assim como pelas perceções de avaliadores e avaliados acerca da eficácia do modelo de supervisão em uso. Resultados que são corroborados pela revisão da literatura, efetuada por Jacinto (2003) e Sanches e Jacinto (2004), sobre o pensamento de supervisores e professores principiantes, que indicam que ambos trazem consigo para a formação profissional, crenças pessoais distintas acerca do aprender a ensinar, do processo supervisivo e do papel que nele desempenham. O entendimento diferencial que os supervisores possuem acerca das suas funções, seja ele de

colaboradores, conselheiros, etc., parece influenciar as expectativas acerca da prática de supervisão e o papel a desempenhar pelos professores em início de carreira.

(In)compatibilidades entre supervisão e avaliação. O debate na educação acerca do papel formativo e sumativo da avaliação, introduzido pioneiramente por Scriven (1967), tem evidenciado posições de rejeição e conciliação das duas funções. Muitos dos programas de avaliação sustentados conceitualmente nos resultados dos modelos de processo-produto, provenientes da literatura sobre o ensino eficaz (Brophy, 1986, 1988; Porter & Brophy, 1988), conduzem a políticas de implementação centradas na *melhoria da qualidade do ensino*, um conceito chave para a *qualidade da educação*. As incompatibilidades entre supervisão e avaliação radicam numa visão diferencial da avaliação como prestação de contas ou melhoria do ensino. Dissonâncias nas finalidades avaliativas, percebidas pela classe docente, que considera que a avaliação contribui para a degradação do estatuto, autonomia profissional e não contempla a complexidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem, já referida nos anos oitenta por McLaughlin e Pfeiffer (1988).

A ausência de consensualidade entre potencialidades e limitações da supervisão avaliativa destacou-se nos resultados dos estudos analisados. Os dilemas vividos pelos avaliadores em modelos de processo-produto e as práticas deficitárias de supervisão foram evidenciados nos resultados da investigação realizada por Johnson (1990). Na prática de supervisão avaliativa emergiram as seguintes limitações: a) privilegiar de procedimentos burocráticos em detrimento do conteúdo a avaliar; b) desadequação de determinados itens dos instrumentos de observação da prática pedagógica face à realidade profissional; c) número reduzido de aulas observadas; d) retroação reduzida dos avaliadores; e e) sobrecarga de trabalho por parte dos avaliados.

Uma perspetiva complementar para o estudo da supervisão avaliativa é facultada pelas representações dos Diretores de escola. A eficácia da supervisão no processo de avaliação foi considerada baixa e fundamentou-se na necessidade de instrumentos adequados, como evidenciaram os resultados do estudo efetuado por Bouchamma (2007). Resultados opostos foram obtidos na investigação quantitativa efetuada por Range *et al* (2011), que destacaram as perceções positivas de cento e quarenta e três Diretores acerca das suas práticas de supervisão avaliativa. Os resultados sugerem que as práticas de supervisão prevalecem às de avaliação, com limitações associadas ao tempo, ao instrumento de avaliação e à desmotivação dos professores face à mudança introduzida pela avaliação docente. Relativamente à supervisão desenvolvimentalista, emergente em contextos de autonomia escolar, esta foi mais utilizada com docentes principiantes que com experientes. Os planos

de formação para professores com desempenhos deficitários foram considerados pela maioria dos Diretores como eficazes na mudança das práticas de ensino, embora 40% dos participantes questione a sua verdadeira eficácia na melhoria profissional.

As limitações identificadas no processo de supervisão ressaltam dos resultados do estudo quantitativo realizado por Herdeiro e Silva (2010). A maioria dos docentes considerou a prática supervisiva não enriquecedora de crescimento profissional (68,7% dos 396 participantes). No entanto, esta apreciação negativa surgiu associada a determinados fatores no planeamento da supervisão, tais como: escassez de tempo para planificar aulas (96,8%), diversificar estratégias (61,4%) e desincentivo para investir na qualidade das situações de aprendizagem (79,0%). Os docentes percecionaram o impacto negativo da avaliação nas suas práticas de ensino e na escola, mesclado por fatores pessoais, profissionais e organizacionais, tais como: a) disponibilidade reduzida para acompanhar e trabalhar com os alunos (95,2%); b) diminuição da exigência relativamente às aprendizagens a fomentar nos discentes (90,7%), geradora de desmotivação para o exercício da docência, com impacto negativo no sucesso educativo (78,3%). Em suma, a avaliação não promove uma escola de qualidade contrariando as intenções legislativas europeias delineadas na *Estratégia de Lisboa*. Apesar da maioria dos modelos de avaliação integrarem propósitos formativos, os resultados revelaram que o processo supervisivo é desvalorizado e que a avaliação torna-se uma mera formalidade. As escolas não investem na supervisão e os docentes esperam somente retroações positivas acerca do seu desempenho profissional, como descreve Weisberg *et al* (2007) na caracterização de modelos de avaliação nos EUA.

Síntese

Do conjunto de estudos empíricos que incide nas conceções de supervisão avaliativa subjacentes ao discurso de avaliadores e avaliados, os resultados destacaram conceções tradicionais, reflexivas e desenvolvimentalistas. A ausência de consensualidade quanto à natureza da supervisão a adotar na avaliação docente, suas potencialidades e limitações ilustra perceções diferenciais das finalidades da avaliação docente. Na perspetiva de avaliados e avaliadores desencoraja-se a supervisão potenciadora de crescimento profissional e intensifica-se o trabalho burocrático/administrativo, caracterizado pela “impessoalidade, uniformidade, formalidade e rigidez” (Formosinho & Machado, 2009, p.54). Na visão dos Diretores, as finalidades formativas prevalecem face às sumativas e estilos diferenciados de supervisão têm impacto positivo nas práticas pedagógicas dos professores assim como na melhoria de desempenhos deficitários.

Práticas de supervisão avaliativa e efeitos no desenvolvimento profissional

Os estudos analisados evidenciam práticas de supervisão avaliativa e seus efeitos positivos no desenvolvimento profissional dos professores. As potencialidades da prática da supervisão ressaltam dos resultados da investigação sobre implementação de modelos de avaliação direcionados para o crescimento profissional. Contudo, os resultados revelaram a coexistência de: a) fatores potenciadores e limitadores do desenvolvimento profissional na avaliação docente; b) dicotomia no papel dos avaliadores em modelos mistos de avaliação; e c) intersubjetividades na produção de julgamentos entre os atores envolvidos na ação de avaliar o mérito profissional.

Potencialidades da supervisão avaliativa. Embora a literatura aponte os inconvenientes decorrentes da associação da supervisão à avaliação, há alguns estudos que demonstram o sucesso desta combinação no desenvolvimento profissional dos professores. Tendo por base a dissonância na literatura sobre as (des)vantagens da supervisão avaliativa, o estudo efetuado por Goldstein (2005) incidiu na implementação dum modelo de avaliação baseado na supervisão por pares. A investigação conferiu particular enfoque, às relações de confiança entre professores e supervisores ao longo do processo de avaliação e seus efeitos no desempenho docente. O estudo de caso longitudinal realizado durante dois anos numa escola na Califórnia baseou-se em inquéritos por questionário e em entrevistas realizadas a doze supervisores e a cento e trinta e nove professores. Os resultados confirmam a importância da relação de confiança entre os atores envolvidos na avaliação concretizada no apoio recebido e na motivação para ensinar. Os professores que apresentaram um menor grau de confiança nos seus supervisores/avaliadores tenderam a não evidenciar melhorias no seu desempenho, independentemente da natureza da supervisão. Face a este resultado, recomenda-se o incentivar da responsabilização profissional em vez de se enfatizar a ausência de confiança no supervisor/avaliador.

Noutras investigações, os resultados destacam que a combinação da supervisão e da avaliação não compromete o processo individual de avaliação. A maioria dos docentes revelou um elevado grau de confiança nos supervisores/avaliadores, independentemente da associação da avaliação formativa à sumativa. Os resultados revelaram capacidades de inovação profissional, disponibilidade para a implementação de novas estratégias educativas, em sintonia com pressupostos formativos na avaliação. A componente formativa decorrente duma prática reflexiva de supervisão parece depender também da transparência,

honestidade e confiança na relação interpessoal entre avaliadores e avaliados (Green, 2010; Zepeda, 2007).

O desenvolvimento profissional dos professores como resultado da supervisão avaliativa foi também confirmado pelos estudos realizados por Duke (1990) e Duke e Stiggins (1986). Conclui-se que os professores que apresentaram expectativas pessoais elevadas e vontade de inovar possuíam uma atitude positiva face à mudança. Os docentes que beneficiaram do processo de supervisão estavam motivados para o crescimento profissional e recetivos à experimentação. No entanto, a motivação para o desenvolvimento não pode ser entendida como constante e contínua, como confirma a investigação sobre o desenvolvimento do adulto (Levine, 1989). O que implica flexibilidade nos modelos de avaliação de forma a integrar docentes que em determinadas fases da carreira não estejam preparados para a prossecução de objetivos desenvolvimentalistas. Como corrobora a literatura sobre supervisão e orientação da prática profissional, o sucesso e a eficácia do processo de supervisão depende, entre outros fatores, de se comprovar qual ou quais o(s) modelo(s) de supervisão, que fazem a diferença em termos da qualidade da formação de professores (Jacinto, 2003). Alguns estudos pioneiros nesta área (Zahorik, 1988; Siens & Ebmeier, 1996) sugerem o modelo desenvolvimentalista de Glickman (1985), que pelo seu *design* evolutivo contempla diferentes estilos de supervisão em função dos estádios de desenvolvimento cognitivo dos professores. A autorreflexão por parte do professor conducente ao reconhecimento dos problemas é um fator crucial no processo de apropriação das orientações facultadas pelo avaliador. Como comprovaram os resultados do estudo efetuado por Range *et al* (2011), os planos de formação para professores com desempenhos deficitários foram eficazes quando os avaliados quiseram melhorar a sua prática profissional e encararam de forma séria a formação proposta pelos avaliadores.

Modelos de avaliação centrados no desenvolvimento profissional. O estudo da implementação de modelos de avaliação centrados no desenvolvimento profissional, com particular ênfase na componente supervisiva, surge na sequência de reformas educativas, como destacam as investigações efetuadas por Lofton, Hill e Claudet (1997), Liu e Teddlie (2005). A mudança dum modelo de avaliação baseado na produtividade escolar para um modelo desenvolvimentalista constituiu o objeto do estudo realizado por Liu e Teddlie (2005) na República Popular da China, em 2001. Os resultados destacam as dificuldades evidenciadas no meio académico e profissional, decorrentes da mudança de critérios sumativos de avaliação, focalizados nos resultados dos alunos e no Diretor como avaliador desde há trinta anos, para finalidades avaliativas de cariz participativo e democrático. As

práticas de avaliação anteriores a 2001, refletem uma concepção de ensino como medida, baseada em testes e marcada pela competitividade entre professores e Diretor. Na atual prática avaliativa emergiu uma preocupação maior com a supervisão pedagógica, com a autoavaliação, deslocando o enfoque dos resultados dos alunos para a *performance* do professor e para o envolvimento de diferentes atores na avaliação docente. Os resultados realçam o potencial formativo da valorização de experiências inovadoras em modelos avaliativos de cariz desenvolvimentalista, embora se lhes reconheça maior dificuldade na definição de critérios de desempenho, uma vez que não se visa a padronização e focalização restritiva das práticas docentes. Emerge, nas conclusões do estudo, a valorização teórica dum sistema participativo de avaliação ancorado na supervisão pedagógica, embora nas práticas, de algumas escolas, ainda permaneça a avaliação baseada nos resultados dos alunos.

A descrição do processo de implementação de modelos de avaliação baseados na supervisão e desenvolvimento profissional constituiu também o objetivo da investigação realizada por Bouchamma (2005). No contexto do estudo salienta-se a crise nacional face à legitimidade da avaliação, com expressão significativa no número reduzido de Estados que a adotam. No Estado de Alberta, a política denominada *Desenvolvimento do Professor, Supervisão e Avaliação* fomentou a aprendizagem ao longo da vida, expressa em planos de crescimento profissional traçados anualmente pelo docente. A avaliação incidiu nos professores principiantes com necessidade de certificação e nos que evidenciaram desempenhos deficitários. O modelo de avaliação baseava-se no conceito que os professores são profissionais reflexivos e “autodirecionados” para o seu desenvolvimento profissional. O estudo qualitativo contou com a participação de Diretores e supervisores/avaliadores, de várias jurisdições escolares, e revelou perceções positivas dos participantes acerca dos planos de desenvolvimento realizados pelos professores. No entanto, não foi visível uma relação entre definição de objetivos desenvolvimentalistas e prática profissional, em sintonia com os resultados do estudo realizado por Fenwick (2004). Nesta investigação, o autor apresenta um programa de avaliação similar, implementado em Nova Scotia, valorizador da formação contínua dos professores, num sistema formativo e sumativo. Os propósitos incidiam em práticas colegiais de supervisão, valorizadoras da partilha de conhecimentos e competências entre docentes, com o intuito de: a) melhorar a experiência educacional de docentes e alunos; b) criar um clima de confiança e assistência supervisiva *inter pares* em conformidade com as expectativas da escola; e c) apoiar a melhoria do trabalho docente através de mecanismos internos e externos de *follow-up*. As limitações detetadas na

implementação do modelo de avaliação descrito apontam para a necessidade de autonomia dos professores e para o compromisso/investimento dos Diretores no processo de supervisão avaliativa. Este último fator limitativo tem sido atribuído à falta de tempo, experiência e competências supervisivas dos avaliadores de topo. A construção da competência supervisiva, uma área problemática já salientada pela investigação na formação inicial de professores, envolve uma multiplicidade de fatores que se interligam de forma endógena e exógena. A prática de supervisão influencia e é influenciada pelas interações estabelecidas entre os diversos atores, no contexto em que opera, pela formação dos supervisores/avaliadores, competências profissionais e estilos de supervisão mobilizados (Jacinto, 2003).

A implementação dum modelo de avaliação como instrumento de desenvolvimento profissional constituiu, também, o objeto do estudo realizado por Lofton *et al* (1997). O estudo de caso longitudinal realizado numa escola durante o primeiro ano de aplicação do modelo de avaliação, teve por objetivo identificar fatores impeditivos e facilitadores da avaliação formativa de professores principiantes e experientes. A avaliação surgiu como uma componente do processo de melhoria da escola e das práticas docentes, interligada a estratégias reflexivas de supervisão, baseadas na interação e colaboração entre diferentes atores (Diretores, docentes e alunos). As principais dificuldades no processo de implementação do modelo de avaliação incidiram na: a) mudança dos aspetos sumativos para os formativos; e b) superação da ansiedade e hostilidade dos docentes relativamente à implementação da nova política de avaliação, ancorada em pressupostos e práticas desenvolvimentalistas. A metodologia utilizada no estudo incluiu observação das reuniões pré-observação, gravação vídeo de aulas, narrativas e entrevistas a professores. O quadro conceptual de análise baseou-se no trabalho desenvolvido por Schön (1987) sobre a reflexividade e incluiu atividades supervisivas de preparação, implementação e integração. Com incidência na auto e heterorreflexão sobre as práticas e seu impacto na aprendizagem dos alunos. Foram afetos ao modelo de avaliação vários recursos, tais como módulos de formação direcionados para o desenvolvimento de professores e alunos. Assim como a participação dos membros da investigação como facilitadores da mudança e da melhoria da prática profissional no processo de implementação e monitorização do modelo de avaliação. As conclusões basearam-se em sete princípios-chave, que revelam que o crescimento profissional é influenciado mais por processos de aprendizagem do que pela avaliação do desempenho:

1. O nível prévio de conhecimento do professor e o seu desenvolvimento profissional parecem estar diretamente relacionados com a capacidade de crescimento e melhoria das práticas docentes.
2. As diferenças individuais dos docentes devem ser consideradas no processo de supervisão da prática profissional, nomeadamente, na fase do planeamento de atividades de aprendizagem. As atividades planeadas devem basear-se em experiências significativas e relevantes para o professor, construídas em áreas fortes e relativamente fracas. Em seguida, o acompanhamento supervisiivo deve ter em atenção as diferentes preocupações dos docentes, sejam elas de caráter pessoal, direcionadas para a consecução da tarefa, e/ou para o impacto de novos métodos e técnicas de aprendizagem dos alunos (Hord, Rutherford, Hurling-Austin & Hall, 1987, citados por *Lofton et al*, 1997). Práticas de supervisão que ajudem os docentes a aplicar novas aprendizagens aos seus contextos profissionais continua a ser uma tarefa difícil de realizar.
3. Experiências de aprendizagem colaborativas e reflexivas fomentam a aprendizagem e potenciam a cultura para a mudança e desenvolvimento profissional. O modelo de avaliação facilita a criação dum conhecimento de base e duma linguagem comum acerca do ensino e da aprendizagem. Os docentes salientam os benefícios da reflexão e da colaboração para si e para os alunos.
4. O desenvolvimento profissional parece estar diretamente relacionado com o grau de envolvimento pessoal e a quantidade de tempo despendido pelo professor para o efeito.
5. *Follow-up* e apoio, equilíbrio e pressão adequada com vista ao desenvolvimento são estratégias supervisiivas fundamentais para a interiorização e aplicação dos conteúdos aprendidos.
6. Focalizar na aprendizagem motiva o crescimento profissional. Os resultados do estudo revelam que a preocupação com a aprendizagem nem sempre é o principal foco de atenção de professores e alunos.
7. Cada professor necessita de atribuir significado às mudanças.

O valor das experiências de aprendizagem reflexivas e colaborativas, emergente de contextos de supervisão da prática profissional ressalta das conclusões do estudo efetuado por Lofton *et al*, (1997). Neste sentido, os autores alertam para a necessidade de se examinar os “bastidores” do modelo de avaliação e perceber em que medida a avaliação contribui para a melhoria do ensino e da aprendizagem e qual o seu impacto na vida das escolas. A atmosfera de medo e informação incorreta não potencia a aprendizagem. Quando as preocupações pessoais com os efeitos da avaliação na carreira docente se dissipam, os professores concentram-se na compreensão e aplicação de procedimentos avaliativos e no modelo interativo de ensino-aprendizagem. Um modelo de avaliação direcionado para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem necessita de enfatizar: a) interação entre

ensino e aprendizagem, entre professor e alunos e alunos/alunos; b) reflexão na ação e sobre a ação (Schön, 1987; Yinger, 1977); c) concepções cognitivas de aprendizagem (Taylor, Dawson & Fraser, 1995; Tobin, 1993, citados por Lofton *et al*, 1997), d) desenvolvimento do pensamento crítico (Jones, Palinscar, Ogle & Carr, 1987; Marzano, Brandt, Hughes, Jones, Presseisen, Rankin & Suhor, 1988, citados por Lofton *et al*, 1997), e e) decisões avaliativas fundamentadas na aprendizagem dos alunos e no conhecimento científico, curricular e pedagógico do professor (Ellett, 1990; Shulman, 1987).

Uma vez que a qualidade da experiência formativa parece estar dependente da prática reflexiva e colaborativa (Lofton *et al*, 1997; Jacinto, 2003; Sanches & Jacinto, 2004; Sanches, 2006), é necessário repensar e redimensionar a importância conferida, institucionalmente, ao papel do avaliador na escola, em muitos casos, professor com experiência em supervisão e orientação pedagógica na formação inicial e contínua de professores. O conhecimento proveniente de estudos, com focos diversificados, sobre processos de supervisão da prática profissional, (Alarcão & Tavares, 1987; Alarcão, 1996; Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Vieira, 1993; Sanches, 2003) contribui para um entendimento da complexidade sistêmica na construção do conhecimento supervisivo na avaliação de professores principiantes e experientes.

Interação entre fatores potenciadores e limitadores do desenvolvimento profissional na avaliação. O policentrismo da avaliação dos professores nas organizações escolares coloca desafios diversos aos atores locais no processo de supervisão avaliativa e desenvolvimento profissional. A *forma* como o desempenho docente é supervisionado e avaliado tem um grande impacto no empenho e compromisso dos professores. Os *efeitos positivos* são muitas vezes indiretos, e alguns estudos referem que a avaliação pode contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem (Danielson & McGreal, 2000), para promover o empenho, responsabilidade, crescimento profissional (Teddlie *et al*, 2003) e melhorar os resultados escolares (Ovando, 2001; Stronge, 1997; Ellett & Teddlie, 2003; Ebmeier, 2003). No entanto, o impacto positivo da avaliação depende da existência de determinadas condições, tais como: multiplicidade de estilos de liderança, autoavaliação dos professores e formação dos avaliadores (Sweeney, 1992; Silva & Dana, 2001; Sanches, 2009).

A autoavaliação é entendida como um fator potenciador do desenvolvimento profissional, no entanto, a sua associação à seleção dos avaliadores e à observação de aulas parece minimizar os efeitos positivos da autoavaliação. O que pode, de certo modo, ajudar a

compreender as diferentes conclusões de vários estudos qualitativos e quantitativos acerca dos efeitos das diferentes componentes da avaliação na profissionalidade docente. O estudo qualitativo elaborado por Collins (2004) sobre a implementação de modelos desenvolvimentistas de avaliação revelou que a autoavaliação pode minimizar os efeitos negativos da avaliação instrumental estandardizada. Esta prática é também valorizada pelos docentes participantes no estudo realizado por Neves (2010). Enquadrado conceptualmente na avaliação direcionada para a prestação de contas e desenvolvimento profissional, e partindo do pressuposto que a autoavaliação pode ser entendida como uma estratégia de desenvolvimento profissional, o estudo teve por objetivo a validação da escala de autoavaliação da prática docente por professores do ensino básico, apresentada por Alcaraz *et al* (2007, citado por Neves, 2010). Tendo por base o inquérito por questionário a vinte sete professores de um agrupamento de escolas, os resultados evidenciam a pertinência e utilidade da escala, salientando a adequação das dimensões e respetivos indicadores de competência profissional, clareza discursiva e promoção da autorregulação da profissionalidade docente.

Embora as vantagens de determinados métodos de supervisão e avaliação, analisados individualmente, sejam reconhecidas pelos participantes nos estudos, outros efeitos negativos da avaliação são apontados a nível pessoal e profissional, decorrentes das mudanças na organização do trabalho nas escolas. Estas introduzem graus mais elevados de *stress* nos professores, colocando-os perante novas e diferentes exigências com repercussões no seu funcionamento psíquico. Partindo da teoria da psicodinâmica do trabalho, apresentada por Dejours, no início da década de setenta, e da investigação sobre o *stress* ocupacional, o estudo de Caeiro (2010) visou avaliar o impacto da avaliação de desempenho (DR nº 2/2008) nos níveis de *stress* manifestados pelos docentes. A investigação procurou: a) averiguar qual a relação entre as componentes de desempenho em que os professores foram avaliados (prática letiva e não letiva) e o nível de *stress* percebido pelos docentes; e b) averiguar qual a relação entre o nível de *stress* percebido e as variáveis sociodemográficas ou socioprofissionais dos professores. A fundamentação teórica incidiu nos modelos de *stress* ocupacional, com destaque para o modelo transacional de Lazarus (Coyne & Lazarus, 1980; Lazarus & Folkman, 1984, citados por Caeiro, 2010) e numa leitura da Psicodinâmica do Trabalho (Dejours, 2000), focalizada na avaliação de desempenho docente. O estudo *quasi-experimental* contou com a participação de quarenta e quatro professores de duas escolas do terceiro ciclo, distribuídos em função da componente científico-pedagógica e funcional/não letiva, em que foram avaliados. Utilizou-se a escala *portuguesa de stress*

ocupacional, versão para a docência e um questionário sociodemográfico, adaptado do utilizado no estudo IPSSO (Mota-Cardoso Araújo, Ramos, Gonçalves & Ramos, 2002, citados por Caeiro, 2010, p. 54). Os resultados do estudo não revelam diferença significativa entre os dois grupos de docentes, com ou sem aulas assistidas, em termos de *stress*. Conclui-se que o segundo componente de avaliação (desempenho científico-pedagógico) não foi determinante para suscitar níveis mais elevados de *stress* nos professores. O resultado pode ser justificado pelo facto de a avaliação do impacto de um eventual *stressor* só ter ocorrido um ano após a sua incidência, o que pode ter dissipado o seu efeito. A hipótese da não associação dos fatores sociodemográficos e socioprofissionais dos professores com o seu nível de *stress*, à exceção da variável sexo, foi confirmada pelos dados. Os níveis de *stress* percebidos pelas mulheres são superiores aos dos homens, diferença esta já documentada noutros estudos. Nas recomendações problematizam-se: a) relações entre estilos de liderança praticados pelos Diretores de escola e *habitus* avaliativos pré-existentes nas escolas; e b) posturas dos professores face à política local de avaliação.

As políticas de avaliação que exigem prestação anual de contas interferem com o desenvolvimento profissional (Duke & Stiggins, 1986; Duke, 1990), na medida em que: a) punem professores por não atingirem objetivos considerados à partida muito ambiciosos, enquanto recompensam outros que cumprem objetivos relativamente modestos; b) criam a imagem que todos os docentes devem assemelhar-se em termos de crescimento profissional; e c) encaram o desenvolvimento profissional como uma parte das responsabilidades diárias do professor.

Avaliações sumativas apresentam um impacto limitado na melhoria do ensino (Range *et al*, 2011) e a classificação do mérito gera receios e medo nos professores, inibindo a colegialidade e criando resistências à aceitação da retroação gerada no processo formativo de supervisão (DiPaola & Hoy, 2008; Marshal, 2008). A investigação refere que ser avaliado desencadeia fatores de resistência, quando os modelos de avaliação implementados foram alvo de grande contestação, e que a avaliação baseada em modelos técnicos pode ter efeitos na prática pedagógica e minimizar a criatividade, como confirmam os estudos realizados por Collins (2004) e Garcia (2011). A avaliação individual das *performances* tem estado associada à degradação da cooperação, à concorrência desleal, à desestruturação da confiança e da solidariedade pessoal e profissional (Dejours, 2000).

Numa perspetiva complementar, a investigação dos anos oitenta (Kauchak, Peterson e Driscoll, 1985) sobre a avaliação docente salienta que a observação de aulas raramente proporciona uma oportunidade para a autonomia e crescimento profissional, assim como

evidencia a ausência de empenho e compromisso do Diretor relativamente à supervisão e avaliação docente. Esta última situação justifica-se pela atitude, inexperiência e indisponibilidade dos avaliadores de topo, com repercussões negativas para o processo de supervisão avaliativa. As conclusões do estudo apontam para o efeito diminuto ou nulo da avaliação, realizada pelos Diretores, na prática pedagógica dos professores e o não reconhecimento pelos avaliados do carácter instrumental da avaliação na melhoria do ensino. As práticas de supervisão dos Diretores divergem na observação das mesmas situações, sendo interpretadas diferentemente em situações idênticas. O que indicia a necessidade de combinação de modelos de supervisão e respetivos métodos no processo de avaliação, como concluem Nelson e Sassi (2000) no seu estudo. A perceção dos professores sobre o estatuto do supervisor/avaliador influencia, por conseguinte, a relevância que conferem ao processo formativo e/ou sumativo da avaliação (Fenwick, 2001; Bouchamma, 2005).

Os problemas decorrentes das práticas de avaliação são também corroborados por outros estudos empíricos (Scriven, 1981), que alertam para a necessidade dos Diretores serem, também, objeto de avaliação e para a importância de se distinguir valor de mérito profissional (qualidade de ensino). Dos resultados emergem aspetos negativos na prática de avaliação, como por exemplo, a observação de aulas sem se ter em atenção o conteúdo científico a lecionar e a utilização de questionários aos alunos baseados em traços de personalidade do professor.

Papel dicotómico de avaliadores em modelos mistos de avaliação. A ambivalência no papel do avaliador em modelos mistos de avaliação gera tensões na combinação da supervisão e da avaliação. Por um lado, o processo formativo necessita dum clima de confiança entre avaliador e avaliado, e por outro, que o avaliador tome decisões com vista à retenção, progressão ou exclusão do professor (Hinchey, 2010). As ações supervisivas dos avaliadores, em particular, dos Diretores baseiam-se na monitorização e apoio, direcionadas para objetivos formativos e as ações avaliativas aparecem ancoradas em padrões de desempenho profissional, orientadores da qualidade de ensino, como ressalta das conclusões do estudo realizado por Range *et al* (2011). Os pressupostos da investigação estão em sintonia com a literatura que destaca a importância de interligar supervisão e avaliação na promoção das competências do professor. Os resultados revelam que os Diretores diferenciam o apoio prestado a docentes principiantes e experientes, facultam *feedback* acerca dos planos de formação a realizar e percecionam o impacto positivo da avaliação para professores motivados profissionalmente. Resultados opostos são salientados na

investigação realizada por Weisberg *et al* (2007). Os Diretores não diferenciam o apoio prestado a docentes com ou sem desempenhos deficitários. Contudo, os que possuem mais formação envolvem, com maior frequência, os professores em planos de recuperação profissional.

A prática de supervisão avaliativa exercida pelos Diretores revela semelhanças com a dos orientadores pedagógicos e supervisores universitários, na formação inicial e contínua dos professores, como revela a investigação efetuada por Range *et al* (2011). No entanto, enquanto os supervisores universitários se regem por uma lógica avaliativa do processo formativo, os orientadores pedagógicos nas escolas tendem a valorizar uma perspectiva colaborativa no exercício da supervisão. Mas a avaliação revela-se sempre como o fator mais condicionante do processo de aprender e ensinar (Jacinto, 2003).

A coexistência de modelos de supervisão, bem como o apoio e a assistência, a partilha de experiências e o enriquecimento em termos de aprendizagem, são fatores sentidos, por professores principiantes e experientes, como importantes durante o período de indução e ao longo do ciclo de crescimento profissional (Range *et al*, 2011; Jacinto, 2003; Sanches, 2003; Sanches & Jacinto, 2004). A literatura salienta a complexidade inerente à prática da supervisão, e, por conseguinte, ao papel do orientador/avaliador, desmembrado numa multiplicidade de funções, competências e responsabilidades. Competências de observação, comunicação, cooperação, reflexão e estilos diferenciados de supervisão, desde o colaborativo ao prescritivo (Jacinto, 2003). A diversidade das práticas de supervisão avaliativa encontra eco em diferentes abordagens investigativas. Nomeadamente, em estudos que descrevem técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como: testes de avaliação de competências (Harris, 1981), observações de aulas visando a estabilidade das observações (Everton & Holley, 1981; Wood & Pohland, 1979; Stodolsky, 1984), entrevistas realizadas a professores (Haefele, 1981) e autoavaliação (Lewis, 1982).

A investigação em supervisão escolar redireciona-se dum contexto micro para um contexto meso, em que se estabelecem relações entre supervisão, desenvolvimento profissional e organizacional, em conformidade com uma abordagem construtivista-desenvolvimental e sistémica (Glickman & Kanawatti, 1998).

Intersubjetividades nos julgamentos de avaliadores e avaliados. A variabilidade de pressupostos subjacentes aos julgamentos dos diferentes atores, avaliadores e avaliados, constitui outra fonte de conhecimento para a temática da supervisão avaliativa. Os estudos empíricos sobre a produção de julgamentos na avaliação docente integram contributos da investigação proveniente da psicologia educacional sobre a tomada de decisão. Nisbett e

Ross (1980) apresentam uma visão extensiva da tomada de decisão em psicologia, focalizando-se nas estratégias e nas lacunas da inferência humana, estabelecendo uma distinção entre julgamentos clínicos e julgamentos estatísticos. O julgamento estatístico encontra expressão na avaliação de professores quando os avaliadores expressam os resultados em termos de pontuação. A defesa duma superioridade objetiva e estatística na tomada de decisão deve ser objeto de reflexão, na medida em que a tomada de decisão, numa perspectiva clínica, é defensável, quando baseada na experiência.

A compreensão dos princípios psicológicos, que orientam o desenvolvimento do adulto e a tomada de decisões do professor, associada à investigação sobre o pensamento do professor (Costa & Garmston, 1994; Clark & Peterson, 1986; Clark & Yinger, 1997; Peterson, 2000), são relevantes para o entendimento da prática de supervisão avaliativa. No domínio do pensamento em ação dos supervisores/avaliadores, a literatura revela que as suas teorias pessoais parecem influenciar a natureza dos julgamentos e tomadas de decisão em supervisão. Nesta dimensão, os estudos empíricos (Elliot & Calderhead, 1993; Rust, 1998; Stanulis, 1995; Martin, 1997) relacionam concepções e práticas de ensino e supervisão, quer em termos discursivos, em relação ao que professores/supervisores dizem que pensam e fazem, quer relacionando pensamentos e práticas efetivas de supervisão e ensino. A investigação na formação inicial de professores dá conta duma diversidade de representações, acerca do papel de supervisores/avaliadores, de como se aprende a ensinar, que incluem perspectivas tradicionalistas (baseadas no aprender fazendo), técnicas, clínicas e personalistas e respetivas implicações na produção de julgamentos e tomada de decisão avaliativa. Os resultados das investigações focalizadas no desempenho de atores avaliativos externos e internos à escola na formação de professores são relativamente convergentes. A maneira como os atores conceptualizam o seu papel, o ensino e o processo de aprender a ensinar parece influenciar as competências exercidas na supervisão, e por conseguinte, a tomada de decisão em termos da utilização de determinadas estratégias superviso-avaliativas. Parece haver, na maior parte dos casos, consistência entre as teorias privadas (subjetivas) dos supervisores/avaliadores e teorias de supervisão em uso. A prática de supervisão assemelha-se à prática de ensino, apresentando alguns supervisores/avaliadores relutância em produzir julgamentos clínicos, desafiadores e encorajadores do professor, com vista à análise e reflexão sobre a sua prática pedagógica (Jacinto, 2003; Sanches & Jacinto, 2004).

O problema da exatidão de julgamentos sobre pessoas tem divergido em função duma abordagem behaviorista proveniente da psicologia experimental ou da área da cognição

social, preocupada com o conteúdo e com os processos cognitivos na produção de julgamentos (Caetano, 1998). Um enfoque racionalista na compreensão do processo de adequação e equidade nos julgamentos avaliativos valoriza instrumentos de medida standardizados. A perspectiva sociocognitiva veiculada à investigação sobre a produção de julgamentos acerca da qualidade do professor visa contribuir para um entendimento dos viesamentos e limitações inerentes ao processo de produção de julgamentos, e para a melhoria do processo de avaliação docente (Peterson, 2000). A sintonia entre quadros ontológicos e epistémicos dos diferentes atores envolvidos na avaliação constitui um fator essencial para uma avaliação de qualidade, sobretudo, se estiver enquadrada num paradigma socioconstrutivista crítico (Vieira & Moreira, 2011).

Os julgamentos produzidos pelos professores como objeto de avaliação constituem uma fonte de conhecimento para o estudo da supervisão avaliativa. As expectativas dos docentes acerca da qualidade do seu desempenho pedagógico e funcional parecem radicar em culturas de escola (Weisberg *et al*, 2007). Os resultados deste estudo apontaram para a elevada expectativa entre os docentes acerca seu desempenho profissional, situando-o nas classificações de topo. O que pode ser justificável num sistema em que as classificações negativas são raras. Gera-se um ciclo vicioso, por um lado, os Diretores não supervisionam e avaliam de forma adequada os desempenhos deficitários do professor em sala de aula, o que promove expectativas elevadas de classificação entre os docentes. Por outro lado, quando há necessidade de atribuir *feedback* e classificações negativas à prática letiva, os Diretores enfrentam fortes resistências por parte dos docentes em avaliação. No processo de supervisão avaliativa, os problemas detetados nos desempenhos não são abordados devidamente, os professores excelentes não são beneficiados em termos de estatuto profissional, o que provoca a disfuncionalidade da comunidade educativa e o descrédito do processo de avaliação do desempenho.

A produção de julgamentos acerca do desempenho docente tem sido investigada sob diferentes perspectivas e metodologias. A comparação de processos de julgamento realizados por pares e por Diretores acerca do desempenho docente foi estudada por MacCartey e Peterson (1987). Os resultados revelaram que os professores são mais críticos do desempenho dos seus pares que os Diretores. Noutro estudo, sobre a construção dos julgamentos, Peterson (1990) apresentou uma simulação dos julgamentos acerca do desempenho profissional, baseado em avaliadores humanos e em programas estatísticos computadorizados. Os resultados destacaram que a componente estatística pode contribuir para apoiar os julgamentos clínicos efetuados pelos avaliadores. No entanto, apesar de existir

significância estatística, isso não se traduz em melhor qualidade de julgamentos, embora uma baixa variação pareça ser o melhor indicador de qualidade. Contudo, esta pode não estar associada à menor variação uma vez que a qualidade do ensino é um fenómeno emergente que requer reconhecimento do contexto, precisão e comparação *inter pares*.

Os julgamentos privados realizados pelos avaliadores acerca dos desempenhos docentes têm sido expressos em subcategorizações, apresentadas por DeNisi e Williams (1990), sob a forma de etapas de processamento de informação: aquisição, memória (codificação, armazenamento e recuperação) e processamento ou integração da informação. Julgamentos privados que são articulados com julgamentos públicos, como no estudo realizado por Higgins (1990) baseado no modelo de julgamento social. Os resultados desta investigação confirmam que os julgamentos sociais realizam-se em contextos multidimensionais, tendo em conta múltiplas interações sociais, (as)simétricas face a relações de poder, com interesses distintos e com passado e presente em termos de história.

Síntese

O desenvolvimento profissional dos professores como resultado da supervisão avaliativa é confirmado por alguns estudos. No entanto, os seus efeitos positivos dependem duma conjunção de fatores potenciadores, que envolvem dimensões pessoais, profissionais, de avaliadores e avaliados, associados às políticas locais de avaliação. Na relação microsupervisiva destaca-se a importância conferida à formação de avaliadores, estilos reflexivos de supervisão, ancorados por relações interpessoais baseadas na confiança, apoio e responsabilização profissional. A motivação do professor e a autoavaliação são condições essenciais para que ocorra mudança. O desenvolvimento profissional é influenciado mais por *processos de aprendizagem* colaborativos e reflexivos do que pela avaliação do desempenho. O que exige um repensar do significado atribuído à avaliação, sua articulação com a supervisão e papel ambivalente do avaliador, na promoção da melhoria do ensino e na classificação do mérito profissional, sobretudo, em modelos mistos de avaliação.

Os efeitos negativos da avaliação a nível pessoal e profissional decorrem de mudanças legislativas na organização do trabalho nas escolas associadas a políticas de prestação de contas. A lógica gerencialista interfere com o desenvolvimento profissional, exigindo níveis de crescimento estandardizados e classificáveis, (bi)anualmente, como se de tarefas diárias se tratasse e a classificação potencia receios, medos e resistências, inibindo a colegialidade. Outros aspetos negativos da avaliação relacionam-se a imposição de funções avaliativas aos

professores, com repercussões na natureza das suas práticas supervisivas-avaliativas face à experiência profissional e (in)existência de formação especializada.

A variabilidade de pressupostos subjacentes aos julgamentos de avaliadores e avaliados acerca do desempenho docente ilustra concepções diferenciadas de supervisão avaliativa, que influenciam a ação de avaliar o mérito. O problema da exatidão de julgamentos tem divergido em função de uma abordagem behaviorista, preocupada com instrumentos de medida estandardizados ou da área da cognição social, que enfatiza os processos cognitivos na produção dos julgamentos. No entanto, ter em conta o contexto em que os julgamentos são produzidos potencia o entendimento dos enviesamentos na avaliação. Os estudos apontam para a criação de expectativas enviesadas pelos atores envolvidos na avaliação, potenciadoras de mecanismos de inflacionamento das classificações. Radicadas em culturas de escola que não promovem os professores excelentes e não contribuem para a identificação/melhoria dos desempenhos deficitários, como corroboram os resultados da presente investigação.

Considerações finais

O estado da arte presta um contributo para a presente investigação na interpretação das políticas e práticas de avaliação, nacionais e internacionais, em termos macropolítico, meso-organizacional e microssupervisivo, traduzidas no discurso de diferentes atores: tutela ministerial, organizações internacionais e nacionais, estruturas sindicais, *fazedores de opinião* (na comunicação social), Diretores das escolas, professores, avaliadores e avaliados, em vários países. Aos estudos sobre processos de implementação das reformas educativas relativas à avaliação docente interliga-se a literatura em supervisão, avaliação e desenvolvimento profissional, que presta um contributo para a caracterização das dinâmicas sistémicas entre atores na articulação entre contextos organizacionais de escola e microssupervisivos. Tendo em conta os objetivos do presente estudo importa referir que os avaliadores/relatores já desempenharam, na sua maioria, o papel de orientadores pedagógicos, no contexto da formação inicial e contínua de professores. Neste sentido, é relevante investigar a forma como estes problematizam os propósitos formativos e sumativos do modelo de avaliação e praticam a supervisão avaliativa.

A avaliação docente tem sido estudada sob diferentes perspetivas, que espelham filosofias educacionais e avaliativas distintas. Desde quadros de referência racionalistas burocráticos a abordagens mais interpretativas e holísticas. Os estudos analisados contribuem para demonstrar a importância e a complexidade das políticas e práticas de

avaliação docente, em vários países: as (in)coerências entre políticas e práticas de avaliação, suas (des)articulações sistêmicas a nível meso-organizacional e microsupervisivo; as (in)consistências e (in)fidelidades às políticas instauradas e processos de implementação, em períodos temporais curtos, com particular expressão, no caso português. A maneira como se perspectiva a relevância da avaliação docente, em escolas básicas e secundárias, e o papel dos avaliadores depende da forma como se considera: o que deve ser avaliado e com que critérios; que atores devem estar envolvidos no processo; como avaliar e com que instrumentos; momentos da avaliação e seu significado; e importância e efeitos da avaliação docente na escola e na profissionalidade docente.

O discurso proferido pela tutela ministerial em 2006 salienta a necessidade de mudança na avaliação docente considerada até ao momento de burocrático-administrativa, associada à progressão na carreira e sem quadro de referência conceptual. O modelo de avaliação criado em 2006 vai-se basear em propósitos tecno-pedagógicos com vista à obtenção de resultados em conformidade com uma gestão por objetivos. A rutura com a cultura avaliativa anterior e as sucessivas configurações jurídicas implementadas de 2006 a 2009 enquadraram-se em ambientes de grande polémica nacional. A implementação autoritária do modelo de avaliação em 2007 impele a classe docente a questionar e resistir à hierarquização das novas funções estatutárias associadas à avaliação e à gestão e administração escolar, centralizada no Diretor.

As pressões externas políticas e privadas a exigir excelência à escola e aos professores têm repercussões nos processos de implementação de modelos de avaliação docente. A responsabilidade de supervisionar e avaliar, adquire segundo Reeves (2004), a configuração duma *prestação de contas holística*, que não se baseia somente nos resultados dos alunos, mas também em práticas de ensino eficazes, evidenciadas no processo de supervisão avaliativa. O desempenho é avaliado por um conjunto de fatores que intersejam dimensões do ensino, liderança e aspetos curriculares.

Na maioria dos países analisados, a supervisão avaliativa contribui para a melhoria da motivação docente, desenvolvimento profissional, enriquecimento e eficácia das práticas pedagógicas. No entanto, em vários países, avaliação e supervisão apresentam um impacto limitado no desenvolvimento profissional, na carreira e respetivos incentivos assim como no reconhecimento público da profissão docente (OCDE, 2011). Dos resultados de diversos estudos provenientes de atores diferenciados (professores, avaliadores, organizações nacionais e internacionais), todos são unânimes em salientar as dificuldades decorrentes de propósitos formativos e sumativos no mesmo modelo de avaliação, em sintonia com os

resultados da presente investigação. A opção por modelos formativos ou direcionados para a prestação de contas decorre da divergência de interesses dos diferentes atores educativos relativamente ao entendimento que fazem da qualidade do ensino, com consequências para a profissionalidade e carreira docente. A opinião pública tende a valorizar a avaliação da qualidade dos professores através de métodos quantitativos, enquanto os docentes e respetivas estruturas sindicais tendem a concebê-la como instrumento de desenvolvimento profissional e reconhecimento social do trabalho docente.

O equilíbrio entre abordagens avaliativas contextualizadas e direcionadas para o desenvolvimento profissional e para a standardização e centralização administrativa tem-se revelado instável. Os resultados dos estudos evidenciam dificuldades em avaliar os efeitos dos modelos de avaliação na qualidade de ensino, na motivação dos docentes e na aprendizagem dos alunos. O entendimento da qualidade do ensino como um fenómeno emergente e contextualmente situado tem sido abordado na investigação sobre a produção de julgamentos e tomada de decisão na avaliação de professores assim como na psicologia educacional. O problema da exatidão dos julgamentos tem divergido em função das perspetivas conceptuais em que se situam, sejam elas provenientes da psicologia experimental ou da área da cognição social. Muitos dos estudos baseados na investigação sobre a eficácia pedagógica, quer quantitativos quer qualitativos, procuraram estabelecer uma relação entre avaliação do professor, o seu ensino e resultados dos alunos. Este tipo de avaliação é concebida para produzir julgamentos sumativos e garantir a qualidade dos professores, embora a investigação saliente as limitações em termos da apreensão da complexidade da profissionalidade docente. Neste sentido, sugere-se uma abordagem interpretativa na avaliação, que envolva os docentes na conceção e implementação de modelos de avaliação direcionados para a valorização da profissão docente.

Implicações para a avaliação de professores

Questionar as políticas e práticas de avaliação do desempenho docente, o papel dos diferentes avaliadores no processo, suas conceções e práticas, continuam a ser questões atuais, colocadas por este estudo, numa época de sucessivas reformas educativas, com particular incidência, na avaliação dos docentes do ensino básico e secundário. O tema é recorrente ao nível das instituições de formação de professores, da literatura teórica e empírica sobre supervisão e avaliação docente, do discurso de professores na blogosfera e nas escolas, do discurso de *fazedores de opinião* na comunicação social, de sindicatos,

instituições governamentais e respetiva produção legislativa. Da análise de vários estudos destacam-se algumas recomendações finais:

Potenciar a mudança. As preocupações pessoais surgem como o maior obstáculo a transpor face a uma inovação, que exige adaptação e mudança (Hord, Rutherford, Hurling-Austin & Hall, 1987), como acontece com a implementação de modelos de avaliação docente, impostos hierarquicamente pela tutela ministerial. A resistência dos professores é legítima, sobretudo, quando existe falta de transparência na aplicação do modelo de avaliação. A investigação tem verificado que o sucesso das reformas na avaliação docente depende da apropriação pelos professores da sua filosofia, da conceção de ensino e de aprendizagem veiculada e respetivos procedimentos. As expectativas de desenvolvimento profissional devem ser acompanhadas de processos de supervisão, baseados no apoio, colaboração e monitorização. A perceção do sucesso face ao investimento efetuado revela-se um importante fator motivacional para melhoria do ensino e da aprendizagem (Lofton, Ellett, Hill & Chauvin, 1997; McLaughlin & Marsh, 1978). A dificuldade de concretização da componente formativa em modelos mistos de avaliação pode ser minimizada através da criação de ambientes direcionados para a colaboração e reflexão, envolvendo diferentes intervenientes da comunidade escolar, em particular, os alunos na construção da qualidade do ensino e da aprendizagem. A mudança significativa dificilmente pode ser mandatada pela tutela ministerial através de políticas oficiais de avaliação docente (Lofton, Hill & Claudet, 1997).

Adoção dum modelo compreensivo de avaliação. Os estudos recomendam a criação dum modelo de avaliação credível e útil, transparente e equitativo em consonância com uma abordagem profissional e menos burocrática, tendo em conta os seguintes aspetos: (a) implementação dum política de avaliação aceite pelos professores e comunidade educativa, com estudo-piloto prévio (b) contextualização da avaliação na cultura de escola; (c) explicitação do conceito de *bom professor* a defender; (d) validade e fiabilidade de métodos e instrumentos a utilizar (e) supervisão regular e validação dos julgamentos dos avaliadores, através do recurso a pares ou elementos externos; (f) retroação frequente, tendo por base padrões de desempenho definidos e objetivos individuais e sua diferenciação face às necessidades dos docentes; e (g) apoio intensivo para os professores com desempenho deficitário (Weisberg *et al*, 2007; Murillo, 2008; OCDE, 2009).

Formação e responsabilização dos avaliadores. A formação especializada em avaliação docente por parte dos diferentes atores envolvidos revela-se essencial, assim como a sua responsabilização pelo desempenho eficaz das funções supervisão-avaliativas. Os

avaliadores devem ser supervisionados ao longo da formação intensiva e regular assim como no exercício das suas funções nas escolas. As lacunas na formação dos avaliadores, em particular dos Diretores, repercute-se na sua incapacidade para recompensar e reter na carreira os melhores profissionais, promover melhorias ou excluir professores e contribuir para a qualidade do ensino facultada aos alunos, em conformidade com as classificações obtidas pelos docentes (Weisberg *et al*, 2007).

Articular o modelo de avaliação com desenvolvimento profissional, qualidade do ensino, incentivos e responsabilidades, permanência ou exclusão da carreira docente. A ausência de consequências face à informação produzida pela avaliação docente condena a credibilidade do próprio sistema, como sucedeu em Portugal nos anos noventa. Sugere-se a alteração dos sistemas de incentivos da carreira docente com o intuito de premiar os professores com níveis elevados de desempenho e excluir, de forma justa e progressiva, os que apresentam práticas deficitárias. Valorizar regularmente os professores excelentes, proporcionando-lhes compensações, desafios profissionais e partilha de conhecimento a outros professores. A atribuição de recompensas em função dos resultados da avaliação docente contribui para a criação dum sistema sólido e credível quer para avaliadores quer para professores avaliados (Weisberg *et al*, 2007; Eurydice, 2008; Isoré, 2009; OCDE, 2009; 2011).

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

Em consonância com os postulados epistemológicos do paradigma interpretativo, o presente estudo incide sobre o processo de implementação da política de avaliação, preconizada pelo Decreto-Regulamentar nº2/2010, papel e ação dos atores educativos em contextos organizacionais e específicos de avaliação e compreende os seguintes objetivos: (1) caracterizar modos de interpretação da política central de avaliação e sua transformação em ação pelos atores na escola; (2) explicitar concepções de supervisão avaliativa subjacentes ao discurso dos atores envolvidos na avaliação; (3) caracterizar competências em ação de supervisão avaliativa; (4) explicitar os fundamentos atribuídos pelos avaliadores aos julgamentos e decisões tomadas no final do ciclo avaliativo; e (5) identificar potencialidades e limitações no modelo de avaliação (DR nº2/2010). Na consecução deste estudo de caso utilizou-se uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, com recurso a métodos diversificados e complementares. Na primeira secção deste capítulo referem-se as opções metodológicas subjacentes à investigação a realizar; na segunda apresenta-se o modelo operativo das fases processuais da investigação; na terceira explicitam-se os métodos de recolha de dados e a terminar salientam-se os processos de análise e de validação dos dados.

Opções Metodológicas

O objeto de estudo perspectivado no campo da avaliação de professores assim como a natureza do problema centrado na implementação da política de avaliação docente, preconizada pelo Decreto-Regulamentar nº2/2010, configuram opções metodológicas de natureza interpretativa e descritiva. Ao nível da dimensão microssistémica privilegiaram-se as concepções e ações dos atores, a sua diversidade expressa através das interações sociais e os significados que lhes foram atribuídos. Deu-se relevo às experiências subjetivas que motivaram os sujeitos a empreender determinadas ações e a

construírem conhecimento (Erikson, 1986), em contextos organizacionais e supervisivos distintos.

Na pesquisa realizada, assumiram-se pressupostos metodológicos que repudiam as perspectivas positivistas focadas na explicação e os modelos de carácter hipotético-dedutivo, para dar lugar central à ‘epistemologia da implicação’ (Berger, 2009). Tratando-se de um objeto de estudo situado numa temporalidade própria, a ênfase na sua compreensão expressa-se tanto no discurso político (contexto legislativo do processo de avaliação) como no discurso da e sobre a ação de avaliação (contextos de implementação da escola). Assim, adota-se a distinção, apresentada por Berger, entre “epistemologia do olhar” e “epistemologia da escuta” (p.189). A primeira procura instrumentos para a observação do sujeito, a segunda envolve a compreensão da complexidade do fenómeno em estudo, ou seja, o processo de implementação da política de avaliação segundo o DR nº 2/2010.

Com efeito, as interações e as lógicas que ocorrem no decurso do processo local de implementação da política nacional de avaliação do desempenho enquadram-se numa “ordem temporal” à qual a investigadora não pôde ser indiferente. Se nos situarmos do ponto de vista da “epistemologia da escuta”, esta pesquisa terá em conta as situações experienciadas e enquadradas nos seus contextos. Trata-se de situações que têm sentido, não apenas para os sujeitos que se envolvem entre si e com elementos dos seus contextos, mas também para a própria investigadora. É fundamental que se apreenda o sentido das situações vividas e construídas pelos sujeitos para que a investigadora lhes possa atribuir também sentido. Em termos de uma *epistemologia do sentido*, nas palavras de Berger, esta forma de interagir com o objeto de investigação

incide e é construída numa relação com o sujeito (...) Quando nos colocamos numa posição de escuta, envolvemo-nos na temporalidade dos fenómenos (...) a que nos tornamos sensíveis. Trata-se de uma ordem que não é produzida por aquele que escuta, que ele não domina. (...) na escuta não é tanto o som que é importante, mas mais a forma de nos relacionarmos com a realidade (2009, p.190).

Em coerência com esta linha de investigação interpretativa segue-se uma abordagem metodológica ideográfica, uma vez que pretende explicar o que é único e particular, o modo como os sujeitos interpretam as suas experiências, multifacetadas, situadas e contextualizadas e como estruturam o mundo social em que vivem (Bodgan & Biklen, 1994; Cohen & Manion, 1981). O investigador interpretativo procura clarificar significados presentes na linguagem e nas ações dos atores sociais, de forma a

apreender e esclarecer o processo de construção do significado (Schwandt, 1994). Nesta investigação interpretam-se as ações dos sujeitos com o objetivo de as tornar inteligíveis, tendo por referência os seus motivos, intenções e objetivos intrínsecos às ações.

Ao estudar-se os modos subjetivos de apropriação, significação e interpretação dos papéis dos diferentes atores envolvidos na avaliação em contextos organizacionais e superviso-avaliativos – avaliadores de topo (membros da Comissão de Avaliação e do Júri de Avaliação), avaliadores/relatores e professores – enfatizou-se a construção interdependente de julgamentos acerca da qualidade do desempenho docente. No entanto, para proceder à identificação dos motivos e intenções subjacentes ao discurso e ação de avaliadores e avaliados, o investigador precisa de compreender o valor da significação que a ação tem para o ator num determinado contexto social (Carr & Kemmis, 1995). As conceções subjetivas da realidade social, a procura dos sentidos (Cohen & Manion, 1981) que os avaliadores atribuem às suas ações e às dos professores com quem interagem. Neste trabalho, a partir da análise das suas ações, das suas narrativas de experiência e dos seus significados, procurou-se o que é particular no indivíduo, mais concretamente, nos avaliadores de topo, avaliadores/relatores e professores e não o geral e o universal. A apreensão das significações pressupõe um processo de retrospção reflexiva, que encontra expressão, neste estudo, quando, por exemplo, os relatores justificam e fundamentam as suas práticas de avaliação nas conferências de supervisão e nas entrevistas conduzidas pela investigadora.

Algumas das críticas dirigidas à investigação interpretativa acentuam, por um lado, que o significado das situações, ações pode ser facilmente desvirtuado, porque este depende de circunstâncias várias, tais como questões de poder, de negociação, de liderança, de persuasão e num nível mais geral, de causas históricas e sociais. Outras críticas enfatizam que o conhecimento produzido pelos atores é sempre parcelar e não total, não universalmente partilhado (Cohen & Manion, 1981, 2007; Carr & Kemmis, 1995). Neste estudo, o que tornou atrativa a abordagem interpretativa foi, precisamente, a possibilidade de se valorizar a interpretação do significado das ações dos sujeitos e daqueles com quem interagem, o que permitiu no contexto da investigação sobre a avaliação de professores, conhecer a diversidade de conceções dos intervenientes no processo avaliativo e apreender a riqueza e complexidade das interações humanas no contexto educacional, que continuamente se ajustam, avaliam, negociam e modificam. Assim como verificar a importância que os sentimentos de rejeição e/ou conformismo

face à política de avaliação imposta pelo Ministério da Educação, motivações, expectativas pessoais e profissionais negativas/positivas face à avaliação adquirem na construção gradual duma cultura de avaliação docente.

O interesse da investigação pela singularidade e pelo particular, através da análise das conceções e competências de supervisão avaliativa em ação, não pode dissociar-se do estudo dos contextos em que elas se revelam, do micro e meso contextos, em que se concretizam as políticas de avaliação de professores. Neste estudo, o interesse pelo fenómeno particular da implementação da avaliação do desempenho docente inscreve-se num fenómeno geral, que se reporta às mudanças de políticas com impacto na profissão docente.

É na especificidade ecológica de cada escola que se (re)configuram teorias de avaliação em uso, construídas por entendimentos distintos do processo de avaliação, por objetivos, procedimentos, conceções de supervisão avaliativa subjacentes ao discurso de avaliadores e avaliados e competências de avaliadores. Digamos que, investigar o papel dos avaliadores/relatores, como é interpretado e posto em exercício, e aos quais se reconhece importância marcante para o sucesso do processo de avaliação, inscreve-se num processo mais global de compreensão das múltiplas teorias de avaliação em uso na escola. Marcadas pelas políticas de avaliação herdadas desde 2007 e sua influência na política oficial planeada e operacionalizada pela Comissão de Avaliação em conformidade com o DR nº2/2010. E reescrita pela própria Comissão ao longo do ciclo avaliativo e pelos diferentes avaliadores que a legitimam/(re)configuram no processo de supervisão avaliativa.

Neste estudo de natureza qualitativa, o acompanhamento pela investigadora do trabalho realizado por avaliadores de topo e relatores, desde o planeamento, operacionalização do modelo de avaliação e ação final de avaliar os professores, é entendido como um *estudo de caso* (Stake, 2007). Uma vez que visa compreender as formas de interpretar e transformar em ação na escola, a política de avaliação consagrada no DR nº2/2010. As convergências e divergências no exercício das funções específicas dos diferentes avaliadores podem ser perspetivadas intraescola numa relação interpretativa sistémica entre o contexto microsupervisivo da avaliação e o contexto meso-organizacional, em que ocorre o processo de planeamento e implementação da avaliação de professores.

Modelo operatório referente aos processos empíricos

O plano operatório da investigação tem correspondência com o entendimento sistémico das interconexões entre esferas de influência que ocorrem no processo de implementação da(s) política(s) de avaliação (*Figura 7*). O objeto de estudo é investigado numa dupla dimensão: *político-organizacional-avaliativa* e *supervisiva-avaliativa*, inscrita em termos das características da instituição escolar, das conceções de supervisão avaliativa subjacentes ao discurso dos atores envolvidos na avaliação e das competências de supervisão avaliativa evidenciadas por avaliadores/relatores. Relativamente à compreensão das funções da Comissão de Avaliação (CCAD), espaço organizacional novo, onde se (re)constrói a política de avaliação legislada, mobilizaram-se processos metodológicos vários. Entre eles, a observação não participante, complementada com gravação áudio de reuniões e entrevistas aos seus membros. A normatividade avaliativa escolar construída nesta estrutura organizacional resulta de processos ilustrativos de alguma autonomia de escola, na medida em que espelha diferentes conceções de avaliação e apropriações diferenciais da política avaliativa nacional. Mas reflete também a articulação com normas/orientações regionais, complementares e/ou discrepantes, veiculadas pela Direção Geral de Educação.

O círculo interno da(s) política(s) de avaliação em uso é ilustrado na *Figura 7* através da trajetória multifacetada entre dimensões avaliativas aos níveis *macro*, *meso* e *micro*. A normatividade interna, ancorada no contexto normativo-legal, reconstrói-se na interação entre teoria e prática, isto é, entre as normas definidas pela Comissão de Avaliação (CCAD) e a interpretação que os avaliadores lhes atribuem nos contextos da supervisão avaliativa.

As tomadas de decisão por parte da CCAD reportam-se às fases de implementação da política avaliativa, tais como, o planeamento do modelo de avaliação, a construção de instrumentos e definição dos critérios de avaliação, de estratégias de operacionalização e decisões reformuladoras/reflexivas face às dificuldades detetadas pelos relatores nas práticas de avaliação. Um processo de aferição entre avaliadores de topo e relatores que adquire visibilidade formal, nas reuniões realizadas ao longo do ano letivo e gravadas em registo áudio. Nesta fase, os avaliadores devolvem a retroação da aplicação à CCAD e esta reformula orientações relativas a procedimentos e instrumentos de avaliação, afere estratégias de operacionalização e critérios de avaliação do produto final.

No final do processo de avaliação, os avaliadores de topo, no desempenho das funções de Júri de Avaliação, reúnem para apreciar os fundamentos das propostas de classificação, apresentadas pelos relatores e aplicam o sistema de quotas ao mérito profissional. Apesar de não ter sido autorizada a gravação áudio, a observação não participante e a tomada de notas de reuniões do Júri de Avaliação permitiu à investigadora recolher dados para caracterizar os julgamentos produzidos acerca da prática profissional, com base em padrões locais de desempenho.

A dimensão supervisiva-avaliativa, caracterizada pela interseção entre conceções e práticas de supervisão avaliativa, é entendida como domínio da construção dos julgamentos. O *julgamento privado* ilustra os processos de pensamento do avaliador na construção dos juízos de valor e tomada de decisão. Tendo por base a adaptação realizada por Sriven (1973a, 1973c) das etapas do modelo de avaliação propostas por Peterson (2000, p.41). Julgamentos privados do avaliador, visíveis nos relatórios de avaliação e que adquirem a dimensão de *julgamento público* nas interações com os professores nas conferências de supervisão. Como ilustra a *Figura 7*, entende-se que o avaliador/relator desempenha um duplo papel crucial no circuito sistémico microsupervisivo e meso-organizacional avaliativo. Por um lado, como “executor” da política local de avaliação, que é construída pela Comissão de Avaliação. Mas, também como “fazedor” de políticas de avaliação (in)formais, através de processos de recriação e reconfiguração, em práticas autonómicas e contextualizadas de supervisão.

As competências reveladas pelos avaliadores no processo de supervisão avaliativa são perspetivadas de forma tripartida, sob a designação de pré-interativas, interativas e pós-interativas (Clark & Peterson, 1986) relativamente ao momento de observação da prática letiva dos docentes em avaliação. Para se aceder às competências pré-interativas utilizou-se a entrevista semiestruturada, efetuada a quatorze relatores entre novembro e janeiro de 2011, com vista à desmontagem do quadro de referência da avaliação, antes de darem início ao processo de supervisão avaliativa. As competências interativas encontraram a sua expressão mais significativa nas vinte e seis conferências de supervisão realizadas em quatro núcleos de avaliação, entre avaliadores e avaliados, que ocorreram pré e pós-observação das aulas assistidas. A observação não participante e gravação áudio das conferências de supervisão, ao longo do ano letivo 2010-2011, permitiram a recolha de dados para caracterizar o que valorizam relatores e professores na supervisão avaliativa. Assim como identificar os julgamentos produzidos na ação de avaliar e respetivas fontes de validação.



Figura 7. Modelo operatório do estudo – fases do processo de implementação da política de avaliação e de produção dos julgamentos acerca do desempenho docente.

Ao privilegiar-se a perspectiva fenomenológica relevando o conhecimento da perspectiva do outro (avaliadores e avaliados), em diferentes situações (Denzin & Lincoln, 1994), mobilizaram-se procedimentos metodológicos vários, tais como a *observação não participante*, a *entrevista semiestruturada* e *focada* (Fontana & Frey, 1994). Esta diversidade de processos metodológicos implicou a conjugação de análises de caráter qualitativo e quantitativo, de forma a captar a construção da diversidade de sentidos dos atores envolvidos e caracterizar as competências reveladas nas práticas dos avaliadores em contextos organizacionais e específicos da avaliação docente.

Relativamente à dimensão das competências pós-interativas procurou-se que os avaliadores, no decorrer das entrevistas focadas no final do ciclo avaliativo, identificassem os aspetos formativos e sumativos do modelo de avaliação assim como o seu entendimento pessoal acerca do papel desempenhado. Não menos importante para este estudo é a inclusão dos professores. Procurou-se identificar e clarificar os efeitos da avaliação no desenvolvimento profissional, assim como recolher dados que permitissem caracterizar o papel dos avaliadores a partir do ponto de vista dos professores. A análise dos dados permitiu caracterizar concepções dos professores relativamente a: a) estratégias de implementação do modelo de avaliação; b) papel dos relatores na operacionalização da política de avaliação em uso e respetivos desvios à normatividade interna; c) natureza da supervisão avaliativa; e d) papel do relator, como membro do Júri de Avaliação, na seriação do mérito profissional, de acordo com o sistema de quotas. A pesquisa deu também particular relevo ao percurso efetuado pelos treze professores ao longo do ano letivo. No processo de supervisão adquiriu particular visibilidade as concepções de supervisão avaliativa e o papel ativo/passivo desempenhado pelos docentes, quer no contexto microssupervisivo, quer organizacional. Em particular, na fase pós-divulgação das classificações finais, quando os docentes apreciaram a qualidade do modelo de avaliação e as funções desempenhadas por relatores e avaliadores de topo.

O Quadro 1 permite visualizar, através duma leitura horizontal e vertical, a articulação das questões gerais do estudo, com objetivos e fontes de dados, por dimensão do estudo.

Delineamento do estudo

Este estudo realizou-se numa escola básica e secundária, situada na zona da Grande Lisboa, denominada para efeitos de investigação de *Escola da Luz*. A caracterização da escola inclui uma breve perspetiva do meio sociocultural e económico em que se insere do ponto de vista diacrónico e sincrónico, assim como da política educativa e de avaliação docente.

Quadro 1. Articulação entre Questões Gerais, Objetivos e Processos Metodológicos por Dimensão do Estudo.

Questões Gerais	Objetivos	Processos metodológicos
		<p>Dimensão político-organizacional-avaliativa</p>
<p>Como se caracterizam as políticas em uso numa escola básica e secundária?</p>	<p>Caraterizar a forma como a política central de avaliação é interpretada e transformada em ação na escola.</p>	<p>Observação não participante e gravação áudio de reuniões: (1) comissão de coordenação de avaliação do desempenho (CCAD); e (2) Diretor e relatores.</p>
<p>Que fundamentos atribuem os avaliadores aos julgamentos e decisões tomadas na fase final de avaliação de professores?</p>	<p>Caraterizar lógicas de pensamento e ação ao nível do julgamento dos avaliadores.</p>	<p>Entrevistas semiestruturadas a relatores, no início do ciclo avaliativo.</p> <p>Observação não participante de reuniões do Júri de Avaliação (JA).</p>
		<p>Análise documental: elementos de referência da avaliação: projetos educativos; regulamentos internos; planos anuais de atividades; indicadores de medida estabelecidos pela escola face ao progresso dos resultados escolares e documentos produzidos pela CCAD, tais como instrumentos de recolha de dados para a avaliação dos professores; guiões explicativos dos procedimentos a efetuar durante o processo de supervisão avaliativa; e indicações para elaboração dos relatórios finais de autoavaliação.</p>
		<p>Dimensão supervisiva-avaliativa</p> <p>Competências pré-interativas</p> <p>Entrevistas semiestruturadas a relatores.</p>
<p>Que conceções evidenciam os avaliadores acerca da supervisão avaliativa?</p>	<p>Identificar conceções de supervisão avaliativa.</p>	<p>Competências interativas e pós-interativas</p>
<p>Que competências são exercidas na ação de supervisão avaliativa?</p>	<p>Caraterizar competências de supervisão avaliativa em ação.</p>	<p>Observação não participante das conferências de supervisão, pré e pós observação das aulas e respetivas classificações.</p>
<p>Que fundamentos atribuem os avaliadores aos julgamentos e decisões tomadas na fase final de avaliação de professores?</p>	<p>Caraterizar lógicas de pensamento e ação ao nível do julgamento dos avaliadores.</p>	<p>Entrevistas focadas a avaliadores/relores no final do ciclo avaliativo.</p>
<p>Que conceções evidenciam os professores avaliados acerca da supervisão avaliativa?</p>	<p>Identificar conceções de supervisão avaliativa.</p>	<p>Entrevistas focadas realizadas aos professores avaliados.</p> <p>Análise documental: planos de aula, materiais didáticos, fichas de trabalho e de avaliação; grelhas e materiais construídos pelos relatores para orientar o processo de supervisão avaliativa de natureza diversa; relatórios de autoavaliação da prática letiva; relatórios elaborados pelos avaliadores; atas das reuniões de supervisão avaliativa.</p>

Escola da Luz

A Escola da Luz foi criada em 1957 como Escola Técnica e Profissional de forma a dar resposta à rápida evolução económica do distrito. Em 1972, adquiriu a designação de Escola Industrial e Comercial, mas com inclusão do curso geral dos liceus. Em 1974, passou a designar-se de escola secundária e, atualmente apresenta uma oferta curricular diversificada, incluindo cursos vocacionados para a progressão de estudos e profissionalizantes, direcionados para a vida ativa, tais como, cursos profissionais e cursos de educação e formação. A instituição escolar integra a crescente comunidade imigrante, com 1,27% (INE, 2006) de habitantes de países extracomunitários, que solicitaram o estatuto de residente. A escola tem cerca de 1438 alunos distribuídos pelo ensino diurno e noturno e cento e oitenta e nove professores, integrando um concelho onde existem setenta e cinco instituições de ensino, incluindo jardim-de-infância. Segundo dados de 2007, no concelho apenas 16,4% da população tem o 3º ciclo, 12,2% possui o ensino secundário e 5,3% tem formação no ensino superior. O tecido empresarial está ligado ao setor terciário e o poder de compra, segundo dados do INE (2005), ultrapassa a média nacional.

Política educativa e avaliação docente. A política educativa de escola, expressa quer através do projeto de intervenção do Diretor quer do projeto educativo, valorizou a qualidade das aprendizagens e a promoção da colaboração interna e externa. O projeto educativo assentou em duas ideias-chave, inclusão e qualidade, tendo por finalidade a melhoria global da cultura de escola, através do incentivo à participação de todos os membros da comunidade educativa. Em consonância com a filosofia educativa, o projeto de intervenção do Diretor reforça a melhoria da escola, através da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares, com particular incidência na corresponsabilização dos diversos atores educativos (professores, alunos, pais/encarregados de educação, autarquias, comunidades), enquadrada num quadro de liderança transformacional e cultura de avaliação. O projeto enfatizou a dimensão desenvolvimentalista da avaliação docente, enquadrada em práticas de autoavaliação e coavaliação, tendo por objetivo a melhoria da escola e das práticas pedagógicas dos professores. O documento privilegia a promoção da excelência ressaltando o contributo da avaliação do desempenho para o prestígio e credibilização da escola. No ano letivo

2010-2011 estiveram em avaliação cento e quarenta dois professores, tendo sessenta e sete docentes solicitado aulas assistidas. De registar um ligeiro aumento comparativamente com o ciclo avaliativo anterior, 2007-2009, em que cinquenta e quatro docentes solicitaram avaliação da componente do ensino e da aprendizagem. Tal facto pode dever-se, em parte, aos efeitos da avaliação do desempenho na contratação anual de professores contratados.

Participantes, características e critérios de seleção

Os participantes no estudo integraram diferentes estruturas institucionais e estiveram envolvidos no processo de avaliação docente, em níveis hierárquicos distintos, e aos quais foram atribuídos papéis e funções diversificadas na escola, como ilustra a rede de atores envolvidos na avaliação (*Figura 8*). No Quadro 2 apresentam-se os participantes segundo as dimensões do estudo. O *design* da investigação incluiu a perspetiva de avaliadores de topo, assim designados, porque operam, sobretudo, ao nível *meso-organizacional-avaliativo*, como membros da Comissão de Avaliação (CCAD) e, no final do ciclo, como Júri de Avaliação. Em contrapartida, os avaliadores/relatores são o elemento fulcral que coabitam alternadamente nos dois níveis, no *meso-organizacional* na fase inicial de planeamento e operacionalização do modelo de avaliação, no nível *microsupervisivo* durante o processo de supervisão avaliativa e, de novo, no nível *meso*, na fase final de apresentação e defesa das propostas de classificação dos professores, em sede de Júri de Avaliação. Relativamente aos professores, estes tendem a ser os menos envolvidos na construção da política de avaliação de que são objeto, operando, sobretudo, no nível microsupervisivo. Aos trinta e dois participantes no estudo são atribuídos pseudónimos por questões de anonimato.

Dimensão político-organizacional-avaliativa. A dimensão político-organizacional-avaliativa do estudo expressa-se, sobretudo, através do trabalho desenvolvido pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD), constituída no âmbito do Conselho Pedagógico. De acordo com o DR nº 2/2010, os membros da CCAD são os seguintes: Diretor, que preside à comissão e três outros docentes pertencentes do Conselho Pedagógico, eleitos de entre os respetivos membros.

Quadro 2. *Participantes Segundo Dimensões do Estudo.*

PARTICIPANTES NO ESTUDO		
<i>Dimensão político-organizacional-avaliativa</i>		<i>Dimensão supervisiiva-avaliativa</i>
Avaliadores de topo		Avaliadores/relatores e professores
Comissão de Avaliação	/ Júri de Avaliação	
Membros efetivos Diretor da escola 3 Coordenadores de departamento curricular	Membros efetivos Presidente/Diretor da escola 3 Coordenadores de departamento curricular	14 Avaliadores entrevistados no início do ciclo avaliativo, 4 Avaliadores acompanhados no processo de supervisão avaliativa
Membro não efetivo 1 Coordenador de departamento curricular	Membros móveis Relatores	13 Professores em avaliação

Na *Escola da Luz*, os três membros efetivos da CCAD foram os coordenadores dos departamentos de ciências exatas e tecnológicas, de línguas e de ciências naturais e expressões. O Diretor convocou, pontualmente, o coordenador do departamento de ciências sociais e humanas para participar nas reuniões da comissão, uma vez que o seu contributo foi considerado uma mais-valia para o processo de implementação da avaliação docente e, também, porque este foi o único coordenador de departamento a não poder integrar a CCAD, segundo as normas definidas para a sua composição pelo DR n.º 2/2010. Da análise do Quadro 3, destaca-se a experiência dos membros da CCAD em avaliação de professores desde 2007, assim como uma média de vinte e oito anos de serviço letivo, reveladora de alguma homogeneidade em termos da posição na carreira docente e respetiva experiência de ensino. O Diretor foi o único que desempenhou as funções de formador de professores e possui mestrado em administração educacional.

Segundo a legislação (DR n.º2/2010), cabe ao Diretor de escola, enquanto presidente da CCAD, dinamizar reuniões com avaliadores/relatores e como avaliador, classificar, na vertente funcional, o desempenho profissional dos coordenadores dos departamentos curriculares (*Figura 8*). Caso haja lugar à observação de aulas, a seu pedido, o Diretor avalia a componente pedagógica do processo de ensino-aprendizagem. O Diretor avalia os coordenadores de departamento curricular, estes, por conseguinte, avaliam os relatores, que por sua vez, avaliam os professores. Os avaliadores/relatores

recebem informações avaliativas adicionais acerca do desempenho dos docentes, provenientes dos coordenadores dos diretores de turma, nomeados avaliadores no contexto da autonomia da escola, embora estes não tenham participado diretamente no estudo. A bidirecionalidade das setas, representada na *Figura 8*, ilustra a rede comunicacional avaliativa entre os diferentes atores envolvidos na avaliação docente, alguns no duplo papel de avaliadores e avaliados. Relativamente aos coordenadores de departamento curricular, estes desempenham as funções de avaliadores/relatores (*Figura 8*). Avaliam o domínio do ensino-aprendizagem na componente científica e pedagógica ou só na componente pedagógica, caso o relator, em avaliação, pertença a um grupo disciplinar diferente do coordenador de departamento. Cabe ainda aos coordenadores supervisionarem e orientarem os relatores nos procedimentos a efetuar relativamente à avaliação docente partilhar dificuldades, aconselhar e definir ações futuras.

Júri de Avaliação. Segundo o decreto-regulamentar nº 2/2010, o Júri de Avaliação (JA) é composto pelos membros da CCAD e pelos relatores, como elementos móveis. São competências deste órgão classificar os professores, aplicando o sistema de quotas, tendo por base a proposta apresentada pelo avaliador intermédio, designado de relator. O Júri emite também recomendações tendo em vista a melhoria da prática pedagógica e aprova planos de formação para professores com a menção qualitativa de *regular* e *insuficiente*.

Dimensão supervisiva-avaliativa. A dimensão supervisiva-avaliativa incluiu a participação de avaliadores intermédios, como ilustra a *Figura 8*, designados na lei de *relatores* e respetivos professores em avaliação. Os avaliadores/relatores foram nomeados pelo Diretor em colaboração com os coordenadores dos departamentos curriculares. Caso seja solicitada a observação de aulas pelos professores, os relatores avaliam o docente na componente científica e pedagógica para além das outras dimensões funcionais da profissionalidade docente - a vertente social, profissional e ética; participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento profissional ao longo da vida (artº 4º, DR nº2/2010).

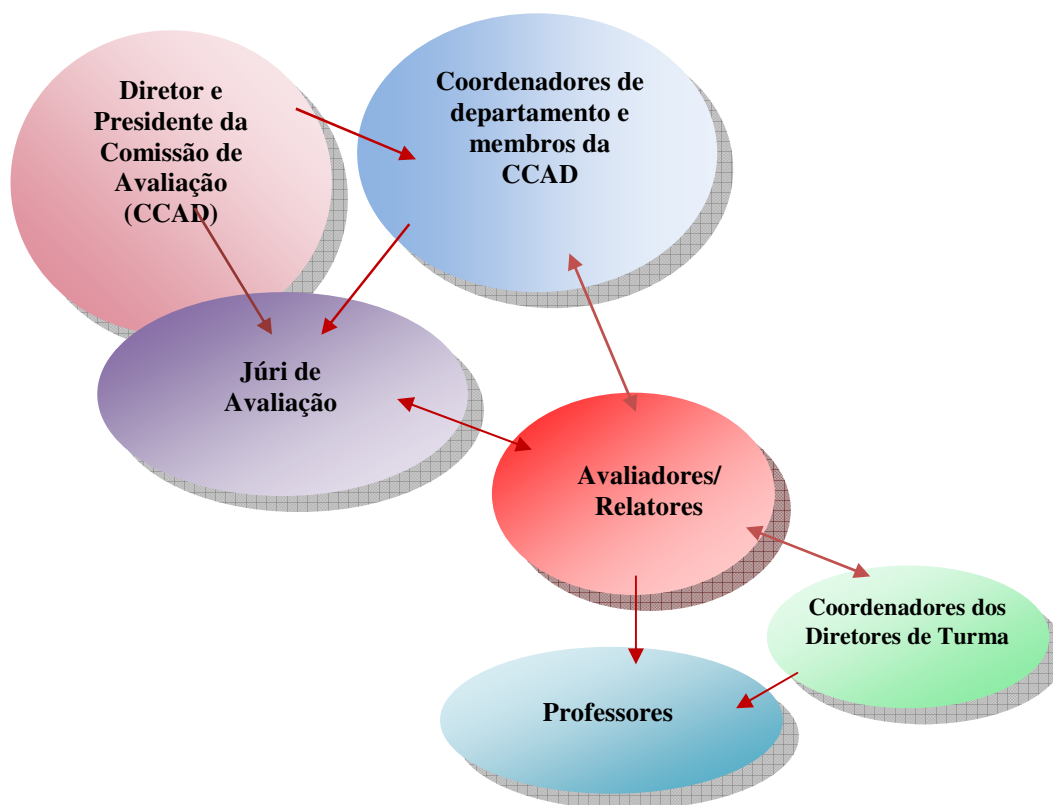


Figura 8. Rede comunicacional entre atores envolvidos na avaliação docente.

A investigação contou com a participação inicial de quatorze relatores, de diferentes áreas disciplinares, com e sem experiência como avaliadores de professores, para, em seguida, se focar num grupo interdisciplinar de quatro, acompanhados no processo de supervisão avaliativa de treze professores. A seleção dos quatro avaliadores obedeceu aos seguintes critérios: a) avaliarem professores que solicitaram aulas assistidas; b) experiência em supervisão e avaliação de professores; c) pertencerem a diferentes grupos de recrutamento/áreas disciplinares; d) exercício de funções organizacionais na escola; e) tempo de ensino e na escola em estudo; f) posições que ocupam segundo o Estatuto da Carreira Docente; (g) terem sido já avaliados segundo DR n°14/2009; (h) posturas institucionais distintas face à implementação do processo de avaliação de professores; e (i) motivação para participar no estudo. Dos cinco relatores contactados, um desistiu face à desaprovação por parte do respetivo departamento curricular, da sua participação na investigação. O conhecimento por parte da investigadora do processo sigiloso de avaliação de dois professores de geografia foi o argumento apresentado pelo coordenador de departamento de ciências sociais e humanas para justificar a não participação da relatora e respetivos professores em

avaliação na investigação. Como ilustra o Quadro 3, a maioria dos relatores possui experiência como avaliador de professores e um número reduzido, quatro relatores, foi formador de professores principiantes.

Quadro 3. *Caraterísticas dos Avaliadores de Topo e Intermédios da Escola da Luz.*

Caraterísticas	Departamento Curricular Área Disciplinar	Anos: prática letiva	Anos: avaliador	Anos: formadores/ outras formações
Avaliadores de topo				
4	Alberto – Diretor/presidente	30	3	1/ Mestrado
Membros da Comissão de Avaliação/Júri de Avaliação	Coordenadores de Departamento Francisco - Ciências exatas e tecnológicas Fernanda - Línguas Albertina - Ciências naturais e expressões	26 34 26	3 3 1	0 0 0
1 Membro não efetivo	Joaquim - Ciências sociais e humanas	27	3	0
Avaliadores intermédios				
14 Avaliadores/ Relatores	Joaquim – História Fernando – Educação Tecnológica Cristina - História Raquel - Educação Tecnológica Ana - Inglês Tânia – Português Rosa – Desenho e Geometria Descritiva Sara – Físico Química Francisca - Geografia Benedita – Espanhol *Inês – Físico-Química *Emília - Matemática *João - Educação Física *Rita – Inglês	27 32 22 25 25 28 24 29 28 26 36 30 30 23	3 3 0 1 3 2 3 1 3 0 2 1 1 1	0 0 0 0 0 0 0 4 0 0 0 7/ 8 2

No entanto, à semelhança dos membros da CCAD, os relatores eram professores experientes, possuindo em média vinte e sete anos de serviço de carreira docente. Na aplicação dos critérios de seleção dos relatores a acompanhar ao longo do ano letivo, referidos anteriormente, os quatro relatores com experiência de formação preencheram todos os requisitos definidos pela investigadora e mostraram-se, sobretudo, mais recetivos e empenhados a participar no estudo. Estes encontram-se assinalados com asterisco no Quadro 3.

Professores. Os treze professores participantes integraram os núcleos de avaliação atribuídos aos quatro relatores selecionados. Foi critério de seleção dos docentes nos

respetivos núcleos de avaliação, o facto de terem solicitado avaliação da prática pedagógica. Sete dos treze professores eram contratados, com menos de dez anos de serviço, e seis eram docentes de carreira, apresentando em média de quinze anos de serviço, como ilustra o Quadro 4. Nenhum dos docentes de carreira desempenhou funções de formador de professores. A situação profissional do docente contratado, condicionada pela classificação obtida para efeitos de concurso de professores, esteve na origem do número elevado de candidaturas às menções de *Excelente e Muito Bom* por núcleo de avaliação, e por conseguinte, ao pedido de observação de aulas.

Quadro 4. *Caraterísticas dos Professores Avaliados na Componente Letiva na Escola da Luz.*

Departamento Curricular / Área Disciplinar	Anos de prática letiva	Situação profissional
<i>Ciências Exatas e Tecnológicas - Matemática</i>		
José	5	Contratado
Cristina	13	Carreira
Paulo	10	Carreira
Ana	7	Contratada
Conceição	16	Carreira
Anabela	4	Contratada
<i>Ciências Naturais e Expressões - Físico-Química</i>		
Carla	3	Contratada
Joana	9	Carreira
<i>Ciências Naturais e Expressões - Educação Física</i>		
Pedro	2	Contratado
Filipa	22	Carreira
<i>Línguas - Inglês</i>		
Helena	6	Contratada
Ana	16	Carreira
Rita	1	Contratada

Processos metodológicos e recolha de dados

A recolha de dados abrangeu o primeiro e único ano da implementação do modelo de avaliação do desempenho docente, segundo o DR n.º 2/2010, em vigor de setembro de 2010 a dezembro de 2011. No entanto, a recolha de dados só terminou em fevereiro de 2012, após a conclusão da realização das entrevistas a avaliadores de topo. Os processos principais utilizados foram a gravação áudio das reuniões da Comissão de

Avaliação (CCAD), das reuniões entre Diretor e relatores, das conferências de supervisão avaliativa, assim como entrevistas realizadas aos avaliadores de topo (membros da CCAD/Júri de Avaliação), aos relatores/avaliadores no início e final do ciclo avaliativo, aos professores avaliados e a tomada de notas das reuniões do Júri de Avaliação no final do ano letivo. Os processos utilizados e os dados recolhidos aparecem representados nos Quadros 5 e 6 e são objeto de desenvolvimento nas subsecções seguintes. Nos meios de recolha de dados secundários incluem-se as fontes de natureza documental e as notas de campo.

Investigar o primeiro ano de implementação dum novo modelo de avaliação docente, marcado por sucessivas alterações legislativas e conflitos externos e internos à profissão docente, conferiu riqueza e alguma imprevisibilidade na obtenção das fontes de dados. A apropriação diferenciada pelos atores de diretrizes provenientes da legislação, das informações orais e escritas, formais e informais, atempadas ou não face às necessidades do terreno, provenientes da Direção Regional de Educação, permitiu a recolha de notas de campo descritivas de dificuldades sentidas e reformulações exigidas. Assim como a observação não participante e gravação áudio das duas reuniões, não previstas pela investigadora, entre Diretor e avaliadores/relores e das três entrevistas solicitadas pelos avaliados aos relatores no período previsto para interposição de recurso à classificação final.

A observação não participante e a gravação áudio das duas únicas reuniões, realizadas ao longo do ano letivo entre Diretor e relatores permitiu caraterizar o processo de implementação da política de avaliação, comparar a forma como este foi planeado, nas reuniões da CCAD e operacionalizado junto dos relatores, assim como identificar as suas reações às diretrizes emanadas pelo Diretor.

A gravação áudio das conferências de supervisão permitiu caraterizar as competências de supervisão avaliativa, assim como conflitos vividos na fase final do ciclo avaliativo. Estes incidiram, sobretudo, na discordância relativamente à alteração das propostas de classificação apresentadas pelos relatores em sede de Júri de Avaliação (JA), no seguimento da aplicação do sistema de quotas ao mérito profissional. A indignação manifestada pelos relatores, como responsáveis pelas classificações finais dos professores, surge quando estes se sentiram obrigados a assinar classificações com as quais discordaram, registadas na plataforma informática criada para o efeito pela Direção Regional de Educação. No que respeita ao acesso da investigadora às reuniões do Júri de Avaliação em julho de 2011, a autorização dada pelo Diretor cingiu-se à

observação não participante e tomada de notas das reuniões relativas à classificação dos docentes contratados acompanhados ao longo do ano letivo. A decisão foi fundamentada com base no pressuposto que os professores de carreira discordariam da presença da investigadora na fase de maior conflitualidade, a da aplicação dos critérios de desempate às propostas de classificação apresentadas pelos relatores em sede de JA.

Documentos. Análise documental ilustra as duas dimensões do estudo: *político-organizacional-avaliativa e supervisiva-avaliativa* como ilustram os Quadros 5 e 6. No primeiro domínio analisaram-se os elementos contextualizadores da política de avaliação da escola, tais como, projeto educativo; regulamento interno; plano anual de atividades; indicadores de medida, estabelecidos pela escola, face ao progresso dos resultados escolares; e os documentos produzidos pela Comissão de Avaliação (CCAD), tais como, instrumentos de recolha de dados, guiões explicativos dos instrumentos e dos procedimentos a efetuar ao longo do processo de implementação da política de avaliação. No acompanhamento do processo de supervisão avaliativa, os professores facultaram à investigadora, os planos das aulas assistidas, materiais didáticos utilizados e relatórios de autoavaliação. Relativamente aos materiais facultados pelos avaliadores, analisaram-se fichas de registo de observação e avaliação da prática letiva, materiais de apoio construídos pelos relatores, documentos explicativos e críticos dos instrumentos de registo produzidos pela CCAD, relatórios efetuados por avaliadores das aulas observadas e atas das conferências de supervisão avaliativa.

Notas de campo. As notas de campo contemplam dados descritivos e reflexivos (Bodgan & Bicken, 1994). Os primeiros pretendem dar conta das conversas informais, quer entre investigadora e Diretor, membros da CCAD, avaliadores e avaliados, quer entre os diferentes atores entre si. A natureza do tema em estudo, a avaliação docente, potenciou a recolha de confidências na sala de professores, entre um público restrito e em privado, sobretudo, após a realização de reuniões, entrevistas e conferências de supervisão avaliativa. A investigadora recolheu inúmeras confidências de avaliadores de topo, de relatores e avaliados e informações justificativas de silêncios, sobretudo, no decorrer das conferências de supervisão. O segundo tipo de dados, de natureza mais reflexiva, contempla não só o que a investigadora viu e experienciou, mas também o que pensou no decurso da recolha de dados. Nomeadamente, sobre o ambiente em que se realizaram as entrevistas aos participantes, as reuniões: a) CCAD/Júri de Avaliação, b) Diretor e relatores; e c) avaliadores e avaliados e a natureza das informações recolhidas em situações informais de interação com os participantes. A reflexão da

investigadora sobre as suas próprias impressões, sentimentos, ideias e intuições acerca do fenómeno em estudo, teve por objetivo obter uma melhoria das notas de campo, o conhecimento e controlo do efeito do observador sobre a realidade em estudo. Os processos utilizados e os dados recolhidos em cada escola ao longo do processo de implementação/suspensão/manutenção da política de avaliação são objeto de desenvolvimento nas subsecções seguintes.

A *Figura 9* ilustra o total dos dados recolhidos ao longo do processo de implementação do modelo de avaliação, consagrado pelo DR nº2/2010 e nos meses subsequentes ao encerramento do ciclo avaliativo na escola. A verticalidade significa a sequencialização nas diferentes fases de recolha de dados e a intersecção dos círculos ilustra os momentos em que se evidencia maior ou menor cruzamento de dados, com particular destaque para a parte final do ciclo avaliativo. As quatorze entrevistas iniciais realizadas aos avaliadores/relatores, identificadas como fase um, na *Figura 9*, inscrevem-se no planeamento do modelo de avaliação, uma vez que os relatores estão envolvidos na construção conjunta dos instrumentos de avaliação da profissionalidade docente, a aplicar posteriormente no processo de supervisão avaliativa. Trabalho que se repercute nas decisões seguintes tomadas em sede de CCAD, designada de fase dois, que reformula e aprova os instrumentos elaborados pelos relatores. A fase três corresponde à recolha de dados representativos da operacionalização da política oficial de avaliação, quer pela forma como é descentralizada e veiculada em reuniões presididas pelo Diretor com relatores, quer pela forma como estes se apropriam da normatividade e a aplicam no processo de supervisão avaliativa. Os dados obtidos referentes à ação de avaliar, correspondentes à fase quatro, proveem de entrevistas efetuadas aos professores, que são simultaneamente objeto de avaliação nas reuniões do Júri de Avaliação e de entrevistas finais realizadas aos relatores, no seguimento da conclusão do ciclo avaliativo. Por último, a fase cinco ilustra o culminar do ciclo de avaliação e do processo de recolha de dados, com a realização de entrevistas a avaliadores de topo, na qualidade de membros da CCAD e do Júri de Avaliação.

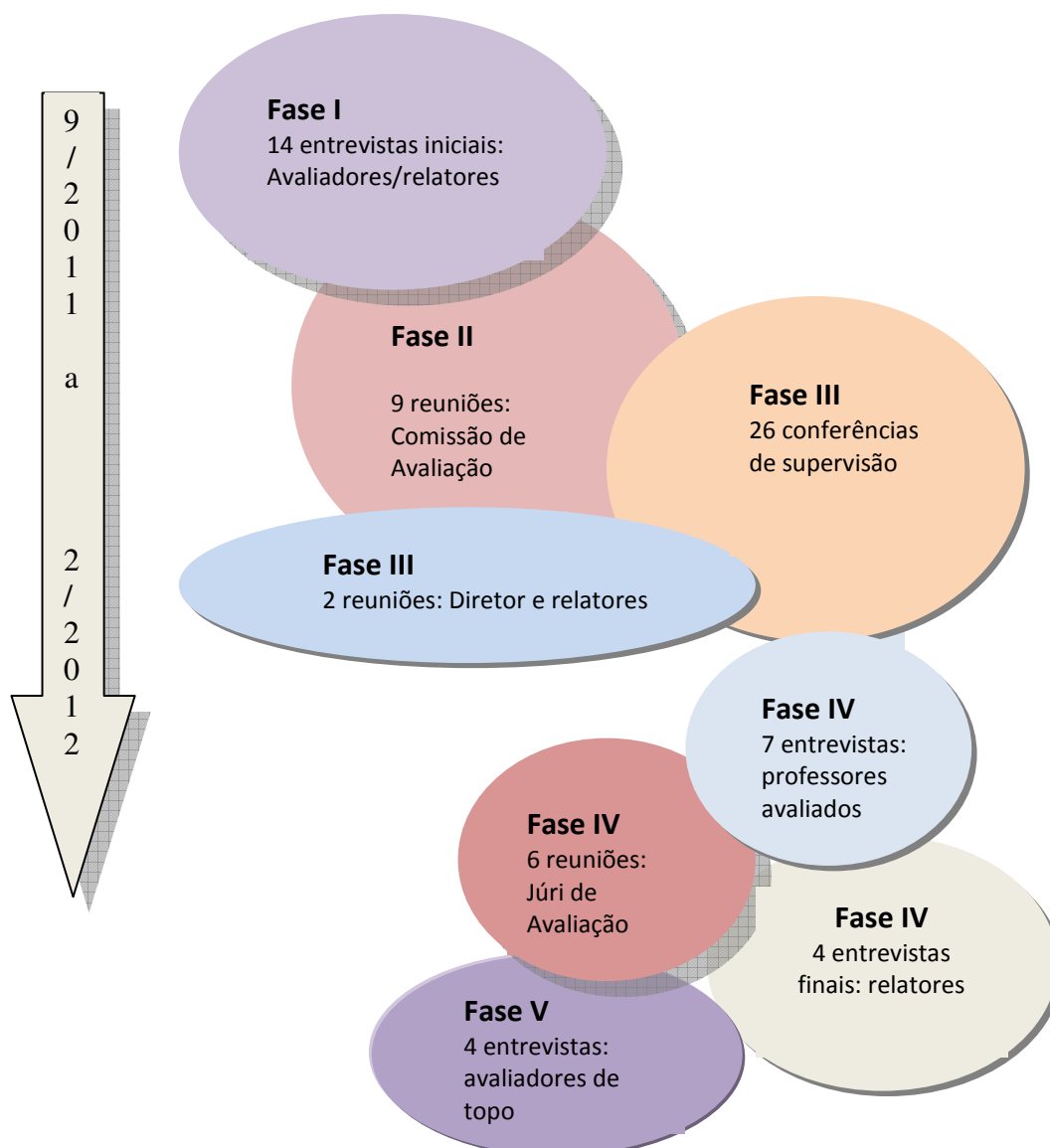


Figura 9. Sequencialização e interseção no processo de recolha de dados.

Dimensão político-organizacional-avaliativa

Na dimensão político-organizacional-avaliativa, os processos metodológicos incluíram observação não participante e gravação áudio das reuniões da Comissão de Avaliação (CCAD), das reuniões efetuadas pelo Diretor com relatores, tomada de notas de reuniões do Júri de Avaliação e entrevistas focadas a avaliadores de topo (membros da CCAD/JA) após o final do ciclo avaliativo.

O trabalho de campo iniciou-se em setembro de 2010, tendo o Diretor aprovado e assinado o protocolo de investigação em maio. O conhecimento dos relatores ocorreu por intermédio do Diretor e de uma relatora durante o trabalho colaborativo de

construção dos instrumentos de avaliação no início do ano letivo 2010-2011. O estabelecimento duma relação de confiança entre a investigadora e avaliadores durante várias semanas permitiu, gradualmente, a sua apresentação aos professores em avaliação e a sua aceitação em participar no estudo. O envolvimento de vários atores avaliativos, pertencentes a diferentes estruturas organizacionais não foi isenta de momentos de desconforto para a investigadora. As tensões decorrentes do tema em estudo, avaliação de professores, exigiram vários esclarecimentos de forma a evitar que a presença da investigadora na escola fosse associada à política veiculada pelo Ministério da Educação e consignada no DR nº 2/2010.

Numa primeira fase, as reuniões informais com o Diretor foram fundamentais para o conhecimento da instituição escolar e procedimentos previstos para a avaliação de professores (Quadro 5). A investigadora reuniu com o Diretor em julho de 2010 para apresentação do protocolo de investigação e no dia sete de outubro do mesmo ano para tomar conhecimento da calendarização da avaliação docente. Nesta reunião teve conhecimento da decisão tomada pela direção de proporcionar aos professores avaliadores da escola, relatores e membros da CCAD, formação em avaliação de professores. A ação foi dinamizada por uma professora da escola, creditada como formadora e com formação em avaliação de professores. A terceira reunião da investigadora com o Diretor teve lugar a vinte e três de novembro de 2010, com o objetivo de tomar conhecimento do processo em curso relativo à avaliação intercalar dos professores a realizar até dezembro. Os contactos estabelecidos, via correio eletrónico, com o Diretor, ao longo do ano, permitiram a recolha de informação complementar para a consecução do estudo.

O acompanhamento do trabalho desenvolvido pela CCAD no exercício de funções organizacionais e avaliativas foi efetuado ao longo do ano letivo 2010-2011. Pretendeu-se compreender os modos de apropriação pelos diferentes atores da política oficial de avaliação e, nesta medida, perceber que aspetos foram valorizados nas fases da contextualização/planeamento, programação, implementação, reformulação do processo de avaliação e ação de avaliar o desempenho docente. As entrevistas aos membros da Comissão de Avaliação/Júri de Avaliação, no final do ciclo avaliativo, permitiram complementar os dados recolhidos nas reuniões da CCAD e do JA e caracterizar perspetivas, decisões e fundamentos apresentados ao longo do processo e do produto da avaliação docente.

Observação não participante e gravação áudio de reuniões de avaliadores de topo

A observação não participante e gravação áudio das reuniões dos avaliadores de topo incluiu as realizadas pela CCAD, pelo Diretor com os avaliadores/relatores para operacionalização do modelo de avaliação e as reuniões finais em que a Comissão de Avaliação adquire a designação de Júri de Avaliação.

Reuniões da Comissão de Avaliação

A observação não participante das reuniões realizadas pelos avaliadores de topo: Diretor e coordenadores dos departamentos curriculares na qualidade de membros da CCAD, permitiu um *corpus* de dados relativamente extenso e representativo de sentimentos, dilemas e decisões tomadas pela Comissão de Avaliação no planeamento e operacionalização do modelo de avaliação desde dezembro de 2010 a julho de 2011. As horas de reuniões em torno dum tema polémico como a avaliação de professores (Quadro 5) permitiram à investigadora compreender as “dinâmicas de confronto e de negociação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.130), assim como perspetivas diferenciadas dos avaliadores de topo ao longo do ciclo avaliativo.

A primeira reunião observada da CCAD ocorreu, deliberadamente, após a conclusão dos instrumentos de avaliação produzidos em conjunto por relatores e membros da CCAD, num total de trinta participantes. A natureza do trabalho proposto pelo Diretor aos avaliadores visou aprofundar o conhecimento sobre a temática da avaliação docente e promover a reflexão conjunta em torno da construção dos instrumentos de registo a aplicar pelos próprios avaliadores no ano letivo 2010-2011. Neste sentido, as reuniões da CCAD, realizadas a sete, quinze e vinte e dois de dezembro de 2010, incidiram na apreciação, reflexão e reformulação dos instrumentos de avaliação construídos por membros da CCAD e relatores. A reunião efetuada no dia três de janeiro de 2011 visou a produção dum instrumento de registo destinado à avaliação por ponderação curricular. As reuniões de dez e vinte e quatro de janeiro tiveram por objetivo a reformulação das fichas de avaliação dos coordenadores dos departamentos curriculares, a serem avaliados pelo Diretor e a análise do trabalho desenvolvido na primeira reunião realizada pelo Diretor com os relatores.

Quadro 5. Dimensão Político-Organizacional-Avaliativa – Processos Metodológicos e Fases de Recolha de Dados na Escola da Luz.

Dimensão político-organizacional-avaliativa – processos metodológicos e fases de recolha de dados		
Data	Nº/duração por entrevista/reunião	Assunto
Julho, outubro, nov. 2010	3/60m	Investigadora e Diretor: informação sobre a calendarização do processo de avaliação e decisão relativa à formação dos relatores – tomada de notas; contactos presenciais e por correio eletrónico sempre que necessário.
Observação não participante e gravação áudio de 9 reuniões da Comissão de Avaliação		
7-12-2010	9 / 60- 90m	Análise dos instrumentos de avaliação de professores produzidos em conjunto por avaliadores de topo e relatores
15-12		Reformulação dos instrumentos de registo do desempenho docente aplicados no ano letivo anterior: ficha de observação de aulas (alterações); guião de procedimentos da avaliação do desempenho.
20-12		
3-1-2011		Construção do instrumento de avaliação por ponderação curricular.
10-1-2011		Reformulação do instrumento de avaliação ao abrigo do artº 28,DR nº 2/2010 (avaliação dos coordenadores dos departamentos curriculares)
24-1-2011		Análise do trabalho desenvolvido na primeira reunião realizada pelo Diretor com relatores.
25-5-2011		Ficha da vertente profissional, social e ética; ficha de desenvolvimento e formação ao longo da vida; critérios de desempate na avaliação docente.
6-6-2011		Preparação da segunda reunião a realizar pelo Diretor com relatores.
3 -7- 2011		Calendarização do processo de avaliação final dos professores contratados.
Observação não participante e gravação áudio das 2 reuniões entre Diretor e relatores		
19-1-2011	2 / 60m	Procedimentos no processo de avaliação docente
6-6- 2011		Calendarização da avaliação dos professores contratados, critérios de desempate e aplicação de quotas.
Observação não participante de 6 reuniões do Júri de Avaliação		
14-7 -2011	6 / 180m	Seriação dos candidatos às classificações de <i>Muito Bom</i> e <i>Excelente</i> e aplicação das quotas à classificação final dos professores contratados.

A reunião de dia vinte e cinco de maio incidiu na análise da ficha da vertente profissional, social e ética; da ficha de desenvolvimento e formação ao longo da vida e na definição de critérios de desempate das classificações dos professores, de acordo com as quotas atribuídas à escola na avaliação externa. A reunião do dia seis de junho teve por objetivo a preparação da segunda reunião do Diretor com os relatores. Na

reunião de dia três de julho, procedeu-se à calendarização do processo de avaliação dos docentes contratados (Quadro 5). De salientar, que apesar do Diretor ter autorizado a gravação áudio das reuniões, este facto condicionou, algumas vezes, a natureza do discurso de alguns membros da CCAD. Sempre que solicitada pelo Diretor, face à confidencialidade dos assuntos a abordar, a investigadora ausentava-se das reuniões da Comissão de Avaliação, que tiveram a duração de duas a três horas, consoante a ordem de trabalhos.

Reuniões entre Diretor e relatores

Ao longo do ciclo avaliativo o Diretor reuniu duas vezes com todos os relatores. Na primeira reunião efetuada no dia dezanove de janeiro de 2011 (Quadro 5), o Diretor apresentou uma síntese do modelo de avaliação e procedimentos a desenvolver no processo de implementação. Na sua exposição destacou os seguintes aspetos: a) domínios em que os professores são avaliados; b) requisito temporal para a avaliação; c) elementos de referência, segundo a legislação; d) procedimentos administrativos a efetuar no processo de supervisão avaliativa; e e) calendarização. No decurso da reunião, o Diretor respondeu a questões pontuais colocadas por dois relatores relacionadas, sobretudo, com a aplicação do sistema de quotas na avaliação por mérito. A segunda e última reunião, realizada no dia seis de junho, incidiu sobre os seguintes aspetos: a) calendarização da avaliação final dos professores contratados; b) distribuição dos docentes pelas quotas face à avaliação externa da escola; e c) critérios de desempate dos candidatos a *Muito bom* e *Excelente*. No decorrer do discurso proferido pelo Diretor, somente uma relatora, em fase de pré-aposentação, questionou e criticou a forma de aplicar o sistema de quotas às classificações dos professores. A primeira reunião de carácter mais explicativo teve a duração aproximada de uma hora e a segunda de trinta minutos.

Reuniões do Júri de Avaliação

A observação não participante e a tomada de notas, sob a forma de discurso direto, das reuniões do Júri de Avaliação ocorreram em julho de 2011, para os professores contratados participantes no estudo. As seis reuniões totalizaram três horas e revelaram os procedimentos finais no processo de seriação das classificações propostas pelos relatores (Quadro 5). Nesta fase final do ciclo, a instabilidade sentida foi visível em termos da ausência de orientações/respostas tardias provenientes da Direção Regional

de Educação (DRE), o que condicionou as decisões tomadas e implicou remarcação de novas reuniões do Júri de Avaliação, para reajustamentos nos critérios de avaliação dos docentes contratados. Como por exemplo, a reformulação de todas as propostas de classificação no seguimento da alteração imposta pela DRE à avaliação da formação contínua creditada.

No decorrer das reuniões do Júri de Avaliação, os relatores apresentaram as suas propostas de classificação, expressaram algumas dificuldades e dúvidas decorrentes da aplicação dos instrumentos de avaliação, responderam a questões colocadas pelos restantes membros do Júri e fundamentaram algumas propostas de classificação atribuídas aos professores em função dos dados recolhidos. Nesta fase do processo, as sucessivas reuniões adquiriram, sobretudo, um cariz burocrático-administrativo, focalizadas na recolha e verificação de todos os documentos exigidos para a avaliação docente. O Júri de Avaliação alterou as classificações propostas pelos relatores, embora na lei estes sejam os responsáveis pelas classificações finais dos professores, uma contradição legal que provocou elevada contestação na escola. A conclusão do processo avaliativo ocorreu com o preenchimento obrigatório pelos relatores das fichas de avaliação disponíveis na plataforma informática da DRE.

Entrevista focada a avaliadores de topo

A realização das entrevistas focadas a avaliadores de topo (membros da CCAD/Júri de Avaliação) ocorreu após a conclusão do processo de avaliação dos professores de carreira, em janeiro e fevereiro de 2012. Dos quatro elementos efetivos que constituíam a Comissão só dois aceitaram, de imediato, o pedido de realização da entrevista, nomeadamente, o Diretor e a coordenadora do departamento de ciências naturais e expressões. O ambiente de tensão vivido na escola no período consagrado para apresentação de recurso à classificação final, esteve na origem das hesitações e adiamento da realização das entrevistas aos restantes avaliadores de topo. Após serem conhecidos os resultados dos recursos interpostos pelos professores foram realizadas as entrevistas ao coordenador do departamento de ciências exatas e tecnológicas e à coordenadora do departamento de línguas. As entrevistas focadas possibilitaram a recolha de dados caracterizadores do modelo de avaliação, decisões de planeamento/contextualização da política oficial de avaliação, estratégias de

implementação e ação de avaliar o mérito profissional, baseado num sistema de quotas, complementando os dados já obtidos nas reuniões da Comissão de Avaliação.

Dimensão supervisiva-avaliativa

Na dimensão supervisiva-avaliativa, as principais fontes de dados incluíram: a) entrevistas semiestruturadas a relatores no início do processo avaliativo e focadas no final do ciclo; b) observação não participante das conferências de supervisão avaliativa efetuadas entre avaliadores e professores ao longo do ano letivo 2010-2011; e c) entrevistas focadas a professores avaliados no final do ciclo avaliativo.

A dimensão supervisiva-avaliativa estrutura-se em três dimensões, denominadas de competências pré-interativas, interativas e pós-interativas, definidas por Clark e Peterson (1986), no seu modelo de pensamento e ação do professor. No estudo da primeira dimensão enfatizou-se a desmontagem por parte de quatorze avaliadores do(s) sentido(s) conferidos ao exercício da avaliação, ou seja, do quadro de referência avaliativo, que está subjacente ao delinear de objetivos e procedimentos de supervisão avaliativa. Assim, recorreu-se à entrevista semiestruturada aos relatores para se aceder à forma como estes conceptualizaram o processo de avaliação, antes de iniciarem as funções como relatores. A inclusão das entrevistas iniciais aos avaliadores na dimensão supervisiva-avaliativa, surge por razões de categorização, uma vez que estes movimentam-se na dimensão organizacional e supervisiva-avaliativa.

A dimensão interativa corresponde à identificação das competências emergentes no processo de supervisão avaliativa, expressas através das interações entre quatro avaliadores e treze professores ao longo do ano letivo 2010-2011. Neste domínio recorreu-se à gravação áudio das conferências de supervisão, pré e pós observação das aulas, complementada com instrumentos de observação e avaliação da prática letiva preenchidos pelos relatores, relatórios escritos de auto e heteroavaliação, complementados com notas tomadas pela investigadora. No que respeita à dimensão das competências pós-interativas recorreu-se à realização da entrevista focada aos quatro avaliadores, acompanhados ao longo do ciclo avaliativo, tendo em vista caracterizar as etapas subjacentes à construção dos julgamentos e tomada de decisão na ação de avaliar o mérito profissional. As entrevistas focadas finais aos professores avaliados visaram a caracterização do modelo de avaliação assim como identificar (in)congruências entre o perfil de intervenção dos relatores e as imagens que os avaliados retêm do seu processo individual de avaliação, inscrito na política central e local de avaliação.

Entrevista semiestruturada a avaliadores

A participação da investigadora na fase de construção dos instrumentos de avaliação por relatores e membros da CCAD facilitou o conhecimento dos avaliadores/re relatores, e permitiu, de imediato, a calendarização e realização das entrevistas semiestruturadas e gravadas em áudio. As reações dos avaliadores foram diversas, uns procuraram adquirir informação sobre avaliação docente e questionaram, muitas vezes, a investigadora com o intuito de esclarecerem dúvidas acerca do modelo de avaliação; outros revelaram-se muito reservados e pouco à vontade na explanação do tema, quer por eventual desconhecimento, quer por receio de exporem a sua posição face a um tema polémico, inscrito num contexto geral de conflito entre classe docente e Ministério da Educação. A investigadora sentiu no decorrer das entrevistas que os professores, recém-nomeados de relatores, esperavam a sua compreensão face aos dilemas vividos no processo avaliativo, desde 2007 e, de certo modo, procuravam aferir consigo conceções e práticas de avaliação. Nesta fase do estudo não foram estabelecidos critérios de seleção dos entrevistados, embora se procurasse envolver relatores de diferentes áreas disciplinares e com experiências diversificadas como avaliadores de professores desde 2007. A repetição de entrevistados por área disciplinar decorreu da atitude voluntária por parte dos relatores para serem entrevistados.

As entrevistas semiestruturadas realizadas aos relatores ocorreram de dezembro de 2010 a fevereiro de 2011, antes destes iniciarem o processo de observação de aulas. As perspetivas diferenciadas dos entrevistados face aos modelos de avaliação, em vigor desde 2007, contribuiram para a riqueza dos dados e para a seleção dos relatores a acompanhar, posteriormente, no processo de supervisão avaliativa ao longo do ano letivo. Privilegiou-se o recurso à entrevista semiestruturada no início do processo de avaliação, uma vez que se visou conhecer o quadro de referência da avaliação, conceções de supervisão avaliativa e importância atribuída pelos futuros avaliadores à política central e local de avaliação.

Observação não participante e gravação áudio das conferências de supervisão avaliativa

O acompanhamento do trabalho de supervisão avaliativa realizado pelos relatores teve início em fevereiro de 2011, após a CCAD e o Conselho Pedagógico terem aprovado os instrumentos de avaliação da profissionalidade docente. Participaram no

estudo quatro núcleos de avaliação de áreas disciplinares diferenciadas constituídos por relatores e professores que solicitaram avaliação da componente letiva. Todos os relatores possuíam experiência em avaliação docente desde 2007 e em supervisão e orientação da prática profissional no âmbito da formação inicial e contínua de professores. Inicialmente estava prevista a participação no estudo dum quinto núcleo, de geografia, mas os professores do departamento curricular de ciências sociais e humanas desaprovaram a participação da relatora na investigação, invocando o caráter sigiloso do processo de avaliação docente.

No acompanhamento dos quatro núcleos de avaliação, a investigadora reuniu inicialmente com cada um dos relatores, de forma informal, com o objetivo de conhecer os procedimentos do processo de supervisão avaliativa em função das regras estabelecidas por cada departamento/área curricular na aplicação das orientações provenientes da CCAD. Num segundo momento, a investigadora procedeu à explicitação formal dos objetivos da investigação aos professores em avaliação e esteve presente nas primeiras reuniões preparatórias entre relatores e docentes para calendarização da avaliação. Os relatores já tinham reunido anteriormente com os professores para explicitarem o protocolo da investigação e solicitar a sua participação no estudo. Na fase seguinte, a investigadora observou e gravou em registo áudio as conferências de supervisão desde janeiro a junho de 2011.

Natureza do ciclo de supervisão avaliativa. Os procedimentos adotados pelos relatores no processo de supervisão avaliativa apresentaram diferenças entre si relativamente à natureza da supervisão assim como aos aspetos de organização e gestão da avaliação. Embora os relatores tenham reunido duas vezes com os professores, após a observação das duas aulas assistidas previstas no DR nº 2/2010, alguns optaram por reuniões conjuntas e/ou individuais com os docentes em função da disponibilidade de horário, com as respetivas repercussões na profundidade dos temas abordados. Contudo, dois dos relatores, Sara e João, realizaram sempre conferências individuais de supervisão avaliativa. Embora houvesse a preocupação de dar tempo aos professores para refletir acerca dos seus desempenhos, após as aulas observadas, em algumas situações, as conferências ocorreram logo a seguir à observação das aulas e tiveram uma duração aproximada de trinta a sessenta minutos.

As conferências de supervisão avaliativa apresentaram a seguinte estrutura: fase *pré-interativa*, que incluiu a explicitação por parte dos docentes das: a) intenções subjacentes aos planos de aula; b) contextualização das aulas nas unidades didáticas; c)

caracterização das turmas; d) esclarecimento de dúvidas em função dos comentários dos relatores; e e) aferição de perspectivas entre avaliados e avaliadores acerca dos objetivos, metodologia e estratégias de ensino a implementar. As conferências pré-observação ocorreram na véspera ou dias antes das aulas assistidas, permitindo que os docentes procedessem a reformulações nos planos de aula, na sequência das opções explicitadas e aferidas com os avaliadores.

Na fase *pós-iterativa*, a maioria das conferências iniciou-se com a leitura por parte dos professores dos seus relatórios de autoavaliação em conformidade com os padrões de desempenho pré-definidos. Seguida da leitura comentada dos relatórios produzidos pelos relatores acerca das aulas observadas, pela explicitação das interpretações efetuadas e tentativa de aferir entendimentos entre o que observaram/escreveram e as explicações dadas pelos docentes no decorrer das conferências de supervisão. A avaliação qualitativa das aulas observadas ocorreu na mesma reunião da sua desmontagem para todos os relatores, com exceção do relator João. Este marcou uma terceira conferência para avaliação de cada aula observada, onde apresentou as menções qualitativas e a fundamentação dos julgamentos subjacentes à ação de avaliar, baseada nos perfis de desempenho e nos comentários dos professores. Apesar dos restantes relatores não terem realizado as terceiras conferências direcionadas unicamente para a avaliação, as suas propostas de classificação foram pontualmente alteradas em função da pertinência da argumentação apresentada pelos professores, no decorrer da desmontagem das aulas observadas.

As conferências de supervisão avaliativa ocorreram, normalmente, quarenta e oito horas após as aulas observadas. A sua duração diferiu muito inter-relatores e intra-relator em função das características do desempenho do professor em avaliação e da qualidade das relações interpessoais pré-existentes entre avaliador e avaliado. O núcleo em que houve maior disparidade foi o da relatora Ana em que as conferências mais problemáticas tiveram a duração de cento e oitenta minutos, por oposição a outras realizadas pela mesma relatora que ocorreram em trinta minutos. Nos núcleos que efetuaram conferências com o objetivo de desmontagem dos planos de aula, estas tiveram a duração aproximada de sessenta minutos e as realizadas pós-observação entre noventa e cento e cinquenta minutos. Na ausência das reuniões pré-observação, os professores enviavam por correio eletrónico aos avaliadores, os planos das aulas esperando a sua (des)aprovação e respetivas propostas de alteração. Os avaliadores responsabilizaram-se pela elaboração de todas as atas das conferências realizadas,

revelando grande preocupação com o registo processual e descrição pormenorizada das posições assumidas pelos docentes. As preocupações de natureza administrativa adquiriram maior visibilidade nos núcleos em que as tensões e conflitos interpessoais eram mais evidentes e os relatores antecipavam a apresentação pelos docentes de *recurso* à classificação final.

A maioria dos relatores delineou três etapas no desempenho das suas funções de supervisor/avaliador: i) comentário dos planos de aula; ii) desmontagem das aulas observadas; e iii) fundamentação das menções qualitativas registadas no instrumento de recolha de dados, no decorrer das conferências pós-observação. Enquanto uns relatores preencheram o instrumento de avaliação da prática letiva na presença dos professores, outros trouxeram-no preenchido a lápis de casa. Em ambas as situações ocorreram alterações pontuais às propostas iniciais de avaliação qualitativa, em função da aferição conjunta e pertinência dos argumentos apresentados pelos professores no decorrer da conferência. No final do ciclo, os relatores deram conhecimento aos avaliados das suas propostas de classificação nas quatro dimensões da profissionalidade docente, em conformidade com o calendário definido pela CCAD. Os dados recolhidos na fase pós-classificação incluíram a gravação áudio da entrevista, prevista na lei, realizada entre a relatora Emília e a professora Ana, com vista ao esclarecimento dos critérios de desempate para seriação das classificações e aplicação respetiva quota aos professores contratados.

Clima. O ambiente das conferências de supervisão avaliativa foi muito diferenciado nos diferentes núcleos, marcado quer por momentos de tensão e contestação, quer por cordialidade e confiança. Os relatores verbalizaram o desconforto sentido no desempenho das suas funções aos professores em avaliação e à investigadora, revelando sinais exteriores de nervosismo e preocupação em justificar as apreciações, julgamentos e tomadas de decisão na ação de avaliar. Na sua maioria, os docentes revelaram mais à vontade durante as conferências pós-observação, posicionando-se mais no papel de ouvintes do que falantes. Embora alguns tenham adotado posições críticas face ao modelo de avaliação e ao papel do relator. Nas conferências pré-observação, a maioria dos docentes, desempenhou um papel mais interventivo na apresentação e fundamentação das opções metodológicas a implementar no processo de ensino-aprendizagem.

Entrevistas focadas a avaliadores e professores

As entrevistas focadas efetuadas aos quatro relatores acompanhados ao longo do ano letivo realizaram-se no final do ciclo avaliativo, em dezembro de 2011 (Quadro 6). O guião focalizou-se no processo de supervisão e produção de julgamentos conducentes à ação de avaliar. As entrevistas focadas realizadas a professores avaliados ocorreram no final do ciclo avaliativo, o que correspondeu para os docentes contratados ao mês de julho e para os de carreira, a dezembro de 2011, em conformidade com o calendário estipulado pela escola (Quadro 6). Dos núcleos de avaliação acompanhados ao longo do ano letivo, a investigadora entrevistou sete professores num total de treze docentes contratados e de carreira. O número de entrevistas por grupo variou em função da composição de cada núcleo. Assim, a título exemplificativo, num núcleo constituído por três professores contratados e três de carreira foram entrevistados dois representativos de cada uma das situações profissionais.

Por motivos de calendário pessoal dos professores contratados, uns foram entrevistados antes de terem tido conhecimento das propostas de classificação pelos relatores e outros após a comunicação da classificação final, com a aplicação da respetiva cota. Esta situação contribuiu de forma significativa para a diversidade e riqueza dos dados obtidos, ilustrativos dos conflitos decorrentes da aplicação dos critérios de desempate num modelo de avaliação baseado em cotas. Quer entre relatores e restantes membros do Júri de Avaliação, quer entre relatores e professores em avaliação e docentes avaliados entre si. Neste sentido, o processo de avaliação dos professores de carreira, realizado no primeiro período do ano letivo 2011-2012, beneficiou da experiência adquirida na ação de avaliar os docentes contratados, como expressam os comentários dos participantes, registados em entrevistas e em notas de campo.

Quadro 6. Dimensão Avaliativa-Supervisiva - Processos Metodológicos e Fases de Recolha de Dados na Escola da Luz.

Dimensão supervisiva-avaliativa – processos metodológicos e fases de recolha de dados		
Data	Nº /duração por entrevista/conferência	Assunto
Entrevistas semiestruturadas a 14 avaliadores/relatores		
Nov. 2010 a janeiro 2011.	14 / 90m	Gravação áudio das entrevistas semiestruturadas e em profundidade a 14 relatores para compreensão de quadro de referência da avaliação.
Acompanhamento de 4 núcleos de avaliação		
Fev. 2011	4 / 30m	Observação não participante das reuniões preparatórias entre relatores e professores em avaliação para calendarização do processo de supervisão avaliativa – notas de campo.
Fev a junho	26/ 30 a 90m	Observação não participante e gravação áudio das conferências de supervisão avaliativa: a) pré-observação: desmontagem e comentário dos planos de aula; b) pós-observação: desmontagem e avaliação das aulas, em conformidade com os instrumentos de avaliação.
Entrevistas focadas a 7 professores avaliados		
Junho	4 / 120m	Entrevistas focadas a professores avaliados contratados para identificação de perspetivas acerca do modelo de avaliação e conceções de supervisão avaliativa.
Nov/dez 2011	3 / 120m	Entrevistas focadas a professores avaliados de carreira para identificação de perspetivas acerca do modelo de avaliação e conceções de supervisão avaliativa.
Fase IV – Entrevistas focadas a 4 relatores		
Nov/dez 2011	4 / 120m	Entrevistas finais focadas aos quatro relatores acompanhados ao longo do ano letivo com vista à caracterização do processo de supervisão avaliativa.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A apreensão do fenómeno em estudo, o processo de implementação da política de avaliação segundo o Decreto-Regulamentar nº2/2010 e respetivas conceções e práticas de supervisão avaliativa dos diferentes atores participantes na investigação, exigiu a mobilização de técnicas diversas, como a observação não participante e gravação áudio de reuniões de diferentes estruturas supervisivas e avaliativas, assim como entrevistas

semiestruturadas e focadas a relatores, membros da Comissão de Avaliação/Júri de Avaliação e professores.

Observação

Através da observação, o investigador procura compreender o “mundo social” que se desenvolve nas interações entre os membros de determinados contextos organizacionais. O seu papel pode revestir uma forma mais ou menos ativa, em função do nível pretendido de envolvimento do investigador (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990). Neste estudo, a investigadora foi observadora não participante nas reuniões das diferentes estruturas avaliativas: Comissão de Avaliação (CCAD), Diretor e relatores, conferências de supervisão e Júri de Avaliação. Procurou-se fornecer uma descrição pormenorizada dos acontecimentos, perspetivas, interações produzidas pelos e entre os atores, que integram os diferentes órgãos, em limites espaço-temporais naturais (Lessard-Hébert *et al*, 1990). Como referem Bodgan e Biklen (1994), quanto maior for o grupo, menor a probabilidade de ser influenciado pela presença do investigador. No estudo, o número mais elevado de participantes ocorreu nas reuniões entre Diretor, na qualidade de presidente da CCAD e relatores. No entanto, nesta fase do trabalho de campo, os participantes já estavam familiarizados com a presença da investigadora. A sensibilidade à temática da avaliação docente, associada à instabilidade política nacional e organizacional nas escolas, as perceções e posições dos diferentes atores avaliativos face ao tema, exigiram precauções acrescidas na entrada e permanência no campo da investigação. A presença da investigadora como observadora não participante foi clarificada aos professores da escola, participantes e não participantes no estudo, afetos a diferentes estruturas hierárquicas, independentemente do protocolo de investigação assinado pelo Diretor e aprovado pelo Conselho Pedagógico. A ênfase foi colocada no estudo de fenómeno em si, o processo de implementação da política de avaliação, preconizada pelo DR nº 2/2010, independentemente das opções político-partidárias dos atores educativos, relativamente à problemática e polémica associada à avaliação de professores, no momento em que decorre o trabalho de campo. Ao longo de dezasseis meses, os participantes familiarizaram-se com a presença da investigadora e, progressivamente estabeleceram laços de confiança e partilha de desafios e dilemas vividos ao longo do processo de planeamento e operacionalização do modelo de avaliação docente.

Gravação áudio. Em função das autorizações facultadas por todos os atores envolvidos na avaliação docente, Diretor, coordenadores de departamentos curriculares, relatores e professores procedeu-se à gravação áudio de reuniões de diferentes estruturas avaliativas, descritas anteriormente, uma vez que esta permite, pela quantidade de informação recolhida, ser mais eficaz que um observador humano, que vai tomando notas. A observação e registo das atividades dos avaliadores, que exerceram funções na CCAD/Júri de Avaliação e de supervisão avaliativa, complementada com a informação proveniente das várias entrevistas, semiestruturadas e focadas, contribuíram para revelar o que avaliadores de topo, relatores e professores partilharam entre si e valorizaram ao longo do processo avaliativo.

Entrevista semiestruturada

A opção pela *entrevista semiestruturada* justifica-se porque tem a vantagem de centralizar o discurso dos entrevistados nas questões do estudo, embora limite, de certo modo, o âmbito das respostas. No entanto, o fomentar duma relação informal e não hierárquica entre entrevistador e entrevistados possibilita a obtenção de mais informação, sem que isso implique que o investigador se envolva demasiado na conversação (Fontana & Frey, 1994). O guião da *entrevista semiestruturada* contém questões abertas, colocadas de forma indireta, permitindo ao entrevistado escolher o grau de profundidade da sua resposta. As questões principais são complementadas com questões mais específicas, de aprofundamento, que os anglo-saxónicos denominam *técnica do funil* (Cohen & Manion, 1994; 2007). O guião da entrevista semiestruturada após ter sido testado em entrevista piloto, foi aplicado a quatorze relatores, na fase inicial do processo de avaliação.

Estrutura do guião da entrevista semiestruturada

A estrutura do guião da entrevista semiestruturada (Quadro 29 - Apêndice B) inclui as dimensões da investigação, já descritas anteriormente: a) *político-organizacional-avaliativa*, referente ao nível meso da implementação do processo de avaliação do desempenho docente; e b) *supervisiva-avaliativa*, ilustrativa da perspetiva micro, que envolveu professores e avaliadores nos seus próprios contextos subjetivos de avaliação. Os itens que compõem o guião da entrevista fundamentam-se em perspetivas conceptuais desenvolvidas no domínio da avaliação (Stufflebeam & Shinkfield, 2007; Scriven, 1973a, 1973c; Peterson, 2000), da supervisão na avaliação (Iwanicki, 1998),

em categorias resultantes da análise da legislação sobre avaliação de professores, Estatuto da Carreira Docente e funções de avaliadores e professores em avaliação, segundo o Decreto-Regulamentar nº2/2010. O guião da entrevista semiestruturada aplicado aos relatores, no início do ano letivo, contém quatro dimensões de análise e respetivos indicadores, descritas em seguida. O grau de aprofundamento e a ênfase conferida a cada uma das dimensões adquiriu particular relevância em função do papel desempenhado pelos diferentes relatores desde 2007.

Design e implementação do modelo de avaliação. A primeira dimensão de análise do guião da entrevista semiestruturada intitulada *design* e implementação do modelo de avaliação, apresenta os seguintes indicadores: a) contexto passado e recente – origem e desenvolvimento da avaliação; b) conflitos profissionais; e c) entendimentos acerca dos propósitos e das práticas de avaliação docente. O primeiro e o segundo indicador fundamentam-se nas políticas de avaliação e no processo de contestação coletiva em torno do DR nº2/2008 e versões subsequentes descritas no segundo capítulo. A atualidade do tema, na agenda política desde 2008, é evidenciada na literatura, no contexto da dominância de orientações neoliberais e seus efeitos na reestruturação das políticas avaliativas. Os conflitos profissionais emergiram separando sindicatos e professores da tutela ministerial, sendo que os primeiros valorizaram uma avaliação direcionada para o desenvolvimento profissional e os segundos uma avaliação sumativa com efeitos nos concursos e na progressão na carreira (Flores, 2010; Pereira, 2010). Acresceu ao conflito, o facto de os docentes não terem participado no processo de construção do modelo, contrariamente ao que a literatura preconiza (Tuytens & Devos, 2008; Flores, 2009). No processo de contestação, os professores recusaram a hierarquização e diferenciação de classe em vez da paridade, no seguimento do concurso de professor *titular*, assim como a introdução do sistema de quotas na avaliação por mérito (Garcia, 2011).

O indicador c) entendimentos acerca dos propósitos e das práticas de avaliação docente fundamenta-se nas finalidades do modelo de avaliação preconizadas no DR nº2/2010 e no DL nº75/2010, em estudos empíricos sobre a avaliação docente em Portugal (Martins, 2009; Caeiro, 2010; Garcia, 2011) e na literatura sobre modelos de avaliação, de produto, de processo e mistos (Fernandes, 2008). As pressões para a avaliação sumativa dos professores, num sistema de prestação de contas, têm sido objeto de análise em relatórios da OCDE (2005, 2009), que destacam a atratividade da medida e suas limitações. Há autores que defendem a separação da avaliação sumativa,

baseada na prestação de contas e orientada para decisões de gestão de carreira e a avaliação formativa, numa perspetiva de desenvolvimento profissional (Day, 1992; Avalos & Assael, 2006; Stronge, 2010). O modelo de avaliação segundo o DR nº 2/2010 procura conciliar, no texto da lei, as duas dimensões da avaliação. No entanto, o desfazamento entre *mindscales e landscapes* (Iwanicki, 1998) entre teoria e prática, evidenciado na literatura (Darling-Hammond, 1990) ilustra os problemas na conceção e implementação dos modelos de avaliação em Portugal de 2007 a 2011, como foi explanado no segundo capítulo.

Supervisão avaliativa. A segunda dimensão de análise do guião da entrevista semiestruturada incide na temática da supervisão avaliativa e desdobra-se nos seguintes indicadores: a) competências do avaliador; b) papel; c) posição – relações de negociação e gestão de conflitos; e d) poder – natureza das interações. Os indicadores fundamentam-se na literatura sobre avaliação e supervisão segundo perspetivas positivistas, fenomenológicas e críticas (Guba & Lincoln, 1989; Iwanicki, 1998). As competências, papel, posição e poder do avaliador são perspetivadas em função de cada perspetiva teórica. Assim, segundo uma lógica técnica-racionalista da avaliação valorizam-se nas competências do avaliador, a excelência no domínio de métodos e teorias; e ainda o papel de inspetor/especialista na aplicação de instrumentos, preocupado com o processamento da informação com vista à tomada de decisão. A autoridade burocrática e vertical associa-se a um estilo ativo e direto de supervisão. Numa perspetiva fenomenológica, o avaliador é visto como um colaborador/conselheiro, preconizando uma visão negociada e partilhada da avaliação, num estilo não diretivo e colaborativo. Segundo a perspetiva crítico-social, o avaliador é conceptualizado como um inovador/transformador e um par na relação avaliador/avaliado. Desempenha o papel de “actor crítico” (Freire, 1998, xxxiv) e posiciona-se como agente de socialização num estilo de supervisão que combina reflexão e ação (Santiago, Alarcão & Oliveira, 1997).

Avaliação em contexto organizacional. A terceira dimensão de análise do guião da entrevista semiestruturada centra-se na avaliação em contexto organizacional e subdivide-se nos seguintes indicadores: a) categorias de competência da profissionalidade docente; e b) natureza dos instrumentos de recolha de dados/evidências. O primeiro indicador remete para os diferentes modos de interpretar os perfis de desempenho da profissionalidade docente, entendidos como critérios de avaliação segundo o Despacho nº 16034/2010. A literatura refere que os professores

consideram que devem participar na definição e aplicação dos padrões em parceria com a entidade patronal e sindicatos (Ingvarson, 2010), em sintonia com uma abordagem prática, baseada na negociação e na gestão de compromissos e consensos. Outras visões da standardização remetem, quer para uma posição técnica, associada à prescrição imposta pela hierarquia ministerial, quer para uma posição crítica, assente na desmontagem de interesses (Rodrigues, 1995). A definição de padrões nacionais de competência é feita pelo Estado, que controla e regula a profissão docente através da gestão do desempenho (Fitzgerald, 2010). O indicador b) natureza dos instrumentos de recolha de dados/evidências remete para a operacionalização, efetuada pela Comissão de Avaliação, dos perfis de desempenho docente definidos a nível nacional. Este indicador remete para as questões da objetividade, fidelidade, validade e viabilidade (Medley, 1982) do instrumento de observação da prática letiva em uso na escola. Em conformidade com o paradigma da medida, os avaliadores classificam o professor face a um determinado *padrão* (Darling-Hammond, 1990; Caetano, 2008) aprovado em Conselho Pedagógico, em conformidade com os perfis do desempenho definidos no despacho nº 16034/2010.

Impacto/consequências da avaliação. A quarta dimensão de análise do guião da entrevista semiestruturada denominada impacto/consequências da avaliação subdivide-se no indicador poder da avaliação na reconfiguração da profissionalidade docente – efeitos individuais e organizacionais. A sua fundamentação provém da: a) legislação (DR nº 2/2010) que regula os efeitos da avaliação obrigatória na reestruturação da carreira docente em termos de progressão e desenvolvimento profissional; b) análise interpretativa da legislação sobre modelos de avaliação em Portugal, desde 1986 a 2011, apresentada no segundo capítulo; c) literatura estrangeira que, desde os anos noventa, salienta o impacto da avaliação em termos individuais e organizacionais, com consequências para a motivação, interação, partilha e seleção de professores (Darling-Hammond, 1990); e d) investigação recente sobre avaliação de professores em 2008 (Garcia, 2011), que evidencia o impacto da avaliação no clima de escola e na profissão docente. Os objetivos do estudo, dimensões de análise e indicadores, questões gerais e específicas da entrevista semiestruturada aos avaliadores/relatores são acompanhados da respetiva fundamentação teórica, empírica, normativa-legal e informação proveniente das notas de campo.

Entrevista focada

A entrevista focada baseia-se nas experiências subjetivas das pessoas que estiveram expostas a uma determinada situação. As razões que subjazem à escolha desta entrevista, neste estudo, relacionam-se com os seguintes fatores, referidos por Merton e Kendall (1946; citado por Cohen & Manion, 1994, p.289): os participantes já estiveram previamente envolvidos numa situação particular, quer como avaliadores de topo (membros da CCAD/Júri de Avaliação), como avaliadores/relatores, no exercício das funções de supervisão avaliativa e como professores em avaliação. Os primeiros planearam, operacionalizaram o modelo de avaliação em estruturas organizacionais de topo e intermédias, e aplicaram o sistema de quotas ao mérito profissional no final do ciclo avaliativo; os segundos observaram aulas, aplicaram instrumentos de recolha de dados, codificaram e interpretaram a informação com vista à fundamentação da tomada de decisão relativamente à apreciação global do desempenho docente. Os terceiros vivenciaram a nível individual e organizacional a(s) política(s) de avaliação em uso na escola e seus efeitos na profissionalidade docente.

Entrevista focada a avaliadores de topo

Da análise do discurso e das práticas de avaliadores de topo em contextos naturais (Denzin & Lincoln, 1994, p.2), procurou-se compreender: a) o que pensam da avaliação docente, sua filosofia, efeitos na profissionalidade docente, conceções de supervisão avaliativa; b) como a organizaram em contexto escolar; c) como conduziram o processo de operacionalização da política de avaliação, em termos de objetivos, critérios e procedimentos.

Estrutura do guião da entrevista focada a avaliadores de topo

O guião da entrevista focada (Quadro 31 – Apêndice B) efetuada a avaliadores de topo (membros da CCAD e do Júri de Avaliação) inclui questões em conformidade com uma abordagem compreensiva do processo de implementação da avaliação e foi construído em função da autonomia da escola, no processo de operacionalização do modelo de avaliação. O guião tem como fundamento: (a) análise das funções da CCAD e do Júri, definidas no DR nº 2/2010 e no DL nº75/2010; b) perspetivas conceptuais desenvolvidas no domínio da avaliação (Stufflebeam & Shinkfield, 2007), com contributos do modelo EPIC de planeamento da avaliação (*evaluation planning incorporating context*), proposto por Holden e Zimmerson (2009); c) estudos empíricos,

que investigaram processos de implementação de reformas educativas, no domínio da avaliação docente, retratadas no terceiro capítulo; e d) análise de conteúdo das reuniões da CCAD/Júri, dados oriundos de entrevistas com avaliadores e professores avaliados, conferências de supervisão e notas de campo recolhidas ao longo do ano letivo 2010-2011.

Design e implementação do modelo de avaliação. A primeira dimensão de análise do guião da entrevista focada, intitulada *design* e implementação do modelo de avaliação, apresenta os seguintes indicadores: (a) contexto passado e recente – origem e desenvolvimento da avaliação; (b) conflitos profissionais; e (c) entendimentos acerca dos propósitos e das práticas de avaliação docente. A primeira dimensão de análise é transversal a todas as entrevistas, embora, na fase final do ciclo, esteja focalizada na explicitação contextualizada dos modos de operacionalização e participação dos atores avaliativos no processo de construção e implementação da avaliação. Assim como na confiança no processo e sentido da avaliação desde 2007.

Decisões de planeamento e seus efeitos na política de avaliação em uso. A segunda dimensão do guião da entrevista focada incidu na caracterização da fase do planeamento pelo Diretor/CCAD em termos de: a) organização do processo; b) gestão dos intervenientes; c) funcionamento das estruturas em termos de interações entre Diretor/CCAD, relações de negociação e gestão de conflitos, grau de participação dos diferentes atores com funções de avaliação; e) construção e natureza dos instrumentos, e d) metodologia e procedimentos adotados. Em suma, a natureza da descentralização da política de avaliação legislada, reconstruída e planeada pelas estruturas de topo (CCAD), e divulgada, em reuniões formais, a coordenadores de departamento e relatores.

Decisões processuais – reflexivas e reformuladoras do processo de avaliação. A segunda dimensão remete para decisões processuais – reflexivas, reformuladoras, tomadas pelo Diretor/CCAD ao longo da implementação do modelo de avaliação. A qualidade do processo de operacionalização do modelo de avaliação é aferido em função do: a) funcionamento institucional das diferentes estruturas (funções da CCAD; de avaliadores e professores em avaliação); e b) redes de comunicação entre os diferentes atores envolvidos, ilustrativas de dificuldades e desafios experienciados no processo de supervisão avaliativa.

Decisões apreciativas/classificativas. A terceira dimensão do guião da entrevista focada remete para as decisões apreciativas/classificativas, tomadas pelo Júri de

Avaliação no processo de construção dos julgamentos públicos acerca do desempenho docente, em duas fases distintas. A dos professores contratados, em julho e a dos de carreira, de setembro a dezembro de 2011. Os indicadores focalizam, por um lado, as interações entre os membros do Júri de Avaliação e, por outro, as estratégias definidas no processo de aferição das propostas de classificação, apresentadas individualmente pelos diferentes relatores nesta nova estrutura de topo. Interações ilustrativas das dificuldades e desafios emergentes da necessidade de credibilidade, justiça e transparência na classificação dos desempenhos profissionais.

Impacto/consequências da avaliação. A quarta dimensão de análise do guião da entrevista focada a avaliadores de topo, transversal às entrevistas, denominada impacto/consequências da avaliação, subdivide-se no indicador poder da avaliação na reconfiguração da profissionalidade docente – efeitos individuais e organizacionais. Privilegia-se, também, o balanço acerca do processo de avaliação e a permanente mudança legislativa desde 2007.

Entrevista focada a relatores

A entrevista focada aos avaliadores/relores, acompanhados ao longo do ciclo avaliativo, surge como o momento privilegiado de explicitação do processo de fundamentação dos julgamentos privados e públicos produzidos e consequentes tomadas de decisão em termos da apreciação do desempenho dos professores. Esta constitui uma fase complexa, daí que se procure que os participantes verbalizem a interpretação que efetuam do ciclo superviso e fontes formais de avaliação, em termos de resultados: a) o que valorizaram nas fontes de dados; b) a forma como as confrontaram, quer por observação direta das práticas pedagógicas, quer por via documental com os padrões de desempenho docente, pré-definidos a nível nacional e local. Numa perspetiva complementar, pretendeu-se desmontar no discurso dos avaliadores, fontes informais de avaliação, que podem ser diversas do desempenho efetivamente prestado pelo avaliado. Nomeadamente, fatores contextuais, que podem influenciar a avaliação, tais como problemas de leniência (inflacionamento) ou restrição de amplitude (ausência de diferenciação) das cotações atribuídas aos professores em função da natureza das relações interpessoais existentes entre avaliador e avaliado. Fontes informais de avaliação, que podem já ter sido detetadas, anteriormente, nas entrevistas semiestruturadas e, que podem adquirir, na fase final do ciclo, uma maior relevância. Procurou-se desmontar, em situação de entrevista, a importância que os

avaliadores atribuíram ao contexto sócio organizacional na avaliação de professores, o que valorizaram quando apreciaram, para além da dimensão do ensino e da aprendizagem, outras dimensões da profissionalidade docente, previstas na lei, como a vertente profissional e ética, a participação na escola, a relação com a comunidade educativa e o desenvolvimento e formação profissional. Procurou-se, ainda, que os entrevistados explicitassem os processos de pensamento subjacentes ao preenchimento da ficha de avaliação global, assim como os fatores administrativos a ter em conta na hierarquização da excelência e da qualidade dos desempenhos docentes em função dum referencial de bom professor. Além disso, tentou-se perceber de que forma os avaliadores perspetivaram o desenvolvimento profissional futuro do professor, face ao desempenho observado. Neste sentido, a entrevista visou confrontar julgamentos privados, que ocorreram na dimensão supervisiva-avaliativa com julgamentos públicos dos avaliadores, expostos, quer perante os membros do Júri de Avaliação, quer perante os professores avaliados. Na permeabilidade e articulação dos dois domínios procuraram-se dissonâncias e consistências na descrição e fundamentação acerca da apreciação efetiva do desempenho profissional dos professores e a classificação final obtida pelos docentes avaliados em reunião final de Júri de Avaliação.

Estrutura do guião da entrevista focada a relatores

O guião da entrevista focada aos avaliadores/relores (Quadro 30 – Apêndice B) no final do ciclo avaliativo tem como fundamento: a) as funções dos relatores, definidas no DR nº2/2010 e no DL nº75/2010; b) a análise dos resultados provenientes de entrevistas semiestruturadas; de reuniões entre relatores e Diretor; conferências de supervisão avaliativa ao longo do ano letivo; c) notas de campo retiradas ao longo do ano letivo pela investigadora, expressas nas que acompanham as questões do guião; e d) perspetivas conceptuais desenvolvidas no domínio da avaliação (Peterson, 2000), em particular, as adaptações propostas por Peterson (2000, p.41) das etapas do modelo de avaliação proposto por Scriven (1973a;1973c). Assim como o referencial teórico que norteia conceções e práticas de supervisão e avaliação, técnicas/objetivistas, práticas/negociadas e argumentativas/críticas (Guba & Lincoln, 1989; Iwanicki, 1998; Stern, 2007; Alarcão, 2001; Sá-Chaves, 2000), em conformidade com perspetivas positivistas, fenomenológicas e críticas (Skinner, 1968; Schutz, 1967; Carr & Kemmis, 1995). Subjacente às dimensões/questões do guião da entrevista está a importância da contextualização ou referencialização da avaliação (Sanches, 2008), em sintonia com

modelos teóricos que analisam o *contexto* em que ocorre a avaliação do desempenho profissional (Kane & Lawler, 1979) e sua influência nas lógicas de ação e comportamentos dos avaliadores (Caetano, 2008). Relativamente à supervisão no modelo de avaliação, esta é também entendida numa perspectiva ecológica (Sá-Chaves, 1997), salientando a influência que os contextos exercem no desempenho de professores em avaliação e avaliadores.

Supervisão avaliativa. A dimensão central de análise da entrevista focada final aos professores avaliadores/relatores incide na supervisão avaliativa, que se desdobra em indicadores e subindicadores que incluem: a) *ciclo de supervisão* - metodologia adotada, natureza da supervisão e interações - relações de negociação e gestão de conflitos; b) *etapas na construção dos julgamentos privados* - validação dos julgamentos face a *standards* pré-definidos. Desdobrados em etapas de clarificação acerca do que se pretende avaliar e seus efeitos, conceptualização e integração de dados, comparações entre professores avaliados, validade e fidelidade dos instrumentos aplicados e conclusões obtidas; e c) *julgamentos públicos* - credibilidade, transparência e justiça no processo de classificação e formas de o comunicar. A entrevista focada inicia-se com questões de contextualização, transversais a todas as entrevistas, itens focados nas práticas desenvolvidas, no impacto da avaliação na escola e na reconfiguração da profissionalidade docente. Visa-se, nesta fase, a caracterização de pensamentos e práticas de supervisão avaliativa, ao nível dos julgamentos privados e públicos dos avaliadores, que podem evidenciar dissonâncias face às perspectivas expressas nas entrevistas semiestruturadas realizadas no início do ciclo avaliativo.

Entrevista focada a professores

O recurso à entrevista focada a professores no final do ciclo avaliativo visou desmontar imagens que os docentes possuíam acerca do *design* e implementação da política de avaliação, papel desempenhado pelos avaliadores, em contextos organizacionais distintos e importância da avaliação no seu processo de desenvolvimento profissional. O entendimento das conceções de supervisão avaliativa subjacentes ao discurso dos professores contribuiu, em conjunto com outros dados, para a identificação de problemas comuns ou divergentes nas políticas de avaliação em ação. A sua visão permitiu, também, confirmar conceções de supervisão avaliativa subjacentes às práticas dos relatores, obtidas através de outras fontes de dados.

Estrutura do guião da entrevista focada a professores

O guião da entrevista focada aos professores (Quadro 32 – Apêndice B) no final do ciclo avaliativo tem como fundamento: a) direitos e deveres dos professores em avaliação definidos no DR nº2/2010 e no DL nº75/2010; b) análise dos resultados provenientes de entrevistas semiestruturadas a avaliadores e conferências de supervisão avaliativa realizadas ao longo do ano letivo; c) notas de campo recolhidas pela investigadora e expressas nas que acompanham as questões do guião; e d) perspetivas conceptuais desenvolvidas no domínio da avaliação, já explicitadas anteriormente nos guiões das entrevistas realizadas a relatores.

Design e implementação do modelo de avaliação. A primeira dimensão de análise da entrevista focada efetuada aos professores, intitulada *design* e implementação do modelo de avaliação, apresenta os seguintes indicadores: a) contexto passado e recente – origem e desenvolvimento da avaliação; e b) entendimentos acerca dos propósitos sumativos e formativos da avaliação e respetivas práticas dos avaliadores. A primeira dimensão de análise é transversal a todas as entrevistas, embora, na fase final do ciclo, permita identificar visões temporalmente distintas e distanciadas do contexto passado e recente da avaliação, sobretudo, nos professores contratados.

Supervisão avaliativa. A segunda dimensão de análise da entrevista focada aos professores incide na supervisão avaliativa, que se desdobra em indicadores que incluem: a) papel e competências do avaliador e professor em avaliação; b) posição do relator na avaliação *inter pares* e relações de negociação e gestão de conflitos; d) (in)compatibilidades no duplo papel de supervisor/avaliador; e) processos promotores de crescimento profissional face à natureza do processo supervísivo; e f) natureza dos procedimentos utilizados na supervisão avaliativa.

Avaliação em contexto organizacional. A terceira dimensão de análise da entrevista focada centra-se na avaliação em contexto organizacional e subdivide-se nos seguintes indicadores: a) categorias de competência da profissionalidade docente em uso na escola; e b) natureza dos instrumentos de recolha de dados/evidências. O primeiro indicador remete para os diferentes modos de interpretar os instrumentos de avaliação em uso na escola, produzidos com base nos padrões de desempenho da profissionalidade docente, segundo o despacho nº16034/2010. O indicador b) natureza dos instrumentos de recolha de dados/evidências remete para a objetividade, fidelidade, validade e viabilidade dos instrumentos de observação da prática letiva. O indicador c)

fontes de dados e sua relevância remete para as (des)vantagens da autoavaliação na supervisão avaliativa.

Impacto/consequências da avaliação. A quarta dimensão de análise do guião da entrevista focada, transversal às entrevistas, denominada impacto/consequências da avaliação, subdivide-se no indicador poder da avaliação na reconfiguração da profissionalidade docente – efeitos individuais e organizacionais.

Análise dos Dados

Nesta investigação de natureza qualitativa, a análise de conteúdo (Miles & Huberman, 1994; Strauss & Corbin, 1990) é a técnica utilizada para tratamento da informação recolhida, incidindo sobre os aspetos interpretativos do discurso de avaliadores de topo, avaliadores/relatores e professores, expressos em reuniões de diferentes estruturas avaliativas e em entrevistas semiestruturadas e focadas. Neste sentido, a análise é caracterizadora e de natureza interpretativa. A análise dos dados permite interpretar, estabelecer relações e dar sentido à informação recolhida em função dos objetivos do estudo. Segundo Miles e Huberman (1994), a análise de dados compreende três fases, a da redução da informação, a da organização e da obtenção e verificação de conclusões. Embora esta seja a sequência normal no processo de análise, nem sempre esta linearidade ocorre neste estudo, uma vez que a análise e a recolha da informação podem coincidir. Nomeadamente, quando se procedeu à realização das entrevistas a avaliadores de topo e relatores, tendo por base, por exemplo, a análise prévia das reuniões da Comissão de Avaliação (CCAD) e das conferências de supervisão avaliativa.

No que diz respeito à fase de redução dos dados desenvolvem-se procedimentos conducentes à sua seleção e organização em categorias conceptuais (Strauss & Corbin, 1990). Neste sentido, procede-se à segmentação dos dados em unidades relevantes e significativas (Tesch, 1990), identificando-se o conteúdo dos segmentos de discurso de forma a integrá-los em categorias relevantes para as questões do estudo. As unidades de análise mais abrangentes, também designadas de temas, são definidas *a priori* em virtude das questões da investigação e do enquadramento conceptual do estudo. As categorias e subcategorias e respetiva codificação resultam dum duplo processo, indutivo e dedutivo, que combina a informação recolhida com o referencial teórico do estudo. Este processo de agrupamento e síntese revela-se moroso na medida em que um

maior conhecimento da informação recolhida implica a alteração de algumas categorias, que necessitam de ser "renomeadas, modificadas no seu conteúdo" (Tesh, 1990, p.91) e, por vezes, substituídas por outras. No que diz respeito à verificação da fidelidade, na utilização da técnica de análise de conteúdo, esta é testada quando a investigadora aprecia, em momentos diferentes, a consistência das categorias definidas na procura de objetividade e estabilidade das mesmas. A procura da replicabilidade dos resultados surge quando outro investigador valida a análise de conteúdo efetuada pela investigadora.

Em relação à fase da organização da informação, conducente à obtenção de conclusões e à tomada de decisões (Miles & Huberman, 1994), esta compreende a elaboração de matrizes, com vista à apresentação da informação de forma globalizante e operacional. Neste sentido, a disposição gráfica dos dados sob a forma de matrizes inclui informação sobre os temas, categorias e subcategorias e respetivos códigos, assim como as unidades de análise pertencentes a cada uma das categorias, acompanhadas da identificação dos órgãos e do tipo de participante no estudo. No que diz respeito às citações, estas são identificadas com a fonte de obtenção de dados. Assim, as reuniões da CCAD correspondem às letras (CCADr) seguidas da respetiva data da reunião (exemplo: 7-12-2010). As duas reuniões realizadas pelo Diretor com os relatores são apresentadas com as letras [RDR], seguidas do número e da data. As reuniões do Júri de Avaliação são representadas pelas letras [JA], seguidas do número e da data. As entrevistas focadas a avaliadores de topo são identificadas com as letras [CCAD] seguidas do número identificativo do participante. Com exceção da entrevista realizada ao Diretor da escola que é representada por [ED] para se distinguir das efetuadas aos restantes avaliadores de topo.

As entrevistas semiestruturadas aos avaliadores/relores, que participaram na fase inicial do estudo, são identificadas com as letras [Eir] seguidas do número [1], [2] ou [3] para diferenciar cada um dos relatores. Os quatro avaliadores/relores que foram objeto de acompanhamento ao longo do processo de supervisão avaliativa e que foram entrevistados no início e final do ciclo avaliativo são identificados com as letras [Eifr] seguidas dos números [1], [2], [3] e [4] para diferenciar cada um deles. O mesmo procedimento se aplica aos diferentes professores avaliados, identificados com as letras [Eav] seguidas dos respetivos números. Relativamente às conferências de supervisão avaliativa, estas aparecem assinaladas com as letras [CS], seguidas do número do avaliador [CS1], e do avaliado [CS1, av3], a que pertence a respetiva conferência. Os

relatórios de autoavaliação lidos pelos professores nas conferências são identificados com as letras r, como ilustra o seguinte exemplo: [CS1r,av2]. Por último, as notas de campo surgem com as letras [NC] seguidas da data em que foram recolhidas. Relativamente à fase de obtenção de resultados procede-se, segundo preconizam Miles e Huberman (1994), à comparação das colunas das matrizes, de forma a se evidenciarem as diferenças e as semelhanças entre unidades de análise dentro da mesma categoria ou em categorias distintas. Neste sentido, salientam-se relações de complementaridade e de oposição entre visões e práticas tripartidas dos atores envolvidos na avaliação – avaliadores de topo, avaliadores/relatores e professores. O recurso à quantificação resume-se à contagem da frequência com que aparecem os temas, categorias e subcategorias de forma a ter-se uma noção dos sentidos atribuídos pelos diferentes atores à política legislada e em ação. No que diz respeito à obtenção de conclusões, a partir da interpretação dos resultados, utilizam-se algumas das estratégias propostas por Goetz e Lecompte (1988), confrontando-se os resultados obtidos com o quadro conceptual do estudo e com resultados alcançados por investigações similares e antagónicas ao presente estudo.

A investigação ocorreu em contextos naturais e dinâmicas específicas de interação numa escola do ensino básico e secundário de setembro de 2010 a fevereiro de 2012. Procurou-se captar as subjetividades, conceções, expectativas e intencionalidades de cada um dos sujeitos, conhecer e interpretar os seus pensamentos e ações e não generalizar os resultados obtidos.

Procedimentos de Validação dos Dados

A questão da validade, ou seja, a preocupação em se captar a realidade complexa que se pretende estudar, é resolvida pelo recurso à técnica da triangulação. Os dados provenientes de diferentes métodos permitem a complementaridade de significados e conferem uma visão mais holística dos resultados, uma explicação mais rica e complexa das interações e da multiplicidade de perspetivas dos atores (Cohen & Manion, 1994) envolvidos na avaliação docente.

Triangulação. A triangulação, o uso de mais de um método na consecução dum dado objetivo, é usada, na investigação qualitativa, para investigar diferentes pontos de vista dos sujeitos em estudo e aumentar a credibilidade dos dados, quando os resultados dos diferentes métodos se assemelham entre si (Cohen & Manion, 1994). Neste trabalho

de investigação recorreu-se à técnica de triangulação metodológica, utilizando-se diferentes métodos no mesmo objeto de estudo (Denzin & Lincoln, 1994), ou seja, o processo de implementação local duma política nacional de avaliação (DR nº2/2010), de forma a assegurarem-se questões de validade e convergência de resultados. O processo de triangulação realizou-se pondo em confronto: a) reuniões da Comissão de Avaliação com as realizadas pelo Diretor com os avaliadores/relatores ao longo do processo de operacionalização do modelo de avaliação; e b) entrevistas efetuadas aos avaliadores e conferências de supervisão avaliativa. As entrevistas semiestruturadas realizadas a relatores, no início do ciclo avaliativo e a gravação áudio das conferências de supervisão contribuíram para a construção do guião da entrevista focada efetuada aos relatores e professores no final do ano letivo. As diferentes fontes de dados contribuíram para uma visão mais holística do problema a investigar, ou seja, a caracterização da(s) política(s) avaliação em uso na escola.

Relativamente à *triangulação temporal*, definida por Denzin e Lincoln (1994, p.236), esta procura incorporar os fatores de mudança e de processo em estudos longitudinais. Apesar da presente investigação não revestir as características dum estudo longitudinal, o fator tempo e mudança foram relevantes na natureza dos dados recolhidos, ao longo de dezasseis meses, no processo de aplicação do modelo de avaliação (DR nº2/2010), revogado em dezembro de 2011. Por um lado, os fatores externos de mudança, como a instabilidade vivida em termos políticos e governamentais, seguida da queda do governo socialista em março de 2011, da suspensão do modelo de avaliação pela Assembleia da República e sua manutenção pela governação social-democrata recém-eleita. Por outro lado, fatores internos associados a diferentes entendimentos da situação política e legislativa pelos diferentes atores na escola. Acrescem ainda outros fatores de mudança inerentes à sucessão de acontecimentos e de alteração de perspetivas dos diferentes participantes, em conformidade com a sequência temporal de eventos, ocorridos na escola de setembro de 2010 a fevereiro de 2012. Mudança nas perspetivas dos relatores acerca da avaliação que emergem da análise de dados provenientes das entrevistas iniciais e finais.

No que diz respeito à *triangulação espacial*, uma outra das categorias de triangulação da tipologia de Denzin e Lincoln (1994, p.238), esta fornece informação complementar para o objeto de estudo, as políticas de avaliação em ação, uma vez que os participantes movem-se em espaços/estruturas diferenciadas, embora na mesma instituição escolar. A análise das conceções e práticas de avaliadores de topo, relatores e

professores permitiu identificar as política(s) de avaliação em uso na escola, na confluência de vários espaços: a) estruturas organizacionais e avaliativas de topo; b) intra e inter departamentos curriculares, onde se movem avaliadores/relatores e professores; e c) espaço microssupervisivo, ou seja, nos núcleos de avaliação.

A validação dos dados é, ainda, assegurada quando os sujeitos da investigação reconhecem a sua autenticidade (Cohen & Manion, 1994). Situação que ocorre quando o investigador devolve a análise efetuada dos sujeitos, numa linguagem acessível, para que estes procedam às correções que considerem necessárias. Este procedimento é conhecido como a *validação feita pelo respondente* (Cohen & Manion, 1994, p.241). A transcrição integral das reuniões da CCAD, das conferências de supervisão avaliativa e das entrevistas foi entregue aos participantes para validação, de forma a estes completassem, alterassem ideias ou raciocínios, que, no seu entender não correspondessem ao que pretenderam transmitir. A maioria dos participantes não acrescentou nenhuma informação, apesar de um relator ter incluído informações descritivas e explicativas no texto da entrevista realizada no início do ciclo avaliativo.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

A presente investigação incide sobre o processo de implementação da política de avaliação docente, preconizada pelo Decreto-Regulamentar nº2/2010, papel e ação dos atores educativos em contextos organizacionais e específicos de avaliação. O presente capítulo responde à questão geral do estudo: Como é interpretada e transformada em ação a política central de avaliação do desempenho docente? De acordo com o modelo de análise (*Figura 1*), este capítulo organiza-se em duas dimensões: *político-organizacional-avaliativa e supervisiva-avaliativa*. A primeira especifica-se em torno dos seguintes aspetos: (1) contextos políticos de escola anteriores à implementação do modelo de avaliação (DR nº2/2010); e (2) caracterização das políticas internas de avaliação em uso. A segunda dimensão comporta as: (1) conceções de supervisão avaliativa; (2) competências na ação de supervisão avaliativa; e (3) fundamentos atribuídos aos julgamentos e às decisões tomadas na fase final do ciclo avaliativo.

A análise dos dados revelou um conjunto muito complexo de temas que se especificaram em torno das respetivas categorias e subcategorias. Os métodos diversificados e complementares de recolha e análise de dados incluíram: análise documental ilustrativa dos três níveis sistémicos em estudo: *macro, meso e micro*; (b) observação não participante das seguintes reuniões: Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD), Júri de Avaliação (JA), Diretor e avaliadores; conferências de supervisão entre avaliadores e avaliados; (c) entrevistas semiestruturadas realizadas a avaliadores/relatores no início do ciclo avaliativo; e (d) entrevistas focadas efetuadas a avaliadores de topo, relatores e professores avaliados no final do ciclo avaliativo. A designação de *avaliadores de topo* distingue os atores educativos que operam ao nível *meso-organizacional-avaliativo*, como membros da Comissão de Avaliação (CCAD) e, no final do ciclo, como Júri de Avaliação, dos avaliadores/relatores, responsáveis pelo processo de supervisão avaliativa.

Relativamente à *dimensão político-organizacional-avaliativa*, apresentada na primeira parte deste capítulo, emergiram temas ilustrativos dos contextos político-

organizacionais anteriores à implementação DR nº2/2010 e de planeamento e operacionalização do modelo de avaliação.

A *dimensão supervisiva-avaliativa*, apresentada na segunda parte, organiza-se em torno dos temas: a) conceções de supervisão avaliativa; b) competências de supervisão avaliativa; e c) fundamentos atribuídos aos julgamentos e decisões tomadas na fase final do ciclo avaliativo. Em referência a cada tema apresentam-se quadros parciais com as respetivas categorias e subcategorias, contendo o número de frequências das unidades de sentido, que diferenciam cada grupo de participantes – avaliadores de topo, avaliadores/relatores e professores envolvidos no processo de avaliação. A análise revelou os modos diferenciais como os atores envolvidos no processo de avaliação interpretaram a política central de avaliação docente e a sua transformação em ação na escola em estudo.

I

DIMENSÃO POLÍTICO-ORGANIZACIONAL-AVALIATIVA

Na dimensão *político-organizacional-avaliativa*, os temas emergentes ilustram, por um lado, os contextos político-organizacionais anteriores à implementação do modelo de avaliação (DR nº2/2010), marcados por um passado recente de sucessivas mudanças nos modelos de avaliação e conflitos entre Ministério da Educação e professores desde 2008. E por outro lado, os processos de (re)contextualização, de planeamento e implementação da política central de avaliação (DR nº2/2010) numa escola básica e secundária. Os resultados estão organizados pelos seguintes temas: a) herança avaliativa; b) resistência à aceitação da avaliação; c) problemas no planeamento da avaliação; e d) operacionalização do modelo de avaliação.

Herança avaliativa

O tema *Herança avaliativa* expressa os contextos avaliativos passados – internos e externos - herdados pelos professores da *Escola da Luz* em 2010, determinados e mesclados por diversas mudanças políticas, organizacionais e profissionais, associadas a processos de contestação coletiva em torno do decreto-regulamentar nº2/2008 e versões subsequentes da lei reguladora da avaliação docente. Segundo o decreto-regulamentar nº2/2010, os atores envolvidos mudaram de posições no xadrez institucional e

organizacional, reconfigurando e hierarquizando as relações na rede profissional complexa da escola, nomeadamente, no que respeita à mudança do papel de professores avaliados a avaliadores. O processo de (re)socialização em avaliação docente, iniciado a partir de 2008, constituiu um processo conturbado com repercussões na forma de pensar e de praticar a avaliação do desempenho profissional. Assim, o tema *Herança avaliativa* especificou-se em torno das seguintes categorias: a) problemas iniciais emergentes; b) mudanças de pensamento e ação discursiva; e c) finalidades da avaliação.

Problemas iniciais emergentes

Os problemas iniciais emergentes derivam de fatores exógenos, de natureza política, e endógenos relativos às lógicas locais de avaliação, com consequências para a operacionalização do modelo de avaliação e classificação profissional dos professores. A análise identificou as seguintes subcategorias: a) discurso político; b) sobreposição legislativa e seus efeitos; e c) desfasamento entre mandato da direção e ciclo avaliativo, como evidencia o Quadro 7.

Quadro 7. Frequências Referentes aos Problemas Iniciais Emergentes.

Problemas Iniciais Emergentes	Avaliadores de topo				Avaliadores/relatores								Professores em avaliação					T
	A T 1	A T 2	A T 3	A T 4	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	
<i>Discurso político</i>																		
Contestação docente	24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24
Imagem negativa dos professores	-	-	-	-	45	15	-	5	25	2	5	2	-	-	-	-	-	99
<i>Sobreposição legislativa e seus efeitos</i>																		
Penalizações	18	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23
<i>Desfasamento entre mandato da direção e ciclo avaliativo</i>																		
Definição e aplicação de critérios de excelência profissional	85	43	-	-	-	-	16	-	-	-	20	-	11	-	-	3	-	178
Subtotal	127	43	0	5	45	15	16	5	25	2	25	2	11	0	0	3	0	
Total	175				135								14					324

Discurso político

Como se ilustra no Quadro 7, esta subcategoria totaliza frequências elevadas (n=24) apenas num dos avaliadores de topo, o Diretor da escola, sendo omissa quer no grupo de relatores quer no de professores. O mesmo já não sucede em relação à *imagem dos professores*, que atinge um valor muito mais elevado (n=99).

Avaliadores de topo

O discurso político oficial no período 2008-2009 parece ter tido um impacto negativo na escola e nos seus professores. O Ministério de Educação tinha imposto a aplicação dum modelo de avaliação docente sem existência de consenso entre professores e sindicatos, o que gerou revolta na classe docente mas também uma união «histórica» dos professores e respetivas «frentes sindicais».

Contestação docente. O contexto das políticas educativas tal como foi vivido na escola, emerge na visão crítica do Diretor, enquanto avaliador de topo, como algo histórico, caracterizado por “agressividade”, desadequação e união de forças profissionais diversas:

A forma como se abordavam as questões era sempre contra os professores (...) sempre uma postura de grande agressividade, muito desadequada, com muito pouco tato político. Uma política desastrosa em termos de implementação. A agressão quase permanente originou a grande união de todas as frentes sindicais numa só, foi uma coisa histórica, e por alguma razão foi (ED, pp.1-2).

A política de avaliação é adjectivada de desastrosa, complicada de gerir e marcada por um «braço de ferro enorme» (ED, p.3) entre a tutela ministerial e os professores. Para este participante, a estratégia política adequada teria sido a que incluísse os docentes, «uma postura de fazer a implementação com e não contra os professores» (ED, pp.1-2). Os problemas daí derivados decorreram da natureza autoritária do discurso político «da maneira como se abordaram as questões, sempre contra os professores, e isso criou um divórcio enorme, que foi muito para além da implementação da avaliação» (ED, pp.1-2). Nesta perspectiva, a contestação docente inscreveu-se num contexto mais lato da luta contra a degradação profissional pública da classe.

Avaliadores/re relatores

Imagem negativa dos professores. A tutela ministerial parece ter eleito a comunicação social como representante privilegiado da sua mensagem política, tornando-a no “invólucro”, à volta do qual se difundiu à opinião pública a necessidade

imperiosa de implementar o modelo de avaliação, segundo o decreto regulamentar nº2/2008. Como salienta uma relatora a forma «negativa como a comunicação social falou da avaliação» gerou «grande confusão» (Eafr1, p.7), no vaivém de opiniões, disseminadoras da «necessidade imperiosa de avaliar os professores». Deste ponto de vista divulga-se uma imagem negativa dos professores, tidos como «os malvados, que não querem ser avaliados» (Eair4, p.14). Segundo a perspetiva crítica dominante nos dados, viver-se-ia em *contexto de influência* hostil aos professores, estrategicamente montado para legitimar a necessidade da avaliação. Assim, a perceção da opinião pública sobre as políticas de avaliação traduzir-se-ia do seguinte modo: a tutela ministerial quer «pôr a avaliação e os professores não querem, porque as pessoas não percebem o modelo, percebem é: eles não querem a avaliação» e isso era perceptível «nas conversas e nos artigos dos jornais» (Eair4, p.14).

Uma certa marginalização e depreciação da imagem dos professores parece implícita na inesquecível frase da Ministra da Educação, recordada por um dos professores avaliadores: «perdi os professores, mas ganhei o país!» (Eair1, p.12). Esta crítica fica bem ilustrada na seguinte citação:

A falha grave por parte da ministra anterior foi a forma como o discurso acompanhou a implementação na imprensa e televisão. Porque um ministro da educação não pode dizer que está contra os professores. Ela vinha dizer: “perdi os professores, mas ganhei o país!” Isso dizia que estava contra os professores! Na prática dizia que eles não trabalhavam ou trabalhavam pouco, o que em termos de discurso político não pode ser! (Eair1, p.12).

Discurso público sobre avaliação e imagem dos professores. Nesta fase do processo das novas políticas, a avaliação docente passa de discurso privado, profissional a discurso público. Se, por um lado, a mensagem da Ministra da Educação, tal como foi difundida através dos meios de comunicação social «contribuiu para a desvalorização já existente da profissão de professor» (Eair1, p.12), um novo fenómeno emerge: «toda a gente dava parecer sobre a avaliação dos professores, sobre a sua competência» (Eafr1, p.4) ainda que sem legitimidade legal e qualificações para se pronunciar acerca da qualidade dos profissionais da educação. A avaliação da competência profissional, realizada no espaço público, parece basear-se na ideia que os professores vão receber o «castigo merecido» (Eafr1, p.7), porque a avaliação vai, finalmente, obrigá-los a trabalhar. No entender duma relatora, multiplicaram-se os avaliadores informais considerados de qualificação e credibilidade duvidosa, tais como a comunicação social, pais e alunos. Como ilustram os seguintes excertos:

Antes de chegar à escola, soubemos muita informação pela comunicação social. Toda a gente dava parecer sobre a avaliação dos professores, sobre a sua competência, inclusivamente pais e alunos (...) e acaba por haver uma certa confusão (Eafr1, p.4).

Agora, não acredito que isto seja a forma de melhorar nem de gratificar esta profissão. Isto é uma desvalorização! Comentava-se no café: “quem são, não fazem nada, andaram estes anos todos, agora...”. Portanto, era o comentário que se ouvia frequentemente. Portanto, “não faziam nada”. É como um castigo, um castigo merecido! Esta avaliação veio como um castigo, como uma punição! (Eafr1, p.7).

Em contraste com a imagem pública de incompetência profissional, na fase da pré-aplicação do modelo de avaliação (DR n°2/2008), os professores definem uma estratégia de ação, pela positiva, isto é, provar, através da avaliação, que o que já faziam era bem feito. Como refere uma das relatoras: «na escola entendemos a avaliação como um castigo, íamos ser penalizados e, agora, é que íamos ter que mostrar que o que fazíamos era bem feito» (Eair1, p.4).

À desvalorização da classe profissional acrescem as injustiças sentidas pela «pressa com que se quis implementar a legislação, sem que se tivesse partido do primeiro modelo e discutido com calma e melhorado, sem *stress* e sem confusões» (Eaifr1, p.1). Paralelamente, os professores são «acusados de serem os responsáveis por todos os males que aconteceram ao país (...) dos alunos não terem capacidades, do abandono, do insucesso escolar» (Eair2, pp.6-7). No dizer duma participante, na origem da avaliação estão «preocupações de carácter económico veiculadas pela União Europeia, que se têm vindo a refletir negativamente na profissão docente» (Eir2, pp.6-7). A rapidez na implementação do novo modelo invalidou a formação dos avaliadores e criou uma divisão artificial na profissão docente, má em termos políticos e profissionais, «porque os professores fazem todos o mesmo e não há razão para uns serem considerados *titulares* e outros não» (Eair1, p.14). Segundo esta participante por detrás «dessa titularidade estava a questão económica», substituída atualmente pelo sistema de quotas impeditivo da progressão na carreira. Herda-se um mapa de “remendos” em termos de *design* avaliativo e o «peso dum desgaste enorme» (Eair1, p.14) em termos psicológicos e profissionais.

Sobreposição legislativa e seus efeitos

A implementação do modelo de avaliação consagrado no decreto regulamentar n° 2/2010 gera, à semelhança dos aplicados desde 2009, descoordenações legislativas geradoras de tensões na escola. Como se evidencia no Quadro 7, é apenas o grupo de avaliadores de topo que refere esta situação (n=23).

Penalizações. O DR nº2/2010 parece enfermar dos males dos seus antecessores, sendo construído, pós aprovação legal, por encaixe avulso e cumulativo de normativos e circulares, por vezes, contraditórias mas coexistentes no mapa legal da avaliação do desempenho. Como explica o Diretor, «a partir de 2008, quase todos os dias saía nova legislação e com grande profundidade, que revogava a anterior, aquilo era impressionante!» (ED, pp.1-2). A legislação sucessiva em matérias significativas tem efeitos negativos, uma vez que «quando sai uma lei, saem algumas coisas completamente absurdas, que depois foram retificadas, mas que contribuíram para um clima absolutamente incrível!» (ED, pp.1-2) na escola. Um exemplo, são as faltas dos professores, por motivo de nojo, penalizarem o professor na sua avaliação, uma decisão defendida pelo Secretário de Estado, como descreve o participante:

O senhor Secretário de Estado veio dizer que um professor que lhe tivesse morrido o pai e fosse trabalhar no dia a seguir fazia a diferença relativamente a outro que não o fizesse. Quer dizer, isto foram coisas incríveis, que acabaram por ser retificadas e não entraram em vigor. Mas o certo é que contribuíram fortemente para o clima de absoluto divórcio entre a classe docente e os governantes. Isso contaminou a implementação do próprio documento de avaliação. Isso contaminou definitivamente o processo (ED, pp.1-2).

As incoerências político-legais referidas pelos participantes, e exemplificadas nas faltas dos professores por motivo de nojo, contribuem para o sentimento de descrédito da avaliação docente e condicionam as decisões tomadas pela direção da escola. É de notar que, neste contexto, à semelhança das contestações dos professores face à tutela ministerial, também as decisões do Diretor são contestadas pelos docentes, como exemplifica a polémica criada em torno da redução da componente letiva, para desempenho de funções de relator. O Diretor aplica as normas veiculadas pela circular B10025847T da DGHRE, apesar de saber que estas contrariam a lei geral. Embora reconheça a sua incorreção e legitimidade das reclamações dos professores, junto de instâncias superiores, o Diretor afirma o seguinte:

Lemos a legislação e interpretamos claramente que era componente letiva. É o que lá está e depois vêm nas orientações a dizer que não era! Quer dizer, obviamente, nós aqui não queremos estar a fazer um finca-pé absoluto, mas o que é certo, é que não é nada daquilo que eles mandaram fazer, não é o que está lá escrito. E os professores que, eventualmente, reclamaram têm razão! Mas o que é certo, é que acabámos por aplicar de acordo com as orientações que tínhamos. E depois, reclamassem para onde quisessem (ED, p.2).

Apesar de identificar as “irregularidades” cometidas pela tutela ministerial, a Direção tende a replicá-las, fazendo-as prevalecer sobre os direitos dos professores a terem redução da componente letiva no desempenho das funções de relator.

Desfasamento entre mandato da direção e ciclo avaliativo

Nesta escola surgiu um problema inicial que antecedeu a implementação do DR nº 2/2010 e que se refere ao desfasamento derivado da mudança de mandato da direção e a implementação do novo ciclo avaliativo. Esta situação é retratada pela história vivida pelo Diretor (n=85), que nessa data se encontrava em início de funções. Desfasamento corroborado por avaliadores de topo (n=43) relatores (n=37) e professores (n=14) como se evidencia no Quadro 7.

Avaliadores de topo

Definição e aplicação de critérios de excelência profissional. A forma como foi concluído o ciclo avaliativo anterior parece ter tido efeitos negativos nas classificações dos professores e no clima de escola, em que se inscreve o processo de implementação do DR nº2/2010. A referência à “descoordenação” institucional/legal entre o ciclo de avaliação e o mandato da Direção introduz dificuldades no desempenho das funções de avaliador. A transição no mandato foi sentida como um processo de rutura, como relata o próprio: «quando cá cheguei já estávamos no fim [do ciclo de avaliação], portanto, ninguém estava alertado para isto, para os critérios, absolutamente nada, ninguém sabia nada disto (ED, p.25). A exclusiva responsabilidade na avaliação docente e isolamento no processamento da informação classificativa, em Julho de 2009, são tidos como desestabilizadores em termos emocionais e profissionais. Como confessa o participante:

Eu entrei aqui, como Diretor, da pior maneira. Eu cheguei aqui em Junho de 2009 e quase que a primeira coisa que fiz foi avaliar as pessoas todas da escola, que é uma coisa absolutamente incrível. «Agora toma lá, és tu, porque és o Diretor e és tu que tens que fazer». E pronto! E foi uma coisa absolutamente incrível! Uma coisa absolutamente incrível, porque naquele modelo era o Diretor que avaliava toda a gente. Não havia relatores, e portanto, tudo passou por mim. Foi uma coisa terrível, absolutamente esmagadora e isso foi muito difícil para mim, foi ter essa sensação (ED, p.36).

Muitas horas sem dormir. Absolutamente solitário com aquele monte de coisas e com uma responsabilidade enorme (ED, pp.23-24).

Tratou-se duma experiência avaliativa «muito complicada» e «muito difícil», um «grande problema do anterior ciclo de avaliação» (CCAD1, p.54). O Diretor que acompanhou o processo de avaliação não foi o que avaliou os professores, o que implicou a definição tardia dos critérios de avaliação em sede de CCAD. A aferição do critério de avaliação da excelência profissional não foi pacífica entre os membros da CCAD, como explica o participante: «isto deu alguma discussão. Então, partimos do princípio do quê? Se alguma prática de grande relevância acontecesse no processo de avaliação, então o avaliador não punha lá?» (ED, p.25). A apresentação do seu exemplo

peçoal surge como uma estratégia de persuasão, ao referir: «eu se fosse avaliador de alguém e se me aparecesse uma prática absolutamente inovadora, de uma qualidade excelente, não podia deixar de referir. E essa foi a lógica do critério» (ED, p.25). O Diretor justifica a sua definição tendo como referência o Estatuto da Carreira Docente, que alude para a importância das boas práticas constarem numa base de dados, a divulgar a outras escolas do país. Por isso há que «identificar a qualidade da excelência dessas práticas, de forma a merecerem serem publicadas na base de dados» (ED, p.25). À decisão seguiu-se a comunicação aos professores, liderada pelo Diretor de escola, empenhado na defesa e divulgação do critério de excelência profissional, aprovado em sede de CCAD. Os professores enfrentam a decisão do Diretor com a *lógica do silêncio* e até de *recusa aberta*. Nas suas palavras, os «mais teimosos continuavam a não aceitar, mas lá no íntimo, percebiam» (ED, p.25).

Este avaliador de topo, enquanto Diretor de escola, parece desvalorizar o desconhecimento dos critérios de avaliação por parte dos professores, referindo que «não era preciso saber previamente, se calhar, isso ia contaminar, como se calhar contaminou no segundo ciclo de avaliação» (ED, p.25). Indiciando que, de certa forma, algum secretismo poderia ser benéfico, como fator impeditivo da contaminação, da adaptação das práticas dos professores aos critérios definidos. Contudo, transparece das suas palavras alguma desconfiança relativa à conduta da classe docente. As estratégias pessoais de aprendizagem e adaptação face à avaliação parecem ser vistas como reprováveis, o que poderá indiciar que esta não é entendida como um fator de desenvolvimento profissional, ao serviço do professor e da escola.

A partilha dos critérios de avaliação com membros da CCAD e avaliadores/relatores, no ciclo seguinte, é percecionada como um exemplo dum processo de avaliação mais construído, e eventualmente mais humanizado, comparativamente com o anterior. Como explica o participante: «neste ciclo, num processo mais construído, obviamente, divulgámos previamente os critérios. Claro! (ED, p.25). Todavia, a reflexão sobre o passado descrita por membros da CCAD revela que a solução tardia de construção dos critérios de avaliação apresentou fragilidades e produziu efeitos negativos na classificação dos professores, como ilustra o seguinte excerto:

Não houve *Excelentes*, porque há uma determinação na legislação que diz que “o professor tem que ter cumulativamente a nota entre 9 e 10 e ter a evidência clara de contributos relevantes para a aprendizagem dos alunos, que sejam passíveis de ser publicados num site ou numa página do Ministério da Educação (ME). Foi entendido, pela CCAD desse ano,

que isso tinha que ser mesmo uma coisa relevante para ser digna de ser publicada pelo ME. E concluiu-se que nenhum professor tinha isso (CCAD1, p.54).

O critério de avaliação da excelência profissional, tal como o foi definido nesta escola, introduziu disparidades de classificação interescolas e gerou revolta nos professores. A comparação das classificações do desempenho docente interescolas parece ter invalidado o critério local de avaliação. Como recorda um dos membros da CCAD:

O que eu acho que foi desagradável, por exemplo, foi o facto de haver escolas onde houve muitos Excelentes, outras onde houve poucos e sabemos que há tão bons professores numa escola como na outra. Por causa dos critérios que foram definidos pela CCAD. As escolas não viram essa legislação do Excelente da mesma maneira (CCAD1, p.7).

E aqui houve uma grande revolta com isso. Portanto, esta escola não teve professores Excelentes e outras tiveram (CCAD1, p.55).

Numa análise retrospectiva desta fase do processo de implementação da avaliação, os membros da CCAD evocam os dilemas vividos entre a necessidade urgente de definir e aplicar critérios de avaliação e a consciência da abrangência do critério. Albertina referiu que o critério era ambíguo, embora tivesse a mesma formulação na lei desde 2009. Um ano depois o excessivo rigor por parte da CCAD desta escola na interpretação da excelência profissional é criticado. São também apontadas «falhas» pelos próprios avaliadores de topo, como ilustram as citações seguintes:

Tornou a vir na legislação esse ponto da excelência. Mas o que lá não explica é, qual é o “contributo relevante para as aprendizagens dos alunos”? Podem ser muitos e quem é que vem agora dizer que este é mais relevante que o outro? Seguiu-se aquilo que está na legislação (CCAD1, p.55).

Eu costumo dizer que nós às vezes queremos ser tão rigorosos a interpretar a lei, que acabamos por, com a preocupação de cumprir a legislação, cometer também falhas (CCAD1, p.57) na avaliação dos professores.

O Diretor reconhece, também, a complexidade e subjetividade do critério de avaliação da excelência profissional potenciadoras de «discussão» entre avaliadores e avaliados. A voz entrecortada na gravação áudio denuncia o melindre da temática, como se ilustra no seguinte excerto:

O critério que... nós definimos para atribuir o Excelente tem algumas complexidades, a...., “contributos relevantes proporcionados pelo avaliado para o sucesso escolar dos alunos e para a qualidade das suas aprendizagens, tendo em vista a sua inclusão numa base de dados sobre boas práticas e posterior divulgação”. Isto é subjetivo, a.... e quando caímos na subjetividade...bom..., há sempre alguma discussão...a... entre relatores e professores...complicado..... (ED, pp.22-23).

As incertezas e fragilidades experienciadas nesta fase do processo avaliativo necessitam de ser entendidas no «contexto» de imprevisibilidade avaliativa, marcado

por «elementos de avaliação» «muito débeis». «Nunca temos certezas» (ED, p.36) e, por isso, estabelecem-se “pontes”, criam-se conexões contextuais, de forma a encontrar alguma coerência e consistência nas decisões tomadas, como afirma o participante:

Nunca temos certezas na avaliação, há sempre fragilidades e reconhecemos sempre algumas deficiências. Mas, naquele contexto, em que nós chegamos aqui e agora: “Vais classificar!”. E depois os elementos de avaliação, que encontramos para fazer isso, eram muito débeis. Isto não é necessariamente uma crítica à Direção anterior, que iniciou o processo de avaliação. Mas de facto foi um processo difícilimo! (ED, p.36)

Os problemas iniciais foram «muitos, houve muitas queixas dos professores» (CCAD1, p.54), que transitaram para a Comissão de Avaliação em início de funções. E as «razões das reclamações que a CCAD recebeu estão muito na base desse problema da mudança dos Diretores» (CCAD1, p.54). Muitas «outras poderiam ter existido, e não existiram, porque os professores tiveram isso em conta» (CCAD1, p.54). Uma postura compreensiva, a louvar, por parte da classe docente, como refere Albertina, quando diz que: «houve alguma compreensão por parte dos professores, que não tinha que haver, porque afinal a pessoa está a ser avaliada» Caso contrário, «teriam existido muitas mais reclamações justas! (CCAD1, p.20).

Avaliadores/relatores

A mudança dum modelo de gestão colegial para um centralizado no Diretor ocorre na escola em simultâneo com as mudanças introduzidas pela avaliação docente. A centralização da avaliação docente no Diretor implicou posições negativas dos professores, focalizadas no seu papel de avaliador inexperiente. Com efeito, a responsabilidade pelas classificações dos professores sem ter participado no processo de avaliação gerou injustiças. Esta situação é referida tanto por relatores (n=36) como professores (n=14) como ilustra o Quadro 7. Nas citações seguintes, duas relatoras reclamam por razões de injustiça:

Reclamei, porque considerei que a minha avaliação não foi justa, isto porque com a mudança do modelo de gestão, era o Presidente do Conselho Executivo que mudou para o Diretor. Quem acompanhou o processo foi um, quem atribuiu a classificação final foi outro. Portanto, isso foi altamente penalizador. Fui penalizada com isso! (Eair2, p.13).

Eu achei que foi injusto! Porque estávamos para ser avaliados pelo Presidente do Conselho Executivo, que foi substituído. E acabámos por ser avaliadas pelo novo Diretor. Por isso, quando pedi a entrevista, ele apresentou-me as suas razões, não tinha o conhecimento que o outro tinha. Eu, de certo modo, aceitei. Eu se calhar também faria aquilo, apesar de achar que a avaliação que ele me deu foi injusta. Não houve passar das pastas. Alguns professores com essa mudança de direção foram mais prejudicados. Agora, estes que foram avaliados este ano, eles já o conheciam. Foi sempre ele, quem impôs as regras, fez reuniões e demonstrou quais eram os critérios (Eair3, p.4) de avaliação.

A história pessoal, contada pelas professoras relatoras relativamente ao ciclo avaliativo anterior, confirma o discurso dos avaliadores de topo sobre o problema inicial de desfasamento entre mandato da Direção e ciclo avaliativo. Desconexões entre normativos legais que provocam problemas de natureza funcional e profissional no desempenho das funções do Diretor como único avaliador. Curiosamente, apesar da mudança de modelo de avaliação em 2010 e da descentralização da avaliação pelos relatores, este continua a ser visto como o detentor do poder da avaliação, como ilustram as palavras da relatora: «foi sempre ele quem impôs as regras, fez reuniões e demonstrou quais eram os critérios» (Eaifr3, p.4) de avaliação na aplicação do DR nº2/2010.

Professores em avaliação

A memória dos professores acerca de um processo de avaliação centrado no Diretor, ocorrido no anterior ciclo de avaliação, guardou com acuidade pensamentos críticos decorrentes da não atribuição de classificações de *Excelente* a nenhum professor, como ilustra a citação seguinte:

O ano passado houve críticas, que tinham a ver com os parâmetros que foram atribuídos, o Diretor optou por nunca atribuir a nota máxima, e não concordámos com isso, não achámos justo. Todos criticámos o Diretor e alguns quando souberam da nota, quiseram que o Diretor explicasse por que motivo é que nesta [dimensão] tiveram sete e não oito. Queriam saber, como é óbvio! Este ano já se alteraram os critérios, felizmente! (Eav1, p.31).

A política de avaliação em uso na escola é disseminada entre os docentes que socializam os professores recém-chegados. Pedro relembra o momento em que chegou à escola e soube pelos colegas da decisão do Diretor relativamente à «inexistência de professores excelentes» (Eav4,p.1). A sua autoridade parece prevalecer independentemente da qualidade dos desempenhos profissionais existentes ou recém-chegados à escola. Tomada de decisão que deu origem a contestação por parte dos professores e que culminou com a alteração dos critérios de avaliação da excelência profissional, como se congratula uma das relatoras, ao dizer «este ano já se alteraram os critérios, felizmente!» (Eav1, p.31). À semelhança da luta externa da classe com a tutela ministerial com vista à reformulação de aspetos incorretos da lei, também, na escola, a autoridade avaliativa se transforma e adapta em função das lutas internas lideradas pelos professores.

A memória dos professores acerca do processo de implementação dos modelos de avaliação desde 2008 parece focar-se nos sucessivos modelos de avaliação em termos legislativos. Nas palavras duma professora avaliada, a «revolta dos professores» é

sentida como legítima, porque «está sempre tudo a mudar, os modelos de avaliação, uma confusão!» (Eav5, p.7). Do ponto de vista organizacional, a implementação dum modelo de avaliação é complexa, exigindo num «processo sério, a suspensão para reflexão sobre os problemas que surgem nas escolas e que se repetem desde 2009» (Eav5, p.2). A ocorrência natural de problemas minimizar-se-ia, por estratégias de planeamento e testagem em algumas escolas-piloto, o que teria «evitado muitos dissabores às escolas e aos professores» Eventualmente, «até se podia manter o mesmo modelo, mas com resposta a tudo aquilo que está mal, com reflexão, antes ser implementado, de novo» (Eav5, p.2) em 2010.

Mudanças de pensamento e ação discursiva

A memória da avaliação transportada pelos atores educativos para a implementação do novo ciclo, preconizado pelo DR nº2/2010, parece ter influenciado as dinâmicas de pensamento e ação discursiva dos avaliadores e a reconstrução do conhecimento em avaliação docente. Como ilustra o Quadro 8, a análise identificou a mudança na prática avaliativa do Diretor, de cariz normativo-restritivo para uma avaliação contextualizada (n=107). A *construção da metodologia avaliativa* é enfatizada, exclusivamente, por avaliadores/relatores (n=80).

Avaliação normativa-restritiva versus contextualizada

As fases da mudança na prática avaliativa do Diretor, referenciadas ao episódio de aplicação dos critérios de excelência profissional à classificação dos professores (referenciadas na subsecção anterior intitulada desfasamentos entre mandato da direção e ciclo avaliativo), parecem ressaltar a importância do fator tempo e aprendizagem para a construção da competência avaliativa.

Avaliadores de topo

A análise do discurso do Diretor apresenta a cronologia temporal ilustrativa da mudança no pensamento e ação de avaliar professores *Excelentes*, em seis etapas: a) fase de sobrevivência, face à inexperiência no desempenho de funções avaliativas em início de mandato, baseada no diagnóstico da situação herdada e na definição, fundamentada numa interpretação pessoal da lei, dos critérios de avaliação da excelência profissional; b) fase de procura de dados em conformidade com os critérios pré-definidos e constatação de inexistência de professores *Excelentes* na escola; c) fase

reflexiva ou das preocupações morais subsequentes; e d) fatores externos conducentes à alteração da decisão avaliativa, tais como, conhecimento de práticas avaliativas consideradas de permissivas noutras escolas e consequente desigualdade nas classificações do desempenho no concurso nacional; e conhecimento de boicotes à avaliação por inflacionamento das classificações.

Quadro 8. *Frequências Referentes às Mudanças de Pensamento e Ação Discursiva.*

Mudanças de pensamento e ação discursiva	Avaliadores de topo				Avaliadores/relatores								T
	A T 1	A T 2	A T 3	A T 4	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	
<i>Avaliação normativa-restritiva vs contextualizada</i>													
Fase de sobrevivência	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12
Fase de recolha de dados e resultados	21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21
Fase reflexiva	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11
Fase de alteração da prática avaliativa	29	28	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	63
Construção da metodologia avaliativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	38	42	80
Subtotal	73	28	0	6	0	0	0	0	0	0	38	42	
Total	107				80								187

Fase de sobrevivência. A fase de sobrevivência na procura da segurança avaliativa na lei, é ilustrada no seguinte discurso do Diretor: «tive de encontrar critérios para avaliar no final do ano, fui buscar o que diz no Estatuto da Carreira Docente, lá não diz que é para a atribuição da menção de *Excelente*» (ED, p.36). Contudo, refere a importância dos contributos do professor para o «sucesso escolar dos alunos e para a qualidade das suas aprendizagens» (ED, p.36). O estatuto alude, também, para a inclusão das boas práticas profissionais numa «base de dados para posterior divulgação». Portanto, caso esta situação fosse identificada no desempenho dos professores é que se «contemplava a hipótese de ter *Excelente*» (ED, p.36).

Fase de recolha de dados e resultados. Na análise dos relatórios apresentados pelos docentes «não havia nada do que estava estabelecido, por isso, não houve nenhum *Excelente*» (ED, p.36). Os julgamentos avaliativos subjacentes às decisões tomadas no primeiro ciclo de avaliação são problematizados, após um ano, no decorrer da entrevista, quando o Diretor refere o seguinte: «a certa altura começamos a pôr em causa o que estamos a fazer e dá-nos vontade de começar do princípio, às vezes

começamos, outras vezes não temos essa oportunidade, isso foi realmente o mais difícil nestes dois ciclos de avaliação!» (ED, p.36).

As preocupações com a ausência de meios para avaliar de forma justa os professores são postas em evidência quando o Diretor confessa que «foi muito difícil fazer aquilo e reconhecer que não estava, eventualmente, a ter os meios necessários para ser completamente justo» (ED, p.36). Apesar de ter procurado, em caso de dúvida, decidir «em benefício do professor», aplicando a mesma lógica na avaliação docente, que na «avaliação das aprendizagens dos alunos. Num parâmetro em que há dúvidas, em que há muitas subjetividades, não se prejudica o aluno» (ED, p.36).

Fase reflexiva. A decisão tomada na classificação dos professores no primeiro ciclo de avaliação é posta em causa, quando o participante se interroga acerca do «que é isto de ser excelente, isto tem muito que se lhe diga. O que é ser excelente?» (ED, pp.23-24). Por outras palavras, quais são e como se ordenam os níveis de excelência numa profissão multidimensional. O processo de autorreflexão envolve o estabelecimento de comparações entre a sua “linhagem avaliativa” séria e rigorosa e “as linhagens menos dignas” de outras escolas, que praticam a «avaliação de qualquer forma» (ED, pp.23-24), como ilustram os resultados nacionais. Na perspetiva deste participante, o seu posicionamento rigoroso como avaliador não é o que vigora noutras escolas, como evidencia a expressão: «eu considero que fui rigoroso na avaliação dos professores vendo as classificações dos que chegam de outras escolas, mas se fossemos absolutamente rigorosos, se calhar, no País tínhamos meia dúzia de *Excelentes*. Mas como sabemos, não é esse o critério que vigora!» (ED, pp.23-24).

Fase de alteração da prática avaliativa. O raciocínio por comparação parece potenciar a mudança cognitiva e conduzir a uma flexibilização de atitude, por parte do Diretor, retratada nas suas palavras: «também já fui mais fundamentalista a avaliar do que sou hoje. Nós começamos com uma postura de grande rigor e depois acabamos por, vendo as práticas, começar a achar que, se calhar, isto é muito injusto, eu estar aqui a exigir isto tudo aos professores» (ED, pp.23-24). Curiosamente, a mudança no pensamento e ação avaliativa é perspetivada na alternância entre o “eu” e o “nós”, no reequacionar do rigor como valor de justiça, por oposição a práticas mais “permissivas”, geradoras de injustiça nas classificações dos docentes interescolas. As *nuances* da permissividade poderiam, também, indiciar uma política de boicote ao modelo de avaliação, como explica o participante no seguinte excerto:

Depois víamos, até tirei cópias de um ou outro [processo] só para me recordar. Depois víamos professores que vinham de outras escolas com 10, absolutamente a tudo! Desde a primeira linha até à última! 10..10...10..10. Isto é uma coisa impressionante! Ah! E mais, reparei num docente, que teve Bom e quantitativamente teve 10 a tudo. Sabe o que é que isto quer dizer? De tal maneira aquilo foi generalizado, que teve 10 a tudo e teve Bom!! Isto quase que dá ideia de boicote ao sistema. Não pode deixar de ser. Com 10 a tudo, em todos os parâmetros e depois tinha Bom! (ED, p.26).

Outros fatores externos, contingenciais, como o efeito da avaliação docente no concurso nacional e, por conseguinte, na empregabilidade dos professores, acrescem sentido ao raciocínio do avaliador de topo como ilustram as suas palavras: «e depois entram todos no mesmo bolo para os concursos e começamos a pensar um bocadinho. Então, mas é justo eu estar aqui com tanto rigor, quando ali ao lado isto é de qualquer forma? (ED, pp.23-24).

Os antagonismos nas lógicas de pensar e agir na avaliação docente são visíveis, de forma mais expressiva, no final do ciclo avaliativo, em 2011. Por oposição ao ciclo anterior, os professores esgotaram a cota atribuída à escola para a atribuição de classificações de *Excelente*. Aos aspetos exógenos já apontados associam-se fatores endógenos, ilustrativos da capacidade de adaptação dos professores ao modelo de avaliação. Como explica o Diretor, os «professores também já estavam mais alerta», o que originou o aparecimento de desempenhos de «grande valor, que foram obviamente considerados» (ED, p.24) no momento de atribuição das classificações de Excelente em 2011. Um outro fator interno potenciador de mudança teve origem nas reclamações dos docentes, muito presentes ainda na memória dos avaliadores de topo. Tal situação desencadeou reflexões sobre a ação de avaliar a excelência profissional e promoveu a aprendizagem, como confidencia Albertina. A Comissão «viu-se confrontada com reclamações. E quando lemos um recurso, uma reclamação dum professor, refletimos sobre ela e podemos ver ali espelhados alguns erros que foram cometidos no passado e que não queremos que se voltem a repetir» (CCAD1, p.48).

Na perspetiva de uma avaliadora de topo, subjacente a um recurso «há sempre situações que dão origem àquela reclamação» E isso exige «sempre uma reflexão» (CCAD1, p.48). A perceção dos fundamentos das reclamações e consequentes situações dilemáticas, entre justiça individual e coletiva ressaltam da citação seguinte:

Vimo-nos confrontados com algumas coisas que, lá está, as pessoas reclamaram e nós ficámos muito divididos, porque vendo bem, de facto, havia razões naquelas reclamações. Mas depois também havia critérios que tinham sido definidos e pelos quais todos os professores da escola tinham sido avaliados. Ora, aquela pessoa não podia, depois, ser avaliada em particular (CCAD1, p.48).

Apesar do reconhecimento da multiplicidade de avaliações na avaliação docente, a heterogeneidade é recusada em nome duma avaliação centralizada no critério único. Segundo estes participantes, a permissão de uma nova ordem avaliativa de cariz personalista introduziria fatores de dissonância numa avaliação global de cariz técnico. O ciclo de mudança conducente à construção duma cultura de avaliação é expresso por Albertina, da seguinte forma:

Eu vi-me confrontada com situações e aprendi! Agora se fossem outros a entrar, provavelmente, também diriam que a nossa CCAD poderia ter previsto isto e aquilo quando nós não conseguimos. E a escola também aprende a avaliar, talvez aprenda com estes processos todos! (CCAD1, p.48).

A reflexão sobre o passado como construtor de aprendizagem individual e organizacional-avaliativa indicia modos subjetivos de apropriação e racionalização das mudanças radicais introduzidas na escola pelos modelos de avaliação docente desde 2008. E perspectiva futuras aprendizagens para os professores e para a instituição escolar.

Construção da metodologia avaliativa

Como se ilustra no Quadro 8, as preocupações com a construção da metodologia avaliativa são evidenciadas, exclusivamente, pelos avaliadores/relatores (n=80). A análise revelou que nesta escola se compreendeu que o método de avaliação exigia tempo de aprendizagem.

Avaliadores/relatores

O processo de construção e a aplicação dos critérios de avaliação docente exigiu amadurecimento e consolidação à semelhança do processo realizado para a avaliação das aprendizagens dos alunos. Explica-se assim que o processo evoluísse em diferentes fases. As etapas na construção do saber avaliativo docente são ilustradas, metaforicamente, pelas fases do crescimento humano, desde a fase do «gatinhar», do não «saber muito bem o que andamos a fazer», o cometer «erros» na experimentação, pelo «andar às apalpadelas», até à fase de «nos conseguirmos pôr de pé e tratar isto por tu» (Eaifr3, p.5). A fase da confiança, em que aceitamos «sem tantos constrangimentos, sem tantas desconfianças» e se rotinizam os procedimentos avaliativos, como ilustra a citação seguinte:

O processo está no princípio, certamente, daqui por dez anos se voltássemos a ter esta conversa já estaríamos a falar sobre outras coisas mais amadurecidas e com um modelo mais amadurecido, mais experimentado e mais eficaz do que este agora, que andamos todos

às apalpadelas. É que ainda estamos todos sem saber muito bem o que é que andamos a fazer. Cometemos ainda demasiados erros, ainda estamos a gatinhar nisto. Quando nos conseguirmos pôr de pé e tratar isto tu cá tu lá, vai ser muito mais fácil. E vai ser, acho eu também, vai ser muito mais aceite sem tantos constrangimentos, sem tantas desconfianças, porque vai entrar na rotina. Não é muito diferente daquilo que acontece com os alunos. Nós temos um método de avaliar, que está aferido, porque a escola tem uns critérios de avaliação gerais, a disciplina tem uns critérios específicos e aquilo está tudo pensado. Há anos que está pensado e há anos que está montado e aquilo sai. E foi testado e aquilo sai, pode ter injustiças. Claro que tem sempre, porque não há métodos bacteriologicamente puros, mas é o mais rigoroso que se consegue naquele momento. Ora, na avaliação do professor ainda não conseguimos isso. Estamos muito longe disso (Eaifr3, p.5).

A análise revelou um processo conducente ao conhecimento experiencial e prático em avaliação docente, que se constrói na aprendizagem por tentativa e erro, baseado numa estratégia reflexiva, na procura duma metodologia da avaliação docente, testada e aferida na escola e na especialidade pelos diferentes grupos disciplinares. Procuravam um método «bacteriologicamente» (Eaifr3, p.5) puro, rigoroso e que minimizasse as injustiças inerentes a qualquer processo de avaliação. Processo que ainda «está no princípio», por isso, «muito longe» (Eaifr3, p.5) da maturação necessária para a prática eficaz da avaliação do desempenho docente.

Paralelamente à construção duma metodologia da avaliação docente a nível meso-organizacional coexistem processos de aprendizagem individuais na construção da competência avaliativa dos relatores. A obrigatoriedade no desempenho das funções potencia situações desestabilizadoras para professores nomeados avaliadores, sobretudo, sem experiência em supervisão pedagógica, quer na formação inicial de professores quer na contínua. Essas dificuldades sentidas no processo de observação da prática pedagógica são descritas por Fernando, como se ilustra na citação seguinte:

Inicialmente ia nervoso, não sabia bem ao que vinha, senti dificuldade a observar a aula. Tinha o documento da escola, depois tive que arranjar instrumentos para fazer com que haja uma maior fidelidade possível, naquilo que vou lá escrever em relação àquilo que vejo. Cada um tem a sua técnica de retirar esses elementos. Possivelmente, haverá técnicas melhores de aperfeiçoar esses conhecimentos a retirar durante a observação da aula. Mas, nós fomos apanhados um bocado desprevenidos. Preferia não ter passado por este processo, mas passei, daquelas coisas que acontecem, e que eu não estava à espera (Eair4, pp. 48-49).

O nervosismo sentido na observação da prática pedagógica é provocado pelo sentimento de insegurança face ao que observar no desempenho do professor. Daí a preocupação com a qualidade dos instrumentos de observação, obtidos num curto espaço de tempo, face à imprevisibilidade da nomeação para o cargo de relator. O avaliador inexperiente não desenvolveu a competência para captar a realidade complexa que se pretende avaliar, ou seja, saber se a observação que efetuou é válida e fiável. A perceção de que a observação de realidades complexas é registada de forma

diferenciada por vários observadores gera ainda mais preocupações e angústia no relator, como ilustram os excertos seguintes:

A mim preocupa-me tudo. O facto de ter *direct lines*, isso é uma coisa e depois é, até que ponto é que são fidedignas as informações, a forma, como eu avalio? Num exercício ou está certo ou está errado. Ali, não é isso, como é que se olha para aquilo e diz se aquele plano de aula está adequado à aula, bem ou mal feito? Não é fácil! Eu sei como é que dava a aula naquela situação, mas a minha é melhor que a dele? Quando são situações mesmo contrastantes, deteta-se, mas há situações em que nós temos dúvidas. Já me aconteceu, uns veem de uma forma, outros veem de outra, e, se calhar com aquela turma até dá melhor o sistema assim, com aquela turma vou experimentar de outra maneira, pronto, faz com que a pessoa não se sinta à vontade, se foi justa ou não a avaliar aquilo (Eair4, pp.50-51).

O que me deixa angustiado, mas eu tenho que fazer o meu trabalho (Eair4, p.55)

A possibilidade, que na observação da prática letiva, as margens de erro poderiam ser elevadas, gerou alguma insegurança na prática de avaliação, sobretudo, na produção dos julgamentos avaliativos acerca do desempenho do professor. Outras dificuldades sentidas por um relator inexperiente situam-se nas competências de planeamento do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente, na capacidade de análise de planos de aula e verificação da sua adequação à prática pedagógica em curso. O conhecimento prático adquirido em observação de aulas faz sentir o relator mais seguro, no ciclo avaliativo seguinte, quando confessa que «agora, este ano, já não me sinto tão nervoso quando entro numa sala de aula» (Eair4, p.57). A mudança drástica e inesperada de professor a avaliador parece ter destabilizado pessoal e profissionalmente, os docentes que nunca desenvolveram competências em supervisão pedagógica e muito menos em avaliação do desempenho docente.

Finalidades da avaliação

A análise revelou ainda o posicionamento dos atores educativos acerca das finalidades da avaliação do desempenho, no seguimento da entrada em vigor do decreto-regulamentar nº2/2008. Como se ilustra no Quadro 9, os atores apresentam diferentes entendimentos acerca das finalidades da avaliação, os avaliadores de topo percecionam a avaliação para prestação de contas (n=78), os relatores para melhoria da prática profissional e progressão na carreira (n=235) e os professores preocupam-se com o impacto da avaliação em termos de permanência na profissão (n=39).

Quadro 9. Frequências Referentes às Finalidades da Avaliação.

Finalidades da Avaliação	Avaliadores de topo				Avaliadores/relatores								Professores em avaliação					T
	A T 1	A T 2	A T 3	A T 4	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	
Prestação de contas	-	73	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	78
Melhoria da prática profissional	-	-	-	-	6	12	-	-	-	45	-	-	-	-	-	-	-	63
Progressão na carreira	-	-	-	-	7	20	42	16	35	15	15	22	-	-	-	-	-	172
Permanência na profissão	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	6	8	22	-	39
Total	0	73	0	5	13	32	42	16	35	60	15	22	3	6	8	10	0	352

Avaliadores de topo

Avaliação para prestação de contas. A avaliação pode mudar a visão da sociedade acerca da qualidade dos professores, uma vez que o valor social da profissão parece ser confirmado na esfera pública. A avaliação tem por finalidade a prestação de contas ao país acerca da qualidade dos profissionais em educação, como defende Albertina, na seguinte frase: «a avaliação serviu para mostrar ao país, que professores tínhamos» (CCAD1, p.12). Nesta linha de raciocínio, considera que avaliação formal confirma o mérito dos professores à população portuguesa. E subliminarmente contraria a avaliação negativa informal, efetuada pela opinião pública, antes da aplicação do decreto-regulamentar nº2/2008, como ilustra o seguinte excerto:

Se nós formos ver o resultado da avaliação, acho que é muito bom! Penso que os nossos responsáveis, os próprios pais estão contentes com o trabalho dos professores, como sempre estiveram. Até para isso, estes dois ciclos de avaliação foram bons e mostraram à população portuguesa, que professores tem o nosso País. E isso também foi muito importante! (CCAD1, p.13).

Os objetivos da avaliação são atingidos, quando a avaliação formal adquire visibilidade externa e confirma a informal, realizada, desde sempre, por diversos agentes educativos, como ilustra o seguinte excerto:

Nós não podemos dizer que os professores não eram avaliados, porque os professores sempre foram avaliados. Aliás, eu penso que são dos únicos profissionais neste País que são avaliados a toda a hora. São avaliados pelos alunos, são avaliados pelos pais, são avaliados na escola, porque toda a gente sabe quem são os bons e os maus professores mesmo sem haver esta avaliação, e na anterior avaliação, isto também se sabia (CCAD1, p.1).

A dignificação pública da profissão docente é entendida como resultado da avaliação do desempenho no entender de Albertina. E esta é reforçada quando associada à investigação científica. Como refere a avaliadora de topo, «deveria ser feito um estudo

após os resultados da avaliação», a nível nacional e isso «levantaria muito o astral» dos professores. «Temos muito bons professores e estão desmotivados e tristes, porque sabem isso e lá fora acha-se que não!» (CCAD1, p.49). A necessidade intrínseca de reconhecimento profissional externo, uma fragilidade antiga da classe docente, parece ter-se agudizado com a avaliação docente desde 2008. No entender de Albertina, a avaliação só adquire relevância para os professores se for publicitada e reconhecida na esfera pública, “fora da profissão” como ilustra a citação seguinte:

Os professores devem interiorizar. Devem dizer assim: «ainda bem que vai haver a avaliação, porque o nosso País vai ver, que professores tem». E eu, bem ou mal, estou muito contente, porque acho que o nosso País, com estes dois ciclos, com a outra avaliação anterior isso não se via, porque ficava na escola e, por isso, se dizia que não havia avaliação. Agora o País está a ver que professores tem! E eu penso que este resultado é muito positivo para isso. Não sei se até me poderei atrever a dizer, que houve alguma surpresa por parte dos responsáveis da educação. Anteriores e mesmo agora, porque eu penso que, às vezes, é bom nós querermos ver mesmo que profissionais temos. O balanço é positivo, porque nós concluímos que temos mesmo muito, muito, muito bons professores! (CCAD1, p.12).

Os efeitos positivos da avaliação são exteriores e decorrem do reconhecimento profissional realizado pela sociedade, por oposição a fatores intrínsecos negativos, geradores de desmotivação profissional. O contrassenso é expresso nas palavras da avaliadora: «a avaliação serviu para mostrar ao país que professores tínhamos, mais do que para incentivar» (CCAD1, p.12) os professores. «Porque muitas das coisas que se prometiam, agora não sabemos bem como é que elas vão acontecer» (CCAD1, p.12) na escola e na carreira docente. À conceção de avaliação como prestação de contas à sociedade parece associar-se uma conceção interna de avaliação de cariz técnico/racionalista. Os pressupostos conceptuais que a norteiam incidem na defesa duma avaliação científica, definida por técnicos especialistas externos à profissão, generalizada e aferida a nível nacional. O contexto-institucional avaliativo é caracterizado pelos instrumentos e esta noção de avaliação molda as lógicas de pensamento e ação, projetadas no futuro. Como ilustra o texto seguinte, deveria:

haver mesmo um grupo de estudiosos que se debrucem sobre o que é observável. Que se criem padrões de desempenho, que consigam ser operacionalizados. E que seja igual em todo o País. Porque isto de nós dizermos que um professor está numa escola e que outro está noutra escola diferente e que nós temos é que responder àquilo com um número, isso é muito subjetivo e cria muitas injustiças. Porque a maior injustiça desta avaliação e da anterior foi, apesar de eu saber porque é que isto foi feito assim, porque as escolas são diferentes, as regiões, os alunos e as populações são diferentes. Aquilo que é mais importante numa escola pode não ser tão importante na outra. Penso que teria que haver mais aferição a nível do país, porque estamos todos no mesmo país. (CCAD1, p.7).

À defesa justificada da regulação instrumental pela comunidade científica associa-se a desvalorização do processo de contextualização da avaliação e a definição local de critérios de avaliação, sem se problematizar os efeitos negativos do cruzamento entre avaliação local e nacional.

Avaliadores/relatores

Avaliação para melhoria da prática profissional. A avaliação ao serviço da melhoria da prática profissional emerge do discurso de alguns avaliadores. A «avaliação surge associada ao conceito de melhoria dos professores e, indiretamente, da educação e das nossas escolas» (Eair2, p.4). Ela permite identificar «onde é preciso que o professor mude o seu ensino e como melhorá-lo» (Eair2, p.6). Um espaço de oportunidade para problematizar práticas institucionais e profissionais, de forma honesta e colaborativa, como é descrito por João, no seguinte excerto:

Eu vejo a avaliação como essa oportunidade da escola toda se pôr em causa, com a maior honestidade. Acredito que só assim faz sentido, porque se não acreditar nisto, então a avaliação está perdida! Eu acho que é a oportunidade para os professores se porem em causa, mostrarem aquilo que fazem e discutirem sobre o que fazem. E quando nos começarmos a habituar a isso, provavelmente, e eu acredito, que a oportunidade surge aí, vamos começar, então, mesmo honestamente a falar sobre as coisas (Eair3, pp.18-19).

O *habitus avaliativo* propicia vontade para espaços de partilha entre os professores, que não têm que recear a avaliação, antes pelo contrário, aproveitá-la como um instrumento de melhoria das práticas de ensino. A «avaliação está perdida» se os professores não expuserem limitações e potencialidades, «mostrarem o que fazem e discutirem sobre o que fazem», sem receios, porque, em geral, partilham práticas profissionais idênticas em todas as escolas. Como explica um relator no seguinte excerto:

Aquilo que eu vejo, é que não há grandes diferenças. Nós fazemos mais ou menos as mesmas coisas. Se quisermos empiricamente, assim, à partida, somos todos ou *Bom* ou *Muito Bom* e os extremos são poucos. E isso acontece na escola e nas escolas todas. Nunca percebi esta contestação, estamos com medo de quê? (Eair3, pp.18-19).

Como refere Emília «é necessária uma avaliação de professores», que distinga os «que se empenham dos que não se empenham» (Eafr1, p.38). Mas, para isso, é preciso que a avaliação seja também formativa. Em prol do conhecimento profissional e da ideia que os professores «podem melhorar e ser diferentes», ajudando-os a «saber onde melhorar e como melhorar» (Eafr1, p.38) o seu desempenho profissional. Numa avaliação formativa valoriza-se a reflexão sobre a prática pedagógica, o «pensar sobre a

aula» (Eaifr3, p.8), em articulação com uma avaliação de cariz científico, sustentada num «método tão objetivo quanto possível» (Eaifr3, p.8).

A noção da avaliação centrada na eficácia pedagógica do professor é também defendida por alguns avaliadores. «O principal objetivo [da avaliação] deveria ser a melhoria do trabalho do professor e fazer com que os alunos obtivessem melhores resultados (Eair1, p.55). No entanto, a inclusão dos resultados dos alunos na avaliação de professores tem de ser estudada com cuidado, como ilustra a seguinte citação:

Tem de haver uma ponderação bem pensada e muito séria, porque se não vai haver muita gente prejudicada. Como todos sabemos só uma percentagem relativa [dos resultados] dos alunos é que depende do professor. E esse tipo de avaliação pode vir a adulterar os resultados reais (Eair1, pp.7-8).

As posições dos docentes confirmam os resultados de investigações em avaliação de professores e recomendações internacionais que alertam para os perigos duma avaliação docente centrada nos resultados dos alunos.

Avaliação para progressão na carreira. A avaliação é obrigatória, de natureza sumativa e o seu objetivo está orientado para a progressão na carreira. A avaliação «filtra os professores» (Eair4, p.16) e classifica-os para os seriar, controlando a «eventual progressão, por motivos económicos» (Eair3, p.12). Os fatores político-gerencialistas, implícitos na avaliação decretada, são visíveis quando João refere o seguinte: «vejo a avaliação para os professores não progredirem, há que criar aqui umas barreiras para travar esta progressão, porque não é sustentável em termos económicos» (Eair3, p.18). Opção criticada por outros avaliadores que referem que «em termos estritamente deontológicos, por detrás [da avaliação] não devia estar a questão económica» (Eair1, p.14). A sustentabilidade financeira do sistema educativo devia estar dissociada da avaliação docente.

Professores em avaliação

Avaliação para permanência na profissão. O princípio da formação na avaliação é defendido por alguns professores, mas a sua preocupação centra-se, no impacto da avaliação em termos de permanência na profissão. Como refere uma professora em processo de avaliação, «a minha classificação ajudou-me a subir alguns pontos na lista de graduação profissional» (Eav2, p.5) e assegurou-me o «lugar como professora na escola». Em contrapartida, outro docente lamenta que «cinquenta e seis professores excelentes tenham passado à sua «frente no concurso nacional», porque «o Diretor decidiu não dar classificações de excelente a nenhum professor» (Eav4, p.3).

A avaliação obtida na escola, com repercussões no concurso nacional, é sentida como «castradora e injusta» (Eav4, p.22), potenciadora de «luta pelas classificações» (Eav4, p.22) de topo, em docentes que necessitam de garantir a empregabilidade na docência. No entender dum professor, a realização duma avaliação «normal de *Bom* não é suficiente» (Eav1, p.5), uma vez que pode significar a descida nos critérios de graduação profissional, com efeitos negativos no concurso nacional de professores. Como confessa uma professora, a permanência na profissão pode estar dependente da classificação obtida na avaliação: «o ano passado não tinha ninguém da minha área que me avaliasse, e acabei por fazer a avaliação normal dos objetivos para o *Bom*, agora vou ver se isso me vai prejudicar ou não neste concurso, em termos de colocação nas escolas» (Eav1, p.5). A avaliação é contestada pelos docentes, que discordam particularmente de critérios de avaliação da excelência profissional baseados nos resultados obtidos pelos alunos. Argumentando que os resultados dos estudos científicos são inconclusivos na relação estabelecida entre desempenho docente e resultados dos alunos, como ilustra o seguinte excerto:

Não acho bem que um dos critérios de excelência tenha a ver com os resultados dos alunos! Não há estudo feito que tire essa conclusão, nem todos os professores têm as mesmas turmas, os mesmos níveis, não estamos todos no mesmo patamar. São variáveis difíceis de relacionar e não são válidas (Eav4, p.13).

A heterogeneidade profissional e a complexidade dos contextos escolares e a complexidade dos contextos escolares e educativos colocam problemas na avaliação de professores baseada nos resultados dos alunos. Contudo, a função sumativa da avaliação externa das escolas e as metas de aprendizagem dos alunos acabam por recolocar os resultados dos discentes na avaliação de professores. Tratou-se duma opção política que acarreta riscos de inflacionamento nas classificações dos alunos, caso a garantia de permanência na profissão esteja em causa, como confessa Pedro na citação seguinte:

As escolas são avaliadas pelos resultados dos alunos. Mas o texto da avaliação diz que os resultados não contam, por causa da polémica que surgiu em 2009. Mas com as metas de aprendizagem, os resultados dos alunos estão lá na mesma, todos percebemos o chegar ao número. Agora o que fazem para lá chegar... se a minha nota estiver dependente da média dos resultados dos alunos, eu alterava, é o que a maioria faria se disso dependesse o emprego (Eav4, p.13).

Apesar da controvérsia pública em torno de políticas de avaliação baseadas nos resultados dos alunos, com a entrada em vigor do decreto regulamentar nº2/2008 e posteriores alterações ao texto legislativo, o seu interesse permanece no sistema educativo português. As metas de aprendizagem impostas à escola pela tutela

ministerial veiculam os professores e as direções das escolas a resultados estatísticos, recolocando, de novo, os resultados dos alunos na avaliação do desempenho docente.

Resistência à aceitação da avaliação

O tema *Resistência à aceitação da avaliação* expressa os ritmos de rutura e reencadeamento de pensamentos e ações discursivas dos atores envolvidos na construção gradual da cultura de avaliação na escola. A “realidade” avaliativa constituída é marcada por contextos emocionais de contestação e resignação/apropriação dos modelos de avaliação. A análise identificou as seguintes categorias: a) mudança não desejada; e b) conformidade face à avaliação, como ilustra o Quadro 10.

Mudança não desejada

A categoria *Mudança não desejada* põe em destaque as memórias, de natureza emocional e reativa, desencadeadas pela avaliação docente desde 2008. Como evidencia o Quadro 10, existem posições similares entre avaliadores de topo e relatores relativamente ao medo dos professores face à mudança radical (n=244) introduzida pela avaliação docente. As recusas da avaliação justificadas pelas alterações político-normativas e estatutárias são enfatizadas, sobretudo, pelos relatores (n=447).

Medo da mudança radical

Como ilustra o Quadro 10, o medo da mudança radical provocada pela avaliação docente perpassa no discurso da maioria dos avaliadores de topo e relatores.

Avaliadores de topo

A mudança em geral acarreta medo e traz inquietações relativas ao futuro. A natureza radical, desordenada da mudança, introduzida na escola com a avaliação docente, é retratada por Albertina, no seguinte excerto:

As pessoas não gostam de mudanças. A mudança traz medos, traz: ‘como é que será?’E depois há certas razões para esses medos, porque nós somos um País de oito ou oitenta. Não há uma transição tranquila, para que todos saibamos as regras do jogo. Não se fazia e agora faz-se a qualquer custo, doa a quem doer. E isso é que não pode ser assim. Os problemas da avaliação dos professores foram esses (CCAD1, p.2).

A imperatividade e radicalidade na implementação do modelo de avaliação, o «faz-se doa a quem doer» num país de «oito ou oitenta» sobrepõe-se a preocupações relativas

à forma, ao «como» se operacionaliza a política e, por conseguinte, à qualidade do processo e produto da avaliação docente.

Quadro 10. *Frequências Relativas à Resistência à Aceitação da Avaliação.*

Resistência à aceitação da avaliação				Avaliadores de topo				Avaliadores/relatores								Professores em avaliação					Total	
				A T 1	A T 2	A T 3	A T 4	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5		
Mudança não desejada																						
Medo da mudança radical				32	24	-	12	35	42	24	35	10	20	10	-	-	-	-	-	-	244	
<i>Alterações político-avaliativas e profissionais</i>																						
Fatores políticos				-	-	-	-	-	15	30	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65	
Fatores de cultura profissional				-	-	-	-	28	55	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	93	
Receio de penalizações profissionais retroativas				-	-	-	-	-	-	-	55	-	-	-	-	-	-	-	-	-	55	
Receio do poder do relator				-	26	-	-	-	40	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	84	
Subtotal				32	50	0	12	63	152	82	110	10	20	10	0	0	0	0	0	0	541	
Conformidade face à avaliação																						
Expetativa e sucesso avaliativo				-	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15	
Expetativa e insucesso avaliativo				-	-	-	-	10	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22	
Aceitação da avaliação				20	-	-	-	6	10	16	18	25	-	45	-	10	15	-	20	-	185	
Subtotal				20	15	0	0	16	22	16	18	25	0	45	0	10	15	0	20	0	222	
Total				129				589								45					763	

Avaliadores/relatores

A rutura brusca com o passado em termos de avaliação docente parece ter potenciado a contestação dos professores. Nas palavras dum relator: «os professores não queriam, não estavam preparados para este modelo de avaliação, porque nunca tinha acontecido uma situação dessas» (Eair1, p.16). O sistema «vinha romper completamente com o anterior» e isso gerou «alguma contestação aqui na escola por parte da classe docente» (Eair2, p.2). No início, as emoções subjacentes à contestação impediam de se perceber se os professores «discordavam da existência da avaliação em si» ou «do modelo de avaliação» (Eair4, p.4). No entanto, a recusa frontal e categórica em termos discursivos é dirigida para o modelo de avaliação segundo o DR nº2/2008 e encontra expressão formal no abandono da profissão, como explica Fernando, no excerto seguinte:

A perceção que eu tenho é que aqueles mais contestatários saíram da escola (...) já com trinta e tal anos de serviço. Desgostosos com a situação. Saíram muitos, mesmo com penalização. Discordavam da situação, defendendo que não devíamos aceitar este tipo de avaliação (Eair4, p.23)

A intensidade da contestação parece estar associada aos professores com mais tempo de serviço, a quem a rutura imposta por decreto mais desgosta e radicaliza posições, como a do abandono da profissão, apesar das penalizações em termos remuneratórios.

Alterações político-avaliativas e profissionais

Avaliadores de topo

As recusas dos professores relativamente à avaliação docente são justificadas, por avaliadores de topo, pelo medo da mudança radical (n=68) e pelo poder atribuído na lei à nova figura do relator (n=26), como ilustra o Quadro 10. Uma medida inovadora no DR nº2/2010, em rutura com a avaliação centralizada no Diretor, no anterior ciclo de avaliação (DR nº2/2008).

Receio do poder do relator. Os temores dos professores face ao decreto-regulamentar nº2/2010 incidem na figura legal, do professor-relator, um colega responsável pela avaliação da profissionalidade docente. A observação da prática letiva por um par surge como a função mais contestada no desempenho do avaliador interno. Reforçada pela ausência duma tradição de supervisão da prática profissional entre os professores dos diferentes departamentos curriculares. Assim a rutura com uma cultura individualista da docência transformou o «entrar na sala de aula» num «problema, num conflito para os professores» (CCAD2, p.15). Como refere Fernanda, «foi tudo inesperado» e os docentes ficaram «expectantes» acerca da natureza da «avaliação em sala de aula» (CCAD2, p.15). E naturalmente os receios tendem a emergir da avaliação informal das competências do futuro relator, sobretudo, na supervisão avaliativa da prática pedagógica. Para Albertina: «há sempre aqueles temores legítimos: “será que o relator vai ver bem o que é que eu fiz, interpretou bem a qualidade do meu trabalho (...) Porque muitos não tinham experiência nenhuma e foram nomeados por necessidade» (CCAD1, pp.37-38). No final do ciclo avaliativo, «detetaram-se falhas» e os receios de alguns «avaliados de serem prejudicados, eram fundamentados» (CCAD1, p.38). Em geral, a «desconfiança entre docentes» foi um sentimento que marcou pela negativa o clima de escola, no ciclo avaliativo 2008-2009, ancorado no «receio generalizado» e nas «dúvidas face ao futuro» (CCAD1, pp. 37-38) profissional.

Avaliadores/relatores

As recusas dos professores relativamente à avaliação docente são explicadas pelos relatores em função de fatores de natureza política (n=65), de cultura profissional (n=93), receio de penalizações profissionais retroativas (n=55) e de influência, como o receio do poder do relator, como elemento central na avaliação de professores (n=84), como ilustra o Quadro 10. Em rutura com a avaliação centralizada no Diretor, no anterior ciclo de avaliação.

Fatores políticos. A política de avaliação é sentida como desestabilizadora da profissionalidade docente. Os contextos políticos tendem a determinar a natureza do trabalho do professor e os docentes «são meros joguetes dos sucessivos modelos de avaliação e das reformas educativas» (Eair3, p.3). Na década de 90, o «país precisava de professores efetivos e foi preciso profissionalizar por imposição da união europeia» (Eair3, p.3). Muitos recebem formação massificada pela universidade aberta e são «profissionalizados em grupos disciplinares sem nunca terem tido aulas assistidas e agora alguns deles são agora avaliadores» (Eair3, p.3). Atualmente com a avaliação na agenda política, o Ministério da Educação impõe aos «professores a avaliação, para que nem todos atinjam o topo da carreira e se limite a contratação» (Eair3, p.3). Logicamente que os docentes «reagem mal a esta penalização» (Eair3, p.4), percebendo as finalidades economicistas da avaliação e não as de promoção da qualidade do ensino e da escola. «Há uns anos atrás estava tudo bem, estes professores serviam, e agora, de repente, já são vistos como maus profissionais? Já têm que ser avaliados urgentemente?» (Eair3, p.5). Durante anos o sistema político e educativo «serviu-se dos professores, permitindo que chegassem aqui e dessem aulas, parece que sempre souberam fazer isto. Agora, de repente, estão muito preocupados com o trabalho dos professores. É uma hipocrisia!» (Eair3, p.5). Como reforça o relator na seguinte citação:

Há professores que nunca tiveram aulas assistidas na vida. O sistema permitiu isso, agora imagino que seja uma violência, em final de carreira, entrar um colega na sala de aula, com um papel a anotar tudo e a dizer o que está bem e está mal (Eair3, p.56).

Na década de 90, o sistema «precisava de professores agora é preciso eliminá-los, compreende-se a pouca vontade dos professores de aderirem à avaliação» (Eair3, p.56). Até 2008 «tínhamos que ser todos iguais, apesar de sabermos que não o éramos e nunca foram regulamentadas as condições para os professores se candidatarem à classificação de *Muito Bom*» (Eair3, p.5). Por fatores legais, os docentes eram classificados com *Satisfaz*. Agora «de repente, vem uma avaliação dizer que não, que um há de ser

Satisfaz, outro *Bom* e outro *Muito Bom*. E só isso assustou as pessoas» (Eair3, p.5). As situações são extremadas, «no passado éramos todos iguais, agora vamos ser todos diferentes e o igual a nós, vai-nos avaliar. Isto descredibiliza tudo!» (Eair3, p.5). Neste contexto político-legislativo, as contestações iniciadas em 2009 às alterações ao Estatuto da Carreira Docente, dividindo a classe em professor *titular* e *não titular* e consequente, atribuição de funções de avaliação ao professor com titularidade são percebidas como legítimas pelos avaliadores. A que acrescem outros desfasamentos entre as exigências legais e a realidade do corpo docente na escola, em particular no processo de nomeação dos avaliadores, como ilustra o exemplo seguinte:

Depois em cima disso [da avaliação], quem é que vai avaliar. Com toda a polémica que deu, que se sentia, professores que não eram do mesmo grupo a avaliar outros, a questão do professor com mais habilitações ser avaliado por quem tinha menos habilitações. O critério era a idade e o facto de ser professor titular, esse concurso que também deu grande polémica (Eair3, p.5).

Os boicotes ao modelo de avaliação circulam na mente dos professores, procurando adeptos dispostos a minimizar os efeitos negativos do sistema de quotas, no acesso às classificações de topo. Como confidencia Fernando: «já ouvi alguns zunzuns, em algumas escolas: “e se nós rodássemos, num ano fica um professor com *Excelente* e no seguinte, fica o outro?”» Outros docentes «não querem alinhar nisso», uns «preferem sair da escola» (Eair4, p.15). Outros, ainda, estão em «estado de transe» (Eair2, p.25), nomeados pela nova figura legal do Diretor, para avaliarem os colegas. Mentalizando-se, progressivamente, para as funções a desempenhar, como refere uma relatora recém-nomeada: «já lá estou com um pé, mas ainda estou naquela fase de ler, de falar com um ou outro colega da escola, ainda não passei ao terreno» (Eair2, p.25).

Fatores de cultura profissional. A contestação da avaliação pode ser interpretada como uma posição defensiva face às alterações na cultura profissional. A avaliação «foi sentida como uma grande invasão da privacidade do professor na sala de aula» (Eair2, p.5). Um «espaço, que é fechado, em que ninguém entra» (Eair2, p.16), um lugar “sagrado”, aberto apenas na fase de aprendizagem profissional. «O estágio é o estágio, mas isso toda a gente aceita. O que é engraçado!» (Eair2, p.16). Após o reconhecimento oficial de entrada na profissão, o espaço fecha-se. «Acabou o estágio, não tenho que dar provas a mais ninguém de que sou capaz, de que sou bom professor» (Eair1, p.5). Atitude que reflete uma postura individualista, consolidada ao longo da carreira docente, e que, em 2008, com a natureza da avaliação, provoca danos emocionais em alguns docentes. Os professores, nas palavras dum relator, «estavam com medo do seu

próprio individualismo» (Eair2, p.16). As práticas profissionais não colegiais tendem a sofrer um impacto negativo maior com a avaliação, como se depreende das palavras da relatora: «os professores continuam a ser muito individualistas no seu trabalho, não colaboram e esse é o mal da nossa profissão» (Eair1, p.16). A avaliação não é percebida pelos professores como estimuladora do desenvolvimento profissional, pelo contrário, surge associada à ideia de «castigo», de mecanismo de controlo para inspecionar a prática profissional e penalizar em conformidade com os resultados obtidos, como ilustra o excerto seguinte:

Eu acho que muitos de nós entendemos a avaliação quase como um castigo, íamos ser penalizados e agora é que íamos ter que mostrar, que o que fazíamos era bem feito. Há pessoas que não conseguiram sequer aceitar o facto de terem aulas assistidas. Portanto, o primeiro modelo que obrigava todas as pessoas a terem aulas assistidas, elas estavam perfeitamente em pânico e lembro-me de me dizerem, na sala de professores, alguns professores do meu grupo: «Mas como é que vai ser, como é que vai ser?» (Eair2, pp.4-5).

Nesta conceção inspetiva e punitiva de avaliação emergem, naturalmente, emoções iniciais de «pânico», bloqueadoras do pensamento e da ação, impedindo alguns docentes de conseguirem «aceitar o facto de terem aulas assistidas» (Eair2, pp.4-5). Como refere João, «os professores não estavam preparados para serem inspecionados daquela maneira, a realidade é essa! Sobretudo, o que faziam, dentro da sala de aula» (Eair1, p.16). A mudança face à tradição avaliativa herdada dos anos 90, com a entrada em vigor do decreto-regulamentar nº 2/2008, vem estabelecer a obrigatoriedade da avaliação da prática pedagógica para todos os professores, independentemente de pertencerem ou não à carreira docente e do escalão em que se situam. A leitura, nas entrelinhas desta obrigatoriedade legislativa é explicada por Joaquim, na citação seguinte:

Na realidade havia muita gente que achava que a sua competência estava a ser posta em causa, nomeadamente, os professores que tinham mais tempo de serviço, que achavam que o que se estava a pedir não era adequado a quem já tinha determinada experiência e tempo de serviço (Eair1, p.4)

Os professores experientes associam a avaliação ao controlo da competência profissional, e reprovam uma inspeção geral, temporalmente desajustada, para quem possui vasta experiência profissional e tempo de serviço na carreira docente.

Receio de penalizações profissionais retroativas. A recusa específica dos docentes face à avaliação baseia-se, também, em fatores contingenciais, como o receio de penalizações profissionais, de natureza retroativa. É relativamente comum, os professores sentirem «o problema dos retroativos» (Eair4, p.34) na profissão docente.

Um exemplo, concreto, de professores «apanhados desprevenidos, foi o caso do concurso para titulares» (Eair4, p.34). Os fatores de seleção incidiram, em alguns cargos desempenhados, «nos últimos sete anos, uma injustiça. E muita gente foi apanhada desprevenida!» (Eair4, p.34). Os professores ficaram indignados por estarem a ser «penalizados por uma coisa que desconheciam! E tinham razão» (Eair4, p.35). O conhecimento antecipado das «regras do jogo» permite assumir ou não funções profissionais, «uma coisa é dizer assim: “eu não quero esse cargo, mas assumo as consequências” (Eair4, p.35). A incerteza face à natureza das penalizações profissionais retroativas é geradora de medos sem rumo, por antecipação, caricaturados no discurso de Joaquim:

É a mesma coisa que agora me dizerem: “o senhor há vinte anos atrás não fez isto, isto e isto, por isso, agora não se pode reformar». A pessoa não tem conhecimento, os critérios deviam ser para o futuro, não para o passado (Eair4, p.35).

A velocidade e intensidade da mudança potenciam preocupações projetivas legítimas, como refere um relator: «mudou muita coisa num espaço tão curto de tempo» (Eair4, p. 35). Por isso as decisões tomadas no presente podem ter efeitos penalizadores na profissão no futuro. «Não se sabe se aquilo que se faz hoje, alguma tomada de posição, que tenhamos tomado agora, se não vai ter consequências negativas amanhã» (Eair4, p.35).

Receio do poder do relator. Um modelo de avaliação baseado numa avaliação *inter pares* está na origem de muitos receios dos professores, como descreve João: «éramos todos iguais, todos no mesmo patamar e depois de repente há um que vai avaliar outro na sala de aula. E nós não temos essa tradição. Nunca houve» (Eair3, p.6). No anterior modelo (DR nº11/1998), a avaliação estava centrada numa Comissão especializada de composição heterogénea, em que os membros provinham na lei de diferentes estruturas organizacionais, desde o representante do Diretor regional, um professor pertencente ao Conselho Pedagógico e um elemento externo de reconhecido mérito em educação, escolhido pelo avaliado. No entanto, na prática avaliativa docente, esta Comissão especializada definida na lei, raramente teve condições efetivas para funcionar. Remetendo para alguns professores da escola, a avaliação dos relatórios de autoavaliação dos colegas. A avaliação *inter pares* já existia mas a irrelevância do tema no seio da instituição escolar minimiza a importância de professores se avaliarem uns aos outros com base num relatório de autoavaliação. Em contrapartida, quando a avaliação tem repercussões na progressão, manutenção e exclusão da carreira docente

reequacionam-se os “perigos” associados à avaliação *inter pares*. Vista como potenciadora de enviesamentos nas classificações e de «constrangimentos entre avaliador e avaliado, porque são todos colegas» (Eair2, p.10).

No seguimento do processo de contestação ao decreto regulamentar nº2/2008, e às alterações ao Estatuto da Carreira Docente, a tutela ministerial extinguiu os professores *titulares*, mas «criou no DR nº2/2010 outra figura, os relatores, responsáveis por todo o processo de avaliação. E ser relator tornou-se uma forma de poder» (Eair2, p.12). Um poder «excessivo», temido, que pode transformar a avaliação «num ajuste de contas» (Eair2, p.12). A antecipação dos efeitos negativos da avaliação *inter pares* encontra visibilidade formal nos pedidos de escusa entregues pelos professores à Direção da escola, no início do ciclo de avaliação.

Conformidade face à avaliação

A categoria conformidade face à avaliação por imposição legal ilustra pensamentos, emoções e ações discursivas dos atores face à avaliação docente desde a implementação do DR nº2/2008. Como ilustra o Quadro 10, as posições dos avaliadores divergem face ao resultado da avaliação: avaliadores de topo enfatizam a *expetativa e sucesso avaliativo* (n=15) e relatores salientam a *expetativa e insucesso avaliativo* (n=22). A *aceitação da avaliação* por imposição legal perpassa no discurso de todos os atores educativos (n=185).

Avaliadores de topo

Expetativa e sucesso avaliativo. As posições dos professores face à avaliação são de natureza diversa. No entender dos avaliadores de topo, a maioria dos docentes na escola defende que os «professores devem ser avaliados» (CCAD1, p.13) e quando isso acontece, o brio profissional domina as emoções negativas. Como descreve Albertina: «quando os professores são avaliados gostam de ter a melhor nota. Têm brio e por isso o resultado foi muito bom» (CCAD1, p.13). A *expetativa positiva* face à avaliação e características profissionais, como o brio parecem favorecer a obtenção de bons resultados na avaliação docente.

Avaliadores/re relatores

Expetativa e insucesso avaliativo. A entrada em vigor do decreto-regulamentar nº2/2008 provocou incertezas e *expetativas* nos professores face à avaliação docente. Face ao novo modelo de avaliação, os docentes, «no primeiro ano, foram ver como

funcionava» (Eair1, p.9). A «primeira reação foi positiva», a favor da avaliação, porque o sistema «anterior rotulava todos os professores de igual forma» (Eair1,p.2). No entanto, os docentes que em 2008, afirmaram publicamente «na sala de professores, eu estou aqui para o “*Excelente*”». Mérito reconhecido pelos pares, porque «pelo que se conhece do seu trabalho até seria natural, depois não tiveram [essa classificação]! E aí houve um desincentivo (...) e sentiram-se defraudados com a aplicação das quotas» (Eair1, p.9) à classificação final. O reconhecimento informal do mérito pelos colegas e pelo professor não coincidiu com a classificação obtida no final do ciclo avaliativo.

Avaliadores de topo

Aceitação da avaliação. A natureza das posições dos professores face à avaliação e a sua racionalização necessitam de ser contextualizadas no tempo histórico, uma vez que «não é de um ano para o outro, nem em dois ou três» que a «postura dos professores se vai construindo» (ED, p.12). A apropriação da avaliação não surge como um processo natural, «custa a interiorizar» (ED, p.12), exige tempo e aprendizagem. Nas palavras do Diretor, é tal «cultura de avaliação que temos que ir construindo ao longo dos anos, e esse é um dos grandes objetivos do meu projeto» (ED, p.11). A adaptação dos professores aos princípios duma avaliação direcionada para a progressão e manutenção na carreira, baseada em padrões de competência pré-definidos, e em normas locais, é percecionada como algo passível de concretização em quatro anos. Projeção que foi antecipada no programa de candidatura do atual Diretor em 2009.

Avaliadores/relatores

A posição dos professores face à avaliação foi negativa mas «encaram as medidas impostas pelo Ministério como inevitáveis» (Eair1, p.13). No entender dum relator, a cultura de avaliação faz-se lentamente, «pouco a pouco vamo-nos habituando à avaliação; ainda não estamos habituados, porque é recente, mas vai acontecer» (Eair3, p.17). Daí, que os relatores percecionem a aceitação com naturalidade pelos docentes contratados, por oposição, à resiliente aceitação pelos professores experientes, como evidencia a citação seguinte:

Eu tenho uma perceção que a avaliação é aceite pelos mais novos quase como natural, mas os mais velhos não estão a aceitá-la muito bem. Os contratados já aceitam isto como “ok, está bem, vamos lá, não tem problema nenhum”, enquanto os do quadro é, ao contrário, fruto da tradição anterior (Eair3, p.36)

Contudo, os professores em avaliação explicitam que esta suposta naturalidade na aceitação da avaliação é construída através dum processo de habituação tendente a

eliminar a recusa inicial. Os avaliadores, inconformados e resignados, referem a existência de “anticorpos avaliativos no sangue do professor” (Eaifr3, p.18) face à crença na irrelevância da avaliação. Construída no conturbado processo de socialização em avaliação desde 2008, como descreve João, no seguinte excerto:

A avaliação não é uma coisa interessante para a escola nem para os professores, pelo contrário, é algo que incomoda e que cria anticorpos. E tem anticorpos. E se calhar nunca vão sair de lá. Foram criados anticorpos de há uns anos a esta parte, que eu duvido que alguma vez isto venha a ser feito de um modo natural (Eaifr3, p.18).

O sentimento de irrelevância da avaliação parece ter uma origem sociológica e psicológica mais profunda, anterior ao modelo de avaliação introduzido em 2008. Concretamente, na fase de entrada na carreira e na ausência de formação inicial. A percepção de ter sido “deixado ao abandono”, na fase em que a aprendizagem profissional era necessária, reforça a convicção que «ninguém (...) vem ensinar coisa nenhuma» (Eaifr3, p.32) com a avaliação, como ilustra a citação seguinte:

São os anticorpos que foram criados e a atitude que nós fomos criando ao longo do tempo, porque nunca sentimos que alguém nos estava a encaminhar e a ensinar. Se nós soubermos desde o princípio que houve alguém que nos ensinou alguma coisa, isso criava em nós a ideia que de facto, isto de dar aulas aprende-se. Ninguém nasce a saber dar aulas, portanto isto também se aprende, só que, como isso nunca aconteceu connosco: «agora vais dar aulas», aprendi sozinho. Portanto, ninguém me vem ensinar coisa nenhuma. Estas duas coisas juntas, acho que fazem a atitude que nós temos em relação à avaliação (Eaifr3, p.32).

Com base na crença que a avaliação não potencia aprendizagem profissional, a prática avaliativa é vista como uma «perda de energia» uma «formalidade», uma tarefa irrelevante, como expõe João na citação seguinte:

Ninguém está aqui a pensar em aprender alguma coisa e ninguém está aqui a querer ensinar alguma coisa, estamos todos aqui a querer é cumprir isto porque somos obrigados a ter que o fazer. Ao mesmo tempo é uma perda de energia, só para cumprir uma formalidade. É mais fácil numa reunião de nível, trocarmos impressões e dizermos entre nós o que é que andamos a fazer com as nossas turmas e isso poder depois ser útil, do que nesta relação de avaliador/avaliado (Eaifr3, p.32).

Os momentos de partilha profissional em reuniões de grupo disciplinar são percecionados como oportunidades de aprendizagem comparativamente com as limitações do processo de supervisão avaliativa *inter pares*.

Professores em avaliação

A aceitação da avaliação por imposição legal adquire particular expressão nos docentes com menor tempo de serviço e precaridade profissional. «A avaliação é obrigatória para o concurso dos professores contratados» e isso origina o pedido de «aulas assistidas por causa dos lugares no concurso» (Eav4, p.1). A percepção do

processo conturbado de interiorização da avaliação é explicitada por Pedro, na seguinte frase: «os professores já se conformaram, mentalizaram-se, mas não é que concordem!» (Eav4, p.2). «Já não há aquela luta, as coisas começam a ser interiorizadas, os hábitos fazem o monge, já tem que ser, já não se mobilizam, acham que já não vale a pena (Eav4,p.9). A gradação descendente no discurso e o pedido de aulas assistidas parece revelar o percurso de apropriação da avaliação, desde a luta à resignação por parte dos docentes.

Síntese

A pluralidade de memórias, concepções político-sociais, técnico-normativas de avaliação, emoções plurais da tríade de atores educativos envolvidos e mudanças no pensamento e ação discursiva, contextualizadas, num tempo político, organizacional e profissional agregam-se nos temas *herança avaliativa e resistência à aceitação da avaliação* e respetivas categorias.

Problemas iniciais emergentes. Os atores envolvidos na avaliação enfatizam os problemas internos face aos externos, embora os avaliadores verbalizem vivências mais problemáticas de 2008 a 2011, em conformidade com o grau de implicação institucional na avaliação docente. Os avaliadores/relatores destacam mais a imagem negativa dos professores e interpretam as políticas de avaliação sistematicamente reescritas como punitivas. O conceito de avaliação vai-se transformando, como ilustra a narrativa do Diretor, acerca da mudança nos critérios de avaliação da excelência profissional de 2009 a 2011. O impacto da avaliação na escola e o tempo que exige a construção duma rede de suporte, uma metodologia avaliativa, interligada à competência de avaliadores, constitui uma das preocupações evidenciadas pelos relatores. A reflexão sobre as experiências passadas como construtoras do conhecimento em avaliação docente parece indiciar a coexistência duma concepção de avaliação como aprendizagem prática associada a uma concepção técnica, inferida pela valorização dos instrumentos. Os contextos avaliativos apontam para a construção gradual dum conhecimento técnico em avaliação docente.

Mudanças de pensamento e ação discursiva. A mudança duma avaliação de cariz normativo a uma avaliação contextualizada do mérito profissional surge retratada na narrativa do Diretor. Mudança na definição de critérios de avaliação da excelência profissional, de 2009 a 2011, que parece decorrer da discordância dos professores

relativamente à ação centralizada de avaliar e da comparação com as práticas avaliativas realizadas noutras escolas.

O estatuto e poder do Diretor na defesa do critério de excelência profissional no ciclo avaliativo 2008-2009 parece sobrepôr-se às eventuais “ilegitimidades” apontadas pelos professores na fase de divulgação dos critérios de avaliação *a posteriori*. Neste sentido, o Diretor parece desvalorizar a importância da comunicação, no pressuposto segundo o qual o conhecimento prévio dos critérios de excelência profissional pode provocar contaminação nos resultados na avaliação. A avaliação parece ter uma perspectiva organizacional corretiva e não de desenvolvimento do professor, reproduzindo a lógica da tutela ministerial e estando ao seu serviço. A voz discordante dos professores encontra visibilidade institucional na fase pós-aplicação dos critérios, no momento em que a lei permite a contestação, sob a forma de recurso. Na situação anterior, a discordância adquire um caráter personalista, mas a expressão coletiva da contestação ocorre no espaço escolar. A revolta parece ser desencadeada pela base, pelos professores, que “desterritorializam” o conceito local de excelência profissional ao efetuarem a comparação com as classificações de excelente, obtidas noutras escolas. A continuidade da lógica avaliativa sentida como penalizadora, da profissão docente, veiculada pelo discurso da tutela ministerial no espaço público, é representada internamente, no poder e autoridade do Diretor, como avaliador único. Uma sequência negativa parece repetir-se, sob outra forma, desta vez, com efeitos diretos na classificação individual dos professores.

Finalidades da avaliação. Diferentes olhares sobre a política de avaliação provêm de leituras distintas acerca das finalidades da avaliação. Os professores percebem a avaliação para permanência na profissão, os avaliadores de topo associam-na à prestação de contas e os relatores projetam-na em termos de melhoria da prática profissional e progressão na carreira. Os princípios norteadores da avaliação revelados pelos participantes parecem evidenciar a coabitação de concepções diversas de avaliação: meritocrática num sistema de prestação de contas ao país acerca da qualidade dos profissionais em educação e direcionada para a progressão e manutenção na profissão.

Resistência à aceitação da avaliação. A velocidade e intensidade das mudanças, desencadeadas pela tutela ministerial introduziram resistências íntimas nos docentes, diferentes ritmos de rutura e reflexão acerca do sentido da profissionalidade docente. As emoções intrincadas nestas lógicas de pensar e agir em avaliação, incluem um leque emocional variado, desde o medo da mudança radical, imposta pelo Ministério da

Educação, desestabilizadora do precário *status* profissional, desconfiança do colega que desempenha agora a função de avaliador, mas não formado em avaliação do desempenho docente.

O sentido de limite é visível quando os professores abandonam a carreira. Os “órfãos da avaliação”, os que não se apropriam e saem do sistema, por perda de sentido da profissão. Contudo, coexistem diversidade de limites, uns professores ficam em “transe” e adaptam-se à mudança, outros resignam-se, e outros tornam-se transgressores. Os que vivem no rio e nas margens da avaliação sentem em uníssono a irreversibilidade das mudanças introduzidas na escola.

A natureza das recusas da avaliação. Nas trajetórias interpretativas da recusa da avaliação, as posições mais individualistas sustentam-se no medo e na desconfiança, nas alterações à cultura profissional, enquanto outras incorporam visões mais contextualizadas e politizadas, da suposta urgência em avaliar os professores. A política de avaliação é um dos aspetos que legitima a recusa da avaliação docente a partir de 2008, sentida como um instrumento reconfigurador da profissionalidade docente. Uma leitura diacrónica das políticas de formação e avaliação de professores, em Portugal, desde os anos 90, pode contextualizar a polémica que envolveu a avaliação docente a partir de 2008. Até esta data, o poder político não diferenciara a competência profissional dos professores. Vivia-se a contradição da igualdade geral na lei e da diferenciação na prática profissional. A competência profissional parecia “invisível” do ponto de vista legislativo. Nos anos noventa, o professor era avaliado com a menção qualitativa de *Satisfaz*, uma vez que o acesso a classificações de topo não foi regulamentado. A profissionalização de milhares de professores, por pressões europeias, certificou a competência profissional, descurando, em alguns casos, a vertente da prática pedagógica assistida. Na primeira década do século XXI, o poder político, por pressões económicas externas, impõe a diferenciação profissional com a entrada em vigor do modelo de avaliação segundo o decreto-regulamentar n°2/2008. A mudança fundamenta-se na necessidade de alteração duma legislação imprópria e obsoleta, de indiferenciação estatutária e avaliativa. Os professores ao posicionarem-se contra a proposta da tutela ministerial tendem a ser vistos como conservadores, resistentes à mudança, com medo dos efeitos sumativos da diferenciação formal da classe. A diferenciação por mérito, escalonada em cinco níveis, *Excelente, Muito bom, Bom, Regular e Insuficiente* associada à permanência/exclusão da profissão em concurso e limitativa da progressão na carreira docente é lida como penalizadora, dissociada da

qualidade profissional, e ao serviço de interesses político-económicos (Lima, 2011). Como evidenciam os resultados da presente investigação, alguns docentes procuram desmascarar a hipocrisia sentida, outros desconstruir a imagem negativa da classe docente na sociedade e, provar, por intermédio da avaliação, a qualidade da competência profissional dos professores. Mas para os atores educativos, a avaliação informal de contornos e referenciais indefinidos, veiculada no espaço público português parece ter gerado “anticorpos avaliativos” difíceis de aniquilar. Os fatores de recusa da avaliação incidem nas alterações profundas ao Estatuto da Carreira Docente, em articulação com as produzidas por um modelo de avaliação *inter pares*. A obrigatoriedade da avaliação em sala de aula para todos os professores, independentemente da experiência e tempo de serviço foi sentida como uma inspeção. Uma desqualificação profissional ancorada numa tradição marcada pela inexistência de *porta aberta* (OCDE, 2009), ou seja, pela ausência duma cultura supervisiva *inter pares* na escola.

As recusas da avaliação fundamentam-se também nas sucessivas mudanças normativas, levadas a cabo pela tutela ministerial, que introduzem penalizações profissionais retroativas, como as ocorridas no concurso dos professores titulares, e criam condições para o receio da contingência, quer no desempenho de funções, quer nas decisões de natureza profissional. Contextos externos indissociados das mudanças estatutárias e organizacionais na escola, que demarcam avaliadores e avaliados do seu papel de professores e os transformam em “desnomeados” num futuro próximo”. A percepção do fim da história, ou seja, do decreto-regulamentar nº2/2010, anulado pelo XVIII Governo Constitucional em março de 2011, parece potenciar estratégias defensivas por parte dos professores com funções avaliativas.

Desafios/problemas no planeamento da avaliação

Os desafios/problemas no planeamento da avaliação expressam uma das fases de construção da regulação interna, no seguimento da reorganização do processo de avaliação, preconizado pelo decreto-regulamentar nº2/2010. A entrada em vigor do normativo-legal implicou reestruturações institucionais e organizacionais na escola, consubstanciadas em reformulações de documentos orientadores e na gestão da diversidade de atores envolvidos na avaliação de professores. O tema *Desafios/problemas no planeamento da avaliação* estrutura-se em função das

categorias: a) tensões na nomeação dos avaliadores; e b) dinâmicas no processo de construção dos instrumentos de avaliação.

Tensões na nomeação de avaliadores

Os desafios/problemas no planejamento da avaliação em conformidade com o DR nº2/2010 retratam uma fase inicial de tensões, quer na seleção e nomeação de avaliadores, consagrados na e fora da lei, pelo Diretor e coordenadores dos departamentos curriculares, quer nas posições (des)aprovativas manifestadas pelos professores face aos nomeados. Como ilustra o Quadro 11, os avaliadores enfatizam a articulação entre critérios nacionais e locais na nomeação dos relatores (n=22), enquanto os professores aceitam os critérios legais (n=64) que presidem à sua nomeação, mas justificam a recusa do avaliador por incompatibilidade pessoal (n=45). A crítica ao papel do avaliador supletivo é salientada unicamente pelos docentes em avaliação (n=13).

Quadro 11. *Frequências Referentes às Tensões na Nomeação dos Avaliadores.*

Tensões na nomeação dos avaliadores	Avaliadores de topo				Avaliadores/re relatores								Professores em avaliação					T
	A T 1	A T 2	A T 3	A T 4	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	
Articulação entre critérios nacionais e locais	5	-	-	2	1	5	-	4	5	-	-	-	-	-	-	-	-	22
Aceitação de critérios legais	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	1	44	2	-	64
Recusa do avaliador por incompatibilidade pessoal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	-	33	-	-	45
Crítica ao papel de avaliador supletivo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	3	-	-	-	13
Total	8	2	0	2	1	5	0	4	5	0	0	0	34	4	77	2	0	
	12				15								117					144

Articulação entre critérios nacionais e locais

Avaliadores de topo

A nomeação dos avaliadores foi feita com base na articulação entre critérios normativo-legais, nacionais e locais, aferidos entre Diretor e coordenadores dos departamentos curriculares. Os resultados revelam a confluência de três fatores: a) perfil do candidato; b) avaliação de (in)compatibilidades pessoais entre futuros avaliadores e avaliados; e c) experiência e formação definidas na lei. A seleção dos relatores «tinha que obedecer a determinadas condicionantes legais, conciliadas com o perfil do

professor-relator» (CCAD1,p.25). Ou seja «professores responsáveis e disponíveis, mais experientes, eventualmente, com uma formação específica na avaliação, respeitando o previsto na lei» (ED, p.14). Nas palavras do Diretor, houve necessidade de fazer uma «triagem de relacionamentos mais complicados e isso foi um fator de seleção» (ED, p.7). O diagnóstico duma «relação conflituosa entre avaliador e professor é razão para a não nomeação do relator» (ED, p.7). O Diretor procurou respeitar o artigo 6º do código do procedimento administrativo (CPA), quanto aos princípios da justiça e da imparcialidade, que diz o seguinte: “no exercício da sua atividade, a administração pública deve tratar de forma justa e imparcial todos os que com ela entrem em relação.” O que significava, no caso da escola, dispensar os relatores de intervirem na avaliação de professores, de acordo com o estipulado no artigo 48º do mesmo CPA: “Se houver inimizade grave ou grande intimidade entre o titular do órgão ou agente ou o seu cônjuge e a pessoa com interesse direto no procedimento, ato ou contrato”.

A qualidade das relações interpessoais adquire particular relevância no processo de nomeação de avaliadores *inter pares*, numa classe tradicionalmente marcada por uma horizontalidade estatutária. Daí que a fase de nomeação dos relatores tenha sido sentida como «um momento muito tenso e muito crítico» (CCAD1, p.25) pelos avaliadores de topo. Inserido num contexto externo de contestação da classe ao decreto regulamentar nº2/2010, em particular, à inclusão de avaliadores e avaliados na mesma cota para efeitos de classificação. Um fator dificultador no processo de nomeação dos relatores, como ilustra o presente excerto:

Outra questão que dificulta a seleção [dos avaliadores] tem a ver com a situação de conflito que se vive. Falta o Ministério definir se as cotas são para aplicar em separado, aos relatores e avaliados. As cotas não estão divididas por setor. E nós temos que avançar com isto nestas condições (CCADr, p.3, 7-12-2010).

Os problemas na aplicação do decreto-regulamentar nº2/2010 no que respeita à seleção e nomeação dos avaliadores dificultam a criação dum clima propício à estabilidade das decisões tomadas pelos avaliadores de topo e respetiva aceitação pela classe docente.

Avaliadores/re relatores

Como ilustra o Quadro 11, os relatores aceitam a nomeação dos professores com funções de avaliadores, baseada na articulação entre critérios nacionais e locais (n=15). A experiência profissional, como critério previsto na lei para seleção dos avaliadores, é aceite pelos professores e pelos próprios avaliadores. Como refere uma relatora, «não se

ouvem reações negativas dos professores em relação aos seus avaliadores, escolhidos por terem mais tempo de serviço» (Eaifr1, p.6). A distribuição dos avaliadores pelos avaliados em função da experiência profissional e de práticas colegiais regulares é elogiada pelos relatores. Como ilustram as palavras de Emília:

Os relatores foram bem distribuídos no meu grupo disciplinar, porque a mais velha avaliou os mais velhos. E a mim, [o Diretor] distribuiu os mais novos. Acho que fez muito bem. E até distribuiu aqueles com quem eu trabalho mais, que eu já conheço o trabalho deles. Fez bem, fez muito bem. Isso está certo (Eaifr1, p.16).

A discordância dos relatores face à sua nomeação incide na aplicação dos critérios de exceção, previstos na circular B10025847T da DGHRE, para aceitação pelo avaliado dum avaliador não pertencente à sua área disciplinar. Tal situação ocorre pela ausência de avaliadores por grupo disciplinar nas escolas básicas e secundárias. A circular vem estabelecer inúmeras situações de exceção, às condições previstas na lei geral, para o exercício das funções de relator. Permitindo que o avaliador pertença a um grupo disciplinar diferente do avaliado, mediante a assinatura dum acordo prévio. Em termos práticos permite que um professor, de grupo disciplinar diferente, possa avaliar as aulas de outro professor. Na perspetiva dos avaliadores, a medida introduz fatores de desigualdade face a outros docentes, com avaliadores da respetiva área curricular, e promove enviesamentos na classificação final, como ilustra o seguinte excerto:

Acho mal o processo. A pessoa ser avaliada na componente científica por uma pessoa que não é da mesma área de formação. Avaliar uma pessoa, por exemplo, da área de Educação Física. Eu não percebo nada daquelas técnicas e isso é importante na avaliação da pessoa. Ou mesmo numa área de formação similar, mesmo que a mim me dissessem: “olha, vais avaliar uma colega de ciências naturais”, por exemplo. De ciências, eu conheço e sei alguma coisa de ciências, mas não me sentia de modo nenhum à vontade para avaliar. Então, já estou a prejudicar esses colegas, não? Eu acho que sim, à partida, estou a beneficiar ou a prejudicar, mas já não estou a pôr tudo em pé de igualdade. Logo aí faz-me um bocado de confusão (Eaifr2, p. 5)

A legislação produzida no seguimento da entrada em vigor do decreto-regulamentar nº2/2010, ao procurar colmatar falhas na gestão dos avaliadores, introduz, por sua vez, outros fatores de dissonância, que colocam em causa a equidade no processo de avaliação docente.

Aceitação de critérios legais

Avaliadores de topo

Como ilustra o Quadro 16, as posições dos professores face à nomeação dos relatores são vistas de forma diferenciada pelos membros da CCAD. O Diretor faz um balanço estatístico, positivo do processo, referindo que «na generalidade, os professores

aceitaram bem o seu relator, não houve muitas reações a pôr em causa a relação professor/relator». Apenas «um ou dois casos, muito pontuais» em «cento e sessenta professores» (ED, p. 14). A conformidade à autoridade normativa-legal explica o sucesso obtido, pelo Diretor, como ilustram as suas palavras: «acho que acabou por ser relativamente pacífica a nomeação dos relatores, mas teve que haver um grande cuidado, porque lá está, levei absolutamente ao máximo de rigor, o que diz a lei» (ED, p.14).

Um outro olhar sobre as posições dos professores acerca do processo de nomeação dos avaliadores incide no seu estatuto profissional. Um dos membros da CCAD valoriza a resposta emocional negativa de professores não nomeados para as funções de relator, destacando sentimentos de exclusão pessoal e profissional, inferidos a partir das posições dos docentes. Salienta que «uns ficaram muito ofendidos de não terem sido nomeados. Desgostosos» (CCAD1, p.26). Sentimentos que são justificados pela necessidade de reconhecimento profissional pelos pares. Albertina interpreta a situação dizendo que «o professor gosta de ser prestigiado» e, por isso, os professores poderiam «sentir algum prestígio por estar a avaliar outros professores. Daí terem considerado um desprestígio não ter sido convidados» (CCAD1, p.26). A não participação no processo de avaliação *inter pares*, pela visibilidade interna e externa da função, pode ter sido sentida pelos docentes não nomeados como uma avaliação “indireta” da sua competência profissional pelos avaliadores de topo.

Professores em avaliação

Como evidencia o Quadro 11, os professores aceitam os relatores nomeados pela direção (n=59), com exceção de situações de recusa por incompatibilidade pessoal (n=45). A aceitação dos avaliadores pelos professores tem por base a concordância com critérios de seleção definidos no normativo-legal. Os docentes valorizam as habilitações académicas, profissionais e especializadas do avaliador; como «ter um conhecimento científico-pedagógico superior» (Eav5, p.13), «ter formação atualizada em orientação pedagógica» (Eav5, p.11), situar-se em «diferentes níveis na carreira» (Eav2, p. 22) face ao avaliado e «estar em funções na escola». (Eav2, p. 22). Impedindo, que aconteçam situações paradoxais em que «o avaliado sabe mais que o avaliador», possua formação científico-pedagógica e académica superior à do avaliador. E que o «avaliado seja do terceiro ciclo e o avaliador do segundo» (Eav5, p. 4) ciclo do ensino básico e secundário.

Recusa do avaliador por incompatibilidade pessoal

As reações desaprovativas dos professores face aos avaliadores, nomeados pela Direção, revelam situações dicotómicas. Por um lado, baseiam-se em incompatibilidades pessoais pré-existentes. Já extremadas e degradadas. Por outro lado, fundamentam-se no desconhecimento do avaliador. Esta última situação é confidenciada por Pedro, quando refere que ficou «um bocado apavorado quando [lhe] disseram que a relatora era a Emília» Era o segundo ano que estava na escola e não se «cruzava com ela», por isso, teve «receio de ser prejudicado, por não ser conhecido» (Eav4, p.15). Outra visão do processo de nomeação dos avaliadores é dado por Carla, como ilustra a citação seguinte:

Este é um problema, não só no meu grupo, mas noutros grupos, pessoas que se recusaram a ser avaliadas por determinado colega. Uns porque não se davam com a pessoa, e outras vezes, porque muitas pessoas não falam umas com as outras. E não conseguem trabalhar juntas!” (Eav1, pp.14-15).

A recusa e aceitação por diferentes professores do mesmo avaliador é fundamentada em função do grau de (in)compatibilidade pessoal e do passado de práticas colaborativas de (in)sucesso. Como descreve Carla: «inicialmente, eu fui logo “atribuída” à minha relatora, e outra colega, que lhe foi atribuída recusou, ela disse mesmo que não queria» (Eav1, pp.14-15). Argumentando, que a avaliadora «tem uma mente muito rígida» (Eav1, p.15). Por oposição, Carla aprovou a decisão, quando refere o seguinte: «fiquei supersatisfeita, sempre gostei e me dei bem com ela, não só em termos pessoais, mas de trabalho, e isso também é importante» (Eav1, p.15).

Situações de recusa dos avaliadores pelos professores expressam zonas de vulnerabilidade, como o medo de ser prejudicado na classificação por fatores de enviesamento na avaliação *inter pares*. Carla questiona a integridade pessoal e ético-profissional do avaliador, a sua capacidade de «isenção» avaliativa, numa relação interpessoal não empática com o avaliado, como ilustra o seguinte excerto:

Houve pessoas que não quiseram o seu relator. Eu não acho mal, se as pessoas levarem as coisas para o lado pessoal. O que não tem que ser. Temos que partir do princípio que a pessoa que está a avaliar é isenta. Pode não gostar de ti, mas está a avaliar o teu trabalho. Eu não acredito que vá prejudicar só porque não gosta de ti. Quer dizer, digo eu, se calhar ainda sou muito ingénua (Eav1, p.15).

O sentimento de desconfiança desta professora face ao avaliador interliga-se como o receio de ser prejudicado na classificação, ou seja, que ocorra o *erro de severidade* (Saal *et al*, 1980). Erro que expressa a tendência para o avaliador atribuir uma

classificação mais baixa daquela que é evidenciada no desempenho do professor. Como explica Carla: «a partir do momento em que os professores recusam ser avaliados por aquele relator, dão a entender que não confiam nele, que têm problemas com ele, porque os pode prejudicar na avaliação» (Eav1, p.46). Num modelo de avaliação *inter pares*, a confiança no relator parece revelar-se o fator decisivo da sua aceitação pelo professor.

Crítica ao papel de avaliador supletivo

Os avaliadores supletivos, não previstos no decreto regulamentar nº 2/2010, constituem um exemplo de autonomia da escola na implementação do modelo de avaliação docente. Os coordenadores dos Diretores de turma (CDT) avaliam os Diretores de turma (DT). E estes, por sua vez, avaliam os professores do seu conselho de turma. A legalidade destes avaliadores supletivos é posta em causa pelos professores em avaliação assim como os critérios de nomeação, baseados no estatuto profissional e em cargos atribuídos no presente ano letivo. A decisão tomada pela Direção é questionada por Carla, quando salienta que «de facto, as pessoas nunca questionaram esses avaliadores informais, que não estavam previstos na lei» (Eav1, p.43) e que são «uma opção da escola» (Eav1, p.42). A sua existência introduz fatores de desigualdade no processo e produto da avaliação por comparação com os avaliadores existentes noutras escolas. Como salienta Carla: «nem todas as escolas têm a avaliação por parte dos Diretores de Turma e coordenadores, esta situação não é igual para todas as escolas». (Eav2, p.37). Assim, por comparação, o papel do DT como avaliador é sentido como «injusto» (Eav2, p.37) e «sem motivo para existir» (Eav2, p.38) no processo local de avaliação docente.

A consciência dos direitos do professor no processo de avaliação transparece na crítica efetuada aos critérios informais de avaliação, aplicados pelo DT. Um dos pontos problemáticos revogado do decreto regulamentar nº2/2008, no decorrer das negociações entre Ministério da Educação e sindicatos, a avaliação docente com base nos resultados dos alunos. Critério que é rejeitado categoricamente por Ana, quando confidencia, que já teve «um problema com a Diretora de turma, por esta ter ido à Direção» dizer que ela «dava muitas negativas aos alunos» No seu entender, «isto não é justo, não faz sentido nenhum, porque a questão dos resultados não está a ser aplicada na avaliação» (Eav2, p. 39). A avaliação válida e legítima é aquela que é realizada pela sua avaliadora, quando enfatiza o seguinte: «é a minha relatora que vê o que faço nas aulas e que me deve avaliar!» (Eav2, p.39).

A nomeação dos avaliadores supletivos, em função de cargos/funções atribuídas por ano letivo, é sentida pelos avaliados como discriminatória e geradora de mal-estar entre os professores, como explica Carla no seguinte excerto:

Nós, já o ano passado fomos avaliados pelos coordenadores dos Diretores de turma e há outra coisa que eu aqui não acho correto, se o Diretor de Turma fosse efetivo, avaliava os contratados do seu Conselho de Turma (CT), se o Diretor de turma fosse contratado, não avaliava nenhum dos contratados que estavam no seu CT. Eu tinha uma direção de turma o ano passado, eu não avaliei ninguém do meu CT, mas eu fui avaliada em outros CT. Este ano foi exatamente a mesma coisa, dá a sensação, nós sentimo-nos um bocadinho mal em relação a isso, como se não conseguíssemos ser objetivos e fossemos prejudicar. Não deixamos de ter essa sensação (Eav, p.42).

A avaliação dos Diretores de Turma pelos coordenadores (CDT) incide em competências pessoais, técnico-administrativas e práticas no desempenho das funções. A avaliação técnico-normativa tem uma função de controlo, como refere Carla: «a CDT avaliava se entregávamos os documentos todos, atempadamente, por exemplo, atas das reuniões com encarregados de educação» (Eav1, p.43). Outras competências pessoais eram também verificadas pelos avaliadores supletivos, como a disponibilidade imediata, empenho no desempenho de funções, em conformidade com orientações facultadas. Nas palavras de Carla, a CDT «sempre que nos solicitava alguma coisa, via se nós respondíamos prontamente». E se, nas reuniões, «colocávamos questões, dúvidas, se íamos esclarecer as coisas com ela antes de fazermos» (Eav1, p.43). Os critérios de avaliação do Diretor de Turma focalizam-se, sobretudo, em regras de conduta e atuação, desvalorizando a capacidade de autonomia dos professores no desempenho das respetivas funções de Diretores de Turma.

Dinâmicas no processo de construção dos instrumentos de avaliação

Os desafios/problemas no planeamento da avaliação referentes a esta categoria expressam o momento particularmente relevante no processo de implementação do modelo de avaliação, o da construção do pilar da avaliação – os instrumentos de avaliação, reguladores do papel a desempenhar por avaliadores e avaliados.

Quadro 12. *Frequências Referentes às Dinâmicas Emergentes no Processo de Construção dos Instrumentos de Avaliação.*

Dinâmicas no processo de construção dos instrumentos de avaliação	Avaliadores de topo				Avaliadores/relatores								Total
	At1	At2	At3	At4	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	
Fidelidade aos padrões de desempenho e seus efeitos reguladores	-	5	4	8	37	6	5	-	30	-	14	-	109
<i>Estratégias adaptativas na construção dos instrumentos de avaliação</i>													
Corresponsabilização	23	9	22	-	-	-	17	-	-	-	-	-	71
Reflexividade	-	-	-	-	5	20	-	-	-	-	-	-	25
Motivação partilhada	12	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18
Dificuldades	3	-	7	-	-	30	-	11	11	5	18	6	91
Relações de influência	4	8	-	-	5	-	2	-	-	-	-	-	19
Críticas	-	-	-	-	10	8	20	6	8	-	10	-	62
Instrumentos sumativos	33	35	15	5	-	-	-	-	-	-	-	-	88
Subtotal	75	63	48	13	57	64	44	17	49	5	42	6	
Total				199							284	6	483

Como ilustra o Quadro 12, a subcategoria referente às *estratégias adaptativas no processo partilhado de construção dos instrumentos de avaliação* congrega frequências elevadas (n=287), comparativamente com as obtidas nas subcategorias *fidelidade aos padrões do desempenho docente e seus efeitos reguladores* (n=109) e *instrumentos sumativos de avaliação* (n=88). A caracterização conjunta, nesta subsecção, de visões e práticas de avaliadores de topo e relatores decorre do processo colaborativo de construção dos instrumentos de avaliação.

Fidelidade aos padrões do desempenho docente e seus efeitos reguladores

Como evidencia o Quadro 12, a subcategoria *fidelidade aos padrões do desempenho e seus efeitos reguladores* é percecionada por avaliadores de topo, com exceção do Diretor (n=17) e pela maioria dos relatores (n=92). Os padrões nacionais de desempenho docente são vistos pelos avaliadores como um documento regulador do processo de avaliação, quer na dimensão meso-organizacional, quer na microssupervisiva. As categorias pré-definidas de competência profissional desempenham uma função reguladora e uniformizadora do processo local de avaliação em diferentes escolas. Na tentativa de impedir «através de diretrizes apertadas» (Eair2, p.22) a falta de transparência na avaliação docente, como refere Inês, no seguinte excerto:

Gostaria de pensar que a intenção, que está por detrás destes padrões, é a de tornar mais transparente o processo [de avaliação], porque se houver diretrizes apertadas, podia ser uma forma de todas as escolas aplicarem os mesmos padrões de avaliação (Eair2, p.22).

Em sintonia com o pensamento da relatora, João reforça que a definição pela tutela ministerial de perfis de desempenho docente nacionais «evita ambiguidades» (Eair3, p.10) na avaliação realizada em diferentes escolas, embora estes devam ser entendidos como um «documento orientador» sem pôr em causa a «autonomia da escola» (Eair3, p.10).

Em termos supervisivo-avaliativo, os padrões nacionais de desempenho docente são percecionados como um referencial científico, disciplinador do pensamento e facilitador das práticas de avaliadores e avaliados. Como refere João: «o conselho científico para a avaliação de professores (CCAP) está a par da investigação em ensino, do estado da arte sobre avaliação de professores» (Eair3, p.54), para apresentar padrões que hierarquizam a competência profissional por níveis e «disciplinam» a ação avaliativa:

Isso dá uma disciplina ao pensamento, dá uma disciplina à ação também. Disciplina, tentar meter dentro das competências, os comportamentos e a ação do professor. Tentar meter aqueles itens ou meter o professor naqueles itens, naquelas categorias. Facilita o avaliado e o avaliador. Facilita toda a gente. Certamente aquilo não vem porque o Ministério acha que é assim, aquilo vem porque há literatura científica, investigação, que nos diz que um professor Excelente ou Muito Bom tem aquele comportamento e faz aquelas coisas e tem aquelas competências (Eair3, p.40).

O paradigma da medida na identificação dos professores de sucesso é retratado na expressão do relator: «tentar meter aqueles itens ou meter o professor naqueles itens, naquelas categorias» pré-definidas para um «professor *Excelente* ou *Muito Bom*, que tem aquele comportamento e tem aquelas competências» (Eair3, p.40). A observação do desempenho docente é orientada por indicadores de competência e cabe ao avaliador processar a informação de forma a encaixar os «comportamentos e ações» observadas nos domínios e indicadores pré-definidos. O professor é classificado face a um determinado padrão de desempenho, em conformidade com o paradigma científico da avaliação.

A ambivalência entre a necessidade de padronizar/uniformizar níveis de competência e a perceção dos seus efeitos negativos, em termos de reducionismo profissional, é posta em evidência por uma relatora, ao referir o seguinte:

Eu não acho mal que haja regras específicas, não acho mal que haja padrões. Mas eles devem ser uma orientação para as escolas e não uma obrigação! São demasiado redutores, aquilo é tudo ao mínimo pormenor, são demasiado rígidos, não há flexibilidade de articulação (Eair2, pp. 22-23).

O maior ou menor controlo sobre a profissionalidade docente é percebido pelo grau de «pormenor» e «rigidez» na aplicação pelas escolas dos padrões de desempenho docente. A procura da uniformização, baseada em categorias de competência pré-definidas, gera, por um lado, a «criação dum professor padrão, dum professor modelo» (Eair2, p.22) e exclui «professores inovadores» e problematizadores. Por outro lado, a prática da supervisão avaliativa reportada a padrões carece de «flexibilidade» e o avaliador é impedido de «privilegiar outros aspetos» do desempenho docente, como ilustra a citação seguinte:

O professor inovador não cabe nos padrões, e alguns destes professores marcaram-nos a todos. Esses professores inovadores que, às vezes, apareciam e que nos levavam a fazer e a questionar as coisas. Se calhar, muito mais do que os outros conservadores. Mas não cabem, não cabem dentro dos padrões, efetivamente não cabem. E esses padrões por serem demasiado rígidos podem não dar muita flexibilidade aos relatores, para privilegiar outros aspetos (Eair2, p. 23) do desempenho docente.

Numa perspetiva crítica da avaliação problematiza-se a validade e credibilidade dos padrões de desempenho docente. Do discurso da relatora transparece alguma preocupação com o papel técnico-racionalista do avaliador, a quem cabe processar a informação acerca do avaliado em conformidade com *standards* nacionais pré-estabelecidos pela tutela ministerial.

Estratégias adaptativas na construção dos instrumentos de avaliação

As estratégias adaptativas evidenciam a forma como os professores avaliadores/relores e membros da CCAD deram resposta à responsabilidade, que lhes foi incumbida pelo Diretor, de elaborarem os instrumentos de avaliação, em momentos formais de colaboração. Assim como a metodologia adotada e a reflexão crítica acerca do processo e produto final. Como ilustra o Quadro 12, na construção dos instrumentos, destaca-se a valorização da *corresponsabilização* (n=54) e *motivação partilhada* (n=18) por avaliadores de topo, comparativamente com a frequência obtida no grupo dos relatores (n=17). Os últimos enfatizam ainda, em exclusivo, a *reflexividade* (n=25) no processo de construção dos instrumentos de avaliação. As *dificuldades* experienciadas no decorrer da tarefa são evidenciadas, sobretudo, por relatores (n=81) embora os avaliadores de topo também as enunciem (n=10). Contudo, a crítica ao processo e produto destaca-se no discurso dos relatores (n=62).

Corresponsabilização. O envolvimento dos relatores e membros da CCAD na construção dos referenciais avaliativos foi avaliado pelo Diretor da escola como um

«momento importantíssimo de grande relevância» (ED, p.13). O próprio refere que «houve uma apropriação, uma corresponsabilização na elaboração» do documento que «é de todos» (ED, pp.13-14). Um dos membros da CCAD refere que «estivemos todos no mesmo barco» (CCAD1, p.6). Um trabalho conjunto «fundamental para agarrar as pessoas, que se vincularam, participaram e contribuíram» (ED, p.30). Ao comprometimento e coesão dos avaliadores, acrescentam, ainda, os efeitos preventivos desta opção do Diretor, evitando a «chuva de críticas e de alterações aos instrumentos» (ED, p. 30) ocorridas no ciclo avaliativo anterior.

A responsabilização conjunta é avaliada positivamente, o «envolver um grupo mais alargado foi um apelo à responsabilidade dos relatores na construção dos instrumentos para os familiarizar antes de passar ao terreno» (CCAD2, p.22). A congregação em torno dum objetivo comum é sentida como facilitadora da prática de avaliação. Na apreciação efetuada por Inês «depois quando passarmos para o terreno, já passámos por um sítio comum a todos. E isso pode-nos facilitar o trabalho». Confessa ainda que «sozinha não era capaz, isso garanto! Tinha de ser feito em conjunto!» (Eair2, p.24).

Reflexividade. A experiência colaborativa «foi útil», uma vez que «todos pensaram quase a uma voz, todos ouviram, todos leram, questionaram e isto foi muito importante». (Eair2, p. 24). O «refletir sobre os documentos» (Eair2, p.24), o «partir pedra» caracterizou-se por avanços e recuos, como ilustra a citação seguinte:

Estivemos a partir pedra. Agora temos que ir analisar isto, agora onde é que nós vamos pôr estes domínios e estes indicadores? Chegámos à conclusão que estivemos ali a fazer aquele trabalho, e que não conseguíamos separar os indicadores, não conseguíamos dizer que aquele pertencia ali, mas se calhar tivemos que perder aquele tempo para chegar a essa conclusão? (Eair2, p. 24).

Motivação partilhada. A natureza e complexidade da tarefa a realizar - construção dos instrumentos de avaliação docente – foram encaradas de forma motivadora, empenhada e desafiante pelos avaliadores. Na visão dum membro da CCAD, «houve um grande empenho, (CCAD2, p.22), os avaliadores «estavam muito mobilizados», as tarefas «estavam a ser motivadoras para eles e encontravam-se soluções, a forma de construir» os instrumentos de avaliação. E os avaliadores «gostaram de ter participado» neste processo» (ED, p.13). A estratégia de corresponsabilização dos avaliadores na definição das linhas orientadoras da competência profissional teve efeitos positivos no clima profissional, como refere o Diretor: «acho que isso foi uma das fases responsáveis por alguma acalmia no processo» (ED, p.13) de avaliação docente. «Acho que foi ótimo

e foi uma sorte, naquele contexto inicial, ter havido essa possibilidade» (ED, p.13) de reunir relatores e membros da CCAD.

Dificuldades. A percepção que o conhecimento em avaliação é de natureza experiencial ressalta das palavras dum membro da CCAD, quando refere que a «criação dos anteriores instrumentos de avaliação é aproveitada agora, e se o processo continuasse já havia alguns aspetos a modificar. E assim se vai melhorando» (CCAD1, p.6). Contudo a aprendizagem nasce de momentos de “desorientação” por parte de avaliadores inexperientes, no momento de aferir, por antecipação, o que avaliar em cada indicador da profissionalidade docente.

À multiplicidade de dimensões e sua desmultiplicação em indicadores de desempenho, presentes nos instrumentos de avaliação, associa-se a antecipação da pluralidade de interpretações a efetuar pelos diferentes relatores na fase de aplicação. Como confessa um relator, «nós olhávamos uns para os outros e estávamos atrapalhados com os indicadores (...) O que é que podia num e noutro (...), o problema que se antecipava é que cada um de nós ía interpretar à sua maneira» (Eair4, p.98). As (des)vantagens de instrumentos mais holísticos, denominados de «malha grande» são explicadas da seguinte forma: «a pessoa ao abrir a malha do instrumento tem mais hipóteses de apanhar coisas, mas, também, se perde no meio daquela floresta toda» (Eair4, p.77). O desejo de reduzir a abrangência, a «floresta», justifica o investimento no reforço instrumental, na tentativa de eliminar a ambiguidade e a indefinição na observação dos itens a avaliar. Mas o paradoxo persiste, o apaziguamento não surge, porque os avaliadores têm consciência que não conseguem reduzir a subjetividade na interpretação dos itens. Colocam-se questões de fidelidade dos instrumentos de avaliação, no sentido em que é desejável que os conceitos/itens sejam interpretados da mesma maneira, por diferentes relatores ou pelo mesmo relator em situações distintas, como ilustra a citação seguinte:

Tem que haver um documento ou instrumento comum, porque senão aquilo era uma confusão. Mesmo assim, o que eu me apercebi é que com documentos comuns possivelmente vai haver fichas diferentes para toda a maneira e feitio. Isso de certeza. Portanto, e isso já vai fazer com que haja interpretações diferentes e avaliações diferentes entre relatores (Eair4, p. 45).

Na análise dos resultados do desempenho, tendo por base instrumentos com padrões de competência pré-definidos, dois relatores não observam o mesmo e o método depende das interpretações/julgamentos avaliativos efetuados. A linguagem hermética dos padrões nacionais de desempenho docente e sua transposição para os

instrumentos de avaliação a aplicar pela escola é sentida, também, como um fator dificultador da tarefa a realizar pelos avaliadores. Como refere um relator estamos perante uma «linguagem muito densa, hermética, difícil de descodificar depois no concreto» (Eair3, p. 41) da prática letiva. Uma posição complementar é expressa por João, quando reflete acerca da avaliação final e destaca a validade dos instrumentos de avaliação produzidos em conjunto pelos relatores. No seu entender os instrumentos “medem”, efetivamente, o desempenho docente, como ilustra a citação seguinte:

Um documento que orientava, que encaixava na atividade do professor e que o professor também se podia encaixar ali. E isso é uma vantagem, é como teres uma régua para medir alguma coisa. Aquilo era como uma régua para medir alguma coisa. Isso ajudava bastante de facto (Eair3, pp.1-2).

A realidade em avaliação, ou seja o desempenho docente, medida pelos instrumentos produzidos, apresenta ligeiras margens de erro, identificadas por João, quando refere o seguinte: «embora, ao olhar para os instrumentos pudéssemos dizer: “esta diferença aqui entre o *Excelente* e o *Muito Bom* é um bocado artificial, não é bem clara ou entre o *Muito Bom* e o *Bom*», mas apesar de tudo, o instrumento ajuda na avaliação do professor» (Eair3, pp.1-2). Da análise dos instrumentos emergem preocupações com a seleção duma linguagem denotativa e clara, simplificação e não repetição de itens, com vista à diminuição de margens de intersubjetividade interavaliadores, como evidencia o excerto seguinte:

Sim, eram credíveis [os instrumentos] embora também precisassem um pouco mais de simplificação. Há três ou quatro indicadores, que eu tirava, porque se sobrepõem ou se repetem, não há clareza entre este item e aquele. E para quê pôr muitos itens? É melhor pôr menos itens, mas que sejam claros, não haja dúvida nenhuma sobre eles e não sejam depois suscetíveis de provocar discussões, que elas podem existir. Do que pôr muitos itens que não se percebe porque é que lá estão. A linguagem ou aquilo que o item deve indicar, deve ser muito claro para não deixar dúvidas, porque se deixa dúvidas, isso vai provocar opiniões diferentes. O avaliador diz «ah ...» porque tudo aquilo está subentendido, naquele item, o entendimento do avaliador é um, o entendimento do avaliado é outro. E aí há que ter de facto muito cuidado (Eair3, pp.1-2).

No entanto, apesar de não ter havido «muito tempo para preparar os documentos», (Eair3, pp.1-2), a avaliação final é positiva. Como destaca o relator: «as coisas correram bem e o professor podia rever-se naqueles padrões, considerando que é o modelo de professor que interessa para a sociedade e para o país» (Eair3, p.2). Uma posição ideológica da profissionalidade docente em avaliação, que ultrapassa a dimensão escolar e é projetada, gradativamente, como um bem público.

Relações de influência. As opções e decisões tomadas no processo conjunto de construção dos instrumentos de avaliação por relatores e avaliadores de topo parecem

refletir o interesse do segundo grupo de participantes. Os membros da CCAD parecem constituir-se como um grupo de influência entre os relatores, e fazer prevalecer, sem criar «muita especulação», os seus interesses e objetivos, através de estratégias eficazes, como ilustra a citação seguinte:

Os elementos da CCAD também influenciaram fortemente as decisões tomadas no trabalho com os relatores, como já tínhamos experiência, já sabíamos o que pretendíamos, tínhamos objetivos claros, concisos, para criarmos pouca especulação, relativamente às dimensões que pretendíamos colocar nos instrumentos de avaliação (CCAD2, p.41).

A estratégia de influência usada facilitou, posteriormente, o trabalho «em sede de CCAD, onde se fizeram apenas alguns acertos, umas questões pontuais» (ED, p.13) aos instrumentos de avaliação elaborados pelos membros da Comissão e relatores.

Críticas. Na análise do planeamento da avaliação entrecruzam-se outros olhares críticos que confirmam a estratégia sub-reptícia, definida pelos membros da CCAD, no decorrer do trabalho conjunto de construção dos instrumentos de avaliação com os avaliadores. Segundo uma ênfase crítica da avaliação, focalizada na análise de contradições, ressalta a “pseudo” participação dos avaliadores na conceção dos instrumentos, orientada por lideranças “cegas”, que redirecionam os resultados a obter num processo supostamente colaborativo. O que justifica a crítica de alguns relatores, à metodologia de trabalho adotada, a de colagem aos instrumentos aplicados no ciclo avaliativo anterior, sem a devida reflexão/avaliação de pontos fortes e a melhorar. Como ressalta na apreciação efetuada por João: «agarrámo-nos demasiado àquilo que foram os instrumentos usados no outro ciclo de avaliação e que serviram, agora para esta avaliação» (Eair3, p.9). Sugerindo, procedimentos alternativos dinamizados em diferentes estruturas intermédias, com responsabilidades na avaliação docente:

Eu acho que deveria ter havido uma reunião para falar sobre isso, para falar sobre como é que se tinha conseguido aplicar, se tinha sido útil, se tinha havido facilidade, dificuldade. E é curioso que eu vejo, aparentemente, ao olhar para ali, digo assim: “bom, as pessoas gostaram” e houve até uma das opiniões que disse “não vamos mudar estes, porque já foram aplicados, mas não mudar porquê?” De facto, não houve uma reflexão. Devia ser assim, vamos lá pensar, a aplicação disto, sentiram dificuldades, não sentiram dificuldades, as fichas e os instrumentos estão ou não adequados. E cada um de nós diria, e a Comissão do Conselho Pedagógico ficava com esses dados, para depois neste ciclo, ver se continuávamos com aquelas fichas ou não (Eair3, p.30).

As opções tomadas no processo de contextualização/referencialização dos níveis de competência nacionais para a realidade escolar são criticadas por alguns relatores. A redação dos instrumentos de avaliação do desempenho docente é vista como uma transposição linguística do documento nacional, como salienta Emília: «retiraram a linguagem da outra legislação, puseram a desta, e mais nada. Quando havia aspetos

muito mais interessantes para usarem» (Eaifr1,p.34). A relatora reconhece a «necessidade de instrumentos para fazer a transição dos nacionais. Mas, nalguns domínios, já estava a antecipar dificuldades de aplicação» (Eaifr1,p.34) dos instrumentos produzidos em conjunto pelos avaliadores.

O contributo dado pelos relatores em termos da construção de vários instrumentos de avaliação foi minimizado pela CCAD, quando faz aprovar em Conselho Pedagógico, instrumentos, com alterações pontuais aos aplicados no ciclo avaliativo anterior. Como explica Emília: «fizeram algumas alterações tendo em conta os novos domínios. A CCAD agarrou-se aos instrumentos do ano anterior e adaptou-os à nova legislação» (Eaifr1,p.19). Embora no trabalho conjunto feito pelos avaliadores «tenham surgido documentos muito interessantes e bem pensados». Um pouco «mais aperfeiçoados, porque foram feitos à pressa, com pouco tempo, mas poderiam ter dado ótimos instrumentos» (Eaifr1,p.19). Consequentemente, os finais são criticados por Emília, salientando lacunas referenciadas na literatura científica, quando refere o seguinte: «começa já aí a crítica à CCAD, os instrumentos tinham muitas lacunas. Lembro-me de ter recomendado que os indicadores não se avaliam, como refere Peterson no seu livro sobre avaliação» (Eaifr1,p.19). No entanto, «nos nossos instrumentos, temos os indicadores e à frente a escala» (Eaifr1, p.19). As lógicas avaliativas do passado tendem a contaminar o presente, confirmando a resistência dos professores ao conhecimento proveniente da investigação científica.

Instrumentos sumativos

Após a construção dos instrumentos de avaliação, por relatores e membros CCAD, a Comissão de Avaliação reúne para analisar os documentos produzidos e selecionar aqueles a apresentar em Conselho Pedagógico para aprovação. Como ilustra o Quadro 12, esta tarefa é da responsabilidade exclusiva dos avaliadores de topo (n=88). A Comissão de Avaliação identifica domínios e indicadores de competência percecionados como mais problemáticos, na fase de aplicação, em função do grau de abrangência e transversalidade. A vertente profissional, social e ética é considerada a dimensão da profissionalidade docente mais difícil de «operacionalizar», como ilustra o seguinte excerto:

A – a vertente profissional, social e ética não tem correspondência nos indicadores de cada domínio. E a ficha de avaliação final tem indicadores para cada domínio.

F – Os indicadores vieram complicar porque são transversais em todos os domínios.

A – Em termos práticos, esta ficha aqui é menos complexa. Então, vejamos a correspondência entre indicadores e dimensões, a mais difícil de operacionalizar é a vertente profissional, social e ética (CCADr, p.1, 7-12-2010).

No decorrer do processo de análise dos instrumentos de avaliação, pela CCAD, os discursos interligam domínios mais abrangentes da profissionalidade docente, com aspetos de carácter técnico-normativo. A verificação da articulação intra e inter-instrumentos relativamente aos domínios e indicadores de competência a avaliar, em conformidade com a lei, constituiu uma fase inicial do trabalho dos membros da CCAD, como ilustra a citação seguinte:

Tivemos que aferir e definir melhor algumas correspondências dos indicadores das fichas intermédias aos domínios da ficha global, que não havia aqui uma correspondência tão fácil quanto isso, e tivemos que ir aferindo. Portanto, todas as outras confluem nesta, mas houve algumas dificuldades (ED, p.17).

Os padrões de desempenho profissional tendem a funcionar como um referencial norteador do pensamento e ação de avaliadores de topo e de professores. As decisões da Comissão de Avaliação, sentidas como desvios aos padrões nacionais de desempenho docente, incidem sobre a junção de indicadores de competência nos instrumentos produzidos. Na reflexão acerca desta decisão, a CCAD antecipa a sua reprovação por professores «puristas», que a avaliarão como «um erro tremendo» (CCADr, pp.1- 2; 7-12-2010). Subjacente à decisão tomada pela Comissão está um sentimento de prestação de contas aos professores, como ilustra o seguinte excerto:

F - Nesta dimensão é mais difícil fazer a divisão dos indicadores. Agrupamos a realização das atividades letivas e a relação pedagógica com os alunos? Assim, juntávamos os indicadores.

Al – Alguns puristas vão dizer que fizemos um erro tremendo.

A - Foram além da legislação. Tem que haver quem decida, com base em tudo o que já foi pensado. É preciso é que a escola tenha um critério, para depois não virem dizer, que tínhamos definido assim e não ficou. Estamos conscientes disso, é uma decisão de compromisso (CCADr, pp.1-2; 7-12-2010).

Na análise antecipatória da posição dos docentes, a coerência entre definição de critérios de avaliação e sua aplicação preocupa o Diretor. Este afirma que «é preciso que a escola tenha um critério de avaliação, para depois os professores não dizerem que a direção alterou o que tinha definido» (CCADr, pp.1-2; 7-12-2010). Noutra situação, a Comissão procura incorporar os contributos dados pelos relatores relativamente aos instrumentos de avaliação, nomeadamente na definição da escala de avaliação. Após a análise de diferentes propostas, a comissão decide pela manutenção da escala anterior, mas incorpora uma nova coluna para o item «não observado», segundo a proposta dum relator, como ilustra a citação:

Al - Então fica assim, e esta escala fica assim?

Fe - Mantemos este tipo de linguagem?

Al - Gosto mais da nossa, evidencia, não evidencia, evidencia bastante, evidencia totalmente para o Excelente. Estavam neste grupo que fez esta ficha?

A - Houve quem falasse no não observado, em vez de não preencher, se calhar tinha pertinência colocar essa coluna. É mais concreto.

Al - Tem cabimento (CCADr, p.1; 7-12-2010).

A ambivalência temática abordada nas reuniões da Comissão de Avaliação expressa-se, quer pela incidência em pormenores técnicos, como os relacionados com a natureza da escala de avaliação, quer em dilemas entre avaliação holística e sumativa. No segundo caso, a situação dilemática emerge da constatação da inevitabilidade da avaliação ser global e subjetiva e simultaneamente, da inevitabilidade da avaliação ser quantitativa, traduzida numa «escala de zero a dez» (CCADr, p.2, 7-12-2010). O problema surge na aplicação dum conceito de avaliação como medida, centrada em provas/evidências de desempenho, a indicadores holísticos, que refletem uma profissão multidimensional e multifacetada, como demonstra a seguinte citação:

A - Este terceiro indicador é complicado, o relator é que tem de ir à procura das evidências? Isto é muito subjetivo e transversal. Atitude informada e participativa acerca das políticas educativas. Eu tenho que colocar um número para isto? Como vamos a medir isto numa escala de zero a dez? Eu posso ter dois professores diferentes em termos de posições ideológicas e qual deles tem uma atitude mais informada. Se for numa análise global.

F - Temos de fazer uma avaliação global.

Al - E depois como fazes a pontuação? (CCADr, p.2, 7-12-2010).

Uma avaliação globalizante, orientada por níveis de desempenho, surge como uma proposta alternativa, apresentada por Francisco, ao referir que se podia: «talvez apontar para padrões de desempenho que se verifiquem ou não, agora transferi-los para um número é muito difícil, é extremamente difícil» (CCAD1, p.7). Impossível medir cinquenta e seis indicadores do desempenho docente, como ilustra a citação seguinte:

F - Temos 11 indicadores, se quiseres avaliá-los todos temos 33 indicadores, eu tenho de ficar com uma noção da dimensão, isso sim.

A - Vai ser sempre subjetivo, der as voltas que dermos.

F - A avaliação é da globalidade do desempenho, 56 indicadores para quatro domínios é impossível de avaliar um por um (CCADr, p.2, 7-12-2010).

A lógica da medida aplicada à multidimensionalidade da profissão docente introduz dissonância cognitiva e angústia em alguns membros da CCAD. Particularmente, na fase sumativa da avaliação, no «transferir para um número atitudes» transversais, contempladas na dimensão profissional, social e ética, como salienta Albertina:

Há aspetos que têm que ser avaliados que são muito difíceis de avaliar. Eu nem sei, sinceramente, como é que nós os vamos conseguir avaliar. O transferir para um número determinada atitude de um professor, as dimensões, algumas muito subjetivas, importantes,

mas subjetivas, é muito difícil, a profissional, social e ética é extremamente importante, mas transferir isso para um número (CCAD1, p.5).

A avaliação incide em quatro domínios da profissionalidade docente e é operacionalizada através de instrumentos de medida. Em conformidade com esta lógica sumativa da avaliação, as decisões da CCAD valorizam a multiplicação de instrumentos, as denominadas «fichas intermédias» para avaliar a vertente profissional, social e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida (DR n°2/2010). A justificação para o desdobramento de instrumentos é baseada no princípio da seriedade e da prestação de contas aos professores, por parte dos avaliadores de topo, como responsáveis pela implementação do modelo de avaliação. Albertina explica a necessidade de criação de «fichas intermédias» no seguinte excerto:

Porque quando se faz uma ficha e se diz que é só responder àquela ficha, se nós quisermos levar as coisas a sério, como nós levámos aqui na nossa escola, para responder a essa ficha nós tivemos que criar uma série de fichas intermédias. Porque não é só avaliar, nós estamos a avaliar professores, os professores são pessoas muito exigentes. Logo, tiveram que ser criadas uma série de fichas intermédias para responder (CCAD1, p.5).

O investimento em mecanismos de controlo, expressos sob a forma de instrumentos, tende a revelar uma visão técnica da avaliação, redutora das suas potencialidades em termos de desenvolvimento profissional e de melhoria da escola.

Operacionalização do modelo de avaliação

O processo de operacionalização do modelo de avaliação é marcado por flutuações na aplicação, e na reconstrução da normatividade organizacional e supervisiva-avaliativa pelos diferentes atores envolvidos na avaliação docente. Mesclado por imposições normativas, provenientes da tutela ministerial, de avaliadores de topo na escola e apropriações/rejeições de relatores e professores, ilustrativas da não linearidade no processo de construção da(s) política(s) de avaliação em uso na escola. A análise identificou o tema *Operacionalização do modelo de avaliação* em torno das categorias: a) contornos da regulação normativa-avaliativa; e b) aplicação da normatividade avaliativa, como ilustra o Quadro 13.

Contornos da regulação normativa-avaliativa

A operacionalização do modelo de avaliação referente à categoria - *Contornos da regulação normativa-avaliativa* - expressa a natureza da normatividade avaliativa em ação na escola. Retratada por lógicas normativas, herdadas do passado avaliativo recente, interno e externo à escola, (re)concebidas e impostas no presente por avaliadores de topo, e aplicadas e reconstruídas por avaliadores/relatores. Como evidencia o Quadro 13, as frequências mais elevadas surgem na subcategoria, *regulação externa da avaliação pela tutela* (n=178) face à *regulação interna da avaliação*, construída, prescrita e aferida por avaliadores de topo e operacionalizada, na prática supervisiva-avaliativa, por relatores (n=137).

Regulação interna da avaliação

Avaliadores de topo

Como revela o Quadro 13, os avaliadores de topo investem, por inerência de funções, no controlo da uniformização das regras e práticas de supervisão avaliativa (n=58); na aplicação-reformulação dos instrumentos de avaliação (n=29); na recusa do desregramento por parte dos relatores (n=28) e no reforço da metodologia avaliativa (n=22).

Quadro 13. *Frequências Referentes aos Contornos da Regulação Normativa-Avaliativa.*

Contornos da regulação normativa-avaliativa	Avaliadores de topo				Avaliadores/relatores								Professores em avaliação					T
	A T 1	A T 2	A T 3	A T 4	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	
<i>Regulação interna da avaliação</i>																		
Controlo na uniformização de normas e práticas de supervisão avaliativa	8	41	5	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	58	
Recusa da desregulação	-	28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28	
Ciclo de aplicação-reformulação dos instrumentos de avaliação	18	5	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29	
Reforço da metodologia avaliativa	-	20	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22	
<i>Regulação externa da avaliação</i>																		
Regulação tardia	4	46	31	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	87	
Regulação burocrática-informática	14	46	31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	91	
Subtotal	44	186	67	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Total	315				0								0					315

A normatividade interna construída pela Comissão de Avaliação inicia-se na fase de planeamento do modelo de avaliação. A elaboração das normas, alicerçada no ciclo avaliativo anterior, vai adquirindo uma natureza compósita e “contaminada” por princípios e práticas avaliativas de (in)sucesso. Nas palavras dum membro da CCAD, a Comissão neste ciclo de avaliação «herdou os problemas da CCAD anterior e refletiu logo sobre os lapsos, que são sempre pela falta de experiência» (CCAD1, p.48). Problemas originados, por exemplo, pelos «recursos interpostos pelos professores» face à «subjetividade dos critérios de avaliação» (CCAD1, p.48). Aprendizagens pela negativa que parecem justificar a preocupação dos avaliadores de topo com a definição «de regras para a avaliação ser o mais objetiva possível» (CCAD1, p.48).

Controlo na uniformização de normas e práticas de supervisão avaliativa. A uniformização de regras constitui a linha orientadora do pensamento e ação da Comissão de Avaliação, justificada por princípios de estabilidade e justiça avaliativa. Nas palavras de Albertina, «só desta forma, com regras, é que conseguimos, ser o mais justos possível e dar tranquilidade aos professores» (CCAD1, p.31). No entender desta avaliadora de topo, a seriedade na avaliação, exigida pela própria classe docente, legitima as sucessivas normas e procedimentos definidos pela Comissão de Avaliação para a dimensão organizacional e supervisiva-avaliativa. As prescrições normativas atingem a prática da supervisão e especificam a natureza da observação a realizar pelo relator, como ilustra o excerto seguinte:

Os professores pedem muito legitimamente, seriedade no processo, o que têm que fazer, em que é que vão ser observados nas várias dimensões? Eles conhecem as regras do jogo, nós estamos a trabalhar de forma concreta. Temos de dizer, observa-se isto, aquilo e aqueloutro (CCADr, p. 2; 7-12-2010).

A antecipação de mecanismos de uniformização da ação supervisiva constitui uma das preocupações da CCAD, na fase do planeamento da avaliação. Na definição imperativa das «regras do jogo» tem de se «dizer» aos relatores «o que têm que fazer», o que vão observar numa aula e que evidências recolher «para cada domínio», como ilustra a citação:

Al – A minha preocupação é quando passarmos isto para a escola, funciona?

A –Temos de definir as evidências para cada domínio, que correspondem a estes descritores. Temos de definir aqui para cada relator o que ele observa para cada dimensão. Podemos encontrar um critério de observação para cada domínio, um critério de observação igual para todos os relatores.

Al - Fazíamos as regras do jogo, o que se vai fazer é isto. Todos têm de fazer a mesma coisa.

A - Temos de definir os procedimentos para observação de aulas para professores e relatores candidatos a Muito Bom e Excelente (CCADr, p.1-2, 7-12-2010).

Recusa da desregulação. Na fase subsequente de operacionalização do modelo de avaliação, em conformidade com a preocupação manifestada no planeamento da avaliação, a CCAD investe na uniformização de procedimentos e práticas de avaliadores, corrigindo, rapidamente, as situações de desregramento às normas estabelecidas. Através da marcação de «reuniões imediatas com todos os relatores, para toda a gente fazer da mesma maneira» (CCAD1, p.31). A norma parece apaziguar e as «surpresas», os desvios ao pensamento dos avaliadores de topo são rapidamente corrigidos, como ilustra o seguinte excerto:

Era assim, a CCAD reunia quando era preciso definir, quando havia alguma surpresa, quando alguma coisa que não estava de acordo com aquilo que se pensava, imediatamente, reunia com os relatores e eles imediatamente reuniam com os avaliados (CCAD1, p.31).

As situações desviantes são rapidamente retificadas pela Comissão de Avaliação, na procura constante da “fidelidade normativa”, como refere Albertina: «alguma pequena gafe foi logo detetada nas reuniões [com os relatores] e corrigida de imediato!» (CCAD1, p.34). Os relatores que cumprem as prescrições da CCAD são apreciados de forma positiva pelo seu rigor profissional, como explica Albertina: «os relatores cumpriram, acho que tiveram muito boa vontade e muito cuidado, foram muito rigorosos e procuraram cumprir tudo aquilo que lhes foi dito» (CCAD1, p.34). O entendimento acerca do papel e ação da CCAD parece deixar transparecer uma função de controlo sobre práticas de supervisão avaliativa, remetendo os relatores para um eventual papel de recetores passivos. As normas pensadas pela Comissão são comunicadas aos relatores com o objetivo de se dissiparem as interpretações plurais acerca dos indicadores do desempenho a avaliar e se definir o critério único, como ilustra a citação seguinte:

Nós, membros da CCAD e coordenadores de departamento fizemos várias reuniões com os relatores e reuniões que foram previamente preparadas já com os instrumentos de avaliação e passámos os indicadores todos, um por um. Eu não me apercebi de grandes dúvidas em termos de dualidade de critérios, as dúvidas eram iguais para todos, era adotarmos o mesmo sistema para avaliar cada indicador e fizemos isso (CCAD1, p. 29).

A sequencialidade e eficácia da comunicação vertical entre estruturas avaliativas de topo e intermédias são apreciadas positivamente pelos membros da Comissão de Avaliação. A comunicação «era sequencial, um trabalho extraordinário em termos de disponibilidade dos relatores» (CCAD1, p.31). Liderados pelo Diretor, que dinamiza as reuniões com avaliadores/re relatores ao longo do ciclo avaliativo. Momentos formais

existentes para uniformizar, «ao ínfimo pormenor» com «exemplos práticos» a atuação dos relatores, como evidenciam os seguintes excertos:

Nas reuniões com os avaliadores é sempre apresentado um *powerpoint* com tudo, tudo sobre avaliação. Exemplos práticos, tudo, tudo, para todas as pessoas fazerem da mesma maneira, foi tudo estudado ao ínfimo pormenor (CCAD1, pp.33-34).

Tudo explicado aos relatores, ali tintim por tintim, tudo, tudo, tudo (CCAD1, p.51).

Os fluxos de verticalidade comunicacional escoam-se em rede. Particularmente, quando os coordenadores de departamento, simultaneamente, membros da CCAD, «sabendo de antemão que algumas orientações [da Comissão] não seriam tomadas em consideração pelos relatores, [decidem] unir esforços para aplicar regras comuns e darem estabilidade» (CCAD2, p.3) ao processo de avaliação. Em tempos simultâneos, os avaliadores/re relatores transmitem as normas emanadas da CCAD, aos professores em avaliação, como ilustram as palavras de Albertina: «a partir do momento em que houve a primeira reunião com os relatores, depois, eles fizeram as suas reuniões com os avaliados e disseram como devia ser feita a avaliação» (CCAD1, p. 34-35). A estrutura piramidal na transmissão da informação aos relatores parece contrastar com a natureza colegial das reuniões da CCAD. A criação de consensos no seio da Comissão de Avaliação emerge da análise efetuada por Francisco relativamente à «tomada de decisões em grupo» (CCAD2, p.2). O elemento integrador é o Diretor que «vai ouvindo todos», e «encontra uma linha dorsal» (CCAD2, p.2), que os interliga e envolve no assunto em questão, como evidencia o seguinte excerto:

Durante o ano, o trabalho da CCAD foi sempre um trabalho de equipa, todos tentámos chegar a um ponto consensual. O Diretor gosta de tomar decisões em grupo e trabalhar com a CCAD. É mais fácil, porque vai ouvindo e consegue encontrar um ponto, uma linha dorsal comum a todos e permitir na prática que toda a gente com ou sem formação específica na área se consiga rever, passando a considerar também como seu o assunto em questão. Nada foi aprovado sem ter o voto de todos na CCAD (CCAD2, p. 2)

A liderança integradora, por parte do Diretor, na construção da normatividade interna parece fomentar mecanismos de união no seio da CCAD, fazendo com que cada avaliador de topo «se consiga rever, passando a considerar também como seu o assunto» a ser tratado em cada reunião, independentemente da «formação específica na área» (CCAD2, p. 2) em análise. Assim, a coesão interna na CCAD traduz-se, para o exterior, num discurso único, que visa a uniformização na aplicação dos instrumentos de avaliação. Um discurso recidivo e transversal, visível quer na fase de planeamento da avaliação, quer na de operacionalização, através da definição e transmissão de procedimentos/normas a cumprir por avaliadores/re relatores e professores.

Ciclo de aplicação-reformulação dos instrumentos de avaliação. Na fase de aplicação dos instrumentos de avaliação pelos relatores, a Comissão parece desempenhar uma função reguladora, detetando e antecipando problemas da prática para eventual retificação dos instrumentos. As categorias de competência da profissionalidade docente a avaliar na escola são validadas através da experimentação pelos avaliadores/re relatores, como explica o Diretor: «algumas alterações [aos instrumentos] nasceram das dificuldades do terreno» (ED, p.17), detetadas e comunicadas pelos relatores à CCAD. Retroações que possibilitam reformulações aos instrumentos, ilustrativas do ciclo teoria/prática, como ressalta da análise efetuada pelo Diretor:

À medida que os relatores se iam confrontando no terreno com eles [instrumentos], iam aparecendo sempre algumas dúvidas, por explorar mais em profundidade, aí é que aparecem as dificuldades. Algumas dificuldades nasceram das dificuldades do terreno e depois eram trazidas pelos relatores aos membros da CCAD. E nós: “então e este caso que não pensámos? E agora como é que faz a correspondência?” Depois aprofundámos um pouco mais e lá saía a orientação. Isso realmente aconteceu (ED, p.17).

O papel dos avaliadores/re relatores parece ser visto como o de técnicos, que validam os instrumentos pela experimentação sucessiva, em conformidade com uma visão da avaliação como ensaio. Visão esta que parece ser corroborada pela atuação da própria Comissão de Avaliação, quando testa os instrumentos em situações de microavaliação. Procurando, detetar dificuldades na aplicação dos instrumentos de avaliação em «cenários fictícios», como refere o Diretor no seguinte excerto:

E nós também, em sede de CCAD, houve uma fase em que fomos aplicar [os instrumentos], e assim é que identificámos as dificuldades, fomos criando aqui cenários fictícios de avaliação (...) foi sem dúvida um processo em construção, que foi surgindo à medida que foram aparecendo as dificuldades (ED, p.17).

O contributo da prática para a validação dos referenciais/instrumentos de avaliação é percecionado de forma distinta por Albertina. O papel passivo dos professores e avaliadores/re relatores como recetores e executores, contrasta com o papel ativo e eficiente da CCAD, como ilustra a citação seguinte: «as pessoas perguntavam, estavam à espera, que fossem definidos os critérios [de avaliação] e depois fazíamos logo, era imediato» (CCAD1, pp. 34-35).

Reforço da metodologia avaliativa. Em algumas situações, a regulação interna parece sobrepor-se à externa, efetuada pela tutela ministerial. O reforço da metodologia avaliativa parece ultrapassar o exigido na lei e é justificado pelas memórias avaliativas recentes e estratégias defensivas face aos recursos interpostos pelos professores no ciclo

avaliativo anterior. Como explica um dos membros da CCAD: «tivemos de ser muito rigorosos na avaliação porque no ano anterior a CCAD tivemos muitos problemas por causa dos recursos» (CCAD1, p.35). Daí a relevância da «história do número», descrita com «todos os passinhos que foram dados» (CCAD1, p.34) e que está por detrás da classificação do professor. Etapas minuciosas, que, no entender duma avaliadora de topo, permitem fundamentar a avaliação em situação de recurso da classificação final, como ilustra a citação seguinte:

Face àquilo que vem na legislação, eu até acho que nós fomos mais rigorosos para sabermos contar a história. Porque quando aparece lá, e eu volto a dizer, aquele valor na grelha final, esse valor tem uma história toda por detrás. E se essa história não estiver muito clarinha, o mais possível, já que todos têm subjetividade. Um professor reclama, nós temos que dizer se ele tem razão ou não tem, é por ali. Por todos os passinhos que foram dados. E foi isso que se fez. É uma história. O número tem uma história. Há uma observação exaustiva que justifica esse número, isto não é arbitrário! (CCAD1, p.34).

A preocupação da CCAD com a construção duma metodologia avaliativa, fundamentada em evidências do desempenho docente está em sintonia com as memórias negativas do passado, em termos de reclamações dos professores. Apesar da consciência da burocratização prevista na lei, a Comissão parece reforçá-la, criando novas fichas intermédias de avaliação. Como salienta Albertina, é consensual que «neste segundo ciclo de avaliação, o processo ainda foi burocrático (CCAD1,p.5), embora comparativamente com o anterior, «já se tenha descomplicado um pouquinho, a burocracia já não foi tanta, mas mesmo assim ainda foi muita» (CCAD1, p.5).

A perceção das disparidades no processo avaliativo é confessada por uma avaliadora, quando refere o seguinte: «nós fizemos um trabalho conjunto para que os critérios de avaliação fossem os mesmos para todos os relatores» (CCAD1, p.9), mas mesmo assim «no final do ano constatámos injustiças na classificação dos professores» (CCAD1, p.9). O desalento ocorre da constatação da discrepância entre o investimento, colocado pela Comissão na uniformização dos critérios de avaliação, junto dos relatores, e o resultado expresso nas classificações finais, como ilustra a citação seguinte:

Nós fizemos um trabalho conjunto para que os critérios de avaliação fossem os mesmos para todos os relatores. E mesmo assim dentro da própria escola, aquilo que nos deixa tristes e não sabemos como é que havemos de dar a volta. Mesmo assim, no final do ano constatámos injustiças na classificação dos professores. Se formos comparar notas que professores tiveram, somos capazes de dizer «ai, mas que injustiça!». Com isto tudo, este professor, que nós sabemos que tem dificuldades, teve melhor nota que o outro (CCADa1, p. 9).

As classificações atribuídas por alguns relatores parecem ser percebidas pela avaliadora de topo como desfasadas do verdadeiro mérito profissional dos professores avaliados.

Regulação externa da avaliação

A regulação normativa-legal tem efeitos no processo de reconstrução da normatividade interna e nos resultados da avaliação docente. Os avaliadores de topo mantêm em suspenso decisões, esperam por normativos legais, por respostas da Direção Regional de Educação, antecipam formas de autonomia e/ou executam a lei, apesar das lacunas identificadas na aplicação do DR n°2/2010. Como ilustra o Quadro 13, a regulação externa da avaliação, de cariz burocrático-informático (n=91) predomina em termos de frequências sobre a regulamentação tardia (n=87) e seus efeitos no processo de avaliação docente.

Regulação tardia. A regulamentação necessária surge como resposta às pressões das escolas e aos problemas divulgados por professores e estruturas sindicais. Como sucedeu com o despacho 5464/2011 de 30 de março para resolução do problema legal de avaliadores e avaliados serem concorrentes na mesma carreira profissional, e “disputarem” a mesma cota. Princípio das quotas, que foi definido no despacho conjunto dos Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação, n° 20131/2008.

Uma situação potenciadora de tensões na escola, ao pôr em causa a garantia da imparcialidade entre avaliador e avaliado e que «só fica resolvida lamentavelmente em março» (ED,p.3). É a este respeito que se refere o Diretor quando afirma que: «no extremo, a escola divide as cotas para avaliados e avaliadores, mas até lá espera que chegue uma indicação da tutela» (RDR1, p.5). Perspetivando que esta situação mude, de um modo geral, este participante considera que a resolução tardia de problemas legais coexiste com a imprevisibilidade das normas veiculadas pela tutela ministerial e sua obrigatoriedade de execução pela direção. Nas suas palavras: «a tutela dispara algumas coisas a meio do ano letivo (...), que não estão na nossa mão, e obviamente, não há nada a fazer senão implementá-las» (ED, p.15).

Regulação burocrática-informática. O contrassenso entre a autonomia conferida à escola em termos de construção dos instrumentos e critérios de avaliação e as prescrições impostas pela tutela ministerial aos critérios locais de avaliação na fase final

do ciclo avaliativo constitui um dos exemplos mais marcantes da regulação burocrática, com repercussões na classificação dos professores. Concretizada na anulação de critérios de avaliação aplicados pela escola ao longo do processo de avaliação em virtude da criação da plataforma informática, em Julho de 2011, pela Direção Regional de Educação. Como refere Francisco: «houve opções a tomar, porque em Julho aparece algo não previsto, que foi o ministério pedir a introdução dos dados da classificação dos professores, por via informática» (CCAD2, p.42). A regulação externa de cariz tecnológico, posta em ação pela Direção Regional, surge no momento em que decorrem as reuniões do Júri de Avaliação para classificação dos professores contratados. Como refere Albertina: «estávamos nós a começar a avaliar os professores contratados, quando isso surgiu. Quando a aplicação informática e o manual de utilizador ficam disponíveis, no final do ano letivo. E os critérios de avaliação começam a ser discutidos de novo» (CCAD1, p.31). Os reposicionamentos normativos externos sobrepõem-se aos internos, descontextualizando-os e tornando-os obsoletos, e os avaliadores “submetem-se” à plataforma informática, como ilustra o seguinte excerto:

Aqui em relação à formação, nós tínhamos definido esta dimensão como aqui está e depois, com as indicações de como trabalhar na aplicação informática, verificámos que vinham aqui coisas diferentes. Vinha lá a dizer que a escola tinha que definir critérios, mas vinha no manual do utilizador, que toda a formação tinha o mesmo valor (CCAD1, p.30).

A burocracia racionaliza os critérios de avaliação transformando-os num ato administrativo de natureza quantitativa. A criação da plataforma informática a «três semanas de estar tudo concluído para os contratados» (CCAD2, p.41) parece ter feito tábua rasa da normatividade construída pela escola, fazendo «cair por terra» fichas que nasceram dum processo de «partir pedra», já aplicadas na avaliação dos professores pelos relatores. E, que no momento da classificação, em sede de Júri de avaliação, «levaram um risco completo, porque afinal o que eles queriam era completamente diferente» (CCAD2, p.41). A autonomia dada à escola para contextualização/referencialização do modelo de avaliação, através da criação local dos instrumentos de avaliação é posta em causa, estando presente o sentimento que «às tantas não valeu a pena termos feito antes». Podiam ter «explicado logo o que queriam» (CCAD2, p. 41). O papel dos avaliadores restringe-se ao cumprimento das normas definidas no manual de instruções para preenchimento da ficha individual de classificação, como evidencia a citação seguinte:

Começa-se a ler o manual de instruções e há aspetos que caem por terra, algumas coisas que tínhamos feito deixam de fazer sentido, porque eles alteraram. A formação, que estava

perfeitamente definida no item, tivemos de alterar, tivemos de introduzir outros aspetos e deixámos os nossos, porque era só resposta direta, tivemos que adaptar. Andámos tantos meses a partir pedra, quando algumas das fichas que tínhamos criado levaram um risco completo, quando afinal o que eles queriam era completamente diferente. Se tivessem explicado logo o que queriam. Aparece-nos o manual a três semanas de estar tudo concluído para os contratados. Não houve alternativa, quem teve menos culpa foi quem esteve envolvido no processo. Tivemos de fazer riscos, tivemos de definir de acordo com o manual, às tantas não valeu a pena termos feito antes. Tivemos de considerar a avaliação certificada, a não certificada e arranjar regras para uma e para a outra, para atingir ou não os valores. Tivemos de ajustar os critérios, claro que sim (CCAD2, p.41)

O sentimento de injustiça provocado pela regulação informática externa à escola sobressai do comentário efetuado por Francisco: «quem teve menos culpa disto tudo foi quem esteve envolvido no processo e agora fica mal visto aos olhos dos professores» (CCAD2, p.41). A lógica quantitativa sai reforçada das alterações efetuadas aos critérios de avaliação pela tutela ministerial, uma vez que a CCAD teve de «arranjar critérios para a avaliação certificada e não certificada para atingir os valores já atribuídos na classificação dos professores» (CCAD2, p.41). Alterações forçadas aos critérios de avaliação, em nome da objetividade, são, também, explicadas pelo Diretor, na citação seguinte:

Por exemplo, em relação aqui ao próprio instrumento, nós temos aqui, o que nós chamámos ficha de avaliação intermédia, que é uma nossa, em que a certa altura, e de acordo com algumas instruções que saíram da Direção Geral de Educação para o preenchimento da plataforma informática, nós vimo-nos forçados a anular isto, por exemplo. Esta do “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, a anular este critério aqui e estabelecer um critério mais objetivo ao nível de escola, que era dar uma pontuação consoante o número de horas de formação, se era acreditada ou não, considerando seminários ou qualquer outro tipo de formação. Sempre em benefício do professor, dar uma determinada pontuação (ED, p.16).

A ambivalência entre a conformidade a uma normatividade externa, tardia, desestabilizadora de práticas internas de avaliação e a fidelidade a princípios de justiça avaliativa ressalta da posição do Diretor. Este procura uma co-habitação entre as alterações técnico-administrativas e a ética profissional na salvaguarda dos interesses dos professores. Posição que é partilhada por outros membros da CCD, quando dizem que «foram definidos critérios de avaliação de forma a contemplar tudo o que a legislação diz. Mas procurou-se não prejudicar os professores, de acordo da legislação em vigor» (CCAD1, pp.32-33).

A regulação burocrática, via informática, introduziu fatores de instabilidade numa fase crítica do processo de classificação dos professores. As decisões tomadas sob pressão são percecionadas por avaliadores e avaliados como «controversas», porque o desdobramento dos indicadores só é conhecido no final do ano letivo, «quando a ficha está disponível no sítio do Ministério», como revela a citação seguinte:

“Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento, inovação educativa e sua correspondente avaliação”. Ora, quando isto aparece separado na plataforma informática, nós tínhamos juntado o C1 e o C3, que era “contribuições para a escola”, quando isto aparece separado, nós tivemos que definir um critério. Se tinha o mestrado, se tinha feito o doutoramento, se estava a fazer, se tinha trabalhos de investigação e lá está, novamente a mesma coisa. O professor optava pela situação que lhe fosse mais favorável. Imagina, um professor tinha mestrado, dava-se 9. Dava-se 10 com o doutoramento. E dava-se 8 com os cursos de supervisão.

Ent – O 9 podia prejudicá-lo face a um professor que tinha ‘não observado’?

R - Verificámos que tanto fazia pôr como não pôr nada. Se não puséssemos nada não era prejudicado. Então aí, o professor optava. Agora, isto é muito controverso. Moroso e controverso. Isto só se sabe quando a ficha está disponível no sítio do Ministério. Antes não se sabe (CCAD1, p.30).

A autoridade normativa tem impacto nas propostas de classificação atribuídas pelos avaliadores ao introduzir regras não previstas. A regulação informática contraria os princípios estabelecidos no decreto regulamentar nº 2/2010, de autonomia da escola na construção de instrumentos e respetivos critérios de avaliação. No artigo onze, no número três, do mesmo decreto refere que «é garantido ao docente o conhecimento de todos os elementos que compõem o procedimento de avaliação do desempenho». A questão é suportada do ponto de vista legal pelo consagrado no nº 2 do art.º 266º da CRP, e também no art.º 6º do Código do Procedimento Administrativo, que impõe que em todos os “procedimentos relativos à admissão, progressão ou avaliação dos funcionários, sempre antes da aferição dos avaliados, cada um destes deve conhecer com antecedência, todos e cada um dos parâmetros de avaliação, os exatos critérios de classificação e os diversos itens dessa mesma avaliação, e nomeadamente aqueles que definem ou são suscetíveis de definir a sua posição relativa.”

Normatividade interna

O processo de operacionalização do modelo de avaliação referente à categoria – normatividade interna - retrata os efeitos organizacionais e supervisivos da regulação normativa interna, prescrita por avaliadores de topo a relatores e professores. A natureza das divergências, transgressões reativas ou silenciosas e as desarmonias comunicacionais entre a tríade de atores educativos envolvidos na avaliação relativamente à aplicação de instrumentos de avaliação, critérios, normas e procedimentos ilustram a(s) política(s) de avaliação em uso na escola. Como se ilustra no Quadro 14, os atores participantes dividem-se entre posições similares e divergentes. O grupo de relatores é o único a salientar as *descoordenações na aplicação dos instrumentos de avaliação* (n=177) e as *desconexões comunicacionais interrelatores*

(n=67). Os professores enfatizam, em exclusivo, a *descoordenação interna* (n=24). A subcategoria *normatividade vertical questionada* é mais representativa no grupo de relatores (n=48), embora também emergja do discurso do Diretor (n=15). Os dois grupos de avaliadores são unânimes no reconhecimento da existência de tempos diferenciados entre avaliadores e professores no processo de apropriação da normatividade avaliativa (n=79).

Quadro 14. *Frequências Referentes à Normatividade Interna.*

Normatividade interna	Avaliadores de topo				Avaliadores/re relatores								Professores em avaliação					T
	A T 1	A T 2	A T 3	A T 4	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	
Normatividade vertical questionada	15	-	-	-	18	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	63
Descoordenações na aplicação de instrumentos de avaliação	-	-	-	-	-	-	-	-	53	54	47	23	-	-	-	-	-	177
Desconexões comunicacionais inter relatores	-	-	-	-	18	-	-	-	17	21	11	-	-	-	-	-	-	67
Tempos diferenciados na apropriação da normatividade avaliativa	-	-	24	5	17	-	-	17	-	-	16	-	-	-	-	-	-	79
Descoordenação interna	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24	-	-	-	-	24
Subtotal	15	0	24	5	53	30	0	17	70	75	74	23	24	0	0	0	0	
Total	44				342								24					410

Normatividade vertical questionada

Avaliadores de topo e relatores

Como ilustra o Quadro 14, a normatividade construída pelos avaliadores de topo é questionada por alguns relatores (n=48). Os posicionamentos de rutura evidenciados por alguns avaliadores ilustram a defesa de princípios e práticas de avaliação docente à margem do que é obrigatório, fora das “leis” impostas pelo Diretor/CCAD. As contestações explícitas são raras e a maior parte dos avaliadores retrai-se na exposição pública das suas convicções, remetendo para o espaço privado os comentários e críticas às opções tomadas no processo de operacionalização do modelo de avaliação. As colisões formais entre o prescrito e o realizado adquirem visibilidade público-escolar numa das reuniões entre Diretor e avaliadores. A indicação explícita do Diretor para a determinação do mérito do professor ao longo do processo de avaliação é objeto de contestação verbal por uma relatora em situação de pré-reforma. Segundo o decreto-regulamentar nº2/2010, o professor relator é responsável pela atribuição da classificação final do professor, com a aplicação da cota. Como ilustra o discurso do Diretor: «há

aqui orientações específicas para que as cotas sejam aplicadas pelos avaliadores e não cheguem ao Júri de Avaliação sem isso estar feito» (RDR1, p.6, 19-1-2011). É neste contexto legal e organizacional, que emerge a posição crítica duma relatora face a uma conceção mecanicista do papel do avaliador, contestando o “comando”, a autoridade do Diretor, ao exigir a “fabricação” do mérito do professor ao longo do ciclo avaliativo. Como ilustra o seguinte excerto da reunião:

D – Orientação para o cumprimento das percentagens máximas. A legislação diz que tem de haver correspondência total entre a classificação atribuída pelo relator e a final, após a aplicação da quota.

A – Nós atribuímos uma classificação e depois da reunião do Júri, nós é que temos de ir inventar uma nova avaliação?

D – Exatamente.

A – Agora vou fazer uma pergunta que não vais gostar. E se nós nos recusarmos a fazer?

D – Estás a recusar cumprir a lei.

P – Eu também estou contra a lei se for avaliar uma pessoa de forma incorreta.

D – Percebo e também concordo que é mau.

A – É péssimo (burburinho na sala).

D - Há aqui orientações específicas para que as cotas sejam aplicadas pelos avaliadores e não cheguem ao Júri sem isso estar feito, como no ciclo passado.

B – Como é que eu sei o que se passa no grupo do lado?

D - Temos de estudar como isto vai ser possível. Antes, o avaliador escrevia o que acreditava que o colega merecia. Depois aplicava as cotas. Agora o que se pede e é complicado, é que o avaliador, embora possa pensar que o avaliado vale 9, tem de ajustar o número à cota.

E – É perverter a avaliação. Não me parece bem.

D – Depois fazem o exercício de adaptação, mas quanto mais cedo melhor (RDR1, p.6, 19-1-2011).

A lei como referencial de autoridade emerge do discurso do Diretor e da avaliadora, embora o primeiro a mobilize como uma função de controlo, relativamente ao grau de cumprimento do relator face às regras estabelecidas e às ordens dadas. Por oposição, a relatora parece percecionar a lei como uma ancoragem moral e ético-profissional do papel a desempenhar pelo relator, quando refere: «eu também estou contra a lei se for avaliar uma pessoa de forma incorreta». Se «inventar uma nova avaliação». A subversão moral da função do avaliador a um sistema burocrático, assente na contingentação, é problematizada, assim como a forma de “quebrar” a regra imposta pelo Diretor. Exemplificada na questão: «agora vou fazer uma pergunta que não vais gostar. E se nós nos recusarmos a fazer?» (RDR1, p.6,19-1-2011). O poder que a regra tem na configuração do trabalho a desempenhar pelo relator pode explicar a contestação individual da relatora assim como a perceção do não cumprimento da mesma por outros relatores, como se deduz da frase: «como é que eu sei o que se passa no grupo do lado?». Questionando a homogeneidade das práticas de avaliação intergrupos disciplinares na aplicação duma regra polémica.

O normativismo representa um pressuposto na operacionalização do modelo de avaliação, independentemente da violação de princípios morais dos atores envolvidos na avaliação. Incluindo a autoridade avaliadora, representada pelo Diretor, que impõe o cumprimento das normas-legais. O próprio diz «percebo a situação e também concordo que é mau», mas sem mudar o rumo da ordem dada, reforça «depois fazem o exercício de adaptação, mas quanto mais cedo melhor» (RDR1, p.6, 19-1-2011). Avaliadores/relatores e membros da CCAD são unânimes em concordar que «é péssimo», que «não parece bem», que «é perverter a avaliação». No entanto, na dualidade entre a norma e a moral, a primeira prevalece apesar da percepção das injustiças. A normatividade parece regular a moral em conformidade com uma ênfase técnico-racionalista da avaliação docente. Contudo, do “combate entre duas certezas”, a posição de suposta “vitória” do Diretor, face à da relatora na reunião, tendem a emergir novos recortes mentais no exercício da meta-avaliação. Relatores atentos leem a situação da seguinte forma:

Eu acho que o maior problema para os relatores, até agora, resume-se a uma coisa simplesmente, eles vão ter que atribuir uma classificação, com a quota. O relator tem que levar ao Júri a proposta de classificação, tendo em conta a quota. Podem atribuir injustamente uma avaliação, a quota cria uma situação artificial (Eair1, p.38).

Os relatores situam-se em agendas conflituais, por um lado, têm o dever de prestar contas aos professores avaliados e, por isso pretendem ser autênticos nas práticas de supervisão avaliadora e, por outro, acreditam que têm o direito de não serem os únicos responsáveis pela aplicação da cota à classificação do professor. Libertando o Júri de Avaliação dessa responsabilidade. As formas de contestação explícita, como a da relatora na reunião, seguem-se outras mais difusas, sub-reptícias e silenciosas, denunciando forças contrárias, que circundam as regras oficiais. Práticas “sérias e reais”, que não adulteram a avaliação do professor, como ilustram as citações seguintes:

Encontro aquela posição em que os relatores me dizem: “Eu vou fazer o meu trabalho de forma séria, real. Por que isto leva a que na prática a avaliação feita pelos relatores possa ser adulterada logo no início do processo (Eair1, p.50)

A pessoa tem uma observação “Excelente” por exemplo, mas como a quota não é suficiente para aquele valor, tem que se dizer que afinal não foi tão boa. Adultera-se, na prática, está errada a observação. A observação está adulterada, isso é muito grave! (Eair1, p.32)

Decisões que podem ser entendidas como de sobrevivência “moral”, contextualizadas e autónomas, tomadas por relatores que antecipam as implicações negativas da regulação burocrática, e que recusam cumprir a decisão do Diretor. Uma “pseudo regulação intermédia”, construída nas margens das regras internas gerais, como

confessa um relator: «eu vou fazer o meu trabalho de forma séria, real» (Eair1, p.50). Parece emergir, assim, uma “contracultura” à política de avaliação em uso definida por avaliadores de topo, não negociada com os relatores, e que expressa a diversidade de objetivos e preocupações dos diferentes atores. Os avaliadores de topo estão preocupados com a operacionalização dos procedimentos, os relatores, como atores intermédios, procuram harmonizar as regras impostas com as suas conceções e práticas de avaliação. Reconstruindo, por sua vez, a normatividade interna geral. Práticas que ocorrem na sombra, na “zona cega”, e que refletem, por um lado, decisões para a ausência de conflito com a Direção e, por outro, criam novas formas de regulação “privada”, orientadas por valores de excelência profissional e justiça na avaliação docente.

Descoordenações na aplicação de instrumentos de avaliação

Como se evidencia no Quadro 14, o grupo de avaliadores/relores são os únicos a enfatizar as descoordenações no processo de aplicação da normatividade interna, em particular, dos instrumentos de avaliação (n=177). O eventual “descontrolo” no controlo do processo de avaliação retrata processos dinâmicos e desordenados na operacionalização da política de avaliação definida pela Comissão de Avaliação. As desarticulações comunicacionais e organizacionais entre diferentes estruturas avaliativas, verticais e horizontais, tendem a retratar objetivos, interesses e necessidades díspares dos atores envolvidos na avaliação docente. O momento crucial de operacionalização do modelo de avaliação surge na fase de aplicação dos instrumentos de avaliação. Após retificação pela CCAD, estes são aprovados em CP e aplicados pelos relatores, com particular urgência, na observação de aulas de professores contratados. A não antecipação das consequências da aplicação generalizada dos instrumentos de avaliação, sem testagem prévia (em sintonia com a forma como o Ministério da Educação impôs o modelo de avaliação sem testagem prévia em escolas-piloto) tem efeitos imprevisíveis nas funções a desempenhar pelos avaliadores e na avaliação dos professores. Como refere uma relatora na citação seguinte:

O ideal teria sido nós termos experimentado e aplicado os documentos, para tentar perceber como é que *a posteriori* aquilo iria ser. Ninguém fez isso, ninguém fez nada disso. Resultado, quando nos confrontámos efetivamente com aquela infinidade de itens ridículos, pensámos «como é que a gente agora preenche isto? Como é que se afere aqui?». Deviam ter sido testados primeiro antes de serem homologados (Eaifr4, pp.5-6).

As dificuldades sentidas na interpretação e aplicação de alguns indicadores de competência decorrem duma implementação generalizada sem testagem prévia. Nas palavras duma relatora: «a própria CCAD reconheceu, depois de homologarem os documentos, que não sabia dar volta àquilo» (Eafr4, pp.5-6). A decisão de homologação parece não estar associada a uma estratégia de aplicação, orientadora das práticas dos relatores, mas a uma pressão temporal na aplicação do modelo de avaliação. Daí o comentário da avaliadora: «a pressa foi tanta, que depois senti dificuldades no preenchimento dos instrumentos, porque havia itens que não sabia como é que eles [CCAD] queriam que se aplicassem nas aulas observadas» (Eaifr4, pp.5-6). Os relatores esperam por regras por parte da CCAD, enquanto a Comissão de Avaliação tende a acreditar que a experiência/o terreno identificará os problemas e traçará o rumo de futuras soluções. No entanto, na prática, a complexidade da tarefa, o não entendimento, por alguns relatores, da especificidade e multidimensionalidade de indicadores tende a descredibilizar os instrumentos produzidos. Como expressa Rita na seguinte frase: uma «infinitude de itens ridículos» sem se saber «como é que (...) preenche isto? Como é que se afere aqui?» (Eaifr4, pp.5-6). A “luta contra a incerteza” desmoraliza e introduz mecanismos de rejeição do processo avaliativo. Paralelamente aos processos individuais de questionamento por parte dos relatores, as estratégias organizacionais previstas pela Direção traduzem-se em «algumas reuniões de departamento, para transmitir a mecânica de preenchimento das fichas» (Eaifr3, p.3). No entanto, as *démarches* oficiais são consideradas insuficientes, assim como a natureza das comunicações e sua frequência, por alguns relatores. Os avaliadores identificam outras necessidades como a de «reuniões para aferição dos critérios» (Eaifr3,p.3) de avaliação. Potenciadoras de formas de comunicação interrelatores que valorizem o processamento cognitivo da informação avaliativa, para além da tecnicidade “mecânica” inerente à utilização dos instrumentos de avaliação.

A perspectiva casuística na identificação de problemas e na construção de soluções tornou-se visível na transmissão avulsa de normas pela CCAD para preenchimento dos instrumentos de avaliação. Este processo desarticulado é percebido pelos avaliadores como sinal de ineficácia organizacional-avaliativa, na construção da normatividade interna geral. À semelhança da ineficácia atribuída à tutela ministerial, também, a escola vai produzindo normas ao longo do processo de operacionalização do modelo de avaliação. Neste caso, a natureza da estratégia, o tempo que demora e problemas que pretende resolver, são retratados nas palavras de Emília. A relatora confessa que as

dificuldades sentidas «foram ao nível da implementação do processo» (Eaifr1,p.14), a informação, proveniente da CCAD, não «chegava a tempo e horas», a Comissão ia «fabricando as regras em cima do joelho. Pouco a pouco iam saindo as questões relativas aos instrumentos. E à medida que a CCAD ia escalonando, organizando, emitia critérios de avaliação» (Eaifr1,p.14). E assim «o preenchimento de certos itens dos instrumentos foi aparecendo aos bocadinhos, sobretudo, os dos contratados, que foram os primeiros a ser avaliados». Processo avulso que originou algumas «informações «erradas» (Eaifr1, p.14) e consequentes reformulações, centralizadas na CCAD, como ilustra o seguinte excerto:

Por exemplo, quem estava a fazer doutoramento tinha 10, quem estava a fazer o mestrado tinha 9, quem não estava a fazer nada não se contava. Quem não estava a fazer nada saía beneficiado. E, no entanto, quem estava a fazer o mestrado, estava muito mais adiantado, tinha progredido e tinha contribuído mais para melhorar a prática da escola ou podia ter contribuído mais do que quem não fez nada. Portanto, um critério mal feito. Deveria ter sido assim: tem 10 quem está no doutoramento, tem 9, por exemplo, quem está no mestrado que foi a indicação que eles deram e os outros têm 7. Pronto. Depois não contou, a pessoa saiu beneficiada. Depois perceberam, depois de termos aplicado mal, nos professores do quadro, já não fizeram isso, já não contaram dessa forma (Eaifr1, pp.7-9).

A Comissão centraliza a sua ação na definição de critérios estatísticos, como a obtenção das médias nos diferentes parâmetros e indicadores a avaliar, divergindo dos interesses e prioridades sentidas pelos avaliadores. Os avaliadores preocupam-se com a interpretação dos itens a avaliar e aferição dos critérios de avaliação interrelatores, ilustrando as agendas divergentes entre atores envolvidos no processo de avaliação. As decisões organizacionais-avaliativas repercutem-se na qualidade das práticas de supervisão avaliativa. O não investimento da Direção na aferição e reflexão em torno dos padrões de competência a avaliar, quer no Conselho Pedagógico, quer nos departamentos curriculares parece ter consequências negativas nas práticas de supervisão dos avaliadores, como explica João:

O conselho pedagógico (CP) deve esforçar-se para que essa elasticidade não seja muito grande, para que depois não haja a possibilidade de criar alguma dificuldade de entendimentos dos itens. Para evitar que um avaliador veja duma maneira e outro doutra. Eu olho para este item e digo não, mas eu fiz isto, está aqui assim, se ele é vago, se ele é muito abstrato, se ele deixa muitas pontas soltas sem serem explicadas, quer o avaliado quer o avaliador podem dizer: ah sim, ah não, um diz que sim e o outro diz que não, e isso não ajuda nada (Eair3, p.9).

A complexidade dos instrumentos e *nuances* interpretativas que lhe estão subjacentes, introduzem dificuldades na relação relator-avaliado potenciando argumentações díspares acerca da fiabilidade dos indicadores nas conferências de supervisão. A não especificidade e multiplicidade dos itens a avaliar são aspetos

percecionados como negativos por João, ao referir o seguinte: «os instrumentos têm demasiados itens, não são concretos e isso permite uma elasticidade muito grande na sua interpretação» (Eair3, p.9). A procura incessante da objetividade e da uniformização, na definição do critério único de avaliação, aparece simbolizada pela diminuição da «elasticidade» interpretativa, da eliminação das «pontas soltas» (Eair3, p.9). A redução da margem de influência pessoal na interpretação dos critérios de avaliação constitui a preocupação dos relatores em unísono com os membros da CCAD. Os esforços das várias estruturas avaliativas (CCAD, CP, avaliadores/re relatores) têm de incidir, na opinião dos avaliadores, na eliminação do «vago» e do «abstrato» dos itens, percecionados como elementos geradores de dificuldades no processo de avaliação.

As desconexões comunicacionais entre CCAD e relatores agudizam-se na fase de classificação dos professores. A polémica instala-se na fase de conversão da avaliação qualitativa em quantitativa, sobretudo, na atribuição da classificação máxima de cinco pontos. A CCAD intervém e apresenta nova «simulação» em reunião com os relatores, definindo a forma como deveriam ter sido feitas as «médias» e preenchidas as fichas, como ilustra o seguinte excerto:

No preenchimento das fichas, o nível cinco deu alguma polémica. Então, a CCAD fez uma simulação, reuniram-se e fizeram uma simulação com as notas. Até por causa das médias e depois nós realmente tivemos uma discussão, uma reunião onde foi dito: ‘o que é que deveríamos ter feito e como é que deveríamos preencher’. Porque isso também levantou alguma polémica, o passar do qualitativo para o quantitativo (Eaifr2, pp.7-8).

No processo de simulação das classificações dos professores são expostos os entendimentos que *a priori* deveriam ter orientado o processo de avaliação. Evidenciando a não linearidade entre planeamento e ação e pondo em relevo as ambiguidades avaliativas processuais e finais. As interpretações acerca dos itens são induzidas pela CCAD aos relatores, tardiamente, e antecipam áreas críticas de classificação da profissionalidade docente, como o conceito de professor inovador. Como evidencia a citação seguinte:

Nessa reunião, quando a CCAD apresenta a simulação por causa da escala, para converter, nós vimos logo que as interpretações lá estavam. “Quanto é que eu dou aqui? Como é que faço? Como é que eu vejo isto?”. Isso logo aí deu para ver, que alguns dos itens não iam ser fáceis de enquadrar. Como por exemplo, o inovador. O que é o inovador? E para a própria pessoa pode ser inovador, por ela nunca ter feito, é essa situação. Portanto, eu acho que estas coisas deviam ser todas ponderadas quando é feita uma avaliação (Eaifr2, pp.7-8).

A aplicação dos instrumentos de avaliação foi um processo moroso, que «deu confusão», originou reformulações, simulações em cenários de microclassificação,

discussões entre avaliadores e sugestões de diferentes grupos disciplinares, tais como o da Matemática. «Até se acertar com as grelhas de forma mais simplificada» demorou tempo, e nas simulações, ainda, «aparecia um total das dimensões, que ninguém entendia» (Eaifr2, p.18). Mesmo na fase final do processo de avaliação eliminou-se uma coluna do instrumento e treinaram-se os arredondamentos, evitando fatores de erro, como ilustra o seguinte excerto:

Até se acertar com as grelhas de forma mais simplificada foi demorado. Quando se foi fazer a simulação, ainda aparecia um total das dimensões que ninguém entendia, quando foi para passar do qualitativo para o quantitativo. E chegou-se à conclusão que o melhor era tirar aquilo. A sério! Todas essas reformulações! Depois daquelas reuniões, depois da CCAD ter reunido, é que nós, com a discussão, acabámos a dizer: “Mas isto serve para quê?”. Só para confundir e, então, chegou-se à conclusão: “Afinal essa coluna acabou”. Mesmo no final. Depois ainda houve sugestões, depois a conversão, com as três casas decimais, os arredondamentos, que levantou muita polémica. É que eles estavam, mas isso não se faz, se eu quero um resultado com três casas decimais, eu, num resultado intermédio, vou ter que usar sempre mais uma casa decimal, porque se ponho sempre as três, quando chego ao final, aquilo está totalmente adulterado, porque cada vez que faço um arredondamento estou a introduzir um fator de erro. Chegou-se à conclusão que eles na CCAD tinham feito isso, e que era preciso mudar. Foi um processo moroso e deu confusão (Eaifr2, pp.18-19).

O contributo dos avaliadores é tido em conta para a construção das sucessivas versões dos instrumentos de avaliação. A morosidade e confusão espelham as dificuldades numa avaliação baseada no sistema da medida e suas implicações na classificação dos professores. Num momento de análise retrospectiva ao processo de avaliação, os relatores confessam que deviam ter feito pressão junto da Direção para analisarem «os itens que à partida levantaram mais problemas». Autocriticando a sua postura passiva «de aceitação» (Eaifr2, pp.7-8) face à metodologia imposta. As opções organizacionais-avaliativas, centradas na vertente sumativa da avaliação, condicionaram a natureza das práticas dos avaliadores, e introduziram consequências inesperadas na ação de classificação dos professores. Como explica João, a não comunicação entre avaliadores de topo e interrelatores potenciou o isolamento no desempenho das funções de avaliador. E os efeitos negativos da prática isolada são visíveis, na reunião do Júri de Avaliação, quando se apercebe da discrepância entre a sua conceção e prática de avaliação da excelência profissional e a de outros avaliadores, como confidencia no seguinte excerto:

Não estava clarificado o que é ser uma referência, mas subentende-se o que significa. Alguém, que todos nós tiramos o chapéu e dizemos: “não há dúvidas, é insofismável, é inquestionável, que esta pessoa é isto que está aqui”. Encaixa nesta dimensão e é uma referência para a escola. Nesta dimensão tem que ser alguém, bem isto não é fácil de encontrar e, naturalmente, a gente começa a olhar à volta e pensa quem será aqui da escola? Bem, eu olho à minha volta e digo assim: «não vejo aqui ninguém que seja uma referência». Vejo aqui gente que bate nos indicadores de Muito Bom e provavelmente, num ou noutro item são Excelentes, daquilo que eu conheço. Mas nota 10 a tudo, eu fico assim!

E eu vi nota 10 a tudo! Eu vi nota 10 a tudo! Aquela regra não foi cumprida. Senti-me, perfeitamente, isolado como relator! (Eaifr1, pp.7-8).

O julgamento avaliativo acerca da excelência profissional, validado no confronto com os *standards* pré-definidos pela escola, emerge do discurso do relator quando refere o seguinte: «vejo aqui gente que bate nos indicadores de *Muito Bom* e, provavelmente, num ou noutro item são *Excelentes*, daquilo que eu conheço». No entanto, transparecem questões de falta de fiabilidade, no sentido em que múltiplos relatores não processaram a informação da mesma maneira face aos padrões, introduzindo, no entender do relator, erros de cotação. João sente-se defraudado por a «regra» não ter sido «cumprida», o que significa que a perceção que construiu do mérito dos professores numa avaliação informal, ultrapassou a dimensão instrumental radicando em impressões mais profundas acerca dos professores como referências para a instituição escolar.

A ausência de reuniões formais para aferição dos resultados das classificações foi sentida como geradora de injustiças no processo de avaliação. No entender de João, a Direção «devia ter tido essa preocupação» e «no departamento podia ter havido essa reunião, em que cada um dos relatores, apresentava os dados das pessoas que avaliou». Para «aferir as coisas, pelo menos, para contarem uns aos outros, o que é que os seus avaliados tinham feito» (Eaifr3, pp.24-25). Na descrição do desempenho docente, cada relator esclarecia os restantes avaliadores, pormenorizando: «o meu fez isto, isto e isto, em cada uma das dimensões» (Eaif3, p.26). Por comparação, com a orientação de estágio, «o orientador da escola à partida tem o supervisor da faculdade, que lhe dá as linhas de orientação, uma pessoa com experiência (...) Há uma cadeia que funciona» (Eaif4, pp.25-26). Aqui na escola, «não havendo a tal aferição, em que nós comparamos avaliações e desempenhos» há «falta de clareza na aplicação do processo de avaliação», que, por sua vez, «conduz a um resultado, em que se calhar, há injustiças a mais do que aquelas que naturalmente acontecem». Admitindo «que naturalmente acontecem injustiças, quando se parte para um processo destes» (Eaif4, pp.25-26). A forma de operacionalização «não foi justa no sentido em que não se atribuiu a toda a gente a nota merecida e o valor merecido» (Eaif3, pp.24-25). A avaliação parece não premiar o mérito num sistema onde são minimizados os processos face às finalidades sumativas da avaliação docente.

Desconexões comunicacionais interrelatores

Como se nota no Quadro 14, o grupo de relatores é único a enfatizar as desconexões comunicacionais interrelatores (n=67). Há unanimidade relativamente à importância de práticas colaborativas como elementos facilitadores do processo de avaliação. O desejo de aferição das competências a avaliar nasce de práticas reduzidíssimas de partilha interrelatores. A necessidade dum fio condutor transversal é entendida como desejável, «dois ou três aspetos» partilhados por todos os avaliadores, sem colocar em causa a autonomia no desempenho das funções. A diversidade de experiências é valorizada, como fator potenciador de «riqueza» e de «trocas» produtoras de conhecimento, de «luz», como ilustra a citação seguinte:

Eu achava que deveria ter havido reuniões de avaliadores. Aconteceu uma e deveria, devia ter havido mais, para que houvesse alguma reflexão, alguma aferição, não digo que todos estivéssemos a fazer a mesma coisa. Não acho que isso seja correto, mas que houvesse algo, dois ou três aspetos, que considerássemos importantes e que toda a gente fazia assim. Não deviam fazer todos a mesma coisa, porque é da diversidade, da riqueza de experiências, dessa troca, é que surge a luz. Se nós todos estivermos a fazer a mesma coisa, igualzinho, não sabemos se está certo ou se está errado (Eair1, pp.28-29).

A falta de oportunidade para partilhar conhecimento e critérios de avaliação parece conduzir a uma avaliação negativa da eficácia coletiva das funções desempenhadas pelos avaliadores. Aspetos considerados importantes de uniformizar como, por exemplo, no item participação em projetos e trabalho colaborativo na escola. No entender duma relatora «faltam pormenores, o item é vago» (Eaifr1, p.34). Denunciando a dificuldade em avaliar a qualidade dos trabalhos, sem ser influenciada por fatores de enviesamento, como refere nas seguintes frases: «eu posso ter feito um projeto simples e ter feito um brilharrete com aquele projeto, e não vale nada. E outra colega pode ter feito um projeto de fundo e não fez o brilharrete. E quem é que vale mais?» (Eaifr1, p.34). Na perspetiva da participante cada relator avaliou de sua maneira, sem existir coordenação supervisiva no departamento curricular. As dificuldades processuais são explicadas pela não definição do *critério único* de avaliação, percecionado como o valor orientador da justiça avaliativa e da prática eficaz da avaliação *inter pares*. Como descreve João no seguinte excerto:

Acho que foi uma das dificuldades deste processo, porque introduz injustiça, como é evidente. Que é outra das acusações que se faz ao modelo e que, de facto, é verdade. Por absurdo, se fosse só uma pessoa a avaliar, essa pessoa podia cometer as injustiças mas é só ele a cometê-las e, portanto, à partida o erro é sempre o mesmo. Agora, se forem vinte e tal, são vinte e tal erros. É mais difícil de controlar isso. Uma pessoa a errar, reflete e pode depois perceber onde é que errou e mudar, agora vinte e tal já é mais difícil e já exige uma maior coordenação nesta operação toda (Eaifr3, pp.3-4).

O controlo da uniformidade nos critérios de avaliação é sentido pelos relatores como condição para uma avaliação justa. No entender dum avaliador teria «sido benéfico todos os relatores terem reunido, depois dos documentos terem saído e analisado aquilo em conjunto e estipulado: “aqui vamos contemplar isto”, então, aí teria sido uma avaliação uniforme e justa» (Eaifr3,p.9). A falta de validação dos julgamentos avaliativos interrelatores tem repercussões na disparidade de classificações dos professores, como refere Emília: «o que me preocupou ao registar aqui um número, foi pensar que não houve aferição com outros relatores e se calhar aqui, o que eu acharia que deveria estar no três ou no quatro, os outros põem todos no cinco» (Eaifr1, p.29).

Outras práticas de aferição de itens e critérios de avaliação nascem de contactos de esclarecimento informais» sem existir «nenhuma reunião para esse efeito». Como relata Rita, «íamos tendo dúvidas e esclarecíamos umas com as outras: “Olha lá, o que é que tu vais pôr aqui neste item? O que é que isto quer dizer?» (Eaifr4, pp.5-6). As aferições informais tendem a ocorrer em relações de proximidade, como confessa a avaliadora: «nós andámos aqui com documentos: “olha lá, o que é que é isto aqui?” Depois uns diziam uma coisa, outros diziam outra». E no final «eu regi-me por aquilo que a minha avaliadora e coordenadora me disse» (Eaifr4, pp.5-6). O processo de operacionalização do sistema tende a exigir um contínuo diálogo entre estruturas avaliativas, que ultrapasse a dimensão das coligações informais e semiprivadas entre avaliadores.

Tempos diferenciados na apropriação da normatividade avaliativa

Como se ilustra no Quadro 14, avaliadores de topo e relatores consideram que os processos de mudança introduzidos na escola pelo modelo de avaliação são percecionados pelos atores educativos em tempos desconexos. A apropriação da normatividade avaliativa ocorre em primeiro lugar no grupo de avaliadores de topo e relatores, por inerência de funções. O distanciamento dos docentes, do processo de planeamento e construção da normatividade interna geral, justifica «a ausência de críticas» aos instrumentos de avaliação, no entender dum membro da CCAD. Postura que é também interpretada como «falta de preocupação» (CCAD2, p.6) e desinteresse dos docentes pelo processo de avaliação.

Os avaliadores de topo, como responsáveis máximos pelo planeamento e operacionalização do modelo de avaliação mobilizam os relatores, administrando-lhes, segundo Francisco, «o primeiro choque logo no início do ano, quando tiveram de

construir os instrumentos» (CCAD2, p.6). Em contrapartida, os professores «ficaram na ignorância saudável, pensando que nada lhes ia acontecer» (CCAD2, p.6), tendo em conta que não foram solicitados a participar. A sua envolvência parece adquirir visibilidade no momento em que, como objetos de avaliação, «começam a sentir na carne, a ser confrontados» com a não linearidade do processo avaliativo e «a sentir que não podem ser todos excelentes» (CCAD2, p.6). O envolvimento tardio no processo de avaliação é, também justificado por Francisco, com base em fatores contextuais. Metaforicamente falando, a maior parte dos professores estava a ser «bombardeada em várias frentes ao mesmo tempo», procurando gerir a diversidade de exigências profissionais. Consequentemente, o “despertar” tardio para a realidade da avaliação acarretou «mal-estar» em termos do clima profissional. Os diferentes níveis de envolvimento de avaliadores e avaliados, descritos anteriormente, são ilustrados na citação seguinte:

Existiram poucas vozes críticas acerca dos instrumentos de avaliação. Tirando o trabalho dos relatores, os restantes professores não se preocuparam, só se aperceberam e se interessaram, quando começaram a ser avaliados. Aí é que se aperceberam que as coisas não eram assim tão lineares quanto estavam à espera. Houve professores que nem leram a legislação. Os relatores tiveram que ler, e o primeiro choque foi, logo no início do ano, quando tiveram de construir os instrumentos. Os outros ficaram na ignorância saudável, pensando que nada lhes ia acontecer, quando foram confrontados, começaram a sentir, se calhar, que não somos todos excelentes. Uns são obrigados a envolverem-se mais cedo, quando começam a sentir na carne. Isto gera mal-estar em alguns professores, que se apercebem tardiamente, mas a maior parte estava a ser bombardeada em várias frentes ao mesmo tempo (CCAD2, p.6).

No desempenho das funções de relator, João questiona-se acerca do grau de consciencialização do processo de avaliação, por parte dos professores. «Em que medida refletem sobre os documentos» e pensam no que «têm que fazer». (Eair1, pp.35-36). Face a este diagnóstico, destaca o papel importante a desempenhar pelos departamentos curriculares como unidades funcionais comunicantes e promotoras de aprendizagens entre avaliadores e avaliados, como evidencia a citação seguinte:

Não sei em que medida é que todas as pessoas conhecem, estão a consciencializar que vai haver uma avaliação e, como tal, a refletir sobre os documentos e a pensar no que é que têm que fazer. Os relatores, já estão um passo à frente. Mas algo poderia ser feito através das coordenações de departamento, uma informação-formação sobre aquilo que nós andámos a fazer ali durante a elaboração das fichas de avaliação. E os coordenadores podiam transmitir algo daquilo que se passou ali, chamar a atenção para a leitura de documentos com muita atenção (Eair1, pp.35-36).

Tende a transparecer um desequilíbrio organizacional interno no tempo necessário para a aquisição do conhecimento e apropriação da normatividade avaliativa, com efeitos negativos na qualidade das práticas de supervisão avaliativa. Como explica uma

relatora, «o grande problema é que a maior parte dos avaliados nem olhou para os documentos antes de fazer a sua própria avaliação. Ou olharam tardiamente» (Eaifr4, p.6). O que provocou mal-estar na relação interpessoal entre avaliador e avaliado, porque, como refere, «depois quando os confrontámos com o resultado da observação e da classificação», eles reagem dizendo: «mas eu aqui tenho isto, porquê?». A discrepância entre saberes avaliativos pode explicar a resposta de indignação da relatora, ao dizer: «toda a gente recebeu estes documentos, só agora no final é que perguntam» (Eaifr4, p.6). O distanciamento das normas em vigor, por parte dos professores, tendia a ser interpretado pelos relatores como uma manifestação de «desresponsabilização» profissional. Como refere a relatora, «ninguém questionava nada». Exceto «os que pediam observação de aulas» (Eaifr4, pp.7-8). Esses «solicitavam esclarecimentos» relativos à dimensão da realização das atividades letivas. Em relação às restantes vertentes da profissionalidade docente e respetiva «documentação, não havia questões». Um caso de desconhecimento da lei foi ilustrado por uma avaliada, que não apresenta «evidências para a formação profissional» (Eaifr4, pp.7-8), quando a legislação regulamenta o número, entre duas a quatro, evidências comprovativas da formação profissional, por ciclo de avaliação.

Em contraste, outra leitura mais compreensiva do papel dos professores no processo de avaliação é facultada por Emília, ao destacar as dificuldades evidenciadas pelos docentes, por comparação com as experienciadas por si, no processo final de elaboração dos relatórios de autoavaliação. Como explica no seguinte excerto:

Os professores, coitados, estavam mais baralhados que eu. Eu ainda percebia melhor isto do que eles, porque fui obrigada a ler com mais atenção, para perceber o que é que eu vou enquadrar aqui, no relatório de autoavaliação deles, o que é que eu ponho aqui, o que é que eu ponho ali (Eaifr1, p.35).

A natureza das dificuldades diagnosticadas nos avaliados, na fase final do ciclo de avaliação, coloca em causa o tipo de acompanhamento dado ao longo do processo de supervisão avaliativa. As formalidades normativas, de natureza sumativa, foram transmitidas em reuniões entre avaliadores e professores, para «explicar como é que se preenchem os instrumentos e, sobretudo, como é que se faziam as médias» (Eaifr1, p.35). A relatora confessa, através duma crítica velada à CCAD, que explicou «nas reuniões com os professores, o que eles mandaram explicar, mais nada. Querem que se faça assim? Faz-se assim» (Eaifr1, p.35). Deixando transparecer uma postura de seguidora, com reservas, das regras definidas pela CCAD, para o processo de supervisão avaliativa.

Descoordenação interna

Professores em avaliação

A descoordenação interna, de natureza comunicacional organizacional e temporal entre avaliadores de topo, relatores e professores ao longo do processo de avaliação é referida unicamente por docentes (n= 24) e lida de forma crítica. (Quadro 14). A ausência de consensos entre avaliadores de topo, na qualidade de membros da CCAD e relatores nas reuniões formais está na origem da perceção dos professores acerca da ineficácia do trabalho desenvolvido. Como confidencia uma professora «foram milhentas reuniões, ninguém se entendia» (Eav1, p.32). A relatora saía exausta, dizendo: «estou cansada daquelas reuniões! Têm ideias que não lembra a ninguém» (Eav1, p.33). A diversidade de entendimentos interrelatores e respetivos discursos para com os avaliados, acerca das normas a seguir no processo de avaliação, é criticada por Carla, quando diz: «depois um relator dizia uma coisa e outro dizia outra, um percebia de uma maneira, outro percebia de outra». Existindo uma «série de opiniões divergentes» (Eav1, p.32), mesmo em questões de pormenor.

Os professores criticam as normas discordando de ordens dos avaliadores, como descreve categoricamente uma professora: «mas nós não pomos os nomes na planificação que entregamos para avaliação, a planificação é do grupo! “Mas têm que pôr!” - diziam os relatores, cada um dizia uma coisa» (Eav1, p.36). A veracidade da informação interrelatores é também posta em causa, como evidenciam as palavras da Carla: «a Luísa era avaliada pela Fernanda, e eu era pela Inês. Ela dizia-me uma coisa, a Fernanda dizia outra à Luísa (Eav1, pp.34-35). O que originou estratégias de adaptação por parte das professoras, como confessa Carla: «eu conversava com a Luísa» e perguntava-lhe, «e agora em que é que ficamos? E a Luísa dizia assim: “acho que acredito mais naquilo que a tua relatora te disse, se calhar, vamos seguir pela Inês» (Eav1, pp.34-35).

Na fase final do ciclo avaliativo, a mudança imprevisível da normatividade interna gera perplexidade nos professores avaliados. «Mudam as regras do jogo» dois dias antes de terminar o prazo de entrega dos relatórios de autoavaliação, e isso deixa Carla «assustada e perplexa». Os professores contestam dizendo: «isso não foi dito antes!», «é uma aventura» (Eav1, p.36) surgirem pedidos, em cima da hora, por parte dos relatores, como exemplifica a citação seguinte:

Estávamos nós a acabar o nosso relatório, isto numa quarta-feira, nós tínhamos que entregar o relatório numa sexta-feira. Nessa quarta-feira, a CCAD reuniu com os relatores e a Inês veio ter comigo e disse: “querem que se entregue uma série de coisas impressas, juntamente com o nosso relatório! Atas, planificações, testes, fichas”. E eu, não acredito, nisto vem a Fernanda: Tens que me arranjar um dossiê com os teus materiais. Na reunião disseram que é tudo impresso, não pode ser nada em CD. Eram as evidências para facilitar o trabalho dos relatores, para não terem que ir ao dossiê de grupo ver os testes, as grelhas, planificações (Eav1, pp.34-35).

Os relatores transmitem regras emanadas da CCAD, os professores avaliados cumprem-nas mas contestando, em função da leitura do contexto organizacional-avaliativo, particularmente, das reações desaprovativas do Diretor. Os avaliados decidem reformular a sua atuação, como descreve uma das professoras:

A CCAD veio dizer para pormos fotocópias de atas, de relatórios de atividades, depois o Diretor quando começou a ver os relatórios, que estavam a chegar, alguns com dossiês, o Diretor desorientou-se completamente: “Mas isto não pode ser! O que é isto!”. Quando nós nos apercebemos que o Diretor estava a reclamar, nós pensámos: “espera lá, está tudo ali, vamos pôr evidência número um, dossiê do departamento, CD dos materiais entregue à relatora, pusemos assim (Eav1, p.36).

As desconexões comunicacionais adquirem maior acutilância na fase da classificação dos professores, momento em que os avaliados se revelam mais ativos e críticos do distanciamento entre a base, a classe docente e os avaliadores de topo. A prática da avaliação defensiva, por parte da CCAD/Júri de avaliação, emerge das palavras sarcásticas duma professora em avaliação, ao dizer o seguinte: «com esta CCAD não serve de nada, eu estar a contestar, se esta CCAD é muda, é surda, não ouve, não vê, não diz, não muda nada» (Eav1, p.35). A perceção da fase, consagrada na lei, para reclamar da classificação, é sentida pela avaliada como um «tempo perdido a escrever para gente muda. Não reagem, não respondem nada, fica tudo na mesma» (Eav1, p.37). O que significa que «esta fase podia eliminar-se e passar-se ao recurso» (Eav1, p.37).

A estrutura hierárquica revela-se rígida, colocando mais uma vez os relatores no centro do conflito com os avaliados. A lei atribui-lhes a responsabilidade pela condução da entrevista com os professores na fase pós-classificação final e que, antecede obrigatoriamente a colocação de recurso por parte do professor. Nesta entrevista supervisiva entre avaliador e avaliado, que é vista como um «proforma para o processo» (Eafr1, p. 38), uma das relatoras refere que limitou-se a responder às «dúvidas colocadas pelos avaliados» com as informações que a «CCAD transmitiu ao coordenador de departamento» (Eafr1, p.38). Esta fase não esteve isenta de polémica, uma vez que a lei prevê que a apreciação da reclamação do professor cabe unicamente

aos que tomaram a decisão de classificação. Classificação, reclamação e recurso interno são decididos pelo mesmo círculo de pessoas (art.º 22º, 23º e 24º do DR 2/2010), o que parece corroborar a percepção dos professores acerca da ausência de defesa face a uma classificação injusta.

Síntese

A interpretação realizada por avaliadores e avaliados acerca do processo de seleção dos relatores/avaliadores na fase do planeamento do modelo de avaliação parece valorizar os fatores pessoais face aos normativos-legais.

Tensões na nomeação dos avaliadores. O papel e estatuto do avaliador interno não parece depender da sua certificação institucional mas do reconhecimento que lhe é conferido pelos outros, os professores. O que parece depender de características pessoais e profissionais, sobretudo, sabedoria, disponibilidade e sensibilidade interpessoal. Os avaliadores podem apresentar-se como professores experientes e formadores mas o seu reconhecimento profissional advém do outro, o par, muitas vezes, colega de trabalho e amigo. Papel e estatuto do avaliador (direitos, deveres, responsabilidades), baseado numa relação mestre/discípulo parece ser desejada pelos professores principiantes, que esperam que o relator oriente e supervisione as práticas letivas para o desenvolvimento profissional ou estritamente para a avaliação docente.

Construção dos instrumentos. A transposição para instrumentos locais de avaliação da multidimensionalidade e pluralidade de indicadores, legislados a nível nacional, foi sentida como um processo complexo e difícil por avaliadores de topo e relatores. A natureza da tarefa a realizar motiva e simultaneamente destabiliza avaliadores experientes e inexperientes, exigindo estratégias adaptativas, integradoras de experiências profissionais diversas. A congregação em torno de algo novo e de difícil resolução potencia o questionamento reflexivo e a utilidade da contribuição coletiva no processo não linear de construção dos instrumentos de avaliação. A ausência dos professores em avaliação, na fase de problematização e contextualização da avaliação, potenciou o desfasamento na aprendizagem dos referenciais da avaliação, com repercussões no pensamento e ação de avaliadores e avaliados ao longo do processo de avaliação.

Normatividade interna. Os atores educativos na aplicação da normatividade interna interagem em espaços funcionais múltiplos e envolvem-se, por inerência de funções em tempos e discursos cronologicamente diferenciados. Evidenciando diferentes

necessidades, incertezas e práticas, na procura da suposta racionalidade avaliativa, valorizada e operacionalizada de forma distinta por avaliadores de topo, relatores e professores.

Regulação interna da avaliação. A normatividade avaliativa concebida por avaliadores de topo em nome duma avaliação séria e rigorosa parece adquirir contornos mecanicistas no limar de irregularidades e desorganizações internas. A avaliação como “tecnologia-normativa moral” parece sustentar-se na idealização e onnipresença da objetividade como sinal de justiça. O pensamento que orienta os processos de tomada de decisão dos avaliadores de topo focaliza-se na uniformização de normas e mecanismos de controlo do desregramento, de forma a homogeneizar a ação avaliativa, e dissipar focos de resistência e fugas ao institucionalmente imposto, sobretudo, pelos avaliadores/relores. Uma orientação técnico-burocrática no processo de operacionalização da política de avaliação, representada pela vontade dos avaliadores de topo, é disseminada pelas estruturas avaliativas intermédias (coordenações de departamentos curriculares) e invade a dimensão micro supervisiva, prescrevendo ao relator o que observar nas aulas assistidas, e privando-o da sua função em contextos de autonomia. O poder da norma legitimado pela lei parece prevalecer sobre as necessidades de professores e avaliadores. O dilema vivido por avaliadores e professores parece projetar-se entre o desagrado face à rigidez normativa, constrangedora e limitativa das práticas profissionais e supervisivas-avaliativas e o pedido desse mesmo controlo por avaliadores e avaliados. Os contrassensos da tecnicidade normativa, que parece inquietar pela ausência e apaziguar e libertar moralmente, pela presença.

O bom avaliador, numa lógica funcionalista de operacionalização do modelo de avaliação, é um recetor e reproduzidor das normas, pré-definidas pelos avaliadores de topo, que zelam pelo seu cumprimento por parte dos avaliadores. O papel técnico do avaliador parece emergir no processo de validação dos instrumentos e critérios de avaliação pela experimentação sucessiva no terreno, em conformidade com uma visão da supervisão avaliativa como «ciência aplicada». Lógicas de ação avaliativa dos relatores em sintonia com as dos avaliadores de topo, que testam os instrumentos de avaliação em situações de microavaliação.

A natureza colegial das interações entre avaliadores de topo na Comissão de Avaliação parece contrastar com a natureza hierárquica na transmissão da normatividade supervisiva e avaliativa aos relatores. Embora a união dos avaliadores de

topo pareça fortalecer as suas tomadas de posição, o sucesso da operacionalização de normas e procedimentos parece depender da sequencialidade e eficácia da comunicação vertical entre estruturas avaliativas de topo e intermédias.

Regulação externa da avaliação. As intervenções normativas provenientes da tutela ministerial retratam processos desfasados de decisão face às necessidades da escola, com repercussões para o processo de avaliação docente. A regulamentação tardia da legislação e incoerências legais mantêm decisões da Direção em suspenso, dividida entre o exercício da autonomia, o receio da penalização hierárquica, por não sujeição às leis e à crítica legítima dos professores. O exemplo mais marcante de regulação burocrática pela tutela ministerial surge na fase final de classificação dos professores. A imposição à escola de critérios de avaliação dos professores, prescritos por uma aplicação informática e um manual de utilizador, foi sentida como desrespeitadora dos critérios construídos localmente e já aplicados no processo de classificação dos professores. A burocracia racionaliza os critérios de avaliação transformando-os num ato administrativo, de natureza quantitativa. E remete avaliadores para leitores atentos do manual de instruções com vista ao preenchimento da plataforma informática. A alteração dos critérios locais de avaliação, face aos impostos pela Direção Regional de Educação, contraria a lei geral do código do procedimento administrativo e a autonomia da escola no decreto regulamentar nº2/2010, e potencia novos conflitos entre avaliadores e avaliados na escola. As decisões tomadas pela Comissão de Avaliação, sob pressão, foram sentidas como controversas por avaliadores e avaliados, repetindo-se o ciclo contínuo de destabilização interna por fatores externos.

Desconexões comunicacionais, organizacionais e temporais entre atores educativos. As situações de descoordenação entre avaliadores de topo e relatores foram visíveis na fase de aplicação dos instrumentos de avaliação à prática pedagógica observada, sem testagem prévia. O que parece replicar os problemas sentidos pelos atores educativos no processo de implementação dos modelos de avaliação sem testagem prévia em escolas-piloto, desde 2008. À semelhança da tutela ministerial, também, a Comissão de Avaliação parece produzir normas avulsas, construtoras de soluções casuísticas, pós-identificação de problemas, diagnosticados no terreno por relatores e professores em avaliação. Também os membros da CCAD definem tardiamente critérios de avaliação, à semelhança da Direção Regional de Educação que os impõe sob a forma burocrática-informática, anulando critérios locais de avaliação na fase final de classificação dos professores. Dissonâncias que revelam a não linearidade

no processo de operacionalização do modelo de avaliação e as ambiguidades na classificação dos professores. As fragilidades da normatividade avaliativa interna parecem decorrer dos processos de regulação externa, marcados pelo desfasamento temporal na resolução dos problemas vividos na escola e na ineficácia para colmatar atempadamente dificuldades sentidas pelos avaliadores de topo e relatores. Com efeito, os atores com funções de avaliação parecem situar-se em agendas dissonantes, os avaliadores de topo privilegiam critérios sumativos de avaliação do desempenho docente, à semelhança dos apresentados pela Direção Regional de Educação; e os relatores sentem necessidade de aferir estratégias de supervisão avaliativa, em conformidade com uma conceção e prática técnico-racionalista de avaliação, alicerçada na objetividade e na procura do critério único de avaliação. Ambos os grupos de avaliadores se auto e heterocriticam. Os de topo pelas “fugas” ao prescrito, apesar do investimento colocado na uniformização das normas; e os relatores pela postura passiva na aceitação das mesmas. A que acresce o sentimento de isolamento, e sem redes formais de colaboração, para aferição de conceções e práticas de supervisão avaliativa. A ausência de validação formal dos julgamentos avaliativos interrelatores repercute-se na disparidade de propostas de classificações e no sentimento de ineficácia no desempenho das funções de avaliador. O isolamento na prática avaliativa parece reiterar a cultura profissional de cariz individualista e reduzir a ação dos avaliadores a coligações informais semiprivadas.

Tempos diferenciados na apropriação da normatividade avaliativa. O envolvimento e a responsabilidade investida na dinâmica avaliativa, em tempos desconexos, parecem estar na origem do distanciamento entre avaliadores e professores. As opções institucionais, pelo não envolvimento dos docentes, no processo de planeamento da avaliação e na construção e aplicação da normatividade avaliativa, pareceram potenciar o distanciamento dos professores e, simultaneamente torná-los objeto de crítica pelo seu desinvestimento. A consciencialização por parte dos docentes da normatividade avaliativa parece ocorrer no momento em que se transformam em “objetos” de avaliação, o que potencia tensões interpessoais entre avaliadores e avaliados no processo de supervisão avaliativa.

Na fase de aplicação da normatividade interna, os aspetos comunicacionais destacam-se num mapa de relações interpessoais hierárquicas, aparentemente desconexas, em que se movem avaliadores de topo, relatores e professores. As posturas

críticas de relatores ganham relevo nas transgressões explícitas e secretas à autoridade avaliativa, representada pelos avaliadores de topo.

A comunicação entre os atores no espaço público escolar e nos núcleos de avaliação parece denunciar as fragilidades da suposta ordem imposta pelas decisões normalizadoras e centralizadoras dos avaliadores de topo. As perturbações, hesitações e interesses de avaliadores e avaliados geram novos rumos e novas (ir)regularidades em tempos desconexos de apropriação do processo avaliativo. Os que recusam o controle são os mesmos que criticam a Direção, por não ter investido em formas de heterocontrole, na procura do critério único na avaliação. Uma ambivalência entre a afirmação e a dependência dos atores em sistemas organizacionais, baseados numa autoridade avaliativa controladora.

A crítica à normatividade interna, liderada pelos avaliados, adquire expressão na fase final de classificação, momento em que os docentes se mostram mais ativos e críticos do distanciamento institucional entre professores e avaliadores de topo, protagonistas, no seu entender, numa avaliação defensiva. Nesta fase do ciclo avaliativo, os docentes enfatizam o papel do relator como elemento charneira na mediação de conflitos entre a CCAD/ Júri de avaliação e os professores avaliados.

II

DIMENSÃO SUPERVISIVA-AVALIATIVA

A segunda parte, representativa da dimensão supervisiva-avaliativa, congrega as *Conceções e práticas de supervisão avaliativa* – e organiza-se em três temas de análise ilustrativos da supervisão avaliativa: a) concepções de supervisão avaliativa; b) competências de supervisão avaliativa em ação; e c) interdependências na ação de avaliar, ilustrativas dos fundamentos atribuídos aos julgamentos e decisões na ação de avaliar o mérito profissional.

Conceções de supervisão avaliativa

Os resultados referentes às concepções de supervisão avaliativa destacam o papel do relator, suas competências profissionais e efeitos em termos de desenvolvimento profissional dos professores, num sistema misto de avaliação. A análise identificou o

tema *Conceções de supervisão avaliativa* em torno das categorias: a) concepção deontológica; b) técnico-normativa; e c) clínica.

Concepção deontológica de supervisão

A concepção deontológica de supervisão avaliativa ilustra as preocupações dos atores educativos com os valores profissionais do relator e seus efeitos na qualidade da supervisão e ação de avaliar. Como se ilustra no Quadro 15, os professores são os que mais valorizam a responsabilidade e integridade (n=152) enquanto os avaliadores de topo se focalizam na responsabilidade (n=56) e os relatores na integridade do avaliador (n=64).

Valores profissionais

Avaliadores de topo

Como se ilustra no Quadro 15, os avaliadores de topo revelam preocupações com a responsabilidade do avaliador (n=64). A seriedade no desempenho do papel de relator em sintonia com a sabedoria na gestão das relações interpessoais são qualidades consideradas relevantes pelos avaliadores de topo. Nas palavras do Diretor, «tem muito a ver com a maneira de lidar com os colegas, de abordar o assunto, do relator estar disponível para levar a sério ou não se preocupar muito com isso» (ED, p.10).

Quadro 15. *Frequências Referentes à Concepção Deontológica de Supervisão.*

Concepção deontológica de supervisão	Avaliadores de topo				Avaliadores/re relatores								Professores em avaliação					Total
	A T 1	A T 2	A T 3	A T 4	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	
Valores profissionais																		
Responsabilidade	20	18	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	24	10	10	22	162
Integridade	-	-	-	-	27		20	17	-	-	-	-	10		6	10	10	100
Subtotal	20	18	18	0	27	0	20	17	0	0	0	0	40	24	26	20	32	
Total	56				64								152					262

O sentido de responsabilidade é aferido por avaliadores de topo, em função do grau de eficácia do relator na operacionalização do modelo de avaliação, a nível organizacional e supervisivo-avaliativo, como descreve Albertina na citação seguinte:

O relator tem de estar sempre disponível para, a qualquer hora, reunir com a CCAD, porque apareceu a legislação 'x', que diz isto e isto, que ainda não tinha sido considerada (...). E a

seguir os relatores têm que reunir com os avaliados, e não é só dar indicações, porque o relator tem que acompanhar o avaliado quase incondicionalmente. Porque senão o trabalho não fica bem feito. Eu tinha que saber que há pessoas com perfil para isso e outras que são mais legalistas, que dizem logo: “o meu horário é este” (CCAD1, p.26).

Se houver «brio» profissional, este revela-se na relação estabelecida com estruturas de topo e intermédias de avaliação (CCAD/coordenadores de departamento) e no contexto micro da supervisão, no núcleo de avaliação. A responsabilidade profissional do relator «é de grande relevância» (ED, p.29), uma vez que se repercute na «vertente formativa da avaliação, que sai valorizada, através do acompanhamento que é feito ao professor» (ED,p.29). A qualidade da supervisão é marcada também pelas competências relacionais, concretizadas na procura de consensos, como refere Joaquim, no seguinte excerto:

É fundamental que o avaliador consiga gerar consensos e não conflitos, porque avaliar pessoas põe em causa muita coisa, é preciso fazê-las sentir, à medida que se aproximam do final, que sintam que foi bem feito, para elas melhorarem as suas práticas. Estamos com pezinhos de chumbo, com seriedade, para sairmos com pezinhos de lã (CCAD2, p.48)

A confiança do avaliado no avaliador constrói-se pela «forma séria como desempenha as suas funções», pela perceção que transmite acerca da avaliação ter sido «bem feita» e pela interação «consensual» (CCAD2, p.37). Condições que propiciam a melhoria das práticas docentes e, simultaneamente, contribuem para que a ação de avaliar não seja tão problemática *inter pares*. O avaliador «sério e rigoroso» (CCAD2, p.47), que liderou o processo de avaliação com «pezinhos de chumbo» pode apresentar a classificação final e sair de “cena, em paz”, com «pezinhos de lã» (CCAD2, p.48), gerindo de forma eficaz as ambivalências no papel do relator num modelo misto de avaliação. A responsabilidade profissional do avaliador revela-se também no zelo com que desempenha as suas funções, matizado por versatilidade e capacidade de adaptação às especificidades do professor em avaliação, como ilustra o seguinte excerto: «é importante que o zelo se revele na sensibilidade a determinadas características do professor, que são muito importantes quando se está a avaliar» (CCAD2, p.26). Há que saber conciliar o geral e o particular na prática de supervisão, «ser sensível ao pormenor, ser picuinhas, em determinadas situações, e saber ser generalista noutras» (CCADa2, p. 26). As potencialidades da supervisão no desenvolvimento profissional parecem estar associadas às competências relacionais, reveladoras de inteligência emocional do avaliador.

Professores em avaliação

Como se evidencia no Quadro 15, as frequências mais elevadas atribuídas aos valores profissionais, enfatizam a responsabilidade profissional (n=96) no desempenho das funções supervisivas, interligadas com a integridade do avaliador (n=36) num modelo de avaliação *inter pares*. Atributos pessoais e profissionais, como a «pontualidade e responsabilidade» (Eav3, p.39) são muito valorizados no desempenho das suas funções do avaliador. Relativamente à natureza da supervisão, as expectativas dos docentes divergem, uns professores valorizam o estilo ativo direto de orientação, enquanto outros privilegiam um estilo interpretativo/reflexivo, em que o relator é visto como um facilitador, um promotor do diálogo e da reflexão sobre a prática pedagógica. Uma docente refere que o avaliador «deve ter um bom relacionamento com os professores» (Eav3, p.39), «ter disponibilidade para conversar, perceber as dificuldades, fazer pensar, encorajar e não deve desanimar» (Eav2, p.45) o professor.

A confiança na relação interpessoal avaliador/avaliado parece inscrever-se numa perspetiva colegial de supervisão, uma vez que no entender dos avaliados, «a relação entre professor e relator não deve ser muito formal» (Eav5, p.12), mas baseada no respeito e na preocupação de «não ferir suscetibilidades» (Eav2, p.7). Contrariando estilos diretivos e autoritários de supervisão, como acontece em alguns grupos disciplinares e que «prejudicam em vez de ajudar» (Eav5, p.12) o professor em avaliação. Isto acontece quando existe uma autoridade formal e hierárquica por parte do relator, ou seja, quando o «avaliador decide voltar à época do estágio e tratar os avaliados como se fossem estagiários» (Eav5, p.12). No entender de Helena, o relator «está a rebaixar um pouco o avaliado, que já é um professor, um profissional, por isso, é que está na situação de avaliação» (Eav5, p.12). A gestão do elogio e da crítica é percecionada como uma competência pessoal e profissional do avaliador a destacar, uma vez que é preciso «haver bom senso e equilíbrio» nas formas de retroação facultadas, como descreve uma professora:

Obviamente que se uma pessoa for para lá e só receber crítica da parte do avaliador, acaba por ficar um bocado desmotivada e a achar que não é capaz de fazer aquilo que está a propor-se fazer, que é dar aulas. Tem de haver bom senso e equilíbrio. Mas acho que é importante o feedback (Eav5, p.13).

A perceção do grau de exigência no processo de supervisão pedagógica e seus efeitos no processo individual de avaliação do professor, não é um processo pacífico, como confessa Filipa: «o meu relator é muito minucioso! Ele vai-me ver isto a fundo! Ainda tenho que ter mais cuidado!»- foi o que eu pensei. O miudinho obriga-nos a

trabalhar, a mostrar. Mas afinal valeu a pena!» (Eav2, p.12). Apesar dos professores apresentarem expectativas distintas acerca do processo de supervisão avaliativa, a qualidade da orientação parece estar associada ao desenvolvimento profissional do professor. Como refere Filipa «senti exigência, mas um grande apoio ao longo do ano letivo (...) e tive a sensação dum desejo do meu relator me levar ao colo neste processo todo» (Eav2, p.37). A seriedade manifestada no desempenho do papel de avaliador parece traduzir-se num maior apoio ao professor, durante o processo de avaliação, enquadrado numa *ética do cuidar*.

Avaliadores/relatores

Como ilustra o Quadro 15, os relatores enfatizam exclusivamente a integridade do avaliador no processo de supervisão avaliativa (n=64). A integridade, como valor deontológico, é considerada um fator determinante no desempenho do papel de avaliador. Concretizada, pela imparcialidade na produção dos julgamentos avaliativos, uma capacidade diferenciadora dos relatores e valorizada em contextos de incompatibilidades pessoais, pré-existentes ao modelo de avaliação. Como confidencia uma relatora, a imparcialidade «é fundamental para se ser um bom avaliador, embora, por vezes, esta possa estar comprometida por problemas pessoais, já existentes» (Eair3, p.8). A natureza das relações interpessoais pode «dificultar a isenção na avaliação, mas os que [a] conseguem são de louvar» (Eair3, p.8). A integridade, parece caracterizar os bons avaliadores e manifesta-se na ausência de enviesamentos na ação de avaliar. Como refere um relator, «um bom avaliador de professores deve ser, primeiro que tudo, ser isento na avaliação (...) e ter disponibilidade, tempo, para acompanhar o professor, ao longo de um ano letivo, com tempo» (Eair1, p.33). Para poder prestar um apoio de qualidade, na «preparação das aulas, embora sem ser preciso exagerar» (Eair1,p.33).

A defesa duma prática empenhada de supervisão, em conformidade com o discurso legislativo, ganha credibilidade, como refere Joaquim: «agora na lei fala na assistência às aulas e no acompanhamento, se fala nisso, então é para acompanhar como deve ser, de forma isenta. Não é fazer de conta» (Eair1, p.35). A preocupação «é fazer o trabalho, o melhor possível» minimizando as tensões inerentes à avaliação *inter pares*, ou seja, conseguir que o processo de avaliação «seja o menos negativo possível entre colegas» (Eair4,p.50). Daí a necessidade dum estilo horizontal e colaborativo de supervisão, marcado por práticas de interajuda. Como descreve uma relatora: «o avaliador responsável e imparcial nunca se deve pôr no patamar de cima, tem de estar no mesmo nível do professor. É um papel de entreatajuda!» (Eair2, p.40), sobretudo, na dimensão do

ensino-aprendizagem. Por isso, no processo de observação da prática pedagógica, o relator deverá ser capaz de minimizar os efeitos negativos da sua presença em sala de aula, como ilustra o seguinte excerto:

Tem o cuidado de não impor a sua presença, não estando ali a apontar tudo. Para não incomodar, para que a aula aconteça. Para que o professor não sinta que isto é uma inspeção à aula. Aquele carácter pesado, que deixa o professor pouco à vontade (Eair3, p.58)

A preocupação com a prevenção de conflitos e a imparcialidade na ação de avaliar num modelo de avaliação *inter pares*, em rutura com a cultura profissional e avaliativa herdada dos anos 90, perpassa de forma significativa nas visões dos avaliadores. Deixando transparecer a natureza complexa do duplo papel do relator, como supervisor/formador e avaliador de professores, num sistema misto de avaliação docente.

Professores em avaliação

A integridade do avaliador é aferida, no entender dos professores, através de impressões prévias acerca da sua capacidade de exatidão na produção de julgamentos avaliativos. A grande preocupação dos professores com a exatidão dos julgamentos avaliativos, surge reforçada pelas polémicas associadas às políticas de avaliação desde 2008, e às limitações e problemas da avaliação *inter pares*, identificados pela classe e respetivas estruturas sindicais, como evidenciam os seguintes excertos:

Estamos cansados de ouvir colegas e sindicatos falarem dos perigos dos professores avaliarem os colegas, dos favoritismos, desde o tempo da Maria de Lurdes Rodrigues (Eav1, p.45).

Agora, o relator tem que ser uma pessoa rigorosa e isenta, isso é o mais importante! Tem que ser objetivo, mesmo tendo um problema pessoal, qualquer coisa em relação ao professor, independentemente de ter ou não. Eu como avaliadora tenho de ser isenta, eu estou ali para avaliar o trabalho do professor, não para avaliar a minha relação pessoal com ele (Eav1, p.46)

A imparcialidade no ato de avaliar associada à frontalidade na ação de orientar constituem características ético-profissionais de louvar no processo de supervisão avaliativa. Como descreve Ana: «o mais importante para mim era mesmo saber que a minha relatora era rigorosa e direta, e que se eu errasse ela iria dizer, tal como iria reconhecer e valorizar os aspetos mais importantes na minha aula» (Eav1, p.15). Em suma, «ia ser honesta na avaliação, que me estava a fazer, e isso para mim era o mais importante!» (Eav1, p.15).

Conceção técnico-normativa de supervisão

A conceção técnico-normativa de supervisão avaliativa subjaz às preocupações por parte de relatores e professores com a normatividade legislada e interna assim como o conhecimento científico sobre o ensino. A análise revelou as seguintes subcategorias: a) planeamento das normas avaliativas; b) instrumentalidade no processo de supervisão avaliativa; e c) adequação do desempenho aos critérios de avaliação. Como ilustra o Quadro 16, a categoria *Conceção técnico-normativa de supervisão* é mais cotada no grupo de professores em avaliação (n=218) por oposição à ausência de representatividade no grupo de avaliadores de topo. Os avaliadores/relores valorizam, em exclusivo, o planeamento das normas avaliativas (n=58).

Quadro 16. *Frequências Referentes à Conceção Técnico-Normativa de Supervisão.*

Conceção técnico-normativa de supervisão	Avaliadores de topo				Avaliadores/relores								Professores em avaliação					Total
	A T 1	A T 2	A T 3	A T 4	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	
Planeamento das normas avaliativas	-	-	-	-	40	-	5	-	8	-	5	-	15	16	18	12	-	119
Instrumentalidade no processo de supervisão avaliativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	25	16	-	20	73
Adequação do desempenho aos critérios de avaliação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	27	21	21	5	10	84
Subtotal	0	0	0	0	40	0	5	0	8	0	5	0	54	62	55	17	30	
Total	0				58								218					276

Planeamento das normas avaliativas

Avaliadores/relores

Como ilustra o Quadro 16, a conceção técnico-normativa de supervisão subjacente ao discurso de avaliadores/relores é caracterizada na subcategoria: *planeamento das normas avaliativas*. (n=58). O domínio da normatividade nacional e local surge no discurso dos próprios avaliadores, como uma necessidade premente para o desempenho das respetivas funções. As preocupações iniciais prendem-se como o conhecimento do *design* avaliativo e com as normas organizacionais e supervisivas em uso na escola. Fatores essenciais, para a contextualização/planeamento da metodologia a aplicar, pelo recém-nomeado relator, como ilustra o seguinte excerto:

Depois a nível da relação com os avaliados, aqui na escola, o relator terá de planear e ver bem, como é que se faz o acompanhamento para que depois não haja o grande problema

que se coloca agora, a questão de uma reclamação a dizer que não foi acompanhado, esse é um problema que convém especificar muito bem como vai ser feito (Eair1, p. 40)

A justificação para o investimento no conhecimento das regras locais de avaliação parece decorrer duma atitude preventiva face a futuras reclamações dos professores. As práticas de supervisão tendem, assim, a ser reguladas por aspetos processuais, uma vez que é sobre eles que se podem fundamentar as reclamações dos docentes. Nesta perspetiva, como refere um relator e valoriza-se o avaliador que planeia e atua em conformidade com normas e procedimentos legais e locais, uma vez que eventuais desvios podem ter consequências negativas na avaliação, como evidencia o seguinte excerto:

A primeira situação de importante responsabilidade é não se esquecer de se preparar para desempenhar o seu papel a nível burocrático, esse aspeto é fundamental. Se há uma falha a esse nível, depois põe em causa o processo e a avaliação do professor em causa. Tem que ter em atenção a legislação, em termos do funcionamento do sistema e a nível das fichas, para preencher como deve ser. E cumprir com as entrevistas no final do ano (Eair1, pp.39-40).

Os aspetos burocráticos da avaliação docente adquirem uma dimensão relevante no processo e produto da avaliação, direcionando a natureza das responsabilidades do relator para o cumprimento de formalidades legais.

Professores em avaliação

Como evidencia o Quadro 16, a *conceção técnico-normativa de supervisão* apresenta o valor mais elevado no grupo de professores em avaliação. Os docentes enfatizam no processo supervisivo-avaliativo, por ordem decrescente: a) adequação do desempenho aos critérios de avaliação (n=84); b) instrumentalidade no processo de supervisão avaliativa (n=73); e c) planeamento das normas avaliativas (n=61).

A configuração do planeamento do ciclo de supervisão e respetivos procedimentos reguladores emanados dos avaliadores foram sentidos como um fator facilitador do processo individual de avaliação por parte de alguns professores. O primeiro momento caracterizou-se pela explicação da legislação, como refere Filipa: «o meu relator explica tudo, tem um cuidado extremo em mostrar tudo, o que é a legislação, e eu sinto-me muito segura nesse sentido» (Eav2, p.2). A organização do processo de supervisão é elogiada quando uma professora refere que o relator «pede documentos para cada um dos domínios a avaliar e evidências, atempadamente, o que estrutura e facilita o trabalho» (Eav3, pp.2-3). Há um planeamento anual de atividades, feito pelo grupo e depois cada professor sabe, antecipadamente, que tem de entregar *n* fontes de dados, um «plano anual de turma, um plano diário, registo de presenças dos alunos, avaliações

iniciais, (...) formativas, bem como as grelhas de avaliação final» (Eav2, p.34). O planeamento das fontes de dados parece potenciar a rentabilização de materiais pré-existentes ao modelo de avaliação e minimizar o impacto burocrático da avaliação. Como refere Filipa: «não temos de fazer novos documentos, estes que nos pedem já existem, não é trabalho que nós inventamos propositadamente para a avaliação, temos apenas de os organizar e talvez adaptar» (Eav2, p. 39). A definição atempada das fontes de dados para a avaliação docente foi sentida como um fator facilitador, assim como a organização do ciclo de supervisão pelos relatores, apesar da crítica inicial por parte duma professora, como revela a citação seguinte:

Eram seis momentos previstos para a conversa com o relator por aula. Eu achei aquilo completamente ridículo e mal me apareceu o João eu vi logo: “Ele vai cumprir os seis” – foi logo o que eu pensei. Depois graças a Deus eles reduziram aquilo para três, mas mesmo assim eu pensei e conclui: “Ele vai fazer os três” e fez mesmo os três e com as coisinhas todas marcadas e não sei quê, aquilo ao início irritou-me logo. Irritei-me porque achei que as coisas podiam ter sido muito mais suaves, mas depois ao mesmo tempo até gostei porque aprendi, eu só gostei porque realmente aprendi (Eav2, p.31)

A autonomia dos relatores/avaliadores na definição das etapas que constituem o ciclo de supervisão é valorizada em termos de aprendizagem profissional, no balanço final efetuado pela professora avaliada. As fases do processo supervisivo, a que alude a docente, incluíram reuniões para desmontagem dos planos das aulas, para comentários conjuntos das aulas assistidas, baseados nos relatórios de autoavaliação dos professores e do relator e, reuniões finais, para a avaliação qualitativa das aulas, em conformidade com os instrumentos locais de avaliação. A fase que se revelou mais crítica do ciclo supervisivo-avaliativo.

Instrumentalidade no processo de supervisão avaliativa

A perceção da proficiência do relator no processo de avaliação docente emerge da sua capacidade de descrever em linguagem acessível, os níveis de competência profissional, com vista a facilitar a compreensão dos instrumentos e critérios de avaliação por parte dos professores. Enquanto uns avaliadores explicam, oralmente, o entendimento de determinados itens mais holísticos, outros elaboram, por escrito, documentos explicativos, parafraseando o seu conteúdo em linguagem corrente, e dando exemplos da prática profissional, em conformidade com os itens a avaliar. Este trabalho, de redução da subjetividade dos indicadores do desempenho e aplicação à prática docente, é avaliado pelos professores como facilitador do seu processo de autoavaliação. O ser «minucioso, descrever quase ponto por ponto», «itens muito

vagos» e explicitar o que se considera que «é pedido ao professor em cada uma das dimensões» (Eav2, p.4), da profissionalidade docente foi sentido pelos avaliados como uma mais-valia preciosa. Com repercussões positivas para o professor que repensa o autoinflacionamento no julgamento efetuado acerca da prática pedagógica, como ilustra o seguinte excerto:

Se não houvesse o tal documento explicativo, eu ao fazer a minha autoavaliação, eu punha tudo no Excelente pelo que está aqui escrito: “aplica com segurança estratégias de ensino adequadas?” claro que aplico, sou professora, tenho que aplicar com segurança, não é? “Comunica com rigor científico e entusiasmo?” Então não? Quer dizer, isto para mim, e realmente quando me mostraram aquilo tudo discriminado, eu vi: “Pronto, alto lá, já percebi!” (Eav2, p.25).

A estratégia do avaliador teve impacto positivo no processo individual de avaliação, facilitando a compreensão do conteúdo dos instrumentos de avaliação e, por conseguinte, a autorreflexão escrita do professor sobre as aulas assistidas. Como confessa uma professora: «ao olhar para a ficha de autoavaliação da aula assistida, eu fiquei baralhada, no início, sem saber o que escrever», mas depois fui «ajudada a perceber» (Eav1, p.3). Ao «princípio isto tudo não me dizia nada» (Eav1, p.26), mas «ele soube explicar o que significava, o que se pretendia em cada indicador e foi ótimo!» (Eav1, p.32). A transposição da linguagem hermética do documento de avaliação em vigor na escola para uma linguagem mais adaptada ao conhecimento prático dos professores faz emergir preocupações pedagógicas no processo de supervisão avaliativa. Como salienta Filipa no início, «eu nem percebia estas palavras das fichas de avaliação» (Eav2, p.3), mas, depois o avaliador «problematizou alguns dos itens a avaliar, sob a forma de dúvidas e questões do dia-a-dia e isso facilitou imenso». E «as frases do documento explicativo eram mais fáceis de perceber» (Eav2, p.27). Uma estratégia de supervisão que tranquilizou os professores, como confessa a avaliada: «eu sei que abanei um bocadinho quando vi aquelas fichas com as dimensões todas, eu sei que aí eu abanei, houve ali coisas que mexeram comigo», mas «depois fiquei mais calma quando percebi o que tinha que fazer» (Eav2, p. 26). Outros docentes, em contrapartida, lamentam a falta de «desmontagem» e explicação dos instrumentos de avaliação, por parte dos seus relatores, como ilustra a citação seguinte:

Eu acho que seria importante termos uma reunião antes das aulas serem observadas para explicar em que sentido é que as fichas vão ser aplicadas ou se é só aquilo que nos vai avaliar ou não. Eu acho que recebermos só a documentação e a legislação não é suficiente porque pode haver algumas questões que não ficaram esclarecidas. Deve haver uma desmontagem da ficha de observação e de todos os critérios (Eav5, pp.25-26).

O conhecimento aprofundado dos instrumentos de avaliação por parte dos relatores/avaliadores é considerado fundamental pelos professores em avaliação. Como refere Cristina «os avaliadores devem perceber muito bem o que se pretende com os instrumentos, ponto a ponto, para depois saberem o que vão observar na aula assistida» (Eav3, p.53). As competências de observação do relator surgem ancoradas no conhecimento profissional e instrumental-avaliativo, como descreve Helena: «se o relator não tiver noção do que é que está à procura, torna-se mais difícil conseguir anotar aquilo que realmente viu ou não e dizer se foi ou não foi observável de acordo com a ficha de avaliação» (Eav5, p.12). As etapas observacionais descritivas estão ao serviço de decisões de natureza sumativa. Contudo, a prática isolada de observação necessita de validação entre os relatores como refere Cristina: «por outro lado, é preciso que todos os relatores conheçam os instrumentos e que estejam uniformizados a nível de escola» (Eav3, p.53). O sentido atribuído pelos professores à supervisão avaliativa parece estar direcionado para a regulação profissional, em conformidade com padrões pré-definidos de competência profissional, tendo por base o conhecimento científico sobre o ensino.

Adequação do desempenho aos critérios de avaliação

Ajudar no cumprimento da totalidade dos itens pré-definidos para observação de aulas e na construção das evidências do desempenho docente são aspetos fundamentais nas funções do relator, segundo alguns dos professores em avaliação. Como refere Ana, «o relator deve ajudar a pensar nas evidências para os parâmetros de avaliação» (Eav1, p. 5). O carácter instrumental da ajuda direciona-se para o cumprimento dos itens da grelha de avaliação em sala de aula, como descreve Helena, na citação seguinte:

Acho que o objetivo principal do relator é ajudar-nos, é fazer com que nós consigamos cumprir aqueles aspetos descritos na grelha, por isso é que temos mais do que uma aula assistida. Se fosse só uma era aquilo que estava e se estivesse bem, estava bem e se não estivesse, paciência! Para o ano tenta-se outra vez! Mas não! Por isso é que temos duas aulas, pelo menos, e que no final da primeira conversamos e dizemos: “Isto se calhar não foi tão bem, ou eu preciso ainda de observar este aspeto! Toma atenção na próxima aula” (Eav5, p. 14).

A dimensão da prestação de contas numa avaliação sumativa ressalta das palavras da professora, ao atribuir ao relator um papel de observador/prescritor de práticas pedagógicas, em conformidade com os itens/critérios de avaliação em vigor na escola. O que pode explicar a natureza da retroação, desaprovativa específica, facultada aos professores na prática de supervisão. As apreciações negativas acerca do trabalho

desenvolvido pelos professores incidem, na gestão do tempo de aula, de instrução e de intervenção dos alunos. Alguns professores relembram a pertinência das retroações, referindo que os «*feedbacks* estavam mais que certos! Houve, de facto, falhas na instrução da atividade» (Eav2, p.12), no «tom de voz muito baixo» (Eav3, p.39), «no controlo do tempo de aula» (Eav5, p.17), assim como na «gestão das intervenções dos alunos» (Eav3, p. 6). Aspetos valorizados pelo relator em conformidade com o definido nas «fichas de observação das aulas» (Eav3, p.39). Um outro exemplo incide sobre a gestão do tempo de aprendizagem na tarefa, ilustrado na seguinte citação:

Na primeira aula, ele deu-me dois *feedbacks* muito importantes. Um foi que eu tinha perdido demasiado tempo na explicação de um exercício, aí perdi tempo de aula e não fazia sentido. Outro foi que eu tinha deixado um grupo de trabalho um bocadinho sozinho e que não tinha feito sentido, porque esse grupo não estava a trabalhar. Portanto, podia ter organizado as coisas de outra maneira (Eav2, pp.19-20).

A preocupação do avaliador com a aprendizagem dos alunos direciona a retroação para o conhecimento pedagógico do conteúdo, como confessa Cristina, ao lembrar que o seu relator estava sempre «atento a ver se ela conseguia descer ao nível dos alunos» (Eav3, p.1). Outra professora em avaliação recorda que «a maioria dos *feedbacks* eram direcionados para a pedagogia, para a forma como expunha a aula e a maneira como devia ter conseguido orientar melhor a turma, de maneira a favorecer as aprendizagens» (Eav2, pp.19-20). O avaliador «também vê, como dizem as fichas, se há um bom clima de aula, se há uma boa instrução, mas o centro da atenção será sempre as aprendizagens dos alunos» (Eav2, pp.19-20). A “formatação” da prática de supervisão a padrões de desempenho, pré-definidos nos instrumentos de avaliação da prática letiva, é desejada pelos professores, num modelo de avaliação (DR n°2/2010) baseado na quantificação dos desempenhos docentes.

Conceção clínica de supervisão

A conceção clínica de supervisão avaliativa ilustra a preocupação com o saber fazer do relator, percecionado na interligação entre experiência de ensino, formação profissional, especializada em uso, reflexão sobre a prática de ensino e de supervisão/avaliação e seus efeitos positivos no processo individual de avaliação e desenvolvimento profissional do professor. Como ilustra o Quadro 17, o grupo de professores em avaliação é o único que valoriza a supervisão clínica, expressa por ordem decrescente nas seguintes subcategorias: a) pertinência da ajuda construtiva (n=130); b) estratégias reflexivas (n=75) e c) formação em ação (n=32).

Quadro 17. Frequências Referentes à Conceção Clínica de Supervisão.

Conceção clínica de supervisão	Avaliadores de topo				Avaliadores/relatores								Professores em avaliação					Total
	A T 1	A T 2	A T 3	A T 4	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	
Formação em ação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	10	10	-	-	32
Estratégias reflexivas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36	28	11	-	-	75
Pertinência da ajuda construtiva	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	42	25	10	33	130
Subtotal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	68	80	46	10	33	
Total	0				0								237					237

Formação em ação

Professores em avaliação

A experiência e formação profissional na área de ensino do avaliado, formação especializada e atualizada nos contextos da prática, em supervisão e orientação da prática profissional, são competências clínicas valorizadas no desempenho do papel dos avaliadores. No entender dos docentes, «é muito importante que o relator tenha formação específica em supervisão pedagógica, que não tenha sido tirada há muitos anos, e que esteja em aplicação prática com os professores» (Eav3, p.11). O que, por outras palavras, significa que «todos os avaliadores deviam ser supervisores ativos!» (Eav2, p.22). Possuírem «uma longa experiência de ensino» e funções na formação inicial de professores, «ligados a núcleos de estágio nas escolas e sempre em contínua formação em supervisão» (Eav2, p.11). A experiência em supervisão pedagógica, e, particularmente, as competências práticas, adquiridas na observação de inúmeras aulas, conferem solidez ao saber fazer do avaliador, como explica uma professora: «ver aulas e aulas desenvolve imenso a capacidade do avaliador, e implica que o *feedback* está sempre presente, assim como a capacidade de corrigir o professor» (Eav5, p. 11). O desempenho de funções na escola, associadas à formação inicial e contínua de professores é sentido pelos professores avaliados como uma vantagem no processo de supervisão avaliativa. O relator «avalia os professores, mas continua a ter estagiários, que obrigam a uma aplicação diária, contínua dos seus conhecimentos» (Eav2, 11). O avaliador atualiza os seus conhecimentos teóricos e práticos porque é «obrigado sempre a estudar, a saber mais para resolver aquele problema, a pensar na solução para o estagiário e obrigado a investir» (Eav2, 11) no seu próprio desenvolvimento profissional como avaliador.

Estratégias reflexivas

O fomentar da reflexão pré e pós interativa nas conferências de supervisão é valorizado pelos professores em avaliação. O problematizar das opções pedagógicas, nas reuniões de desmontagem dos planos de aula, causa dissonância cognitiva mas produz novas interpretações acerca da prática projetada, como explica Filipa no seguinte excerto:

Na primeira reunião de aula, onde eu lhe apresento o meu plano de aula, talvez aí tenha ficado um bocadinho perturbada, porque à partida o João diz-me que é uma aula de risco e eu questiono: “Mas porquê? Porque é que ele me está a dizer que é uma aula de risco? Então aí fiquei um bocadinho desorientada, mas depois percebi claramente o que é que ele me quis dizer com as situações que ia colocar aos alunos na ginástica e foi bom (Eav2, p.14).

O pedido por parte do relator da autoavaliação da aula assistida, por escrito, é perçecionado por Filipa como uma «possibilidade de pensar sobre o que fiz» (Eav2, p. 20) e isso «foi muito bom» (Eav2, p.3), para além do aspeto sumativo da avaliação. O desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão por parte do professor é valorizado no processo supervisoivo, e sintetizado na seguinte frase da docente: «o meu relator faz-me pensar e eu gostei muito disso!» (Eav2, p.20).

A avaliação foi sentida como um regresso ao passado, à formação inicial, mas com as vantagens da «maturidade» profissional, potenciadora duma atitude crítica e reflexiva na análise da prática profissional, aliada a um estilo horizontal de supervisão, como confessa a docente no seguinte excerto:

Eu revejo-me um bocadinho no meu ano de estágio, eu revejo-me um bocadinho a ter um segundo estágio, um lembrar das coisas, um ajudar, um pensar sobre o que fiz. Com outra maturidade, e de uma forma mais descontraída com a minha relatora. Até mesmo outra maturidade a aceitar as críticas, porque sei que, se calhar, um estagiário olha para um orientador: “Lá está ele sempre a dizer isto!” E aqui não. Eu compreendo o que ele me diz, porque está correto, eu concordo com o que ele me diz, e também consigo pensar e contra-argumentar e ele responde-me (Eav2, p.5)

A natureza reflexiva da supervisão avaliativa teve impacto na motivação e na prática profissional de alguns professores experientes. Como ilustram as palavras de Pedro: «a avaliação baralhou-me, mexeu comigo, obrigou-me a agitar, parece que a ganhar vontade, de dar aulas outra vez, e de procurar novas formas de dar aulas» (Eav4, p.5). A aprendizagem potenciada por alguns avaliadores é descrita nas palavras de Filipa da seguinte forma: «foi fantástico, pela experiência profissional que ele tem, pela forma como me dirige a aula, me ajuda, me corrige, sempre de uma forma muito construtiva» (Eav2, p.5). As potencialidades da prática de supervisão, sentidas por

Filipa, são corroboradas por outros professores, que salientam «como foi importante» terem sido «encorajados a pensar» (Eav3, p. 39; Eav1, p.21) pelos seus relatores. O avaliador como formador reflexivo é valorizado pelos docentes experientes, por «contribuir para a formação, para pensar e melhorar, e se há aspetos que estão errados, então, têm que ser pensados e corrigidos, mesmo com vários anos de serviço» (Eav1, p.46). O questionamento e reflexividade na prática da supervisão são interpretados de forma positiva como explica a professora: «eu penso sempre que as questões e as críticas que me são dirigidas são no sentido construtivo e não destrutivo» (Eav1, p.46). O relator parece ser visto pelos docentes como um “amigo crítico”, respeitador do professor e incentivador da melhoria da prática profissional.

Pertinência da ajuda construtiva

A natureza colaborativa da supervisão avaliativa parece contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. O esclarecimento atempado das dúvidas, a retroação, a partilha de dificuldades numa interação aberta, constituem momentos facilitadores do crescimento profissional, como explica Filipa: «as dúvidas são colocadas e são respondidas, portanto, eu tenho resposta às minhas dúvidas!» (Eav2, p.2) Um processo de aprendizagem que exige tempo, como explica a docente: «curiosamente foi para aí há dois ou três dias que eu, a pensar neste processo, vi e interiorizei alguns *feedbacks* que ele me deu, que eu poderia achar menos desajustados, e que agora fazem todo o sentido» (Eav2, p.14). Cristina reforça também os efeitos positivos da supervisão ao referir que «foram importantes os conselhos, as sugestões, a tal avaliação formativa» (Eav3, p.40). Ancorada em pressupostos de colegialidade no núcleo de avaliação, como ilustra o discurso de Carla: «a minha relatora valorizou muito o trabalho colaborativo entre todos nós» (Eav1, p.56). Sobretudo, «o facto de termos capacidade para trabalhar e aprender uns com os outros, que ela considera muito importante» (Eav1, p.56). Não só com as «suas sugestões» mas entre nós, como professores, «sem estarmos a competir uns com os outros. Aliás, na nossa profissão isso é muito importante!» (Eav1, p.56). A relevância de práticas profissionais de interajuda, interavaliados e avaliador parecem sustentar-se num clima de confiança, como descreve uma docente, no excerto seguinte:

Trabalhei muito com o envio de materiais e sempre que tinha dúvidas perguntava à minha relatora. Vou aplicar este relatório orientado, achas que está perceptível? Que os alunos conseguem fazer? Está confuso? Vão perceber o que eu estou a pedir? E ela dava-me *feedback* e isso é muito importante (Eav1, p.27).

A motivação profissional retroalimenta-se da interação positiva e construtiva entre avaliador e avaliado, como sintetiza Cristina: «gosto de partilhar com a minha relatora, e quando tenho alguma dúvida, pergunto sempre» (Eav3, p.40). O acreditar que a avaliação pode ser perspectivada mentalmente como «uma ajuda» tende a influenciar a atitude do professor no processo avaliativo, como enuncia uma das professoras:

Isso depois varia de professor para professor, porque eu acho que por exemplo sempre entendi isto como muito formativo e uma ajuda para mim, e, então, sempre o vi de forma descontraída, calma, e gosto. Eu acho que é assim, eu interiorizei isto como uma ajuda para todos e há colegas aqui que também não estão a pensar nisso e a fazer, e isso penaliza (Eav3, pp.35-36)

A interiorização da avaliação como um «momento formativo» não é um processo pacífico, e provoca sentimentos ambivalentes de rejeição vs reconhecimento da validade dos julgamentos produzidos pelo relator. O sucesso da supervisão avaliativa parece depender do acreditar e investir na vertente formativa, por parte de avaliados e avaliadores. O papel formativo do avaliador é visível na história pessoal narrada por uma professora na citação seguinte:

Às vezes sinto-me cansada e o que eu acho que devia ser o processo de avaliação, era ele [o relator] aparecer de surpresa. Eu um dia disse isso ao João e ele disse-me: “Olha, isso não faz muito sentido, porque é importante que haja esta parte de tu mostrares no plano, de eu dizer-te se acho bem ou mal, se a aula faz sentido, e tu pensares sobre isso, porque isso também é um processo importante para construir um bom profissional (Eav2, p.15)

A partilha de experiências de ensino entre avaliador e avaliado é exemplificada pela promoção de estratégias de reflexão pré-interativas acerca do processo ensino-aprendizagem e tem subjacente uma preocupação de desenvolvimento profissional do professor para além da classificação. A autoridade do avaliador radica no seu conhecimento prático, que legitima, por sua vez, a aceitação dos comentários tecidos acerca do desempenho do professor. Como explica Cristina, é bem aceite que o relator «aponte aspetos, que não nos tínhamos apercebido ou que nos tínhamos apercebido, mas não sabíamos como mudar» (Eav3, p. 13). A crítica construtiva é desejável para identificar e colmatar lacunas e a sua aceitação pelo avaliado, depende da relevância que lhe é atribuída, no processo aberto de interação, como ilustra o seguinte excerto:

Acho que uma crítica nunca fez mal a ninguém, portanto, nós podemos perfeitamente ouvir e aceitamos ou não, isso já é connosco e podemos justificar por que motivo é que achamos que aquilo está correto ou não está correto. Se não nos dizem nada, não sabemos se realmente havia alguma coisa que poderíamos mudar. Ficamos sem saber (...) eu prefiro que me digam (Eav5, p. 13).

O desfasamento quanto à experiência profissional entre avaliador e avaliado tendia a reativar nos professores memórias da experiência vivida na formação inicial. O processo individual de avaliação é sentido «um bocadinho como o estágio» (Eav5, p.13), porque, como descreve Helena: «nós estamos ali, porque temos que estar, e o colega que nos está a avaliar, já tem muito mais tempo de serviço do que nós (em princípio) e tem mais experiência» (Eav5, p.13). Por isso, «podemos aproveitar este momento para aprender algumas coisinhas interessantes, em vez de ficarmos numa do contra» (Eav5, p.13). A atribuição dum sentido formativo à avaliação ajuda o professor a retirar significado do processo de supervisão avaliativa.

Síntese

Da análise emergiram concepções de supervisão avaliativa de cariz técnico-normativo, clínico e deontológico. A primeira mais valorizada revela a preocupação de docentes e relatores com o planeamento das normas avaliativas, com o domínio da instrumentalidade avaliativa e com a adequação do desempenho do professor aos critérios de avaliação. Os docentes em avaliação valorizam o zelo por parte do relator na adequação do seu desempenho profissional aos critérios de avaliação e a capacidade do relator descrever, em linguagem acessível, os níveis de competência profissional a atingir pelo professor. A concepção deontológica de supervisão é marcada por valores como a integridade e responsabilidade do avaliador no desempenho das suas funções, que adquirem particular relevância no modelo de avaliação *inter pares* em vigor, marcado por conflitos políticos e profissionais desde 2008.

A concepção clínica de supervisão avaliativa expressa a importância da qualidade formativa da supervisão pedagógica, num modelo de avaliação direcionado para a progressão na carreira. Os professores são os únicos a valorizar a pertinência da ajuda construtiva, facultada pelo relator no processo de supervisão pedagógica e as estratégias direcionadas para a melhoria da prática profissional, não associadas à avaliação. Competências clínicas de supervisão, potenciadoras de desenvolvimento profissional e que parecem decorrer do saber fazer do relator, da sua competência científica e especializada, em supervisão pedagógica, em constante atualização nos contextos de formação inicial de professores e da prática profissional na escola.

Competências de supervisão avaliativa

A análise identificou as competências de supervisão avaliativa subjacentes às práticas dos avaliadores/relatores em torno das categorias: a) competências técnico-normativas; b) clínicas; c) interpessoais; e d) deontológicas.

Competências técnico-normativas

As competências técnico-normativas do avaliador revelam o conhecimento científico sobre o ensino e o institucional/normativo veiculado pela política de avaliação em uso na escola, operacionalizado em procedimentos, instrumentos e critérios de avaliação, reportados a padrões de competência profissional. A análise identificou as competências técnico-normativas dos avaliadores/relatores em torno das seguintes subcategorias, por ordem decrescente de frequência: a) formas de retroação com foco no instrumento (n=813); b) validar julgamentos face a padrões de desempenho (n=560); e c) explicitar posições teóricas, pedagógicas e normativas (n=369), como ilustra o Quadro 18.

Explicitar posições teóricas, pedagógicas e normativas

As competências técnico-normativas referentes a esta subcategoria revelam estratégias de supervisão avaliativa, que incidem, na fase pré-interativa à prática letiva na clarificação de pressupostos teóricos e metodológicos centrados na investigação sobre a eficácia pedagógica do professor. Assim, como na normatividade avaliativa em uso na escola. A análise identificou pré-interações dos avaliadores focalizadas no ensino eficaz e o recurso a uma metodologia avaliativa baseada em critérios de medida. A fase pré-interativa no ciclo de supervisão corresponde ao momento em que avaliadores e avaliados reúnem para desmontar os planos das aulas a observar.

Pré-interação focalizada no ensino eficaz. As concepções e práticas de supervisão avaliativa baseadas no ensino eficaz, são explicitadas por alguns relatores nas reuniões de pré-observação das aulas dos professores. Como explica João: «quando faço a desmontagem do plano, faço-o à luz de artigos e livros sobre o que é o ensino eficaz das atividades físicas, não são as minhas ideias pessoais, quando desmonto e observo uma aula baseio-me nessa literatura» (CS3,av3,p.30). Nomeadamente, na investigação sobre

o pensamento do professor, refletida na forma como analisa o planejamento da prática letiva a observar, como revela o seguinte excerto:

O plano de aula é o último ato escrito numa cadeia de decisões, que é o programa, planificação a longo, médio e curto prazo. O plano é o pensamento do professor, que está ali espelhado. É para cumprir, porque foi pensado de forma criteriosa e fundamentada, a não ser que haja um imprevisto no decorrer da aula (CS3, av3, p.30).

Quadro 18. *Frequências Referentes às Competências Técnico-Normativas.*

Competências técnico-normativas	Avaliadores/relatores				
	R1	R2	R3	R4	Total
Explicitar posições teóricas, pedagógicas e normativas					
Pré-interação focalizada no ensino eficaz	-	72	42	66	180
Avaliação baseada em critérios de medida	37	74	21	57	189
Subtotal					369
Formas de retroação com foco no instrumento					
<i>Aprovativa específica</i>					
Comunicação	12	53	17	25	107
Estratégias de ensino	8	34	20	50	112
<i>Desaprovativa específica</i>					
Questionamento	26	20	22	44	112
Retroação aos alunos	30	25	34	28	117
Gestão do tempo	67	52	51	45	215
<i>Prescritiva justificada</i>					
Atitude	10	20	7	22	59
Instrução	10	20	5	16	51
Gestão de recursos	6	16	8	10	40
Subtotal					813
Validação de julgamentos avaliativos face a padrões de desempenho pré-definidos					
<i>Zonas de consenso nos julgamentos e decisões avaliativas</i>					
Comunicação	8	10	32	11	61
Relação pedagógica	6	19	20	12	57
Ambiente de trabalho	6	10	20	8	44
Adequar estratégias de ensino e aprendizagem	61	20	54	54	189
<i>Zonas de discordância nos julgamentos e decisões avaliativas</i>					
Incorporar contributos dos alunos	31	54	43	81	209
Subtotal					560
Total	318	499	396	529	1742

Os efeitos do desempenho do professor nas aprendizagens dos alunos são valorizados na avaliação docente, quando um relator refere que vai estar atento «à capacidade do professor para promover aprendizagens nos alunos. O que interessa é que eles tenham percebido (...), por isso há que valorizar o professor que cumpre o plano mas é capaz também de flexibilizar a sua atuação em função das necessidades dos

alunos» (Eiaifr2,p.3). Opinião corroborada por outra relatora que torna clara a sua posição junto da avaliada: «o importante na aula é que haja aprendizagem, que existam resultados nos alunos, se não tens tempo para trabalhar as quatro competências não faz mal, e se fizeres uma síntese das aprendizagens, no fim, melhor ainda para os alunos» (CS4, av1, p.13). A competência do professor espelhada nos resultados dos alunos, é ilustrada no seguinte excerto:

O que é que o relator tem que ver na tua aula? Tem que ver ali o resultado final, isto é, o aluno tem competência para fazer um enrolamento à frente, terminar com um braço em elevação superior ou não? Colocação alternada dos pés, tudo isto são coisas que fazem parte do processo. Enquanto eu estou a ensinar, eles estão a aprender, eles estão a consolidar, e depois o resultado final é: ou faz ou não faz. Este tipo de coisas. Ou faz com mais ou menos, como escreves ali no plano, não é? Basicamente é isto! (CS3, av2, p.11)

A explicitação dos objetivos de avaliação, centrados nos efeitos do desempenho docente em termos de resultados dos alunos parece indiciar processos de regulação da prática profissional. A preocupação em orientar numa fase pré-interativa, com vista à eficácia do professor, é evidenciada nas palavras de Sara: «eu vou apresentar sugestões de melhoria da atuação do professor, na reunião sobre o plano, para depois evitar erros graves nas aulas» (Eaifr2, p.21). Sugestões de «estratégias, metodologia, gestão do tempo de aula, o que não resultou da minha experiência como professora e conselhos sobre aspetos a incluir e retirar do plano de aula» (Eaifr2, p.21). Aconselho a «desdobrar questões, tornando-as mais acessíveis, e fáceis para a aprendizagem dos alunos. Se não fizesse este trabalho em termos dos planos de aula, parece que só ia à sala para avaliar com as fichas» (Eaifr2, p.21). O investimento colocado por alguns relatores na desmontagem dos planos de aula tem por objetivo minimizar os aspetos negativos a apontar pelo avaliador na aula observada e contribuir para o sucesso do desempenho do professor. Como refere Sara «o facto de combinarmos desmontar tudo antes da aula acontecer e aferirmos os critérios de avaliação facilita depois a fase da escrita do meu relatório e da professora, já está tudo falado» (Eaifr2, p.23). Práticas regulares de colegialidade no grupo disciplinar que parecem facilitar, também, o processo de supervisão e a avaliação individual do docente, como confessa uma relatora: «nós fazemos a planificação em conjunto, os testes e eu vou acompanhando o trabalho das professoras» (Eairf2, p.11).

Na análise a realizar dos planos de aula «vamos discutir estratégias, a adequação da linguagem ao nível etário, partilhamos experiências, para que tudo corra bem no dia da aula assistida, e eu ajudo em função do que elas me pedem» (Eaifr2, p.11). O aspeto

formativo, numa fase pré-interativa, parece adquirir um valor instrumental, ajudando o professor a cumprir os requisitos pré-definidos com vista ao sucesso da sua avaliação. Uma das estratégias incide no questionar objetivos e respetivas opções metodológicas, como ilustram os seguintes excertos:

Isto é um objetivo demasiadamente geral, não é operativo, isto é matéria de aprendizagem das aulas de educação física, para que a cooperação se realize, na parte da ginástica, eles têm que saber exatamente de que lado é que se põe a mão (CS3, av2, p.6).

A- Foram eles próprios que formaram os grupos?

P-Exatamente. Já que vamos ter uma estação de acrobática, então os grupos vão rodar assim, porque aqueles trabalham de forma individual

A-E o critério da formação dos grupos?

P-Foi em termos de ter a noção do que é uma base e do que é um volante (CS3, av2, p.2)

A explicitação de processos de pensamento no planeamento duma aula de Educação Física e respetivas decisões a tomar numa fase pré-interativa, são ilustradas por João da seguinte forma: «quando eu tomo decisões de plano, uma das coisas que tenho que ter presente é, que em Educação Física, isto é incontornável, tem a ver com o nível de autonomia dos alunos» (CS3, av2, p.25). A montagem duma aula com vários discentes «a trabalhar em autonomia, exige que olhe para o plano e diga: “qual é a situação que apresenta mais risco? Posso associar outra de risco? Isto é, qual é o nível de desempenho dos alunos?» (CS3, av2, p.25). Em função desse diagnóstico, «penso: não é risco, porque eles já fazem isto ou é risco porque eles ainda têm dificuldades. Posso pensar em fazer coisas no tapete, ou sequências, por exemplo» (CS3, av2, p.25). «Decisões pré-interativas que fazem parte do plano, específico da nossa profissão de professor de Educação Física» (CS3, av2, p.25).

Avaliação baseada em critérios de medida. A preocupação dos relatores com o cumprimento da metodologia avaliativa proposta pela CCAD é visível no processo de supervisão avaliativa. Assim, os avaliadores procuram ser proficientes no domínio da normatividade interna, quer em termos do cumprimento das normas organizacionais-avaliativas, quer na aplicação dos instrumentos e critérios de avaliação no processo de supervisão avaliativa. Como explicitam dois relatores nas seguintes frases: «referi que vou seguir a legislação, as normas definidas pela CCAD, aplicar as fichas de avaliação e penso que faço um trabalho correto na supervisão dos professores» (Eaifr1, p.6). «Foi importante estar bem documentado na lei para saber dizer aos professores o que vou fazer durante a avaliação, tendo por base os instrumentos aprovados na escola» (Eaifr4,p.49). O cumprimento das normas, provenientes da CCAD, tranquiliza os avaliadores, como confessa Emília: «cumpro as orientações e acho que os meus

avaliados ficam satisfeitos, porque não recebi nenhuma reclamação» (Eaifr1, p.49). Nos procedimentos definidos para o processo de supervisão, «analisando com eles a planificação, faço um relato e apreciação das aulas e, no fim, preencho as grelhas de avaliação» (Eaifr1, p.49). A adoção da avaliação de tipo normativo-científico, preconizada pela CCAD, parece ter sido percebida como preventiva de enviesamentos na avaliação *inter pares*. Nas palavras de Ana, «um método tão objetivo quanto possível, em que a subjetividade da avaliação seja o mais possível afastada. E aí as questões pessoais, provavelmente, já terão menos impacto na avaliação» (Eaifr4, p.8). As premissas da objetividade, numa avaliação racionalista, orientada por critérios de medida e provas científicas de mérito, parece surgir para combater as interdependências psicossociais e profissionais na ação de avaliar. A construção e divulgação aos professores duma avaliação baseada em provas/evidências é retratada no discurso duma relatora:

Então o que é que eu fiz? Disse-lhes como ia avaliar os relatórios de autoavaliação. Ia identificar e sublinhar as evidências que correspondiam os vários domínios a avaliar. Ao longo da leitura do relatório, sempre que encontrava uma evidência sublinhava e ao lado anotava em termos de domínio, onde é que aquilo poderia encaixar (Eaifr1, p.27).

O sucesso da medida na ação de avaliar parece depender, também, da natureza dos relatórios apresentados pelos professores. Como confidencia uma relatora: «daí ter pedido aos professores para organizarem os relatórios em função dos tópicos previstos na lei» (Eaifr1, p.27). Depois vi que uns «estavam muito bem estruturados e caracterizavam cada evidência, como a legislação diz, outros estavam uma amálgama, porque os professores não quiseram saber das regras» (Eaifr1, p.27). O que dificultou a avaliação sumativa, «uma vez que tive de identificar as evidências uma a uma, ao longo do relatório. Onde encontrava uma, aproveitava e apontava para o domínio a que pertencia» (Eaifr1, p.27). Em seguida, aplicava «as orientações da CCAD, nas contas finais. Primeiro, calculava juntando a dimensão um e a três, depois já era a dois, enfim, andei a reformular isto várias vezes» (Eaifr1, p.27). No entanto, o processo de medir os desempenhos não foi isento de dificuldades, como descreve Sara: «encaixar o que observei do professor dentro de determinados parâmetros foi difícil» (Eaifr2, p.6). Opinião também corroborada por Ana, quando diz: «é difícil chegar aqui e dizer evidência isto e aquilo, levei tempo a preencher a ficha, a pensar, isto vai para aqui ou para ali. Não podemos colocar tudo no máximo. Isto é uma avaliação!» (CS4, av1 p.18).

Formas de retroação com foco no instrumento

As competências técnico-normativas pertencentes a esta subcategoria relacionam-se com as práticas dos relatores perante o desempenho dos professores, em conformidade com os indicadores de desempenho aprovados pela escola. A análise revelou as seguintes formas de retroação: a) retroação aprovativa específica; b) retroação desaprovativa específica; e c) retroação prescritiva justificada.

Retroação aprovativa específica. A apreciação positiva por parte dos avaliadores acerca do desempenho docente incide sobre os seguintes aspetos da prática pedagógica, contemplados nos instrumentos de avaliação: comunicação, recursos e metodologias centradas nos alunos. O relator aprecia a clareza e adequação da comunicação da professora, salientando «dinamismo, entusiasmo», e o «questionamento orientado com base em instruções precisas. Uma linguagem rigorosa, perguntas colocadas com clareza e compreendidas pelos alunos» (CS4r,av2, p.1). O «ambiente de trabalho criado promoveu a participação, as intervenções foram valorizadas e geridas com oportunidade, os alunos foram envolvidos nas várias atividades e foi estimulado o diálogo entre docente e alunos» (CS4r, av2, p.1).

A comunicação e o questionamento, em língua inglesa, são objeto de apreciação positiva pela avaliadora, na comparação estabelecida entre o desempenho passado e presente da docente. Como refletem as suas palavras: «em comparação com o que disse há dois anos, este ano estás melhor, estás a fazer um esforço para falares melhor em inglês e com uma melhor postura» (CS4,av1,p.1). Um questionamento mais diversificado, uma vez que «não fazes só as perguntas que estão no manual e vê-se que isso enriquece os alunos» (CS4, av1, p.1). Noutra conferência de supervisão, João elogia a «retroação frequente da professora aos alunos, no acompanhamento do seu trabalho, ajudando-os sempre na realização das atividades propostas, com vista ao sucesso» (CS3r,av2, p.18). A apreciação positiva do comportamento da professora, na implementação duma estratégia de ensino centrada nos alunos, é registada com apreço no relatório produzido pela avaliadora, como ilustra o seguinte excerto:

A professora revela uma atitude de abertura para a incorporação adequada e para a valorização dos contributos dos alunos: apresentada a situação problema da atividade laboratorial (Porque é que o sabão nem sempre lava bem? Porque é que em certas regiões do país a roupa e os cabelos acabados de lavar ficam ásperos? Há alguma vantagem em lavar com detergentes em vez de sabão? Como amaciar uma água?) e discutida de forma sucinta, algumas questões, (dureza da água e presença de alguns iões em solução; o sabão como um sal de um ácido orgânico e processos de amaciamento de uma água) nunca apresentando uma resposta definitiva, os alunos envolveram-se autónoma e colaborativamente num trabalho prático de natureza investigativa. A professora

acompanhou todo o desenrolar do trabalho laboratorial, questionando e monitorizando as várias etapas, a nível processual, conceptual e atitudinal, tendo por base a Lista de Verificação de Competências. Por último, a professora procurou não interferir no trabalho dos alunos quando lhes propôs que respondessem a um questionário pós-laboratorial, esclarecendo dúvidas quando solicitada pelos alunos, sempre num sentido orientador, mas deixando a conclusão do raciocínio em aberto (CS2r, av2, p.2).

A estratégia de ensino da professora incide no acompanhamento e monitorização da atividade laboratorial a realizar pelos alunos, intercalando momentos de questionamento e discussão de «algumas questões», com o intuito de envolver os alunos, de forma «autónoma num trabalho prático de natureza investigativa» (CS2r,av2, p.2). Os recursos utilizados em sala de aula são considerados adequados por Sara, ou seja, o «material de uso corrente em laboratório, reagentes e suportes documentais», ao serviço da «mobilização de saberes científicos, na explicação de fenómenos tecnológicos, sociais, culturais e do senso comum, relacionados com a solubilidade de alguns sais em água» (CS2r, av2, p.2). O relatório escrito apresentado pela relatora constitui já um momento de integração e síntese de posições expressas por si e pela professora na conferência de supervisão.

Retroação desaprovativa específica. As apreciações negativas expressas pelos relatores acerca do desempenho dos professores incidem no domínio da comunicação em sala de aula. Uma apreciação negativa incide na atuação incorreta da docente, «sentada à secretária», reveladora de «ausência de entusiasmo e dinamismo na comunicação professor/alunos e que torna invisível a existência duma relação empática com os alunos» (CS4,av1,p.12). A falta de clareza na transmissão da informação/instrução pedagógica e a utilização incorreta da técnica do questionamento, são também objeto de retroação desaprovativa, como ilustra a citação seguinte:

A informação deve ser apresentada de forma estruturada e clara, e não ser anárquica. Uma das estratégias, que é fundamental, é fazer a pergunta, criar expectativas em todos os alunos da turma, e depois citar um a um. Quando dizes para o geral, depois sai em coro. Isto é um aspeto que merece ser melhorado e é uma técnica que é fácil de adotar. É estar centrado nela, preocupado com ela, e aproveitá-la (CS3, av2, p.16).

A prescrição no seguimento da retroação desaprovativa parece estar direcionada para o domínio de técnicas de ensino, consideradas eficazes pela investigação em educação. Noutros momentos das conferências de supervisão, a gestão deficitária das intervenções dos alunos é, também, objeto de retroação negativa, por parte da avaliadora. Nomeadamente, quando salienta «o desequilíbrio na participação dos alunos na aula» (CS4,av1, p. 2). No seu entender «só um aluno respondeu individualmente, os restantes falaram em coro, situação que não deve acontecer numa aula» (CS4,av1,p.2).

A comunicação «desordenada dos alunos e a ausência de correção [por parte da professora] impediu a exploração adequada e aprofundada dos conteúdos de ensino» (CS4,av1, p. 2). A gestão inadequada do tempo de aula, e respetivas atividades previstas na fase do planeamento, é outro domínio sobre o qual incide a retroação desaprovativa dos avaliadores. Como refere um relator, verificou-se uma desadequação entre o planeado e o realizado: «houve dificuldade de gestão do tempo de aula. Um aspeto objetivo, que não decorre da minha opinião, mas que revela uma grande *décalage* entre o tempo destinado a cada atividade no plano e aquilo que aconteceu na aula» (CS3, av2, p.22). Dificuldades explicadas pela «gestão inadequada do tempo de permanência dos alunos nas atividades propostas pelo professor» (CS3, av2, p.22). A desadequação da retroação do professor ao aluno é também objeto de comentário como ilustra o seguinte excerto: «o *feedback* estava centrado no pescoço, mas a má colocação do pescoço era consequência de outra coisa, esse *feedback* não foi correto, e por isso, frequentemente os alunos continuavam a incorrer no mesmo erro» (CS3, av2, p.17). Noutras situações, a incorreção da retroação dada pela professora aos alunos é explicada da seguinte forma pelo avaliador:

Disse, que muitas vezes, os ciclos de *feedback* não eram fechados, isto é, corrigias os alunos mas depois andavas a passarinho muito pela aula. Isto é, dás um *feedback*, o aluno reformula, mas tu dás o *feedback* e vais-te embora. Quer dizer, tu observaste, percebeste que há erro, deste ali informação que consideras relevante para o aluno superar o erro e depois não acompanhas mais o aluno (CS3,av2,p. 33)

A exploração deficiente pela professora das atividades propostas e respetivos materiais didáticos são também objeto de retroação desaprovativa na conferência de supervisão pelo avaliador. Como informa uma relatora: «tens muitas atividades para o tempo de aula, por isso passaste as definições e as instruções muito rápido, nem deu tempo para eles pensarem no que querias que eles fizessem» (CS4, av1, p.2). A ausência de reuniões para desmontagem dos planos de aula, por parte de alguns relatores, pode explicar alguns dos fatores negativos no desempenho dos docentes em avaliação, por comparação com outros avaliadores, que investem na fase pré-interativa, em estratégias de supervisão direcionadas para a identificação precoce de pontos fracos no desempenho do professor.

Retroação prescritiva justificada. O avaliador informa os professores sobre a forma como devem realizar a prática letiva, justificando o que devem ou não fazer. A prescrição de práticas de ensino tem em vista o cumprimento dos indicadores de competência em uso na escola, em articulação com os pressupostos da investigação

sobre a eficácia pedagógica do professor. Subjacente ao discurso prescritivo dos relatores está uma lógica comparativa entre atuação do professor e alunos. Em particular, a influência da clareza discursiva do docente no comportamento e aprendizagem dos discentes, como ilustra o seguinte excerto:

Uma coisa que é muito importante em Matemática é a linguagem, o rigor das duas linguagens. A linguagem corrente é importante para todos, mas na Matemática a linguagem específica da disciplina é uma das coisas essenciais. Um professor que não é capaz de comunicar usando uma linguagem científica e simbólica correta, é uma falha que tem que melhorar. E só tens mais uma aula assistida! Tem que ser claro o raciocínio que o professor faz, porque assim é que o aluno apreende. Se o professor faz um raciocínio muito rebuscado, o aluno não chega lá. Tem que ver se o raciocínio com que o professor introduz ou fala sobre um determinado assunto ou explica dúvidas, tem que ser um raciocínio linear e claro, senão o aluno perde-se a meio daquilo. Às vezes perde-se porque o assunto é de facto complexo, mas outras vezes não, outras vezes perde-se porque o professor o faz perder (Eaifr1, p.11)

Na mesma linha de raciocínio, Emília prescreve uma melhor gestão dos recursos materiais na sala de aula, estabelecendo relações entre a sua gestão eficaz e a aprendizagem dos alunos. Como ilustra a seguinte passagem: «nós escrevemos muito no quadro e por isso se escrevermos de forma dispersa, o aluno perde-se e não sabe o que é que vai passar para o caderno» (CS1,av1, pp.11-12). A «organização do quadro numa aula de matemática é fundamental, ou escrevo tudo a direito ou divido o quadro ao meio» (CS1, av1, pp.11-12). O objetivo «é facilitar o raciocínio, porque uso definição, aplico-a numa situação, uso propriedades noutra, e ajuda a estruturar o raciocínio dos alunos» (CS1, av1, pp.11-12). Por isso, no seguimento da justificação dada, a relatora prescreve técnicas de ensino, como a seguinte: «tens de criar esse hábito, essa rotina nas tuas aulas!» (CS1, av1, pp.11-12).

A prescrição incide, também, na natureza da comunicação interalunos em sala de aula, justificada pelos seus efeitos na aprendizagem. Como salienta uma avaliadora: «quando eles mudaram de grupo não trouxeram informação para os colegas, nem conversaram. Tive a perfeita noção que nem toda a turma ouviu os resultados dos trabalhos apresentados pelos diferentes grupos, e isso foi mau» (CS4, av1, p.3). Por isso, face aos resultados negativos, a avaliadora prescreve estratégias de comunicação: «para a próxima aula, eles têm que falar para a turma e não para ti. Em vez de seres tu a repetir, devias ter pedido para eles falarem mais alto para a turma toda ouvir as suas intervenções e aprenderem com isso» (CS4, av1, p.3). Noutras situações, a prescrição, para a movimentação da docente em sala de aula, é sustentada na formação pedagógica, adquirida na profissionalização, como ilustra a seguinte frase: «tens que te movimentar mais no meio dos alunos, não podes ficar só num sítio, não aprendeste isso no estágio?»

(CS4,av3, p.16). A supervisão pedagógica circunscrita à observação de duas aulas parece condicionar a natureza das prescrições. Estas parecem revestir uma natureza cirúrgica direcionada para a verificação do cumprimento pelos professores dos itens a avaliar estabelecidos pela escola. Os avaliadores prescrevem atitudes e comportamentos a observar na segunda aula assistida, de forma a conseguirem preencher todos os itens das fichas de avaliação. Como alerta uma relatora: «tens de olhar bem para a ficha, sabes que vais ser avaliada nestes parâmetros, e ver bem o que falta ainda mostrar na segunda aula assistida» (CS4, av3, p.17). A pressão exercida sobre o professor para adequar o seu desempenho aos itens a avaliar é comentada por uma professora da seguinte forma: «mas é difícil estar lá no momento e ter essas coisas presentes» (CS4, av3,p.17). Noutras situações, os relatores avaliam o nível de interiorização das prescrições numa aula assistida para outra. Como constata uma relatora: «vi que corrigiste o vocabulário, o rigor da linguagem a utilizar, da outra aula assistida para esta e que atendeste ao que eu disse» (CS1, av1,p.3). A prescrição de aulas “sob encomenda” para cumprimento das categorias de competência pré-definidas é, também, ilustrada nas palavras de outro relator:

Concluindo no sentido de perspetivar a próxima aula, acho que era importante teres em conta isto: tu ponderares, eventualmente, uma aula, que dê azo a que eu possa valorizar mais os contributos dos alunos, uma vez que hoje não foi fácil ver esse aspeto na tua aula (CS4,av1, p.25).

As prescrições *performativas*, com foco nos instrumentos, tendem a controlar a liberdade do desempenho profissional em sala de aula. Vinculando o professor aos critérios padronizados de desempenho e condicionando práticas inovadoras e autónomas por parte dos docentes em avaliação. No entanto, a fidelidade do desempenho docente ao instrumento permite o acesso a patamares de excelência, exemplificados por prescrições prospetivas, facultadas por alguns dos avaliadores. Centradas em técnicas eficazes de ensino visíveis a curto prazo, devido aos condicionalismos inerentes ao *design* avaliativo, como refere João: «por exemplo, se tivesses dado instruções precisas para os alunos fazerem aquela coreografia, se eles tivessem colaborado na explicação da aula e daquilo que iam fazer, isso iria encostar ao *Excelente*» (CS3,av1, pp.36-37). O que implica que «só tens mais uma aula para fazer isto, este é um problema desta avaliação, é que nós vimos duas aulas e há ocorrências que podem não acontecer em duas aulas» (CS3,av1, pp.36-37). E em contrapartida, o facto de haver «uma ocorrência também não quer dizer que isso represente o

comportamento do professor (...) o relator depois tem que ver aquilo que é dominante» (CS3, av1, p.42) no desempenho docente.

Validação de julgamentos avaliativos face a padrões de desempenho

As competências técnico-normativas pertencentes a esta subcategoria ilustram a conceptualização e integração dos dados recolhidos na análise do ensino, de acordo com padrões de competência pré-definidos e pressupostos da investigação sobre a eficácia do professor. A análise identificou zonas de consenso e de discordância entre avaliador e avaliado no processo de validação dos julgamentos e decisões avaliativas.

Zonas de consenso nos julgamentos e decisões avaliativas. O recurso por parte dos relatores a uma metodologia descritiva e interpretativa das práticas observadas, associada à demonstração de situações da prática profissional, surge com o objetivo de validar os julgamentos face a critérios de avaliação pré-definidos. E integra um processo de responsabilização conjunta entre relator e professor na ação de avaliar. O receio dos recursos dos docentes no final do ciclo avaliativo pode também explicar o investimento de alguns relatores neste processo aferido de validação dos julgamentos avaliativos. Uma relatora explica que, em privado, procedia à contextualização da avaliação individual do docente nas opções curriculares tomadas pelo grupo disciplinar: «para cada uma das dimensões, destacar os pontos de concordância entre o [seu] relatório e o do professor, baseado nos documentos fornecidos e nas fichas de avaliação» (Eaifr1, p.12). Inseria a aula na «planificação de unidade, no plano de atividades» e, em última instância «no projeto educativo, e dizia assim: “bem, isto que ele fez bate certo com o ponto tal e tal da planificação, das atividades propostas pelo grupo, que traduzem as intenções do projeto educativo e que estão nos itens tal e tal da ficha de avaliação” (Eaifr1, p.12).

Numa fase seguinte, nas conferências de supervisão, alguns relatores comparam o conteúdo dos seus relatórios escritos com as autoavaliações dos professores, e aferem o grau de adequação do desempenho aos padrões de competência e respetivas menções atribuídas. Outras vezes, questionam diretamente, os avaliados, para aferirem eventuais divergências, como descreve uma avaliadora: «pedi-lhes o seguinte: “este é o relatório que eu faço do vosso trabalho, analisem e apontem aspetos para discutirmos aqui, vejam se falta alguma coisa, que considerem importante registar» (Eaifr4, pp.13-14)

As conclusões coincidentes assinaladas pelo relator incidem, por exemplo, na forma eficaz como a docente diversificou a comunicação na sala de aula, com efeitos positivos

na compreensão da tarefa pelos alunos. Em conformidade com o definido no indicador *Modos de comunicação*, como ilustra a citação seguinte:

Finalmente, último item “Modos de comunicação”. Tu situas no *Muito Bom*, eu situo no *Muito Bom*. Aqui não tenho dúvidas nenhuma. Diferencias interlocutores, quer na esfera privada e individual, no final chamas um aluno: «Então como é que foi?», «Há alguma coisa?». Portanto essa diferenciação é muito clara, falas para o grupo, falas para a turma e diferencias muito bem isso. Já te disse que tens uma calma, uma cadência, um registo de voz, que permite em tudo que sejas clara, há ali um indicador muito importante dos alunos, é que eles perceberam tudo aquilo que tu querias que eles fizessem, nada indiciava o contrário, por vezes utilizas diferentes registos de voz, és clara na comunicação (CS3,av1, p.51).

Os critérios de êxito na avaliação do indicador *modos de comunicação* incidem no tom de voz calmo e cadência discursiva da professora, na clareza evidenciada na instrução da tarefa aos alunos e na diferenciação da comunicação em função dos interlocutores. Centrando-se no aluno, no grupo e na turma em geral. E, sobretudo, a constatação dos efeitos positivos da comunicação do professor na compreensão por parte dos alunos das atividades propostas, criando assim condições para o sucesso das aprendizagens. Por tudo isto, existe sintonia entre avaliador e avaliado, relativamente à atribuição da menção qualitativa de *Muito Bom*.

A técnica de estimulação da memória acerca da aula observada, em voz alta, possibilita a partilha de pensamentos e inferências na produção dos julgamentos e decisões avaliativas. Assim como cria oportunidades para perspetivar consensos acerca de melhorias no desempenho profissional, focalizadas no instrumento de avaliação. O relator procura sintonia no perspetivar a eficácia profissional, reativando aprendizagens de técnicas de ensino, realizadas no estágio profissional, com vista a alcançar a menção de *Excelente*, como ilustra o diálogo seguinte entre avaliador e professor:

P- Aí falta uma parte importante. Por isso é que eu não pus no *Excelente* no meu relatório.
A-Sabes qual é?
P- O questionamento.
A-Exatamente.
P-É mesmo esquecimento. Pronto e ainda bem que estas coisas existem.
A-E é para isso que estas conversas também servem, para uma pessoa conseguir melhorar.
P- As coisas que são mais comuns no estágio, é o questionamento.
A-Porque é importante.
P-Aquela história de fazer a pergunta e depois então dizer o nome do aluno, eu sei isso tudo.
A-Pronto, estas conversas também servem para isso. Sabes que isto são técnicas de ensino e, como técnicas de ensino, treinam-se (CS3,av1, p.51).

Através da leitura comentada do relatório, produzido pelo relator, e da autoavaliação do professor, o avaliador fundamenta julgamentos e decisões, explica consensos e alterações de menções na atribuição da classificação qualitativa, referentes aos seguintes indicadores de avaliação: a) conhecimento pedagógico do conteúdo; b)

adequação de estratégias de ensino e aprendizagem; e c) relação pedagógica e ambiente de trabalho. Como refere na conferência de supervisão, «estamos de acordo relativamente a um *Muito Bom* e isso tem a ver com o conhecimento pedagógico que demonstraste possuir da ginástica, e, também, porque foste ginasta» (CS3, av2, p.31). No que respeita à «organização e gestão das estratégias de ensino, eu considero-te boa e tu também, como se vê no teu relatório de autoavaliação» (CS3, av2, p.31).

A integração de excertos do relatório de autoavaliação produzido pelo professor no do avaliador, revela concordância na fundamentação da classificação proposta. Como ilustram as palavras do avaliador: «estive a ver as tuas argumentações no indicador *relação pedagógica e ambiente de trabalho* e servi-me delas. Dizes que “predomina um clima de entreajuda por parte dos alunos e da professora em relação à segurança, nas diversas matérias selecionadas, e eu concordo contigo» (CS3,av1, p.36). Demonstrando o assunto em análise com situações de ensino observadas: «de facto viu-se que as relações com os alunos são cordiais. Eles revelam capacidade de iniciativa e cooperação, nas situações de prática de exercício, montagem, organização e realização das tarefas» (CS3,av1, p.36) solicitadas pela professora. Por isso, «destaco o teu desempenho no meu relatório, sobretudo, a tua preocupação, em dizeres sempre o que é para fazer e nunca aquilo que não é para fazer. E isso foi dominante na aula» (CS3,av1, p.36). A explanação surge ancorada em situações da prática letiva observada, quando refere: «viu-se cooperação interalunos, em particular na modalidade de dança e ginástica e isso permite-me verificar que, de facto, estamos de acordo, que a menção de *Muito Bom* é a adequada» (CS3,av1, pp.36-37).

Noutro momento da conferência de supervisão, a reflexão, de cariz técnico, sobre a ação introduziu alterações nos julgamentos avaliativos efetuados pela docente, possibilitando o acordo com o avaliador na atribuição da menção qualitativa ao desempenho docente. Como explica o relator: «tinhas a menção de *Excelente*, mas pensaste e reconheceste falhas na adequação das estratégias de ensino às necessidades específicas dos alunos, por isso mudaste para *Muito Bom* e aí estamos de acordo» (CS3, av2, p.31). As competências cognitivas e comunicacionais, ilustradas no processo de análise e de validação dos julgamentos face aos padrões de competência pré-definidos nos instrumentos de avaliação, não são estáticas e revelam capacidade de adaptação mútua em função da qualidade da argumentação entre avaliador e avaliado. Como ilustra o seguinte excerto:

P - Essa aluna é de nível avançado, e ela tentou ajudar colegas que tinham mais dificuldade. Pode não ter conseguido, mas tenta, e foi logo a primeira a dizer: «professora, então eu fico a ajudar, deixe-me ficar a ajudar». Outro aluno, que curiosamente é um aluno que falta bastante, e que não me fez a aula porque estava constipado, também disse: «professora, mas deixe-me ajudar, eu fico a ajudar». Depois se calhar não ajudou nada, mas pelo menos eu acho que isso é importante e para mim isso são contributos. E que levam ao envolvimento da turma. Eu não sei se estou a perceber mal.

A - Sim, ok, queria saber qual era a tua interpretação. E eu acho que este indicador aqui na ficha é o mais complicado, o da promoção da autoestima dos alunos. Estou a considerar o teu ponto de vista e acho que tens razão. É uma visão sobre a aula e sobre isto que eu nem sequer tinha feito. Estás a perceber? Bom, eu acho que no resto temos tudo de acordo, mas de qualquer maneira ou não, sim estamos, estamos, como vês tenho aqui várias cruces, mas estamos de acordo (CS3, av1, p. 42)

Uma outra passagem numa conferência de supervisão ilustra o processo reflexivo na construção dos julgamentos e decisões avaliativas, como ilustram as palavras da relatora: «eu vou refletir sobre o que ouvi nesta reunião de desmontagem da aula e depois conversamos. Mas claramente estás entre o *evidencia bastante* e o *evidencia totalmente*. Os itens a avaliar que colocam dúvidas, «estão preenchidos a lápis na ficha; os outros estão a tinta, como podes verificar» (CS2, av3, p.34).

Zonas de discordância nos julgamentos e decisões avaliativas. O posicionamento do desempenho do professor face aos critérios de avaliação gera, por vezes, discordância entre avaliador e avaliado. Divergências retratadas, por exemplo, na avaliação do indicador *incorporação dos contributos dos alunos no grupo turma*, como explica o avaliador: «estamos em desacordo, a professora apreciou isto como *Excelente* e argumenta na sua autoavaliação, com base na ficha, que “gere os contributos dos alunos, valorizando o seu desempenho e promovendo o envolvimento do grupo turma, como fator de sucesso nas aprendizagens» (CS3r,av2, p.30). A discordância incide na natureza do contributo dos alunos, como refere o avaliador, «no meu entender os alunos estão todos envolvidos, mas tenho dúvidas, que haja o envolvimento do grupo turma como fator de sucesso nas aprendizagens» (CS3,av2, p.30). Isto «porque a aula teve fatores de insucesso, ou seja, os alunos tiveram dificuldade em ajudarem-se uns aos outros na realização das atividades propostas» (CS3,av2, p.30).

A comunicação em sala de aula coloca problemas numa avaliação baseada em critérios de medida, em diferentes núcleos de avaliação, afetos a diferentes grupos disciplinares. Na avaliação de professores de inglês, a discordância incide, também, no indicador denominado: *modo de comunicação*. A professora autoavalia-se com a menção de *Muito Bom*, argumentando que «comunicou com os alunos, com rigor científico e sentido de interlocutor. Revelando boa capacidade de comunicação e

estimulação do interesse dos alunos para a aprendizagem, envolvendo-os de forma dinâmica e respondendo às suas necessidades» (CS4,av2, p.37). Em contrapartida, a avaliadora refuta a argumentação, posicionando a docente na menção de *Bom*. A justificação, por exemplificação da eficácia parcial das estratégias de comunicação da docente é visível na citação seguinte:

A-Eu digo aqui no meu relatório que a «comunicação da professora com os alunos foi permanente mas centrada no desempenho de alguns alunos». Há muitos alunos a realizar atividades que não são adequadas, e podemos imaginar a uma situação absurda. Tu tens 20 alunos e tens 18 alunos a fazer uma atividade e estás toda a aula com 2 alunos. E tu comunicaste com grande rigor científico, com esses 2 alunos, tiveste uma capacidade de comunicação fabulosa, tu e mais 2 alunos. Estimulaste-os no interesse pelas aprendizagens e estavam lá 18 alunos. Portanto, isto não pode ser considerado, apesar de ser *Bom* com aqueles 2 alunos, não é bom perante aquilo que deve ser uma aula. E isso aconteceu e portanto, nunca poderia apreciar isto como *Muito Bom*.

P- Pois, eu compreendo (CS4,av4, p. 37).

A clarificação dos processos ocorridos durante a comunicação, entre professor e alunos, é ancorada em exemplos hipotéticos da prática profissional, mobilizados de forma pedagógica pela relatora. Da natureza da fundamentação parece depender a aceitação por parte da professora da menção atribuída pela avaliadora. A natureza pedagógica do papel do avaliador parece diminuir eventuais divergências na ação de avaliar. Uma das relatoras refere, que «se forem dados esses passos em que avaliador e avaliado comparam e fazem a aferição das suas propostas, com base no que é pedido nas fichas, não há reclamações por parte do professor. Aceitou o que foi combinado na reunião» (Eaifr1, p.22). Em contrapartida, as posições discrepantes, verbalizadas de forma declarativa, revelam a existência de conflitos entre avaliador e avaliado. Como ilustra a situação seguinte relativa à avaliação do indicador: *incorporação dos contributos dos alunos de forma adequada*:

A - Não promoveste interação.

P – Como é que é possível promover interação constante, o que é isto?

A – Está escrito na ficha de avaliação, revelar plena interação no grupo-turma.

P- Houve interação ou não houve, andei a fazer trabalho a pares, de grupo, com conclusões.

A – Pelo que já referi, houve falhas.

P- É melhor vires para o estrado ver o que se passa.

A – Mas eu vejo-os a todos, estou mais perto deles.

P- Compreendes que eu dominar isso é complicado.

A – Por isso, não podes dizer, que tens a certeza absoluta que fizeram o trabalho.

P – Então, eu não passei o tempo todo de volta dos meninos?

A – Perdeste boas oportunidades para valorizar os seus contributos, pergunta-resposta está no padrão normal (CS4, av1, p. 8).

Outra postura é revelada pelo relator na ação de avaliar, quando partilha as suas dificuldades na atribuição da menção e explica por que razão o seu julgamento avaliativo e tomada de decisão diferem da autoavaliação efetuada pela docente. Como

ilustram as suas palavras: «o único aspeto que me fez vacilar e situar no *Muito Bom*, tem a ver com o entusiasmo e sucesso na superação de alguns alunos» (CS3, av1, pp. 40-41). E que «interpretei como uma forma de valorizar a autoestima, associando-a às aprendizagens. Inicialmente, coloquei aqui no *Bom*, e depois fui ver e tu tinhas colocado no *Excelente*» (CS3, av1, pp.40-41). A verificação da discrepância «levou-me a pensar o seguinte: para o contributo dos alunos representar um envolvimento maior, acho que eles têm que ter um papel mais participativo, e podem tê-lo!» (CS3, av1, pp.40-41). A refutação da professora procura enfatizar outras vertentes da colaboração dos alunos, como demonstram as suas afirmações: «eu até posso concordar contigo, mas deixa-me só contrapor nisto, muitas vezes, eu conto mais com a iniciativa que eles têm e a forma como tentam, mesmo que nem sempre consigam» (CS3, av1, pp.40-41). Mas anui com a posição do avaliador, ao dizer «faz-me sentido ter este nível, percebo o que tu dizes, apesar de não saber se se enquadra no que está aqui na ficha, é como dizes um problema de aferição de critérios» (CS3, av1, pp.40-41).

Competências clínicas

As competências clínicas dos avaliadores/relatores correspondem a um saber fazer, baseado na experiência de ensino e na reflexão sobre a prática profissional, orientada para a ação de avaliar. A análise identificou as competências clínicas dos avaliadores/relatores em função das seguintes subcategorias, apresentadas por ordem decrescente: a) capacidade de consciencialização com vista à resolução de problemas (n=482); b) sugerir práticas alternativas de ensino (n=472); c) julgamentos clínicos (n=240); e d) problematizar conceções e práticas (n=134), como ilustra o Quadro 19.

Capacidade de consciencialização com vista à resolução de problemas

Nesta subcategoria destacam-se as competências dos avaliadores no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão com vista à resolução de problemas por parte dos professores em avaliação. A análise revelou a reflexão na ação sobre situações imprevisíveis e a reflexão sobre problemas da prática letiva.

Reflexão em ação sobre situações imprevisíveis. A reflexão em ação por parte do professor, com vista à resolução de situações imprevisíveis, é elogiada pelos relatores. A adequação do ensino aos desafios e dificuldades reveladas pelos alunos, o «conseguir

dar a volta» são aspetos louvados na atuação do professor, como ilustra o seguinte excerto:

Achamos que se seguirmos uma determinada linha, eles vão entender melhor, de acordo com os conteúdos que conhecemos, com a complexidade desses mesmos conteúdos, com as características da turma. No entanto, às vezes, o processo que pensamos ser o mais simples, para eles não é, e às vezes, uns até entenderam, e outros não. Se o professor tem a capacidade de conseguir dar a volta perante a situação, perante as questões que os alunos põem, eu aprecio muito isso. No sétimo ano, ela tinha alunos muito interventivos, e curiosos, e então eles próprios iam puxando por ela. E ela muitas vezes tinha que explicar ou ir mais além, até relativamente àquilo que tinha posto no plano ou dar a volta ao plano, porque eles o exigiam e eu acho que isso é muito bom, elogiei-a por isso, e sinceramente, valorizei na avaliação (Eaifr2, p. 2)

A intuição experiencial do professor parece gerar modificação na prática pedagógica, e ilustrar o conhecimento prático/reflexivo do professor em ação como objeto de avaliação.

Quadro 19. *Frequências Referentes às Competências Clínicas.*

Competências clínicas	Avaliadores/relatores				
	R1	R2	R3	R4	Total
<i>Capacidade de consciencialização sobre o processo de ensino-aprendizagem</i>					
Reflexão em ação sobre situações imprevisíveis	-	78	-	-	78
Reflexão sobre problemas da prática letiva					
Comunicação	12	6	25	34	77
Indisciplina	22	16	30	28	96
Autonomia	13	32	22	47	114
Aprendizagem	10	21	20	66	117
Subtotal					482
<i>Práticas alternativas de ensino</i>					
Estratégias de ensino centradas nos alunos	62	115	85	210	472
<i>Conceções de ensino e de professor</i>					
	-	56	78	-	134
<i>Julgamentos clínicos</i>					
Articular conteúdos de ensino com outras áreas do saber	-	-	-	120	120
Incorporar contributos dos alunos	65	-	55	-	120
Subtotal					240
Total	184	324	315	505	1211

Reflexão sobre problemas da prática letiva. O acreditar por parte dos avaliadores na dimensão formativa da avaliação, fá-los investir na promoção de práticas reflexivas, com vista à resolução de problemas. Uma das avaliadoras explica que «depois das aulas assistidas, reuníamo-nos para falar sobre a aula, ver o que podemos melhorar, sobretudo, sobre as dificuldades dos alunos em falarem inglês, e aproveitámos esses

raros momentos, para pensar em conjunto» (Eair4, pp.14-15). Momentos sentidos como «importantes e úteis, no meio deste processo todo complicadíssimo de contestação, que deixou toda a gente indisposta» (Eair4, pp.14-15). Apesar das aulas assistidas serem «só duas, já ajuda a detetar problemas, do professor ou dos alunos, sempre se vê a intenção do professor e se o ensino contribui para a aprendizagem dos alunos» (Eair3, pp.14-15). Apesar das resistências de alguns docentes, o avaliador incentiva a reflexão sobre a ação, argumentando, que é a mais-valia da avaliação, como refere na seguinte frase: «procurei sempre fazer uma apreciação do trabalho do professor, fazê-lo pensar sobre o que fez, levá-lo a reconhecer os problemas da comunicação estar muito centrada nele». Independentemente dele apresentar «argumentos do género: “mas eu sempre vi fazer assim!» (Eair1, p. 28). A atitude compreensiva e interpretativa da posição defensiva do docente é justificada do seguinte modo: «está bem, mas podes pensar sobre isso, e concluíres que deves fazer diferente, para evitar seres sempre tu a falar e também, estares atento à competição entre os alunos» (CS1, av3, p.28). Compreendo que, provavelmente, «nunca ninguém te ajudou no fim, à porta a dizer: então como é que correu? O que é que fizeste? O que é que eles disseram? Nunca ninguém disse, mas na próxima vez podes sempre mudar qualquer coisa, depois desta nossa conversa» (CS1, av3, p.28).

A qualidade da partilha formativa parece ser influenciada pela negativa pelo contexto de tensão vivido na escola face à avaliação docente, como refere uma avaliadora: «se não tivesse havido aquela grande tensão entre nós, talvez houvesse mais abertura para discutir as aulas, sobretudo, os problemas que temos e não partilhamos, como a indisciplina dos alunos» (Eair4, pp.14-15). Apesar do «contexto não ter sido facilitador, e a avaliação surgir com uma grande crispação, com um grande mal-estar. Eu investi na mesma, trocámos impressões sobre as aulas, falámos de dificuldades, para melhorarmos as nossas aulas» (Eair4, pp.14-15). A promoção da reflexão sobre a ação, por parte dum avaliador, incide, por exemplo, nas causas do insucesso na promoção da autonomia dos alunos, como ilustra o seguinte excerto:

A - Estas estratégias foram melhor conseguidas na área do trabalho da aptidão física, em que se trabalham questões associadas à saúde, como escrevi: «ambas as situações revelaram preocupações inclusivas para diferentes níveis de desempenho dos alunos». Isto é, situações diferentes, mas depois não resultaram, porque precisavam do quê?

P - Precisam da minha presença lá. Os miúdos tinham que ser acompanhados na realização daquelas atividades, já percebi, tens razão.

A - Tem a ver com as opções de organização da aula. Criar uma aula com muitos momentos e onde os alunos não estão em condições de estar em autonomia. Assim, o que pus no relatório foi o seguinte: «o grau de autonomia que as soluções organizativas

proporcionavam, aliadas ao nível de desempenho de alguns alunos» fraco «não permitiu que a professora supervisionasse da forma mais eficaz a qualidade e a segurança na prática dos alunos (CS3,av2,pp. 35-36).

A docente desempenha um papel ativo no processo de supervisão avaliativa inferindo uma prática alternativa de ensino na sequência da reflexão conjunta com o avaliador. Noutro momento da conferência de supervisão, a reflexão sobre a prática pedagógica observada é conduzida pelo avaliador, sob a forma de questões, com vista à identificação de soluções para os problemas detetados no ensino e aprendizagem da dança, como revela o seguinte excerto:

A- Como é que tu podes melhorar o ensino da dança na tua aula?

P- A questão crítica, naquela fase em que eles estão, revela que há alunos que não conseguem entrar no tempo da música.

A- Mas, de uma forma global, o problema que é mais visível ali, é a forma muito mecânica como eles fazem aquilo e eles não entram nos tempos da música. Como é que isso se resolve?

P- Tenho que lá estar com eles, já percebi.

A -Tu tens que lá estar. Tens que fazer exercícios com a música, com o serrar e depois articular, porque muitas vezes eles baralham-se, e isto acontece quando?

P - Quando saem de um determinado passo para ligar a outro.

A-Precisam que lhes dê tempo para eles treinarem, para mostrarem o trabalho de casa. Mas eles têm que treinar bem feito. Não podem estar a treinar numa base mal feita. Estás a perceber qual é o meu problema? É ver alunos a fazerem coisas mal feitas. É só isso.

P- Mas eles têm que passar pelo erro! Senão como é que eles fazem em casa? Como é que eles me transmitem que treinaram em casa?

A- Mas, eles não podem passar pelo erro sem ter um feedback teu.

P- Pois é, tens razão! (CS3, av1, p.47)

Através do questionamento o avaliador conduz a professora a desenvolver capacidades de autoanálise e a refletir, de forma guiada, sobre a sua prática pedagógica. A docente compreende a situação problemática, ou seja, as dificuldades reveladas pelos alunos na aprendizagem dos tempos, na modalidade de dança em estudo, explicitando o conhecimento tácito, que influenciou a sua ação na aula, o deixar os alunos «passarem pelo erro» (CS3, av1, p.47). O estilo colaborativo no processo de supervisão parece potenciar a criação de consensos e a anuência do avaliado face a uma mudança e melhoria da sua prática profissional.

O investimento na autoavaliação adquire visibilidade nas interações entre avaliador e avaliado nas conferências de supervisão e nas reflexões escritas elaboradas pelos professores. O relatório escrito de autoavaliação apresentado pelo docente ilustra, também reflexões conjuntas sobre a ação, como explica um avaliador: «o professor tem que fazer autoavaliação, mas é injusto que a faça só com a sua perceção da aula, quando ele é ator. A autoavaliação é autoavaliar-me com o máximo de dados e de informação possível» (Eairf3, p.12). Por isso, «com a minha avaliada, ela pensou, sobre o que eu lhe

disse após a observação da aula, sobre as dificuldades dos alunos, e no dia da reunião, já tinha incorporado no seu relatório algumas das minhas observações, aquelas que lhe fizeram sentido» (Eairf3, p.12). A mudança numa reflexão de cariz individualizante para uma conjunta é salientada pelo avaliador da seguinte forma: «no início deste processo não fiz assim, mas depois percebi que era importante mudar, ela refletia mais sobre a aula. E foi muito útil a mudança» (Eairf3, p.12). A reflexão sobre a prática pedagógica nas conferências de supervisão surge em conformidade com um dos critérios de avaliação, a «valorização da reflexão do professor sobre as suas práticas» (CS2,av1,p.1). O que justifica o pedido dos relatores aos avaliados de elaboração de atas e relatórios conjuntos, onde «transpareça a reflexão sobre a aula, com os contributos, que possam decorrer da conversa com o relator sobre as aulas assistidas» (CS2,av1,p.1).

Práticas alternativas de ensino

As competências clínicas pertencentes a esta subcategoria expressam a capacidade do avaliador em facultar ideias e sugestões sobre práticas alternativas de ensino. As sugestões sustentam-se no conhecimento científico e pedagógico e incidem em estratégias de ensino centradas nos alunos. A sugestão de estratégias de ensino, promotoras do desenvolvimento cognitivo dos alunos, é ilustrada no seguinte excerto:

A-O estádio cognitivo em que eles estão, faz com que se fixem muito naquilo que o professor está a querer vincar naquela altura. E portanto, sugiro-te o seguinte, se queres que eles percebam relações, tens que estar sempre a demonstrar relações.

P-Pois é.

A-A partir do momento em que eu faço uma compartimentação e arrumo aquilo em prateleiras, são estas as prateleiras que eles fixam e não fixam mais nada (CS2,av1, p. 26).

O aconselhamento da relatora para a docente promover «operações cognitivas mais complexas», no processo de aprendizagem dos alunos, é também reforçado na partilha das seguintes ideias: «embora possa parecer mais fácil para os alunos o facto de estar tudo muito arrumadinho, espartilhada a matéria, no fim, se eu lhes pedir para fazerem operações cognitivas mais complexas, como relacionar conceitos, é-lhes mais difícil» (CS2, av1, p.32).

As sugestões são legitimadas, por um lado, em nome da experiência de ensino dos avaliadores, como refere Ana: «dou-te um conselho como colega mais velha, com mais experiência, porque já passei por várias realidades» (CS4, av1, p.3). E, a natureza das sugestões reporta-se, por outro lado, a práticas alternativas de ensino em sintonia com os padrões de competência pré-definidos. Expressos no envolvimento dos alunos nas

atividades, através do questionamento dirigido e na criação de situações promotoras da sua autonomia, como ilustra o seguinte excerto:

A-Aqui foi aquilo que eu te aconselho, se não é uma primeira informação para os alunos, se eles já trabalharam nisso, é a vez de não seres tu a mandar, serem eles a brilhar e eles dizerem o que é que vão fazer ali. E agora há várias técnicas para fazer isso, aquela que é mais usual é a técnica de questionamento, o professor coloca a questão e a seguir pede o nome, que é para ninguém ficar descansado.

P-Exatamente.

A- Podes também definir o seguinte, tinhas pares a trabalhar, vamos gastar mais tempo, mas estamos aqui a ganhar outra coisa, os alunos têm um papel ativo na construção da informação e daquilo que eles querem fazer (CS4, av1, p.19).

O grau de fidelidade do aconselhamento relativamente aos indicadores/critérios de avaliação diverge entre os avaliadores. Uns são mais explícitos na relação entre sugestões e critérios, como ilustra o conselho da avaliadora para a docente investir na comunicação em língua estrangeira na sala de aula: «os alunos não gostam de falar em inglês, mas sê persistente, é um conselho que te dou, e tens oportunidade de passar para esta coluna na ficha de avaliação» (CS4,av3,p.10). Noutras conferências de supervisão, é o professor em avaliação que solicita a ajuda do relator, para conceber práticas alternativas, no ensino da dança e da ginástica, que possibilitem o cumprimento de critérios de avaliação, como ilustra a citação seguinte:

P-Fecho a porta à ginástica? Como é que eu chego aos dois lados, ginástica e dança? Como está aí previsto no plano e na ficha de avaliação. Ajuda-me!!

A -Eu numa primeira fase da aula, a seguir ao aquecimento, ou às vezes até faço antes do aquecimento, porque quando é dança, para os miúdos não virem suados, até começo muitas vezes a aula, explico o que vai ser a aula e agora estou com os 10º anos, com os merengues, já a pares, antes do aquecimento começar.

P- Mas estás-lhes tu a ensinar.

A-Ainda estou a ensinar, exatamente.

P- E se eles têm que mostrar o trabalho sozinhos?

A- Os teus estão em condições de mostrar trabalho sozinhos? Eu acho que não. A nossa diferença está aí. Eu acho que eles ainda têm que fazer mais percurso, mais trajeto, aperfeiçoar mais (CS3, av1, p.49)

A troca de ideias permite a análise do conhecimento dos alunos e perspetivar formas de desenvolvimento de capacidades motoras, no domínio da dança e da ginástica, que nascem da comparação entre a prática de ensino da professora e a do avaliador. O aconselhamento, solicitado ao avaliador, desencadeia reflexão sobre as opções metodológicas no ensino da Educação Física, em função das diferentes fases de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, como revela a seguinte citação:

P- Achas muito chocante, eu dar uma aula só com uma modalidade? Nomeadamente, centrar-me no basquetebol?

A- Não há receitas. Há alturas do ano em que se as aulas forem só numa modalidade, é estranho, estou a falar no 3º período, porque é uma 4ª ou 5ª etapa do ano, em que há alunos que precisam muito de trabalhar a dança, outros a ginástica, por exemplo. E portanto, se eu

vir, num final do ano aulas iguais para todos os alunos, eu não acredito naquilo. Porque nós sabemos também que quanto mais avançamos, no percurso todo de escolaridade, mais a diferenciação vai ser feita. Quanto mais vamos avançando mais as distâncias entre alunos e desempenhos vão ocorrer (CS3,av1, p.52)

Os relatores são unânimes em considerar que as sugestões facultadas sobre práticas alternativas de ensino foram apreciadas de forma positiva pelos professores. Como destaca Emília: «as sugestões que dei sobre a forma de dar a aula e envolver os alunos, a colega até me agradeceu, porque nunca lhe tinham assistido a uma aula» (Eaifr1, p.21). Se não tivesse tido a «perceção da utilidade das sugestões sobre como centrar as atividades nos alunos, limitar-me-ia a avaliar» (Eaifr1, p.22). Outra relatora comenta, «percebi que podia ajudar, por exemplo, em termos de pensarmos em atividades para os alunos, elas perguntavam-me se eu achava bem e eu dava sugestões, porque é sempre no sentido de ajudar. Portanto, isso correu muito bem» (Eaifr4, p.12). O reconhecimento da ajuda facultada pelo avaliador ao professor motiva-o, como se depreende das palavras de Sara: «ajudei-a a encontrar atividades para resolver as dificuldades dos alunos, porque ela não se sente tão à vontade na Física, a formação dela é mais Biologia e por isso me pediu ajuda» (Eaifr2, p.13). O que significa, que «está recetiva às sugestões que eu lhe dou. E que reconhece, que eu numa determinada área, tenho mais à vontade do que ela. E este reconhecimento é importante para mim, a professora tem a ganhar, os alunos e a escola» (Eaifr2, p.13).

O pedido de aconselhamento/ajuda, assim como a recetividade dos docentes às sugestões dadas pelos avaliadores parece ser mais evidente nos professores contratados que nos docentes de carreira. Como explica uma das avaliadoras: «os mais novos estão mais recetivos às sugestões para melhorar as aulas em função dos alunos, com eles conseguimos discutir ideias, com os mais velhos, já não» (Eaifr2, p.11). Os professores, mais jovens, contratados, confessam muitas vezes, dificuldades, dizem mesmo: «nunca me tinham dito isso, até agradeço. Pelo menos mostram-se recetivos às minhas sugestões e eu senti-me útil» (Eaifr1, p.15). Os professores com menor tempo de serviço solicitam ajuda/aconselhamento e agradecem-no, e com eles os avaliadores, também, se sentem mais à vontade para prestar esse apoio, como ilustra a citação seguinte:

Estou mais à vontade para trocar informações, para dar conselhos sobre as aulas a um professor mais jovem. É mais fácil, para alguém que está em início de carreira, aceitar um reparo de um professor, que está no fim de carreira, do que dois que estão no fim de carreira e de repente vem o colega do lado, colega só porque foi nomeado relator, falar da sua aula (Eaifr4, p.9)

O desfazamento na experiência profissional entre avaliador e avaliado facilita o aconselhamento de práticas alternativas de ensino, como confessa uma das avaliadoras no seguinte excerto:

Quando ela me perguntava e pedia ajuda: “devo abordar este tema, desta maneira, ou acha que estas atividades são mais atrativas para os alunos?”. Da experiência que tinha, eu não impunha, só dizia: “eu quando dei, achei que eles assim perceberam melhor desta forma, por exemplo (Eairf2, p.1).

O estilo, colaborativo e não diretivo, baseado numa relação de confiança mútua, parece potenciar a dimensão formativa no processo de avaliação. Assim, como permitir uma abordagem desenvolvimentalista, no processo de supervisão, em que as sugestões são facultadas em função das necessidades individuais dos professores, como demonstra o discurso da relatora: «eu ia dando as sugestões quando ela pedia, muitas vezes quando não se sentia tão à vontade, ela solicitava ajuda» (Eairf2, p.10). As sugestões incidiam em aspetos «de natureza pedagógica, dúvidas acerca da melhor maneira de envolver os alunos nas atividades e conseguirem ter bons resultados» (Eairf2, p.10). Os contextos de cordialidade e respeito mútuo parecem promover a ajuda construtiva e uma partilha profícua de ideias, expressa nos seguintes exemplos:

Podias conversar mais com eles, em vez de leres. Podes puxar por eles, para envolver os que estão a assistir à apresentação dos trabalhos dos colegas (CS4, av1, p. 15)

A-Sugiro-te esta situação.

P-Com o “reuter”?

A Não, com o colchão de quedas. Eles estarem aqui com um colchão verde.

P-Sim, o mais fofinho.

A-Sim, um colchão de quedas e um colchão de ginástica dos fininhos para dar densidade a isto, que isto é muito mole. E eles fazerem esta queda para trás aqui. Não aleija nada.

P-Pois é. Boa ideia. É verdade, sim, sim. (CS3,av1, p.24)

A partilha de experiências distintas de ensino entre avaliadora e avaliado revela-se enriquecedora para a prática profissional do professor em avaliação e produz, por vezes, um efeito positivo no grupo disciplinar, como descreve uma avaliadora: «eu fiz um comentário acerca dum conteúdo e atividade que ele propôs aos alunos, e disse, engraçado, eu não ensino assim, faço doutra maneira» (Eairf1, p.36). No dia seguinte, «os colegas do grupo estavam todos a falar no assunto e a trocar ideias. Achei muito bem, porque deu logo uma discussão muito interessante sobre formas diferentes de ensinar aquele conteúdo e as dificuldades sentidas pelos alunos» (Eairf1, p.36).

Conceções de ensino e de professor

As competências clínicas expressas por esta subcategoria dizem respeito ao problematizar por parte do avaliador de concepções de professor e de ensino. O questionar de concepções de ensino e de professor de Educação Física emerge no processo mútuo de aferição entre avaliador e avaliada acerca do indicador: *incorporação do contributo dos alunos, gerindo-os como fator de autoestima*. No relatório escrito apresentado pelo relator destaca-se a seguinte passagem: «a propósito deste item gerou-se uma discussão sobre o que é o carácter formativo da Educação Física. A professora referiu que iria à Faculdade de Motricidade Humana saber qual é o papel formativo da Educação Física» (CS3r,av2, p.31). Face à tensão existente, João descreve a resposta dada: «podes lá ir, mas não vais obter uma resposta, vais ouvir várias, porque isso tem a ver com a concepção de Educação Física, que cada um tem. E não tem nada a ver com o facto de ser bom ou mau profissional» (CS3r,av2, p.31). Há professores que «acreditam que o papel da Educação Física no curriculum dos alunos é eminentemente recreativo, de libertação de energias e boa disposição e são excelentes profissionais, na animação que conseguem colocar nas aulas» (CS3r,av2,p.31). Outros docentes «preparam as aulas para a promoção das aprendizagens dos alunos, porque acreditam que essa é a vocação e o valor formativo da Educação Física (EF), à semelhança das outras disciplinas, mas com uma singularidade própria» (CS3r,av2, p.31). Por isso, no seguimento da problematização de concepções acerca do ensino e do professor ideal de EF, o relator incentiva a professora a analisar as suas concepções de ensino, como ilustram as suas palavras: «tens que encontrar uma resposta para ti mesma e perceber o que os programas valorizam, eles não são neutros, valorizam as aprendizagens dos alunos, o que, por sorte, coincide com a minha concepção de EF» (CS3,av2, p.32). Noutro núcleo de avaliação, a problematização do grau de fidelidade do professor às orientações, apresentadas no manual didático da disciplina, ilustra uma posição reflexiva e crítico-social por parte da avaliadora. Revelada na seguinte apreciação: «estás a tocar num ponto importante: a explicação está no livro! Que é a fundamentação e justificação para determinadas opções de natureza conceptual, ou seja, até que ponto é que eu posso ou devo libertar-me do manual?» (CS2, av1, p.19). A avaliadora procura que a docente reflita acerca dos seus esquemas conceptuais, no ensino da disciplina de Física e Química, e se posicione de forma informada e crítica

face ao grau de desvinculação e/ou aproximação da lógica conceitual expressa no manual, como revela a seguinte citação:

Uma coisa é eu montar o meu esquema conceitual para a explicação daquele conceito, e aí uso as minhas próprias ferramentas, o meu próprio discurso, os meus próprios esquemas no sentido de figuras, ilustrações, o que quer que seja, e outra coisa, depois é dizer, fazer a ponte com o que está no manual. Porque pode ser eventualmente diferente, porque os autores seguiram outro raciocínio (CS2, av1, p.19).

O questionar de concepções de ensino baseadas no cumprimento das orientações didáticas veiculadas no manual visa desencadear a reflexividade sobre a prática, de forma a antecipar as consequências das opções tomadas.

Julgamentos clínicos

Os julgamentos clínicos fundamentam-se na análise da prática letiva, na experiência sobre o ensino sem se reportarem *a priori* aos critérios de avaliação pré-definidos pela escola. O conhecimento prático sobre o ensino parece orientar a partilha de ideias entre avaliador e avaliado assim como a reflexão subjacente ao julgamento clínico. Este privilegia a ação, como objeto de compreensão e interpretação da prática letiva, como refere uma avaliadora «já apreciámos e aferimos o que fizeste, já percebemos o que aconteceu na aula» (CS4, av1, p.13). Para em seguida surgirem as preocupações com a medida do desempenho face aos indicadores/critérios de avaliação, como ilustra a citação seguinte:

P- Expliquei a cultura japonesa e depois fui buscar a inglesa, fiz perguntas para os alunos as relacionarem. Devia ter feito mais perguntas? Sobre o quê? Eu queria perceber?

A-Podes relacionar também com a cultura geral dos alunos, com a tua, com a de alunos estrangeiros, que tens aqui na aula.

P – Sim, tens razão. Agora a chatice é vermos isto na ficha. Articulação com os saberes é subjetivo, se o relator e o avaliado tiverem um entendimento diferente destes termos, é difícil. Temos de aferir.

A – Já apreciámos e aferimos o que fizeste, já percebemos o que aconteceu na aula e ainda podes noutra aula, agora temos de ler e pensar sobre o que diz a ficha, articulação com outros saberes (CS4, av1, p. 13)

A prática letiva parece iluminar a teoria, ou seja, os níveis de competência da profissionalidade docente expressos nos instrumentos de avaliação. Os avaliadores recorrem a estratégias de reativação de situações da prática observada, seguidas de reflexão, para tentar desfazer zonas de ambivalência na interpretação dos critérios de avaliação e, por conseguinte, na produção dos julgamentos avaliativos. As etapas subjacentes à construção dos julgamentos clínicos são exemplificadas na seguinte situação: o relator reativa a prática observada, dizendo que «a professora reage ao

comportamento dos alunos»; comparando-a, em seguida, com o texto do indicador de competência, «ou seja, reage ao contributo dos alunos» (CS3r,av2, p.30). Processo que gera, por vezes, dissonâncias cognitivas entre a realidade da prática profissional e a teoria espelhada nos indicadores de desempenho. Daí que o relator refira: «para mim, os contributos dos alunos em educação física (EF) são uma condição da realização das aulas, porque se os alunos não contribuírem, a aula de EF não se realiza» (CS3r,av2, p.30). Por isso, «quando a ficha diz: o professor ignora os contributos dos alunos, este item não se pode aplicar à nossa disciplina» (CS3r,av2, p.30). Opinião corroborada por outros relatores, quando referem que no ato de julgar verificaram desfasamentos entre a prática letiva e os padrões de competência pré-definidos. Os julgamentos clínicos fundamentados na análise da prática letiva são, por vezes, dissonantes dos julgamentos produzidos com base nos indicadores/critérios de desempenho, como explica Emília: «há aqui itens que não funcionam, há aspetos que avalio naturalmente durante a aula, e que depois não consigo avaliar como está dito nas fichas de avaliação, não se consegue fazer bem a relação» (CS1, av2, p.37). Situação que se «coloca também quando o docente faz o seu «relatório de autoavaliação sobre a aula e sem estar a olhar para as fichas de avaliação» e depois «quando discutimos a aula a olhar para elas há divergências na forma de olhar para a atuação do professor, como por exemplo, na comunicação como fator de autoestima» (CS1, av2, p.37). A explicitação do julgamento clínico, privado, emerge da análise «da forma como estamos habituados a comunicar e a avaliar a nossa atuação nas aulas, sem estarmos preocupados com as fichas de avaliação» (CS1, av2, p.37), e neste sentido, as «elas não foram úteis relativamente àquilo que é o desempenho docente do dia-a-dia» (CS1, av2, p.37).

No entanto, o processo de reflexão sobre a prática letiva, numa lógica indutiva-dedutiva, e sua adequação aos indicadores/critérios de desempenho revela níveis diferenciados de complexidade, com vista à fundamentação dos julgamentos avaliativos. O que à primeira vista parecia ser lido como problemático e dissonante no confronto entre a realidade da docência e a teoria expressa nos critérios de avaliação, dissipava-se quando sujeito a um processo interpretativo, baseado em exemplos de práticas de ensino, como ilustra a citação seguinte:

Então na prática da EF todos os alunos participam nas aulas, embora de formas diferentes. Por isso, a ficha diz algo que para nós é impensável: ignora as tentativas de contributos dos alunos. Isto para mim é a situação mais problemática da ficha para a educação física. Como é que nós em educação física podemos perceber isto da ficha? Como é que acontece na prática? Agora é evidente que estes contributos podem ter qualidades diferentes. Os alunos têm desempenhos e eu não reajo ao desempenho dos alunos. Ignoro esses desempenhos.

Ou, não ignoro, isto é, eu olho, observo, mas não reajo? Muitas vezes acontece que os professores, em problemas de indisciplina, olham, percebem, mas não reagem, estrategicamente. Às vezes, é bom ignorar, outras vezes não é adequado, mas é um exemplo para explicitar aquilo que eu estou a pensar. Portanto, o que tu fazes é, dás *feedbacks*, reages aos comportamentos dos alunos, então vamos chamar a isso: “revelas manifestações de entusiasmo os sucessos” (CS3,av1, pp.37-38).

O recurso a exemplos da prática de ensino da Educação Física, que operacionalizam o critério de avaliação: incorporação dos contributos dos alunos, ilustra o processo reflexivo, indutivo-dedutivo e vice-versa, criado por João, na conferência de supervisão, embora condicionado, inevitavelmente, por preocupações com a hierarquização no ato de julgar o mérito docente. Como refere o avaliador: «porque é que eu estou a dizer isto? Porque o *Muito Bom* diz que “incorpora adequadamente e valoriza os contributos dos alunos, gerindo-os como fator de autoestima”. Isso é importante» (CS3,av2, pp.38-39). O que conduz, em seguida, a que avaliador e avaliada problematizem o conceito de autoestima, recorrendo a exemplos da prática pedagógica, de forma a aferirem o julgamento avaliativo, como ilustra a citação:

A-Eu não estou de acordo com isto. É gratificante para qualquer ser humano e para os alunos também aprenderem e terem sucesso. E é isso que vai provocar autoestima. Portanto, a autoestima é um sucedâneo ou é uma consequência de um processo de aprendizagem. Não é a autoestima pela autoestima. E nós aqui estamos para ensinar e aprender. Mas isto é a minha opinião.

O que é que tu entendes por “valorizar os contributos dos alunos como fator de autoestima, envolvendo-os no grupo turma? Isto é aqui um problema de aferição. Eu quero perceber. O que é que tu entendes por isso, qual é o raciocínio que está por trás disso?

P- Quando falo da autoestima, é quando uso um elemento, um aluno como demonstração, onde automaticamente, esse aluno sendo o centro das atenções, eu tenho que lhe elevar a autoestima. Eu acho que quando coloco alunos com mais facilidade e com menos facilidade e uns a ajudarem os outros, logo aí o contributo deles no envolvimento da turma está a ser muito importante. E eu tentei criar essa diferenciação, por que tu viste que havia lá diferenças (CS3,av2, p.39)

Os julgamentos clínicos que emergem da análise das práticas de ensino ilustram a complexidade na ação de avaliar a profissão docente, no domínio da prática letiva, ainda, que balizada por padrões pré-definidos de competência profissional.

Competências interpessoais

As competências interpessoais ilustram as preocupações dos avaliadores/relatores com a componente pessoal, humana e profissional no processo de supervisão avaliativa de professores. Como ilustra o Quadro 20, os resultados referentes às competências interpessoais dos avaliadores organizam-se em torno da adaptabilidade discursiva do avaliador.

Adaptabilidade discursiva

Como ilustra o Quadro 20, as competências interpessoais reveladas nesta subcategoria relacionam-se com a sabedoria do avaliador na condução da relação interpessoal, expressa na gestão do elogio e da crítica (n=199) e nos estilos mobilizados nas conferências de supervisão, o explicativo-argumentativo (n=430) e o informativo-afirmativo (n=340).

Quadro 20. *Frequências Referentes às Competências Interpessoais.*

Competências Interpessoais	Avaliadores/relatores				
	R1	R2	R3	R4	Total
<i>Adaptabilidade discursiva</i>					
Gestão do elogio e da crítica	34	20	67	78	199
Estilo explicativo-argumentativo	-	-	275	155	430
Estilo informativo-afirmativo	-	-	150	190	340
Total	34	20	492	423	969

Gestão do elogio e da crítica. A gestão do elogio e da crítica emerge nas práticas de supervisão de todos os relatores, como ilustra o Quadro 20. Emília refere, que quando «comentava as aulas com os professores, procurava sempre reforçar o que foi bem feito, e, também, apontava o que havia a melhorar na aula» (Eaifr1, p.22). Iniciando a conferência de supervisão pelos «pontos fortes seguidos dos mais fracos na aula observada» (Eaifr1,p.22). A apreciação integradora de aspetos positivos e a melhorar é ilustrada no seguinte excerto, do relatório escrito apresentado por Ana, na conferência de supervisão:

O ambiente de trabalho criado promoveu a participação dos alunos. No entanto, enquanto a participação oral de alguns alunos foi constante, outros nunca participaram oralmente no trabalho coletivo. Os alunos foram envolvidos nas atividades e foi estimulado o diálogo entre professora e alunos, embora alguns tenham frequentemente recorrido à língua materna para comunicarem com a docente no decorrer dos trabalhos. Não se verificou o diálogo aluno/aluno. Toda a aula decorreu dentro do cumprimento das regras indispensáveis ao bom funcionamento da mesma (CS4r, av2, p.1).

A natureza da linguagem escrita revela preocupações por parte da avaliadora com o dosear do elogio e da crítica na aplicação do critério de avaliação: modos de comunicação em sala de aula. Noutra conferência de supervisão, João salienta também, aspetos positivos e a melhorar no ensino da ginástica, ilustrativos duma preocupação formativa, como exemplifica o seguinte excerto:

Aspetos que não estão aqui no relatório, e que eu acho que é importante dizer, só mesmo numa dimensão formativa. Estiveste muito centrada numa aluna com dificuldades no

enrolamento à retaguarda, lembra-te? E tu já estás com um bom nível de exigência relativamente ao enrolamento à retaguarda. E estavas a criar uma situação complicada para a aluna, que eu gostava de discutir contigo. Estavas a exigir que ela fosse com as pernas em extensão para trás e estavas a segurar-lhe nas mãos. Quando criamos esta situação, o que é que devemos fazer? Fazemos o fecho do tronco sobre as pernas e isto permite que as mãos vão lá abaixo para amortecer. Mas foi uma boa aula. Estamos aqui a fazer isto, mas foi uma boa aula! E foi o que eu te disse, tu és professora! Não és espetadora ali. Estás preocupada com a aprendizagem dos alunos (CS3, av1, p. 26).

A preocupação do relator em mobilizar situações da prática de ensino, com vista à melhoria do desempenho do professor para além da avaliação, é simultaneamente acompanhada pelo minimizar do impacto dessa crítica, quando refere o seguinte: «mas foi uma boa aula. Estamos aqui a ver aspetos bons e menos bons, mas foi uma boa aula! E foi o que eu te disse, tu és professora!» (CS3, av1,p.26). O que sucede, também, noutra conferência de supervisão, quando João revela sensibilidade face às características pessoais duma professora principiante, que reage, inesperadamente, pelo choro, à crítica, como demonstra o excerto seguinte:

A - Os alunos sabem fazer as ajudas. Não arrisques nisso.

P- Eu não arrisco, mas acho um bocado complicado, mas pronto (chora).

A- Não interpretes mal as minhas palavras, mas tens que estar com os alunos. Porque tu estás a jogar com a sorte.

P- Então, como é que eu faço com os outros alunos? (continua a chorar)

A- Por isso é que as aulas de Educação Física são mais complicadas do que as outras. Quando eu tenho uma situação de risco, agora eu não sei qual é a tua perceção de risco, pelos vistos a tua perceção de risco é inferior à minha. E aí acredita um bocadinho em mim, no tempo de serviço que eu tenho, já tenho muitos anos e também já apanhei muitos sustos. Vou-te contar um episódio, há 3 anos nesta escola aconteceu uma coisa com um aluno, que eu cheguei a casa e o susto foi tão grande que eu chorei (CS3, av2, p.24).

A imaturidade profissional da docente revelada na dificuldade de previsão do risco nas atividades gímnicas, propostas aos alunos, parece desencadear no relator uma *ética do cuidar*. João verbaliza a causa do problema, a perceção reduzida que a professora tem do risco envolvido na atividade realizada pelos alunos, procurando convencê-la a mudar a sua prática. Neste processo investe numa sintonia afetiva, através do recurso à exemplificação duma situação problemática, vivida por si, que o fragilizou emocionalmente.

Estilo expositivo-argumentativo. A adaptabilidade discursiva por parte do avaliador parece decorrer das características pessoais e profissionais dos professores em avaliação e da natureza das relações interpessoais existentes entre avaliador e avaliado. O discurso explicativo e argumentativo na análise e avaliação das aulas parece emergir em ambientes de interação aberta, com o seguinte protocolo de comunicação, ilustrado no excerto seguinte:

A professora apresentou a sua autoavaliação e eu apresentei a minha avaliação de cada aula assistida, recorrendo às menções de *Excelente, Muito Bom, Bom*, etc. Pronto, como é que isto se processou? A professora foi dizendo, para cada um dos itens a avaliar: ambiente de trabalho, incorporação dos contributos dos alunos, realização das atividades letivas, conhecimento científico pedagógico e didático, organização e gestão, etc., qual era a sua menção e argumentava, com base na sua autoavaliação. E a minha avaliação também se baseou no relatório da professora (CS3,av2, p.29).

A partilha construtiva de ideias sobre o ensino do basquetebol e da dança parece revelar um clima de confiança mútua, facilitador da argumentação e refutação na análise e explicação das intenções subjacentes às situações de ensino, como retrata o seguinte diálogo entre avaliador e avaliada: «o basquete inclui aspetos cognitivos, a reposição do equilíbrio ofensivo, tem que saber muito bem como se faz, para o lado contrário da bola, tal como a dança e a ginástica» (CS3, av1, p.21). A explicação do relator é bem aceite pela professora, que a complementa contra-argumentando: «concordo plenamente, mas posso contrapor? Eu percebo, o que tu estás a dizer e conheço os programas. Mas acho que, também, podem ser valorizadas outras coisas para além dessas» (CS3, av1, p.21). Nesta situação particular, os alunos «fizeram uma pesquisa, tiveram que se dedicar à dança, visualizar e organizar em grupo, e acho que isso pode ser valorizado, também, pela parte dos conhecimentos adquiridos» (CS3, av1, p.21).

Estilo informativo-afirmativo. O discurso informativo, afirmativo e categórico dos avaliadores tende a ocorrer em interações caracterizadas pelo conflito. Momentos, que contrastam com a cordialidade e empatia, reveladas em ambientes de interajuda intra e inter núcleos de avaliação. Como ilustra a citação seguinte:

P – Eu costumo sempre repetir o que eles dizem e todos entrevistaram!!!!

A – Não foi isso que aconteceu.

P- Desculpa, mas foi isso que aconteceu! Não viste bem! Cada aluno leu a legenda que tinha escrito em conjunto com o colega!

A – Não falaram todos.

P – Devias estar noutra ponta da sala, já da outra vez também não viste muitas coisas (irritada), tens de ir perguntar aos alunos! (CS4,av1, p.4).

O recurso pela relatora a frases curtas e denotativas, como «não foi isso que aconteceu», associado a uma atitude distanciada e firme parece revelar uma estratégia defensiva face à posição negativa revelada pela docente na conferência de supervisão. Face à frontalidade e agressividade da professora, a avaliadora procura manter a serenidade e enfatizar a dimensão formativa da avaliação, enquanto explica o seu entendimento acerca do valor formativo da disciplina de inglês, como ilustra o seguinte diálogo:

P- Diz-me o que é valor formativo da disciplina?

A – Eu penso que tudo isto é cumulativo, não consigo ver conhecimento científico, porque tu não falas muito, lês muita coisa, por isso, é que é importante ter aulas assistidas, tu nem te apercebes.

P- Isso não tem nada a ver com o que estamos a falar.

A - Então não tem?

P – Queres que revele conhecimento científico e coloque os alunos a falar. Tenho de aprender a fazer isso (ironia). Eu acho que vocês, relatores, devem debater melhor isto, porque depois não conseguem esclarecer bem os avaliados. Há perguntas que ficam sem resposta, com dúvidas de interpretação dos descritores (CS4, av1, p.11)

O discurso crítico da professora, ilustrativo duma interação em conflito, tem subjacente o não reconhecimento da autoridade da colega como avaliadora, como se infere das suas palavras: «eu gostava de aprender alguma coisa aqui, como tu sabes estou no topo, e tu estás em que escalão? No sétimo? (ironia). Eu estou no décimo!» (CS4,av1,p.73). A desvalorização do conhecimento da relatora no processo de supervisão perpassa na forma irónica, como a questiona acerca das estratégias de ensino utilizadas na aula observada: «mas a segurança na aplicação das estratégias, o que é? Achas que não foi com segurança, eu acho que foi com segurança! Isto é muito subjetivo, pouco palpável. Tu que és a avaliadora devias explicar melhor o que é isto “com segurança”» (CS4, av1, p.68). A apreciação negativa do desempenho da relatora é reiterada do seguinte modo: «sinceramente. Mas vá lá, desta vez já estás a explicar alguma coisa. Porque da outra vez e, antes da primeira aula assistida, foi zero de explicação. Não deve ter sido assim tão mau porque mais ninguém me pôs questões» (CS4, av1, p.68). A impossibilidade de troca de ideias decorre da monopolização do discurso pela professora, marcado pelo sarcasmo e desatenção face ao discurso da avaliadora. No entanto, a relatora persiste nas suas apreciações e sugestões, como ilustram as seguintes frases: «por exemplo, se tivesses um discurso mais fluente, já ajudava a uma comunicação mais dinâmica, já que estás a dizer, que isto é para ser formativo» (CS4, av1, p.68). A estratégia de pressão da avaliada face à relatora é visível na forma como procura liderar a comunicação, na conferência de supervisão, e questiona, num tom inquisitório, o julgamento e menção atribuída ao seu desempenho no item: modo de comunicação na sala de aula, como ilustra o seguinte excerto:

P- Eu, por exemplo, preferia avançar para aqui, para a avaliação do desempenho docente, ora vamos lá a ver, aqui: “Ambiente de trabalho”: «promove ambientes de aprendizagem equilibrados, assegurando as regras básicas de convivência, colaboração, respeito». Diz-me uma coisa, uma vez que a avaliação tem um aspeto formativo, que eu já te tinha falado da última vez, porque é que não atinjo o Excelente?

A- Porque são momentos de interação e tu, nesta aula, não tiveste sequer uma interação contínua. Esteve longe disso. Houve muitos momentos mortos, poucos alunos a participar.

P- Nem tive plena interação?

A- Não. Nem sequer contínua.

P-Então plena interação, o que é?

A-Plena interação é com todos os elementos que estão na aula. Pode ser professor/aluno, pode ser aluno/aluno. Não quer dizer que sejam todos a falar ao mesmo tempo, obviamente.

P- Isso não faz muito sentido, os alunos a interagir ao mesmo tempo.

A- A confusão está no teu conceito.

P- Eu aliás já te tinha perguntado, antes de ter a primeira avaliação, perguntei-te, o que é que se entendia por plena interação e tu na altura não foste capaz de me esclarecer.

A- Já percebi que não vamos concordar (CS4, av1, pp.18-19)

O desconforto no desempenho do papel de avaliador e a natureza conflituosa das relações interpessoais entre professores de carreira tendem a condicionar os procedimentos e a qualidade do processo de supervisão avaliativa. Alguns avaliadores optam por não reunir para desmontagem dos planos de aula, recebendo-os por correio eletrónico e facultando *feedback* ao professor se for considerado relevante. A conferência de supervisão inicia-se com a apresentação pelo avaliador da ficha de avaliação do docente, já preenchida com as menções qualitativas, na dimensão da prática letiva, assim como do relatório efetuado pelo relator. O professor toma conhecimento e assina a ficha de avaliação qualitativa. Algumas reuniões são marcadas por silêncios e trocas breves de palavras (NC-24-2-2011, p.12), como «está tudo bem» (CS4, av3, p.1) quando há aceitação da menção proposta, confirmada pela assinatura da ficha de avaliação pelo professor. O desconforto revelado pelos relatores na avaliação de professores experientes, é fomentado por alguns docentes através de discursos implícitos, como o seguinte: «eu não fui a avaliadora por que não calhou, mas está muito bem entregue o cargo aqui à minha colega» (CS4, av3, p.1). Noutras situações, a ausência de diálogo, nas conferências de supervisão, é justificada perante a investigadora, como uma consequência do conhecimento prévio das práticas de ensino do professor, desde o anterior ciclo de avaliação, indiciando que nada de novo há a acrescentar acerca da avaliação do seu desempenho (NC-17-3-2011, p.25).

O estilo diretivo do avaliador tende a emergir na fase mais problemática, a da avaliação da prática letiva, como ilustram as palavras duma relatora: «se não concordarem com alguma coisa, têm esse espaço na ficha para preencherem, cabe-vos a vocês dizerem da vossa justiça» (CS4, p.11). Induzindo a atuação neutra dos professores: «há quem deixe em branco. Querem dizer alguma coisa? Se não quiserem, têm que assinar a folha da classificação e devolver» (CS4, p.11). O estilo do avaliador parece depender dos seguintes fatores: a) fase do processo de avaliação (desmontagem das aulas e/ou avaliação); b) qualidade das relações interpessoais facilitadoras do papel e motivação do avaliador; e c) características pessoais e profissionais dos docentes principiantes ou experientes.

Competências acadêmicas

As competências acadêmicas interligam o conhecimento científico com o pedagógico. Os resultados referentes às competências acadêmicas do avaliador organizam-se em função de uma das dimensões inerentes ao conhecimento profissional dos avaliadores/relatores: a capacidade de análise do conhecimento dos conteúdos de ensino (n=643).

Conhecimento profissional

As competências acadêmicas evidenciadas reportam-se à análise do nível de conhecimento dos conteúdos de ensino lecionados pelos professores. A verificação do domínio dos conteúdos de ensino é sentida como uma função do relator. Uma avaliadora defende que o «professor tem que dominar a matéria, senão não consegue ensinar» (Eaifr1, p.12). E no seu entender, cabe-lhe diagnosticar se o «professor sabe, se domina bem a matéria, e caso não domine, necessita de estudar» (Eaifr1, p.12). A aferição do conhecimento científico é realizada através de interrogações, colocadas sob a forma de dúvidas, como ilustram as palavras dum relator: «uma dúvida que me surge, é a seguinte? Deste manchete e espaço? Sim - [diz o professor], considero que o passe é o principal, a manchete vem depois, são as chamadas progressões com passe» (CS3, av3, p.14). Noutro momento da conferência de supervisão, o relator alarga conhecimentos no ensino da ginástica e afere os do avaliado, como ilustra o seguinte excerto:

A- Há aqui uma coisa que eu acho fundamental, tem a ver com a impulsão de braços, há muitos esquemas de ação para o apoio facial invertido, mas isto é o que eu te estava a dizer, isto aqui são coisas para tu manipulares através de feedback cinestésico. Por exemplo, isto, da contração do corpo na vertical, o que é que os miúdos têm que aqui contrair?

P- Têm que contrair os abdominais, associados àquela impulsão de braços (CS3,av2, p.10).

O domínio dos conteúdos programáticos é considerado crucial para um ensino eficaz, como reforça uma avaliadora, «o domínio científico é fundamental, para o rigor e clareza na transmissão de conceitos matemáticos aos alunos» (Eaifr1, p.11).

Noutra conferência de supervisão, a identificação e correção de lacunas na leção de conteúdos de ensino em língua estrangeira, emergem da leitura comentada do relatório produzido pela relatora, onde se destaca o seguinte excerto: «a docente não corrigiu os erros dos alunos, revelando falta de rigor científico durante a atividade proposta (...) “remember”, é passivo, “remind” é fazer lembrar, e isso era o que tu querias dizer nesta altura» (CS4,av1, p.55). A propósito de outra atividade, a

relatora alerta para outra incorreção linguística da docente, detetada por um aluno: «uma das frases que tu escreveste no quadro tinha erros, e depois um aluno perguntou-te se a preposição estava errada e tu reconheceste que sim» (CS4,av1, p.57). A competência linguística da docente é aferida pelas incorreções reveladas pelos alunos, como afirma a relatora: «não corriges os alunos e assim fico na dúvida, sobre os teus conhecimentos. Devias tê-los corrigido quando diziam incorreções, até houve um que disse ‘sustent’ em vez de ‘support’» (CS4,av1, p.63). O aprofundamento científico facultado pelo relator ao professor articula-se com preocupações com as aprendizagens cognitivas e motoras por parte dos alunos, como ilustra o seguinte excerto:

A-Isso vai reverter para a área das atividades físicas. Desafios que são inevitavelmente cognitivos, tal como no basquete. Aspetos que os alunos percebem, como “passa” e “corta”, e a dificuldade que eles têm de fazer isso. Cognitivamente, isto é um comportamento extremamente simples, porque nós quando questionamos os alunos, vimos que eles perceberam, mas depois em situação de jogo, é interpretar do ponto de vista motor e isso é mais complexo.

P-Claro.

A -Não é? Pronto. Porque há ali tanta informação que o aluno tem que tratar, depois aquilo não sai assim. Isto é uma questão de pormenor, mas, já que temos aqui um papel formativo, então isto também se diz aqui, ok? (CS3,av1, pp.21-22)

A orientação pedagógica facultada ao professor, como profissional de educação, é fundamentada pelo relator, em nome da dimensão formativa do processo de avaliação docente. Argumento, muitas vezes, utilizado pelos relatores para legitimarem a transmissão de conhecimento científico e pedagógico a um professor profissionalizado.

Competências deontológicas

As competências deontológicas expressam preocupações com valores e práticas democráticas de avaliação de professores. A caracterização das competências deontológicas, nesta subsecção, aparece organizada em função da subcategoria: comprometimento com valores fundamentais (n=322), como ilustra o Quadro 21.

Quadro 21. *Frequências Referentes às Competências Deontológicas.*

Competências deontológicas	Avaliadores/relores				
	R1	R2	R3	R4	Total
<i>Comprometimento com valores fundamentais</i>					
Autenticidade na prática profissional	32	154	15	54	255
Transparência na avaliação	67	-	-	-	67
Total	99	154	15	54	322

Comprometimento com valores fundamentais

Como se evidencia no Quadro 21, as competências deontológicas do avaliador evidenciam-se no comprometimento com valores fundamentais relativos à autenticidade na prática profissional (n=255) e transparência no desempenho do papel de avaliador (n=67).

Autenticidade na prática profissional. O comprometimento com valores de autenticidade é perspectivado pelos avaliadores em duas dimensões: a primeira incide na valorização da conduta moral e ética dos docentes, que revelam autenticidade em sala de aula sem estarem condicionados por mostrar desempenhos “à la carte”, ou seja, à medida das fichas de avaliação. E em segundo lugar, na margem de autonomia que os avaliadores reivindicam para o exercício da supervisão avaliativa. A valorização de práticas letivas não condicionadas pelo espectro da avaliação é ilustrada na citação seguinte:

Aliás, uma das coisas que a professora me disse logo foi: «eu não vou preparar aulas para avaliação e para aquelas fichas». O que eu achei excelente! Ela disse-me: «eu vou continuar a preparar os materiais tal como preparo sempre e fazer o meu plano de aula, um pouco com mais, formalismo, mas com aquilo que faço no meu dia-a-dia». E digo-te uma coisa, percebeu-se perfeitamente! Percebeu-se que, os alunos estavam familiarizados com as metodologias adotadas, com os instrumentos, com a maneira como faz a abordagem dos temas, aquilo não foi preparado só para aquela aula. Nós vemos a maneira como os alunos reagem (Eaifr2, pp.26).

A “fabricação” artificial do mérito é objeto de crítica por alguns avaliadores em sintonia com a posição de professores, que explicitam o seu posicionamento face à avaliação da prática letiva, quando referem ao avaliador: «irrita-me mudar a minha forma de ser, não vou ser um palhaço em função daquelas grelhas, mas há professores que estão a fazer aulas para isto!» (CS3,av1, p.43). O fracasso na adequação do desempenho aos indicadores de competência pré-definidos é explicado por uma relatora da seguinte forma: «as aulas saíram mal, porque os avaliados tentavam dar aulas para responder aos itens da grelha, para quando o avaliador fosse ver conseguisse preencher a ficha. Alguns fizeram isso, o que é para mim reprovável» (Eaifr2, p.9). As consequências negativas da regulação profissional parecem emergir quando os docentes referem nas «reuniões que não conseguem cumprir em duas aulas, tudo o que está na ficha de avaliação, e têm razão!» (Eaifr4, p.23). A autenticidade na prática profissional é de louvar para alguns avaliadores, quando Sara salienta que «outros professores, pura e simplesmente continuaram a dar as aulas, tal como dão normalmente, e isso é de valorizar!» (Eaifr2, p.9). A opção do professor pela não *fabricação* do mérito no

processo de avaliação parece ser lida como sinal de integridade moral e profissional, como refere a avaliadora: «o que significa que posso confiar no professor, o que ele fez na aula assistida é o que faz nas outras aulas» (Eaifr2, p.9). Ao contrário de outros docentes, que «podem ter lacunas e naquelas duas aulas, perante aquela grelha, fazer tudo muito bonito» (Eaifr2, p.9). Mas, no seu entender, os relatores «também são culpados, porque estão a orientar as aulas dos professores para o cumprimento das grelhas de avaliação» (Eaifr2, p.23).

A perceção de práticas avaliativas distintas entre avaliadores e suas repercussões nas classificações dos docentes, contextualiza a defesa do professor como um profissional autónomo, como explica uma relatora: «eu não concordo com o que alguns relatores fazem, eu não tenho a visão do professor formatado pela grelha, quer seja pelo plano de aula, quer seja pelas fichas de avaliação» (Eaifr2, p.11). E por isso a natureza da supervisão parece transcender a fidelidade aos instrumentos, quando refere que não pretende «ficar agarradinha àquilo tudo, que estava nas fichas», embora saiba que tem de «preencher aqueles parâmetros» (Eaifr2, p.23) na avaliação dos professores, como se depreende do seguinte excerto:

Não queria de modo nenhum que as minhas professoras ficassem em desvantagem em comparação com outros professores (...) Por isso, expus o meu ponto de vista, como é que eu via a avaliação sem estarmos presas às grelhas, e como ia orientar tendo em conta aquilo que o professor precisa de fazer para melhorar, e inevitavelmente, preencher no fim aqueles parâmetros. Expliquei o que significava cada um, como é que eu interpretava cada um, e a metodologia, que eu iria utilizar para avaliar aqueles parâmetros, mas, dizendo, que não ia ficar agarradinha ali àquilo tudo, que estava nas fichas (Eaifr2, p.23)

A avaliadora sente necessidade de explicitar o que «significava cada um» dos itens e como «interpretava cada um» no processo de observação da prática pedagógica, salientando uma postura crítica face à avaliação baseada na medida, quando refere: «agarrar-me estritamente àqueles estereótipos daquela grelha, não! Disse-lhes mesmo que não penso assim nem o vou fazer!» (Eaifr2, p.8). Em sintonia com a defesa de valores fundamentais, como a liberdade do professor na prática profissional, como explicita na seguinte frase: «disse-lhes que elas podiam fugir muito daquilo, que não era obrigatório, seguir passo a passo, aquilo que estava nas grelhas, caso se sentissem constrangidas, mas também não era impeditivo seguir, se quisessem» (Eaifr2, pp.23-24). No entanto, a consciencialização da gestão necessária entre autonomia/liberdade versus conformidade/fidelidade aos instrumentos de avaliação ao desempenho docente, é ilustrada no seguinte exemplo:

Eu tinha que preencher as fichas. E apesar de eu não me ir agarrar àquilo, eu quando avaliava, eu, de certo modo também não me podia desligar completamente, porque achava que poderia estar a prejudicá-los perante outros, com a minha interpretação da avaliação, porque havia lá muita coisa com que eu não concordava. Mas eu tinha de encontrar um meio-termo, entre fazer a avaliação de acordo com aquilo que eu defendia e o que tinha de preencher (Eaifr2, p.23)

A consciencialização das consequências das “infidelidades”/desvios das práticas pedagógicas dos professores aos padrões de desempenho é explicitada pela relatora do seguinte modo: «esta minha opção podia ser impeditiva de conseguir cumprir com todos os itens a avaliar na ficha. Mas isso para mim, não era relevante» (Eaifr2, p.25). E explica porquê, «porque percebi que, perante as situações, o mais importante, é que elas se apercebam dos problemas e consigam dar a volta». Revelem «sensibilidade para perceber se algum aluno não compreendeu e perante isso explicar melhor» (Eaifr2, p.25) os conteúdos de ensino. A atuação desviante da relatora é também fundamentada em pressupostos pessoais acerca do perfil de professor retratado nos padrões de desempenho: «aqueles parâmetros não existem na escola, temos de os adaptar aos professores reais, uma vez que eles são muito ambiciosos» (Eaifr2, p.25). E por isso, a certa altura, os professores cujos relatores estavam muito centrados na verificação das competências pré-definidas «começaram a ficar assustados, por não seguirem as fichas, e com receio de terem parâmetros com insuficiente» (Eaifr4, p.16). O que deu origem a situações de grande injustiça, «professores reconhecidos por todos nós como excelentes no seu trabalho, fora de série, para a escola, não tiveram *Excelente*, porque não cumpriram os requisitos legais e normativos» (Eaifr1, p.12). Outros que só se focalizaram «nas aulas e nos parâmetros das grelhas tiveram menções elevadas. O que sucedeu foi que o relator não soube ir para além das grelhas» (Eaifr1, p.12).

Transparência na avaliação. O estilo colaborativo no processo de supervisão avaliativa por parte de alguns relatores, inscrito num ambiente de confiança mútua, parece estar ao serviço de valores considerados fundamentais, como o da transparência no processo de avaliação do desempenho docente. Como reforça Emília, alguns «avaliadores têm medo de mostrar os documentos com as classificações das aulas aos avaliados, mas eles têm o direito de os ver, é deles! Quase todos me referiram, que no, ciclo anterior, não tiveram acesso às suas fichas de avaliação em sala de aula» (Eaifr1, pp.21-22). A avaliadora investe num processo transparente, enfatizando, que mostrou todos «documentos internos de avaliação qualitativa e quantitativa, preenchidos por si» (Eaifr1, p.22) aos professores. A fundamentação, aferição de julgamentos e menções qualitativas foi efetuada em parceria com os avaliados, como explica a relatora na

seguinte frase: «depois de conversarmos e nos entendermos, preenchemos a grelha de avaliação em conjunto, com as cruzinhas para cada menção» (Eairf1,p.22). A defesa da transparência, como um indicador da democraticidade no processo de avaliação docente, é explicada por Emília através da desconstrução de concepções e práticas de direito administrativo, retratadas na citação seguinte:

Há ainda a ideia de secretismo e de poder no esconder os documentos, que são nossos por direito. Isto está enraizado nas pessoas, porque antigamente, era tudo escondido. O cidadão pedia o especial favor de lhe darem a conhecer isto ou aquilo e se a Administração não quisesse não dava. Agora, o direito mudou, houve essa evolução na Administração e é precisamente o contrário. A Administração tem que prestar contas ao cidadão, tem que dar ao cidadão toda a informação que ele precisa. É obrigada. Mas os hábitos não se mudam de um dia para o outro. A lei muda mas os hábitos não e ainda está muito enraizada essa ideia de não posso ver, será que eu posso divulgar? E ele tem direito a ver? (Eairf1, p.24)

As relações de poder na avaliação parecem estar imbuídas por tradições e práticas obsoletas de direito administrativo, que tendiam a restringir os direitos dos professores, no livre acesso aos seus processos individuais de avaliação.

Síntese

Os resultados evidenciam diversidade de competências emergentes no processo de supervisão avaliativa, com particular destaque para as técnico-normativas.

Competências técnico-normativas. A fidelidade dos relatores à política oficial de avaliação, de cariz técnico-racionalista em uso na escola, encontrou correspondência e visibilidade nos procedimentos supervisivos. Assim, os avaliadores na fase pré-interativa do ciclo supervisivo recorrem à desmontagem dos planos das aulas assistidas, com vista à adequação do planeamento e ação do professor aos indicadores de avaliação, antecipando, em conjunto, eventuais dificuldades em termos de eficácia pedagógica do professor e potenciando o sucesso do resultado final. A preocupação dos avaliadores em combater a subjetividade na ação de avaliar e as interdependências psicossociais e profissionais parece justificar o investimento na procura de evidências do mérito profissional, ancoradas nos pressupostos do ensino eficaz. A investigação sobre a eficácia pedagógica parece nortear a retroação educacional de natureza demonstrativa e prescritiva. Das formas de retroação, a desaprovativa específica é a mais utilizada pelos avaliadores (n=444), seguida da aprovativa específica (n=219) e, por último, da prescritiva justificada (n=150). Os aspetos a melhorar no desempenho docente incidem em técnicas de ensino, relacionadas com: a) clareza e eficácia da instrução; b) questionamento; c) feedback aos alunos face ao grau de consecução das

aprendizagens; e d) gestão do tempo, atividades, recursos didáticos e materiais. Os aspetos a louvar no desempenho docente incidem na comunicação e em metodologias de ensino centradas nos alunos.

A desmontagem das aulas observadas é efetuada na sua globalidade guiada pelos indicadores de avaliação. Em caso de dificuldade na comparação ou adequação de determinado indicador ao desempenho observado, mobilizam-se exemplos da prática letiva, que corroboram o raciocínio efetuado e fundamentam as decisões avaliativas. Os indicadores de desempenho, transformados em ação, são elementos complexos e dinâmicos, operacionalizados por múltiplas competências, e que não se coadunam com um *design* avaliativo baseado apenas na observação de duas aulas por professor. O que indicia limitações no modelo de avaliação e que penaliza, sobretudo, os professores principiantes. A prática de supervisão focada nos instrumentos sumativos de avaliação não parece privilegiar uma perspetiva desenvolvimentalista da prática profissional, o que acarreta dificuldades acrescidas para os professores em início de carreira, comparativamente com docentes experientes. Sobretudo, para os docentes que lecionam em diferentes escolas e são avaliados por instrumentos de complexidade diferenciada.

As prescrições *performativas* e *prospetivas* facultadas pelos avaliadores tendem a perspetivar desempenhos “à la carte” para melhoria imediata do mérito/cumprimento dos itens de avaliação, parecendo condicionar a liberdade, autonomia e inovação da prática profissional. A procura da validade epistémica do julgamento, face aos padrões de competência, conduz os avaliadores a enfatizarem competências cognitivas e comunicacionais no processo de supervisão avaliativa. Na tentativa de aferirem interpretações e julgamentos acerca dos indicadores de desempenho com vista a fundamentar e orientar as decisões avaliativas e evitar recursos interpostos pelos docentes às classificações finais.

As zonas de ambivalência e incerteza nos julgamentos e decisões avaliativas são, na maioria das vezes, resolvidas por consenso entre avaliador e avaliado (n=351), com base em práticas de auto e heterorreflexão de cariz técnico. Como por exemplo, nos domínios da eficácia comunicacional, adequação de estratégias de ensino e ambiente propício à aprendizagem dos alunos. Contudo, permanecem zonas de divergência nos julgamentos e decisões avaliativas, focadas, sobretudo, na gestão dos contributos dos alunos por parte do professor (n=209). Nas conferências de supervisão, o processo de construção dos julgamentos avaliativos baseia-se na técnica de estimulação da memória,

em voz alta, acerca das aulas observadas, ancorado numa metodologia dedutiva-indutiva, descritiva, analítica e demonstrativa.

Competências clínicas. As competências clínicas incidem no desenvolvimento da capacidade de consciencialização dos docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem, em sugestões relativas a práticas alternativas de ensino, à problematização de concepções de ensino e de professor e aos julgamentos clínicos efetuados pelos avaliadores. As sugestões relativas a práticas alternativas de ensino focalizam-se em estratégias de aprendizagem centradas nos alunos (n=472). Professores principiantes e contratados parecem estar mais recetivos às sugestões facultadas pelos relatores, solicitam e reconhecem a pertinência da ajuda, quando inscrita num clima de cordialidade e confiança. Os avaliadores que mobilizam um estilo colaborativo e não diretivo de supervisão parecem facultar sugestões formativas para além dos critérios de avaliação em vigor na escola. Os julgamentos clínicos produzidos pelos relatores fundamentam-se no conhecimento prático sobre o ensino (n=240). Da reflexão sobre a ação (Shön, 1992), emergem julgamentos acerca do mérito do avaliado mas sem uma dependência direta dos padrões de competência profissional. Como por exemplo, o problematizar de concepções de ensino e de professor. O que por vezes, gera desfasamentos entre julgamentos clínicos, baseados na análise e reflexão sobre a prática letiva e julgamentos orientados por padrões de competência, percecionados como artificiais e desfasados da prática da docência. Avaliadores e professores em avaliação parecem revelar maior proficiência na produção de julgamentos clínicos, decorrente, provavelmente, da experiência profissional, do que julgar a ação com base em categorias pré-estabelecidas de competência profissional. Uma prática instaurada a partir de 2007 com a mudança nas políticas oficiais de avaliação docente.

A reflexão sobre concepções de ensino e de professor adquire particular expressão no núcleo de avaliação afeto ao grupo disciplinar de Educação Física. Avaliador e avaliado problematizam a educação física escolar no currículo do ensino secundário, em torno de duas leituras: a primeira, como atividade recreativa, representada pelo docente como animador; e a segunda, como formativa, expressa no papel do professor como promotor das aprendizagens dos alunos. O fomentar duma postura crítico-reflexiva traduziu-se, também, na problematização de opções de natureza conceptual, no ensino da disciplina de físico-química, associada ao questionar da fidelidade às orientações veiculadas no manual didático.

Competências interpessoais. As competências interpessoais manifestam-se na adaptabilidade discursiva do avaliador. Traduzidas na sabedoria revelada na gestão das relações pessoais, na criação de consensos e na preocupação constante em minimizar conflitos num contexto político-avaliativo e profissional adverso. Os estilos diferenciados de supervisão ocorrem em função da qualidade das relações interpessoais numa avaliação *inter pares*. O explicativo-argumentativo inscreve-se em interações abertas e o informativo-afirmativo em momentos de tensão e conflito latente entre avaliador e avaliado. A percepção da irrelevância da avaliação para professores experientes e da sua relevância para docentes principiantes parece ter repercussões na natureza da supervisão e das relações interpessoais entre avaliador e avaliado.

Práticas regulares de colaboração no grupo disciplinar pareceram facilitar a comunicação avaliador/avaliado acerca do processo de ensino-aprendizagem e avaliação da prática docente. Um clima marcado pelo respeito e cordialidade tendeu a minimizar os efeitos negativos duma avaliação criterial estandardizada e indiferenciadora das práticas profissionais em função dos níveis de ensino (desde o primeiro ciclo do ensino básico ao secundário), experiência profissional (professores principiantes e experientes) e falta de validade dos instrumentos de avaliação (generalização a toda a escola sem testagem prévia). Em contrapartida, a referência ao esgotamento e isolamento por parte dos avaliadores parecia estar associada à ineficácia da comunicação avaliador/avaliado. Nomeadamente quando os professores contestam os julgamentos avaliativos ancorados nos instrumentos de avaliação e o papel do avaliador na condução das conferências de supervisão.

Competências académicas. As competências académicas emergentes no processo de supervisão avaliativa incidem numa das dimensões do conhecimento profissional dos relatores: a capacidade de análise do conhecimento dos conteúdos de ensino. Os relatores diagnosticam e corrigem lacunas na lecionação dos conteúdos de ensino em nome da dimensão formativa da avaliação.

Competências deontológicas. As competências deontológicas subjacentes à prática de supervisão avaliativa revelam o comprometimento do avaliador com valores fundamentais, relacionados com a liberdade, autenticidade na prática profissional e supervisiva-avaliativa e transparência na ação de avaliar. No processo de supervisão avaliativa, o avaliador investe na desconstrução de conceções e práticas de direito administrativo, obsoletas e punitivas dos direitos à informação por parte dos cidadãos/professores acerca do seu processo individual de avaliação. A produção de

juízos avaliativos e a tomada de decisão face ao resultado final realizados de forma colaborativa surgem ao serviço da democraticidade no processo e na fase final da classificação dos professores.

Interdependências na ação de avaliar

As interdependências na ação de avaliar são ilustradas por intersubjetividades e fundamentos atribuídos aos juízos e decisões tomadas por avaliadores/relatores e avaliadores de topo, na fase final do ciclo avaliativo. Os resultados apresentados nesta subsecção iniciam-se pelas visões e práticas de relatores para ilustrar a sua centralidade nesta fase do ciclo avaliativo, em conformidade como definido no decreto regulamentar nº2/2010, assim como o impacto dos seus juízos em termos organizacionais e profissionais. A análise identificou o tema *Interdependências na ação de avaliar* em torno das seguintes categorias: a) perspectiva personalista de avaliação e inflacionamento da classificação; e b) perspectiva técnico-normativa e não inflacionamento da classificação.

Perspetiva personalista de avaliação e inflacionamento da classificação

A perspectiva personalista de avaliação ilustra a complexidade e diversidade de pressupostos pessoais, afetivos e profissionais subjacentes aos juízos avaliativos e seus efeitos em termos de inflacionamento das classificações dos professores. Como evidencia o Quadro 22, a subcategoria *inflacionamento da classificação* apresenta a cotação mais elevada (n=446) emergente nos três grupos de atores educativos. Seguida em número de ocorrências pelas subcategorias: *pressupostos e práticas corporativas de avaliação* (n=326) e *diferenciação estatutária-avaliativa vs similaridade de qualificações profissionais* (n=310), as que apresentam uma distribuição mais equilibrada das frequências nos grupos de participantes. As dificuldades na avaliação surgem referenciadas por relatores e professores (n=120), uma vez que decorrem das funções do avaliador.

Quadro 22. Frequências Referentes à Perspetiva Personalista de Avaliação e Inflacionamento da Classificação.

Perspetiva personalista de avaliação e inflacionamento da classificação	Avaliadores de topo				Avaliadores/relatores								Professores em avaliação					T
	At1	At2	At4	At3	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	A1	A2	A3	A4	A5	
Diferenciação estatutária-avaliativa vs similaridade de qualificações profissionais		25			16	14	16	21	32	28	31	4	22	18	21	31	31	310
Pressupostos e práticas corporativas de avaliação	12	6		12	10	32	33	45	15	21	23	20	16	11	42	17	11	326
Dificuldades na avaliação					54				11	2	10	18			25			120
<i>Inflacionamento da classificação</i>								26	28	26	38	43	18	51	34	21		377
Interdependências no papel de avaliadores	92																	
Investimento na metodologia classificativa	14	48	7															69
Subtotal	118	79	7	12	80	46	49	92	86	77	102	85	56	80	122	69	42	
Total	216				617								369					1202

Diferenciação estatutária-avaliativa vs similaridade de qualificações profissionais

Avaliadores/relatores

Como evidencia o Quadro 22, os avaliadores/relatores enfatizam a dicotomia entre diferenciação estatutária do avaliador, criada no seguimento do modelo de avaliação, e a similaridade de qualificações profissionais entre avaliador e avaliado (n=162).

A introdução dos modelos de avaliação desde 2008 acarretou transformações no Estatuto da Carreira Docente reconfigurando a profissão docente. A avaliação legislada transforma o *status* profissional do professor, numa carreira marcada pela horizontalidade, em avaliador de professores com repercussões para a progressão e manutenção/exclusão da profissão. Transformação que ocorre em circunstâncias políticas, de cariz imediatista e impositivo, geradoras de conflitos históricos entre a classe docente e o Ministério da Educação. A legitimidade legal e a obrigatoriedade da aceitação de funções de avaliador contrastam com as representações da classe relativamente à qualificação profissional dos avaliadores, particularmente, entre os professores experientes. Nas palavras dum avaliador, «nenhum professor pôde escolher ser ou não relator, uma vez que foi nomeado pelo Diretor» (Eair4, p.58). Mas o problema emerge da «falta de estatuto do relator. E é por isso que a avaliação há de ser sempre contestada» (Eair3, p.13). A legitimação estatutária informal do avaliador pelos pares parece ultrapassar a dimensão legislativa e indiciar a necessidade de diferenciação no conhecimento profissional e especializado em supervisão pedagógica/avaliação

docente, entre avaliador e avaliado. À semelhança da hierarquia existente entre orientador pedagógico e estagiário na formação inicial de professores, como evidencia Rita, no seguinte excerto:

O orientador de estágio tinha um estatuto e o estagiário tinha outro, aliás eles até chegavam aqui e diziam: «Stor está bem? Aqui não há stor!». Apesar de eu diminuir a hierarquia, ela existia. Mas eu dizia aos estagiários: “você neste momento são professores na escola, com turmas atribuídas, com aulas para lecionar e eu vou tentar ajudá-los, e depois terei também de avaliar, não posso pôr de lado, mas estou aqui essencialmente para os ajudar a pensar sobre o que é isto, e com a experiência que já tenho e os outros também que estão aqui a dar aulas há alguns anos, para vos ajudar também”. E de facto essa diferença de estatuto conta. Nesta avaliação somos todos iguais! Quer tenhamos cinco ou vinte anos, somos todos iguais! (Eair3, p.13)

A autoridade e o reconhecimento do avaliador pelo avaliado fundamentam-se na perceção da diferença em termos de conhecimento e experiência profissional. O primeiro «necessita de saber mais» (Eaifr2, p.26) que o segundo, situação de difícil diferenciação entre professores experientes, percecionados «como iguais» (Eaifr2, p.26) em termos de estatuto e experiência profissional. A problematização do conhecimento profissional de ambos é inevitável, como refere uma relatora, «o que é que um colega é mais do que o outro, para um ser avaliado e o outro avaliador? Está em causa o reconhecimento da competência do avaliador e esse foi o grande erro do modelo de avaliação» (Eaifr2,p.26). A valorização duma autoridade centrada no estatuto-legal parece comprometer a legitimidade do papel do relator na avaliação *inter pares*, como explica uma relatora no seguinte excerto:

Os professores mais jovens têm outra relação com o avaliador logo de início, quando chegam à escola. Veem o avaliador como alguém com experiência e ele vai ser o avaliador. O problema todo é que os meus colegas, como somos iguais, não me veem como avaliador (Eair4, pp.53-54).

A *expertise* profissional do relator tende a ser validada pelos professores em avaliação, o que dificulta, particularmente, a avaliação entre professores experientes. A tradição paritária, o grau de proximidade interpessoal e a natureza afetiva das relações interpessoais aumentam a complexidade no desempenho das funções do relator. A rutura brusca «desequilibrou» a cultura profissional, potenciando sentimentos de ambivalência no avaliador, dividido entre a responsabilidade profissional e a angústia/falta de vontade para avaliar o colega/amigo com que trabalha há anos, como demonstra a citação seguinte:

Para mim o problema que se põe é estarmos a avaliar colegas, com quem temos uma relação pessoal, de igual para igual. Essa parte é que me custa! Se me dissessem assim: “a partir de agora és avaliador, mas de novos professores que vêm”. Eu sentia-me mais à vontade. Aqui não me sinto à vontade, porque são pessoas que durante muito tempo

convivemos aqui como iguais. E, de repente, isto desequilibrou. O que me deixa angustiado e tenho de fazer um trabalho como deve ser! Quando não nos conhecemos, não há relação de proximidade, tudo bem. Agora aqui, andámos juntos, anos e anos, e agora, de repente, inverte-se isto! Seria mais fácil para mim estar a avaliar os mais novos, agora os mais velhos, e ainda por cima numa escola, em que toda a gente se conhece há vinte anos, é muito complicado! (Eair4, pp.54-55).

As consequências do não distanciamento profissional entre avaliador e avaliado manifestam-se, particularmente, na crítica por parte do avaliado e no sentimento de incompreensão experienciado pelo avaliador. Os lamentos dum relator são verbalizados da seguinte forma: «às vezes, os professores não conseguem perceber o papel do relator. Não se colocam no lugar do outro, não percebem as dificuldades que ele tem e criticam, mas ele, também, tem que desempenhar um papel» (Eair4, p.55). A ausência de sentido atribuído à avaliação pelos professores experientes, em contextos de proximidade interpessoal, contrasta com a pertinência da avaliação sentida pelos professores contratados, como explica Fernando: «se a avaliação existisse só quando se entra na profissão, aí havia um distanciamento entre o avaliador e o avaliado» (Eair4, p.74). Os professores «contratados, eu não conheço e vou avaliar de uma forma diferente, porque eles estão a iniciar a carreira, e com eles posso identificar alguns aspetos negativos e ver se melhoram» (Eair4, pp.55-56) a sua prática profissional.

A fragilidade nas relações interpessoais entre avaliador e avaliado parece aumentar se estiver imbuída por fatores pessoais/emocionais e profissionais. Razões que fundamentam a recusa da avaliação *inter pares* pela maioria dos avaliadores. Nas palavras de Inês «não deve ser um colega a avaliar outro colega, mas sim um avaliador externo» (Eair2, p. 26). Opinião corroborada por Rui, quando refere o seguinte: «devia entrar aqui um avaliador externo que não conhecesse as dinâmicas, as relações entre os professores, seria mais fácil, porque punha a parte afetiva de lado» (Eair4, pp.54-55). Particularmente entre «professores que se conhecem e são amigos há anos». Assim, os avaliadores externos «conseguiram cumprir o seu trabalho, porque não conheciam o professor nem o seu trabalho» (Eair4, pp.54-55). A capacidade de imparcialidade e isenção do avaliador externo face ao interno, subjaz às palavras do relator, que confessa a influência das relações profissionais e pessoais/afetivas na avaliação docente. Na mente dos avaliadores emerge a necessidade dum hierarquia, já existente entre avaliador e professor contratado, mas ausente entre docentes experientes, que parece justificar a relevância do avaliador externo, como revela a seguinte citação:

Os professores defendem avaliadores externos, porque não têm vícios, não conhecem o meio escolar. É uma vantagem, porque não têm amigos e nem inimigos. São

completamente exteriores ao processo e vêm unicamente para avaliar a componente científico-pedagógica. Nessa perspectiva, estou plenamente de acordo (Eair2, p.27).

Os avaliadores parecem acreditar que o processamento da informação acerca da prática pedagógica do professor pode ser isento de enviesamentos, se não existirem impressões pessoais e profissionais prévias acerca do desempenho do professor em avaliação. Outro fator que parece induzir enviesamentos na classificação docente tem a ver com a rotatividade nas funções de avaliador nos docentes de carreira.

A similaridade de qualificações profissionais entre o professor nomeado para avaliador e o docente na situação de avaliado, entre docentes de carreira, parece gerar receio da rotatividade de funções no ciclo avaliativo seguinte. A multidimensionalidade de funções no exercício da profissionalidade docente e consequente rotatividade origina receios nos professores nomeados relatores e tende a condicionar o seu papel, como exemplifica o seguinte excerto:

Quem é que me diz a mim que para o ano não sou eu o avaliado em relação ao professor que avaliei este ano. Pode acontecer isto, não me sinto à vontade, porque estou a avaliar pessoas que, nada me espanta, que daqui a uns tempos que a situação se inverta. E isto pode comprometer o papel que o relator tem para desempenhar. É diferente, um indivíduo em início de carreira, nas empresas em geral ninguém volta para baixo, o chefe não volta a funcionário. Exceto se houver algo grave. Conosco em situações normais, isto pode inverter-se tudo (Eair4, pp.55-56).

O estatuto perene e precário do avaliador, sem exclusividade profissional para o desempenho das funções «pode comprometer o papel que o relator tem que desempenhar» (Eair4, pp.55-56). A natureza contingencial das mudanças estatutárias, organizacionais e de influência é descrita por Inês da seguinte forma: «eu hoje sou relatora, amanhã posso ser avaliada, agora sou subcoordenadora, já fui coordenadora de departamento, mas se calhar amanhã sou só professora de novo» (Eair2, p.26). A perceção por parte dos avaliadores da mobilidade estatutária parece ser lida como um fator limitativo da imparcialidade do avaliador.

Avaliadores de topo

Em sintonia com as perspetivas dos relatores, os avaliadores de topo corroboram a dificuldade dos professores nomeados como relatores avaliarem docentes com similar experiência profissional (n=25; Quadro 22). As expectativas negativas dos professores de carreira face à irrelevância do apoio e aconselhamento no processo de supervisão tendem a dificultar o papel do avaliador. Como refere Albertina: «os professores com mais tempo de serviço têm muita dificuldade em aceitar os conselhos do colega, do par. Não quer dizer que saibam tudo, mas a experiência ajuda muito (...) por um lado, e

dificulta por outro, agora, com a avaliação entre pares» (CCAD1, p.46). O que contrasta com a receptividade dos professores principiantes, que «aceitam e beneficiam muito com a avaliação. Ao contrário dos mais velhos» (CCAD1, p.46), socializados numa cultura profissional marcada pela hegemonia do professor, «em que aula era uma cátedra, o professor estava no alto e os alunos todos em baixo e ninguém se intrometia» (CCAD1,p.46). Os «resquícios dessa concepção (...) ainda existem na escola, apesar do recente estatuto de relator» e implicam «uma preocupação diferente dos avaliadores com os mais velhos» (CCAD1, p.46), o que pode indiciar uma prática diferenciada de supervisão para professores experientes e principiantes. A avaliação parece ter consequências na mudança da cultura profissional, contribuindo para a rutura de *habitus* e estatutos instalados, como ilustra a citação seguinte:

É uma cultura que também se vai limando. Vai-se limando, porque eu ainda sou do tempo, em que nas reuniões de grupo com colegas mais velhos, quando se falava em entrar numa sala de aula, eles automaticamente se levantavam e diziam: «nem pensar! Isso é expressamente proibido! (CCAD1, p.46).

As mudanças provocadas pela avaliação parecem impulsionar transformações na forma de organização profissional e nas relações estatutárias de interdependência entre professores. Contribuindo para a criação de novos grupos de liderança, os avaliadores internos à escola e que parecem rivalizar entre si no processo de regulação profissional.

Professores em avaliação

Como se evidencia no Quadro 22, os professores estão em sintonia com os avaliadores acerca dos problemas decorrentes da diferenciação estatutária-avaliativa vs similaridade de qualificações profissionais entre avaliador e avaliado (n=123).

Uma condição considerada indispensável pelos docentes na avaliação *inter pares* é a diferenciação em termos de conhecimento profissional entre avaliador e avaliado. No entender de Pedro, é fundamental que o avaliador saiba «mais que o avaliado em termos pedagógicos e científicos» (Eav4, p.4) de forma a evitar conflitos, sobretudo, entre professores experientes. Posição corroborada por Helena, quando refere o seguinte: «para a Ana foi mais complicado ser a Rita a avaliá-la, porque estão no mesmo nível, uma vez que a única diferença é que a relatora é coordenadora de grupo e a Ana não». Mas ambas «têm o mesmo tempo de serviço, e isso foi mais confuso e deu alguns problemas. Comigo foi mais fácil, que sou contratada» (Eav5, p.22). A proximidade estatutária entre avaliador e avaliado, em termos profissionais, parece comprometer o estatuto do avaliador e o papel do avaliado, como ilustram as palavras de Carla: «o que

eu vejo no meu departamento são os próprios avaliados que não conseguem distanciar-se o suficiente para assumirem o seu lugar neste processo complicado, e as guerras estão sempre presentes» (Eav1, p.21). Contextualizadas por inúmeras situações nos diferentes grupos disciplinares, como por exemplo, casos em que «relator é mais jovem que o avaliado, e o avaliado é professor na escola há mais tempo e isso complica a vida deles e de todos nós no departamento» (Eav4,p.21). As causas dos conflitos avaliadores/avaliados podem ter origem em interações passadas e presentes, mas parecem contribuir para a degradação das relações interpessoais no seio do departamento curricular/grupo disciplinar.

Pressupostos e práticas corporativas de avaliação

Como evidencia o Quadro 22 verifica-se uma distribuição equilibrada das ocorrências entre os atores educativos relativamente aos pressupostos e práticas corporativas de avaliação.

Avaliadores/relatores

A perceção por parte dos relatores que a operacionalização do modelo de avaliação corresponde metaforicamente a uma «caixa de pandora», parece ilustrar o receio de consequências imprevisíveis na aplicação do decreto regulamentar nº2/2010, na profissionalidade docente e na escola. Com base neste pressuposto, os avaliadores investem em estratégias preventivas de conflitos interpessoais, como ilustram as palavras de Ana: «alguns relatores pensaram: “isto é uma caixa de pandora, vamos abrir isto e não vamos prejudicar os colegas”» (Eaifr4, pp.16-17). A consciencialização dos problemas na avaliação *inter pares* provocados pelo contexto de interdependência profissional e precaridade estatutária do avaliador, particularmente entre professores experientes, tende a fomentar o desenvolvimento de estratégias privadas de defesa e decisões orientadas para a ausência de conflito. A antecipação de dificuldades na prática de supervisão, tais como, a relutância em ser crítico do desempenho do colega experiente e seus efeitos emocionais, é descrita por Rui, no seguinte excerto:

Como é que um relator que se dá há vinte anos com um colega, de repente, começa a apontar aspetos negativos, quando, se calhar, ele apenas foi o avaliador, porque tem mais quatro ou cinco anos de serviço! Fico angustiado com isso. É a falta de legitimidade dos avaliadores, que está em causa! (Eair4, pp.55-56).

O grau de proximidade pré-existente entre avaliador e avaliado «cria constrangimentos em termos das relações profissionais e pessoais» (Eair2, p.11) e potencia situações de inflacionamento, como medida preventiva de conflitos, como

refere uma relatora: «inflacionar foi uma estratégia individual de cada relator para resolver problemas e não criar conflitos» (Eair2, p.62). A percepção da vulnerabilidade como avaliador de professores experientes e suas consequências em termos do inflacionamento das classificações são ilustradas nos seguintes excertos:

Agora, dum momento para o outro, éramos todos colegas e, de repente, passamos a ser avaliadores do colega, que nunca foi avaliado na sala de aula, e que durante vinte anos andamos aqui juntos, quer dizer, não é fácil apontar aspetos negativos! É uma situação delicada que se cria (Eair4, p.74)

A percepção que eu tive, foi que isso fez com que grande parte dos relatores, no primeiro ciclo de avaliação, desse a nota máxima. Para evitar problemas e aborrecimentos! É difícil ser imparcial! (Eair3, p.55-56).

Às perturbações emocionais intrínsecas do avaliador, radicadas em pressupostos corporativos, associam-se pressões psicológicas externas provocadas pelos respetivos professores em avaliação, comprovadas pelos membros da CCAD e outros professores. Atitudes, que reforçam o desconforto e fragilidade do avaliador, no desempenho do seu papel, e potenciam os «atritos», como confessa um avaliador: «eu senti essa pressão psicológica sobre mim e ela dificultou um trabalho imparcial» (Eair1, p.8). Isso «afetou o meu sistema nervoso, sobretudo, em relação ao primeiro professor que avaliei, porque senti que havia ali pressões da sua parte sobre mim». Concretizadas «na forma como se comportou comigo e nos atritos que criou entre nós os dois» (Eair1, p.8). A relação de proximidade, sentida pelo avaliador como zona de desconforto, é, por vezes, utilizada pelo avaliado como zona de pressão para enviesar a classificação, como se depreende das palavras de Rui: «senti isso na pele, porque os professores tentam, às vezes, tirar partido da situação de ser colega, mas também não veem a posição em que o relator está ao assinar de cruz e depois se dá para o torto, vira-se contra o relator» (Eair4, p.8).

As mudanças avaliativas provêm do exterior, impostas pela tutela ministerial, mas os agentes e objetos da mudança são os próprios professores, compelidos a transformar, contra vontade, relações profissionais e de poder na instituição escolar. Uma dualidade de papéis não isenta de conflitos ético-morais e pressões psicológicas, que adquirem contornos diversificados na prática avaliativa, como explica Ana: «ao ficar ao bom senso de cada relator, não prejudicar o colega, isto provocou grandes diferenças» (Eair4, pp.16-17) nas classificações dos professores. Processos cognitivos geradores de julgamentos enviesados por parte dos relatores, ilustrativos duma “cultura avaliativa oculta/ não formal”, percecionada por «suspeitas que pairam no ar», por não ditos plenos de significado, mas visíveis em atitudes de comprometimento, como confidencia uma avaliadora na citação seguinte:

Se comparássemos relator a relator, isto seria muito complicado. Se se fosse aqui levantar as suspeitas que pairam no ar, seria muito complicado, porque não se pode fazer uma avaliação assim. No fundo, estou a dizer isto desta maneira muito aberta, mas eu não posso dizer isto ali fora! Infelizmente não posso! Todos preferem ignorar, tanto que desta vez, na avaliação dos do quadro, estava tudo comprometido, ninguém falou, ninguém disse: “eu tive isto, tive aquilo». Portanto, isto revela só uma coisa, está tudo comprometido (Eaifr4, pp.16-17).

A perceção pública-escolar do inflacionamento das classificações é uma zona de não ditos, de silêncios dissonantes mas interrelacionados, que parecem retratar uma cultura isolacionista de avaliação em sintonia com práticas profissionais não colaborativas.

Avaliadores de topo

A perceção por parte dos avaliadores de topo que a ação de avaliar do relator é enviesada por pressupostos corporativos, é ilustrada na citação seguinte: «a avaliação não faz uma triagem, uma seleção absoluta, porque os avaliadores não estão com essa postura». Pelo contrário, «estão com uma postura de colegas que são e não querem aborrecer muito o colega. Aquela atitude, de certo modo, corporativista que nós temos, e que aqui [na avaliação] também se verifica» (ED, p.28). A transposição e permeabilidade de características corporativas na cultura profissional para uma eventual cultura de avaliação é explicitada na análise realizada pelo Diretor, embora, no seu entender, já existam sinais positivos de mudança, «de qualquer forma já é muito positivo o que fazemos na avaliação entre professores, para romper um bocadinho com a atitude corporativa, já dá para ver algumas diferenças (...) face ao que acontecia no passado» (ED, p.18).

Os enviesamentos nas classificações propostas pelos relatores, apelidados de permissivos, preocupados com a preservação das relações profissionais, são diagnosticados pelo Júri de forma indireta. Ou seja, a avaliação da competência do relator parece ser feita com base em avaliações informais, pré-existentes, acerca do mérito do professor que foi objeto de avaliação, como revelam os seguintes excertos:

É que nós olhamos, nós conhecemos as pessoas todas, depois no fim olhamos para a lista, e depois ficamos assim inevitavelmente, e não haverá nenhuma escola do País em que o Diretor não chegue e não diga assim: “mas como é que é possível a Maria ter esta nota e o Francisco ter esta?”. Porque nós conhecemos o professor, sabemos como é que ele atua, como é que faz e a Maria que, enfim, é o que é, tem 10 e o Manel tem 8,5. Mas depois, então quem foram os relatores? Pois, está bem, pronto está explicado. É logo, uma coisa automática (ED, p.10).

Vemos um relator que é mais permissivo, (...) mais preocupado com os colegas (...), que dá sempre dez em comparação com outros mais rigorosos e depois, e se formos comparar os avaliados, onde é que está a diferença? Então, porque é que este professor tem esta nota

e outro tem esta, e nós verificamos aqui no dia-a-dia, que não é bem assim, (...) depende, claro, do relator (ED, p.8).

A importância para o relator da não conflitualidade com o colega, parece estar na origem da atitude permissiva e conseqüente inflacionamento na ação de avaliar. Atitude avaliada negativamente pelo Diretor, reforçada em impressões prévias acerca do desempenho profissional, quer do avaliador e quer do avaliado. Nesta perspectiva, não se destrinça o conhecimento especializado em avaliação do conhecimento profissional do avaliador como docente. Pelo contrário, a ideia preconcebida acerca do professor, a desempenhar as funções de avaliador, parece contaminar a avaliação do seu desempenho como relator.

O receio do relator em assumir uma relação desigual de poder com o colega em avaliação, parece potenciar a transferência desse poder para o avaliado, que o exerce sob a forma de pressão psicológica, como explica um dos membros do Júri de Avaliação no seguinte excerto:

Concluí, dadas as informações dos meus colegas avaliadores, que houve mais coação por parte dos avaliados sobre os avaliadores, e isto que eu estou a dizer é muito importante, do que dos avaliadores sobre os avaliados. E dizia-se que os avaliadores iam coagir os avaliados. Não, os avaliadores foram pessoas sempre, na maior parte dos casos, pode ter havido alguma situação pontual e eu na CCAD não a detetei, e detetei coação por parte dos avaliados sobre os avaliadores. Para não lhe darem notas baixas, mesmo verificando eles que tinham relatórios de autoavaliação muito deficientes. E isto é importante! Eu tenho a certeza que não fui só eu que senti, porque eu acompanhei os vários ciclos e desde o princípio que isso se sentiu. Eu cheguei a dizer isto em reuniões de formação e concordaram comigo. Houve várias situações, muitas mesmo, em que os avaliados tentaram coagir os avaliadores. Não são os avaliadores que, normalmente, não querem aborrecimentos. Claro que estão ali para avaliar com rigor e isso cria uma grande insegurança no avaliado, sobretudo, se ele achar que não está a corresponder à nota que gostaria de ter. Pronto, mas esta é a grande realidade! (CCAD1, pp.41-42)

As conseqüências das relações de proximidade na avaliação *inter pares* sem o assegurar de condições profissionais adequadas ao desempenho do cargo de avaliador, tendem a favorecer novos jogos de poder nas relações profissionais, exercidos pelos supostos “elos mais fracos”, junto dos pares como avaliadores. Os sentimentos de coação vividos pelos avaliadores em silêncio e/ou verbalizados, adquirem visibilidade no domínio público-escolar, e parecem ser transversais aos diferentes modelos de avaliação desde 2008. Elementos constituintes duma cultura avaliativa, não formal, e que parecem influenciar o processo e o produto “inflacionado” da avaliação docente.

Professores em avaliação

A percepção que a ação de avaliar efetuada pelo relator é enviesada por pressupostos personalistas e corporativos, é ilustrada pela posição de alguns professores, quando referem que «somos todos seres humanos» (Eav3, p.52), «não somos máquinas, temos relações com as pessoas, que também são nossos colegas» (Eav4, p.14).

Enviesamentos naturais. A parcialidade do relator é percebida pelos professores como um processo inevitável entre pessoas, particularmente, entre membros da mesma classe profissional, que mantêm relações de proximidade. A coabitação espacial e funcional potencia a «criação de relações» (Eav3, p.52) e a não proximidade entre professores e avaliadores também pode ser negativa, porque «às vezes, não deixa o professor revelar-se, não tem maneira de mostrar o que faz. E isso vai influenciar muito a avaliação» (Eav3,p.52). O conhecimento prévio do avaliado pelo avaliador e as avaliações informais realizadas a seu respeito parecem ter repercussões na avaliação formal, como explica Cristina: «estás a avaliar-me, pois naturalmente, o que vais achar de mim, se já me conheces, é diferente daquele professor que vês esporadicamente no corredor, e não sabes se é bom profissional ou não» (Eav3, p.52).

A inexatidão na produção dos julgamentos avaliativos provocada por relações de proximidade entre avaliador e avaliado é corroborada por vários professores. Helena refere que é «difícil ser imparcial» e que os relatores «acabam por beneficiar os conhecidos» (Eav5, p.21). «Mesmo os professores contratados, que estão na escola há mais anos, acaba por ser benéfico para eles» (Eav5, p.21). Assim, a proximidade interpessoal «tem mais vantagens que desvantagens para o professor que está a ser avaliado» (Eav5, p.20).

As dinâmicas interpessoais tendem a potenciar, segundo os professores, o *efeito de halo*, em que a impressão favorável acerca do docente tende a influenciar a qualidade do julgamento avaliativo acerca do seu desempenho. Situação exposta por Pedro da seguinte forma: «se o professor é conhecido, o relator pode pensar: “será que devo fechar os olhos àquele erro que ele fez?”» (Eav4, p.17). A que acrescem outros fatores contextuais-organizacionais e de cultura profissional potenciadores de julgamentos avaliativos enviesados, como ilustra a citação seguinte:

A avaliação é feita dentro da escola e as pessoas conhecem-se há muitos anos, isto é a natureza humana, isto sente-se, é difícil ser imparcial a 100%, como nas turmas, temos de tentar ser imparciais com os alunos, mas temos simpatias e isso tem reflexos na avaliação dos alunos e na nossa também (Eav3, p.9)

No entanto, a influência das ideias pré-concebidas do avaliador face ao professor, também, pode potenciar o *erro de severidade* na classificação. «A imagem por vezes negativa que construímos do professor nem sempre é real» (Eav4, p.14). E uma avaliação retroativa, baseada em impressões e práticas passadas pode ser injusta, como refere Pedro: «depois um professor faz uma coisa na escola e leva com isso durante anos e anos, para o bom e para o mau, sobretudo, para o mau» (Eav4, p.14). A perceção por parte dos avaliados das fontes do enviesamento na avaliação *inter pares* corrobora as visões e práticas de avaliadores/relatores e avaliadores de topo. No entender dos docentes, estas podem basear-se, para além dos fatores pessoais, na subjetividade da avaliação como método e na competitividade interrelatores, como demonstra o seguinte exemplo:

Deve ser um papel ingrato para o relator, a mim custa-me avaliar pessoas, são coisas que devem custar, não é dois, mais dois, igual a quatro. O relator também se deve sentir pressionado em frente do avaliado, se estou indeciso, porque é que vou dar a nota mais pequena e não dou a maior? Devem-se sentir pressionados pelos outros relatores também, se o outro relator dá isto, eu dou isto também (Eav1, p.27).

Enviesamentos face a pressões psicológicas. As pressões psicológicas dos professores sobre os avaliadores manifestam-se de forma diferenciada e parecem constituir outro fator de enviesamento das classificações, já confirmado por relatores e avaliadores de topo. Uns avaliados investem no conflito interpessoal direto no grupo disciplinar e na escola, como explica uma professora: «os conflitos, que existem entre relatores e colegas tão picuinhas, que questionam tudo no grupo e junto da direção, porque estão contra a avaliação, fazem com que os relatores não consigam ser imparciais» (Eav3, p.21) no desempenho do seu papel. Outros docentes reagem negativamente, no contexto microssupervisivo, em particular, aos comentários do relator, percecionando-os como «um ataque pessoal». O que, por vezes, provoca no avaliador uma posição defensiva, que se traduz na ausência de retroação educacional, no «não apontar dos pontos fracos, que viu nas aulas assistidas» (Eav2, p.1). Em suma, «os relatores não são capazes de dar notas baixas, quanto mais *Insuficiente*, porque eram massacrados pelos professores, e não têm coragem» (Eav4, p.1). As resistências ativas dos professores, por questões privadas e/ideológicas, parecem condicionar a natureza do papel a desempenhar pelos relatores numa avaliação por pares.

Dificuldades na avaliação

Como ilustra o Quadro 22, as dificuldades na avaliação são enfatizadas pelos relatores no exercício das suas funções (n=95) e percebidas pelos professores em avaliação (n=25).

Avaliadores/re relatores

A avaliação da prática pedagógica, baseada unicamente em duas aulas assistidas, parece ter dificultado a diferenciação no desempenho dos professores, com consequências no inflacionamento das classificações. Uma relatora explica o sucedido: «os avaliadores queixaram-se desse problema, das notas estarem todas lá em cima e ser difícil fazer a seriação. Isto porque a observação de duas aulas não permitiu grande diferenciação entre os professores» (Eair1, p.19). A restrição de amplitude nas classificações é explicada, também, por fatores instrumentais. As dificuldades sentidas pelos relatores no preenchimento dos instrumentos de observação e avaliação da prática letiva potenciam inflacionamento, como descreve uma relatora:

Tive algumas dificuldades. Houve ali itens que me deixaram muito confusa, nomeadamente nos valores. Outros por exemplo, nos dois últimos itens, da folha de observação de aulas: 'Como é que a aula é avaliada pelo professor?' Como é que é feita essa avaliação? E eu estava muito baralhada e pensava "mas o que é que eles pretendem com isto?". Podia ser um exercício de revisão, uma síntese. Senti dificuldades e hesitações. E para não prejudicar a colega, fazemos o quê? Se de facto houve uma avaliação pelo professor no final da aula, então damos o máximo nesse parâmetro. O que é que vamos dar? A não ser que tivesse corrido muito mal e aí dava um três, que é o *Revela*, como está definido na escala de avaliação (Eair4, p.15).

As dificuldades dos avaliadores, na aplicação dos instrumentos de avaliação estandardizados, são confirmadas por uma docente, que explica que «alguns relatores não conseguiram ver nas duas aulas observadas todos os itens da ficha». E, por isso, «não foi muito claro, o que a relatora colocou na coluna do *não observado* e a interpretação que fez na avaliação da aula assistida» (Eav3, p.15).

O isolamento na prática de supervisão avaliativa nomeadamente, na aplicação dos instrumentos e critérios de avaliação pelo relator parece ter repercussões na inexatidão dos julgamentos avaliativos. Práticas que indiciam uma cultura avaliativa não colaborativa, reprodutora em certa medida da cultura profissional, e que se expressa em secretismos coletivos e ausência de aferição de critérios de avaliação inter relatores/CCAD. Um contexto propício a dificuldades e consequente inflacionamento das classificações, como revela Ana, nos exemplos seguintes:

O isolamento, o cansaço, os secretismos. Isso é geral. E muitas das dificuldades e angústias que os relatores viveram, se calhar, não tinham ocorrido, se tivesse havido mais partilha. Mas como está tudo muito desconfiado, ninguém quer partilhar as dificuldades. Depois estão todos cheios de dificuldades sozinhos e sobem as notas. É a falta de colaboração, já antiga nos professores, e que se estende agora à avaliação (Eaifr4, p.39).

Teria sido benéfico que todos os relatores se tivessem reunido, depois dos documentos terem saído e analisado aquilo em conjunto e ter estipulado «aqui vamos contemplar isto, aí teria sido uma avaliação uniforme e justa. Agora, cada um agarrar nas coisas e levar para casa. Porque isto também tem a ver com o trabalho que tivemos, foi exames, foi final de ano letivo, tudo junto (Eaifr4, p.25)

A ausência de recompensas pelo desempenho do cargo de avaliador, a sobrecarga de funções não letivas e letivas e as práticas avaliativas isolacionistas podem justificar os julgamentos enviesados, como afirma um relator: «os relatores estavam exaustos, e isto da avaliação foi um trabalho extenuante, daí eu pensar, e não quero levar a mal os que resolverem dar *Excelente* a todos os colegas» (Eaifr3, p.25). Fruto da exaustão, de «acharem que já não tinham capacidade para mais e, então, para não prejudicar, dar o mais elevado possível» (Eaifr3, p.25). Os relatores parecem atuar em conformidade com a cultura de avaliação docente, herdada dos anos noventa, em que as classificações negativas eram praticamente inexistentes. E parecem reproduzir as lógicas de ação na avaliação das aprendizagens dos alunos, como explica um relator: «é como com os alunos, às vezes, diferenciar entre o onze, o doze e o treze é mais difícil do que dar treze a todos! Mas tem que se diferenciar, se não onde é que vamos parar na escola e a nível nacional?» (Eaifr3,p.25). A compreensão das causas inerentes ao inflacionamento das classificações num modelo de avaliação *inter pares*, inscrito numa herança avaliativa pouco diferenciadora dos desempenhos docentes, não invalida o julgamento moral recriminatório interrelatores e professores relativamente a práticas personalistas de avaliação. A avaliação do mérito profissional imbuída por fatores pessoais e profissionais parece coexistir com a avaliação técnico-normativa, estandardizada e imposta pela CCAD a nível organizacional-avaliativo.

Inflacionamento da classificação

A perspetiva personalista subjacente à ação inflacionada de avaliar por parte de alguns relatores parece influenciar o papel e funcionamento do Júri de Avaliação. A relação dialética e de interdependência de papéis entre relatores e membros do Júri parece expressar-se através de dinâmicas interacionais de influência. Como ilustra o Quadro 22, a maioria dos participantes perceciona o inflacionamento das classificações e seus efeitos em termos micropolíticos e da avaliação individual dos professores.

Os julgamentos e decisões tomadas pelos relatores no processo de supervisão avaliativa, orientadas por fundamentos personalistas parecem introduzir deslocamentos e “colisões” com a avaliação fragmentária e microscópica em uso na escola. Planeada e posta em ação ao longo do processo de implementação do modelo de avaliação pela CCAD e aferida na fase de defesa e confronto das decisões avaliativas entre relatores e Júri de Avaliação.

O controlo pelo Júri do inflacionamento nas classificações e a reposição do equilíbrio, de acordo com um modelo de avaliação de cariz racionalista, parecem ser feitos com recurso ao reforço da normatividade interna, expressa em novos critérios de avaliação. Definidos pelo Júri de Avaliação no momento final de aplicação do sistema de quotas às propostas de classificação atribuídas pelos relatores. Neste contexto avaliativo, os relatores ditos “inflacionários” tendem a funcionar como elementos de divergência sistémica, provocando alterações na natureza do trabalho a efetuar pelo Júri, como se desenvolve em seguida.

Interdependência de funções avaliativas. A gestão das classificações dos professores em função da economia das quotas, atribuídas à escola pela avaliação externa, exige habilidades estratégicas e “cirúrgicas” por parte do Júri de Avaliação. O reforço de critérios de desempate para seriação das classificações parece depender da perceção do grau de inflacionamento das classificações propostas pelos relatores nas reuniões do Júri de Avaliação, como ilustra a citação seguinte:

Isso foi uma das situações que aconteceu muito na escola no primeiro ciclo de avaliação. A perceção que eu tive foi que a avaliação das aulas pelos relatores foi muito exagerada, quase no máximo e isso colocou a classificação final entre *Muito Bom* e *Excelente*. Depois o problema ficou para o Diretor, que teve que fazer a seriação dos professores, antes de aplicar as quotas, e para isso teve que criar novas regras para os distinguir (Eair4, p.6).

A atribuição pelos relatores de classificações elevadas aos professores teve implicações nas decisões do Júri, que «depois é que teve que ajustar as classificações e seriá-las de acordo com as quotas disponíveis» (Eair4, p.8). A crítica aos relatores ditos “inflacionários” é verbalizada por João: «os relatores que deram a classificação máxima passaram o problema para o Diretor, para o Júri, que teve dificuldades em resolver a situação, em dizer quem ficava afinal com *Excelente* ou *Muito Bom*, porque não tinham elementos objetivos, suficientes para desempatar as classificações» (Eair3, p.8). Daí a necessidade de elaboração de «novos critérios de desempate», decisão, que por sua vez, «criou problemas, os professores contestaram, porque sentiram que foram apanhados

desprevenidos» (Eair4,p.8). Critérios de avaliação concebidos e aplicados unilateralmente pelo Júri, que parecem refletir o poder centralizador dos avaliadores de topo, preocupados com o reequilíbrio do controlo normativo e o cumprimento da tarefa avaliativa nos prazos previstos na legislação. Desvalorizando, no entender dos relatores, aspetos de natureza comunicacional na escola e de justiça individual na avaliação docente. A não divulgação dos critérios de desempate, durante a fase de seriação dos professores, para aplicação das quotas, é alvo de crítica por parte de docentes e avaliadores, como refere Emília, «nós, relatores, não conhecíamos os fundamentos, que presidiram à seleção dos professores no seguimento da proposta levada a Júri pelo relator» (Eair1, p.7). A solução encontrada foi «injusta, porque criou novas situações para fazer a seriação, inicialmente não previstas e que geraram injustiças entre professores» (Eair1, p.19). Tais como «ir buscar notas das ações de formação, e com esse critério o Júri conseguiu descer notas idênticas, que excediam a quota disponível» (Eair1, p.19). A estratégia de sobrevivência por parte do Júri, na procura da suposta objetividade avaliativa, parece gerar posições negativas nos professores, que reclamam o conhecimento antecipado dos critérios de avaliação. Por um lado, a contestação dos professores é legítima e, por outro, é compreensível a posição do Júri, como explica um relator: «os professores revoltaram-se, porque se soubessem que isso seria um critério de avaliação, poderiam ter atuado de outra forma. Mas também percebo a situação do Júri, tinha que ir buscar, em algum lado, critérios de desempate» (Eair4, p.20). A utilidade e relevância da avaliação traduzem-se numa perspetiva meramente funcional de exclusão por seriação, como descreve Ana: «têm cinco professores com a nota máxima, só há lugar para três, alguém tem que sair» (Eair4, p.20). A credibilidade e adequação dos procedimentos utilizados na avaliação docente são vistos como um fim administrativo e não um meio de seriação justa dos desempenhos docentes. O foco do conflito direciona-se, na presente fase, para o papel do Júri e não do relator como relembra Fernando: «houve professores que ficaram descontentes, não com o avaliador, mas com o Júri, porque ele é que teve esse trabalho de ir ao pormenor, de “desbastar o terreno”, que devia ter sido feito pelo relator» (Eair4, p.8). Face ao sucedido, as posições dos relatores divergem, para uns, o Júri tem a obrigação moral de «desmembrar as classificações», apresentadas pelos relatores, pondo a descoberto os processos cognitivos subjacentes à inexatidão dos julgamentos avaliativos, como explicita Ana, no seguinte excerto:

Isto varia muito de escola para escola, noutras não houve professores com dez a tudo. A nível nacional isto é medonho e eu disse ao Diretor, que isto foi uma fantochada e ele ficou altamente ofendido. Ele não exerceu como devia, tinha obrigação de tentar desmembrar as classificações, de perceber como é que os relatores chegaram àquela nota. Tinham o dever moral de não deixar isso acontecer, porque isto foi uma coisa séria, isto não foi uma brincadeira. Aí é que eu os recrimino e, sobretudo, o Diretor (Eaifr4, p.34).

A crítica da relatora incide na ineficácia e poder limitado do Júri para resolver o inflacionamento das classificações apresentadas pelos relatores. No entanto, a consciência da dependência do trabalho do Júri face ao do relator ressalta do discurso de Ana, quando refere o seguinte: «eu também compreendo que não podiam “desnomear” alguns avaliadores, não podiam pôr em causa o papel de alguns, porque senão colocavam todos os outros em causa» (Eaifr4,p.32). Contudo, a ausência de comunicação interavaliadores de topo e relatores, denunciada ao longo do processo de operacionalização do modelo de avaliação, parece agudizar-se, na fase mais problemática do ciclo avaliativo, a da ação de avaliar. Na crítica duma relatora, o Júri «devia ter aferido os critérios de desempate com os relatores, antes de chegarmos à contestação na escola» (Eaifr3, p.4). Uma vez que «só ele teve a noção do conjunto, é que foi confrontado com a quantidade imensa de dez que apareceram, e teve que fazer seleção dos dez primeiros *Excelentes* (...) Isto porque não houve aferição prévia entre todos os avaliadores, lá está sempre o mesmo problema» (Eaifr3,pp.3-4). A necessidade de práticas colaborativas interavaliadores ao longo do processo avaliativo é também corroborada por Emília, na citação seguinte: «o Diretor chamava todos os relatores e dizia: “vamos aferir critérios”. E faziam-se critérios globais e orientações: “tem cinco quem fizer algo de excepcional, quem fizer o corriqueiro tem quatro, isto é um exemplo» (Eaifr1, p. 30). O diálogo e a construção partilhada do processo e produto da avaliação parecem ser lidos como fatores preventivos dos enviesamentos na avaliação *inter pares*. A tentativa de resolução do problema, numa fase já tardia, revela-se ineficaz, como analisa uma avaliadora: «reconheço que o Júri percebeu muito bem quem não foi rigoroso na aplicação dos critérios de avaliação». Mas era «um trabalho sem fim, ter que deslindar tudo ao pormenor (...) não conseguiram deslindar o novelo» (Eaifr4, p.32). Os processos cognitivos subjacentes à produção dos julgamentos avaliativos e à ação de avaliar, que “escapam” a uma avaliação de cariz racionalista, planeada e posta em ação pela CCAD e aferida pelo Júri de Avaliação, são objeto de crítica por avaliadores de topo, relatores e avaliados.

No espaço público-escolar, o inflacionamento das classificações é lido como sinal de permissividade e ineficácia profissional no desempenho das funções de avaliador.

Emília explica: «o colega que todos conhecemos, que trabalha imenso, tem nota inferior a outro, porque a relatora decidiu não se aborrecer e dar-lhe a classificação máxima a tudo» (Eaifr1, p.30). A ausência de profissionalismo é apontada, também, por Ana quando refere que ficou «desapontada», porque notou «que houve muita falta de seriedade e honestidade na aplicação dos critérios de avaliação» (Eaifr4; p. 4), por parte de alguns relatores. Corroborada, em parte, em sede de Júri de Avaliação pela qualidade deficitária da argumentação dos relatores, não baseada em provas científicas do mérito do professor, como ilustra a citação seguinte:

Como é que um relator pode dar dez, sabendo que essa nota é para *Excelente*, e depois quando lhe pedem a fundamentação com base nas fichas e nas evidências concretas, diz que retira a classificação de dez. Quer dizer, eu percebo a posição do Diretor, então, agora vamos desmembrar isso tudo, o que é que o relator andou a fazer? (Eaifr4, p.4)

A formação das impressões acerca da competência profissional dos avaliadores, “incompatibilizados” ou não adaptados ao método racionalista de avaliação, parece ser construída, por um lado, com base em avaliações informais acerca da competência profissional dos seus avaliados, por comparação com a de outros docentes, afetos a outros avaliadores. Assim como pelo grau de desvio à política de avaliação em uso na escola, aferido pela natureza da argumentação revelada pelos relatores nas reuniões do Júri de Avaliação.

Avaliadores de topo

A percepção pelo Júri de Avaliação do inflacionamento nas classificações propostas pelos relatores parece repercutir-se num maior rigor metodológico em termos da seriação dos docentes e aplicação das quotas ao mérito profissional. Os avaliadores de topo adaptam a sua estratégia de funcionamento, exigindo um reforço da fundamentação oral e escrita da excelência profissional, por parte dos relatores nas reuniões do Júri. Um procedimento considerado crucial para minimizar eventuais injustiças no processo de seriação e gestão das classificações, marcadas pela economia da contingência.

Interdependências de funções avaliativas. A perspetiva do Júri acerca da ação de avaliar parte do diagnóstico que as classificações propostas pelos relatores foram, em termos globais, inflacionadas. Como refere o Diretor, quando enfatiza que «em bom rigor, quando chegamos à atribuição da classificação, eu acho que se fôssemos todos muito rigorosos as classificações baixavam todas e havia muito mais *Regulares*. Não tenho dúvidas nenhuma» (JA,1,14-7-2011). Com base neste raciocínio, o Júri percebe limitações na retificação global do inflacionamento das classificações. Como

explica o Diretor, na qualidade de presidente do Júri, este órgão «conseguiu fazer alguma aferição (...), uma verificação, nalguns casos muito sumária (...), uma triagem mínima» (JA,1,14-7-2011) das propostas apresentadas pelos relatores. A harmonização possível desde as menções de *Bom* a *Excelente*. No entanto, o processo de seriação coloca dilemas morais e profissionais aos membros do Júri, decorrentes da legislação atribuir à componente letiva peso dois. Esta norma «dificulta o nosso papel (...) e o do relator» (JA,1,14-7-2011), porque ambos percecionam situações em que um professor que só «investiu na sala de aula pode ter melhor nota, que outro que também colobra na vida da escola» (JA,1,14-7-2011). Daí que o processo de seriação das classificações se focalize mais na componente funcional do trabalho docente, como confessa o Diretor: «é mais fácil pegar na componente fora da sala de aula» (JA,1,14-7-2011) para seriar os docentes.

A perceção da seriação do mérito individual e do valor do professor para a escola não é isenta de conflitos, particularmente, na identificação de professores excelentes numa profissão multifacetada. O Diretor explica que «deu alguma luta a questão dos *Excelentes*». Devido ao conceito de excelência, à «subjetividade, que é identificarmos a excelência entre nós e os relatores, e depois suponhamos, que temos dois lugares para *Excelente* e temos quatro professores, que preenchiam os requisitos. E agora? (...) temos que ver entre nós e comparar (...). Não é fácil! É muito complicado!» (ED, p.24). A perceção dos problemas na seriação do mérito profissional expressa a dificuldade em aferir conceitos de excelência, aplicar critérios e comparar evidências/provas de excelência no desempenho dos professores, para aplicação do sistema de quotas. Esta preocupação constitui o objetivo da avaliação para o Júri redireccionando os processos cognitivos para as comparações entre classificações.

Os contextos dinâmicos da profissionalidade docente e da avaliação marcados por relações de interdependência entre relatores e Júri exigiram a definição de critérios de desempate da excelência à medida que se processam as decisões apreciativas acerca do desempenho dos professores. O Diretor confessa que «não estávamos à espera disto [de classificações tão elevadas] e não definimos como critério a qualidade destes trabalhos. Não houve um critério, poderíamos ter estabelecido, mas não. Depois tivemos de ir à procura de outros critérios e, obviamente, conseguimos desempatar» (ED, p.24). A imprevisibilidade da situação exige capacidade de improvisação na resolução dos problemas detetados, como confirmam as posições críticas de relatores e professores relativamente à atuação do Júri.

A percepção por parte do Diretor dos efeitos negativos da aplicação do sistema de quotas ao mérito profissional, fá-lo compreender as críticas tecidas pelos professores ao trabalho realizado pelo Júri, como evidencia o seguinte excerto:

Foi um bocadinho penoso, mas aconteceu. O professor teve uma proposta de *Muito Bom*, ficou todo satisfeito, tudo bem, sim senhor, quando foi saber a classificação final não tinha *Muito Bom*, tinha *Bom*. É porque efetivamente a pessoa recebeu a proposta e aceitou-a. E fica descansada, mas entretanto houve outro que não ficou e que reclamou e alterou a ordem. Isto é uma das piores coisas que pode acontecer a uma pessoa. Quem fica um bocadinho revoltado com as coisas, obviamente culpa o Júri, mas não é nada disso! (ED, p.10).

Da satisfação do reconhecimento profissional à desilusão está uma etapa prevista na lei, a fase de reclamação da classificação interligada ao sistema de quotas. As lógicas do desencanto profissional emergem do sentimento de frustração face à alteração da classificação, não por motivos de demérito profissional mas por razões meramente administrativas e de gestão das quotas. Como lamenta Diretor nas seguintes frases: «ter que comunicar isto também não é fácil» (ED, p.30). É muito ingrato? Mas como é que se faz para isso não acontecer?» (ED, p.10).

Investimento na metodologia classificativa. A estratégia de adaptação definida pelo Júri incide no reforço da normatividade, expressa através da elaboração de novos critérios de desempate em articulação com uma maior formalidade e exigência na fundamentação das propostas de classificação por parte dos relatores. As decisões apreciativas tomadas pelo Júri procuram basear-se numa “disciplina racional”, inscritas num contexto avaliativo marcado pelo inflacionamento global. A preocupação do Júri incide, sobretudo, na verificação das provas do mérito profissional, apresentadas pelos relatores, como explica o Diretor: «quando aferimos a classificação do professor em reunião de Júri, a nossa preocupação é que o relator nos enunciasse as evidências» (ED, p.9) do mérito do professor. Um «pequeno relato» demonstrando «qual era a evidência em cada domínio» de avaliação, e assim o júri aferia *in loco* e as «coisas avançavam. Obviamente, que ficávamos por aí, o júri não ia ler todo o relatório de autoavaliação» (ED, p.9) do professor. Exigir a comprovação oral e escrita da excelência constituiu uma prática do Júri direcionada para os relatores proponentes dessa classificação, como reforçam as citações seguintes:

Aquele critério que nós definimos para atribuir o *Excelente*, é sempre um critério, enfim, que tem algumas complexidades (ED, p.22).

Por isso, inevitavelmente, o relator tem que declarar isto e em sede de júri teve que comprovar (...) com evidências concretas. Teve que fazer uma descrição oral e escrita do que é que considerava [excelente], e porque é que considerava que [o professor] tinha essas características de excelência (ED, p.23).

A desvalorização dos processos cognitivos do relator pelo Júri transparece nas palavras do Diretor: «não incidimos sobre a forma como [o relator] aplicou o critério estabelecido pela CCAD, a forma como aplica, a forma como chega lá» (ED, p.9). Para si, ao contrário do manifestado por alguns relatores, «ninguém está à espera que se reúna um Júri uma hora para avaliar cada pessoa, nunca mais saíamos daqui» (ED, p.9). À metodologia técnico-normativa adotada pelo Júri parece associar-se um estilo hierárquico e diretivo na condução das reuniões com os relatores. A natureza das interações e as expectativas acerca do papel do relator na reunião do Júri são ilustradas no excerto seguinte:

Nós confrontávamo-los [relatores] com a questão das evidências: “então, mas onde é que estão? Já disseste estas para este domínio, então agora vamos ao outro. Onde é que elas estão?” E aquilo devia ser uma coisa automática, porque é isso que deveria estar na base da avaliação que vinham propor. Aliás eles já sabiam que era isso que nós íamos perguntar (...) É para isso que serve o júri! (ED, p.34).

Os relatores reagem de forma diferenciada ao estilo prescritivo e interrogativo imposto pelo Júri de Avaliação. Enquanto a maioria encarou o processo de pergunta/resposta «como uma situação natural», outros evidenciaram bloqueios emocionais e comunicacionais. Interpretados pelo Júri como receio da prestação de contas acerca do trabalho realizado como avaliador, como revela o excerto seguinte:

Alguns relatores vinham para a reunião do júri, e para eles era praticamente um exame. É uma coisa absolutamente incrível, só visto! Obviamente, não muitos, dois ou três eventualmente. As próprias pessoas sentiam que vinham prestar provas, quase não saía uma palavra, porque não conseguiam dizer nada. Como é que isto é possível? Enfim, tentávamos aqui aligeirar as coisas, a esmagadora maioria não, como é óbvio. Então, somos colegas aqui todos os dias e trataram isto como uma situação normal (...) mas outros não, muito complicado, muito complicado! (ED, pp.19-20).

A sujeição a uma situação de questionamento é sentida por alguns relatores como um «exame», um «prestar provas» a um superior hierárquico (Júri de Avaliação) acerca da competência manifestada nas funções de relator. Estes parecem sentir-se como “objetos de avaliação” e não propinquantos como membros móveis do Júri, como preconiza o DR nº2/2010. Em contrapartida, a atitude dos relatores é interpretada pelo Júri como reveladora de insegurança e não como sinónimo de incompetência no exercício das funções de relator, como ilustra o seguinte excerto:

Eram inseguranças, porque depois acabámos por identificar que eles tinham feito o seu trabalho. Mas na sua perspectiva, eles vinham ser avaliados por esse trabalho. E, de certa maneira até estavam a ser. Isto é mesmo assim (ED, pp.19-20).

O funcionamento hierárquico do Júri de avaliação parece contrariar as intenções expressas no preâmbulo do decreto-regulamentar nº2/2010, que perspetiva o papel do

relator como um membro do Júri. O texto da lei refere que: «a responsabilidade pela avaliação final é atribuída a um Júri de Avaliação, competindo a um dos seus membros, o relator, acompanhar o desempenho do docente». No entanto, em conformidade com a legislação cabe ao Júri apreciar a proposta apresentada pelo relator e atribuir a menção qualitativa e a classificação final (artº 22º DR nº2/2010). Nesta perspetiva, a ausência de fundamentação da proposta de classificação pelo relator é lida pelo Júri como indício de inflacionamento, como explica um dos membros do Júri: «a avaliação em dez pressupõe, segundo a lei, evidências concretas de excelência. Mas quando o Júri perguntava aos relatores, eles diziam: “Não sei, não tem”. Então, como é que está a pedir dez – perguntava eu. E eles respondiam: “Acho que é dez”» (CCAD2,p.16). A argumentação deficitária do relator parece influenciar pela negativa a classificação final do professor, como confessa um avaliador de topo: «o Júri penalizou algumas vezes o avaliado, face à má qualidade da defesa do relator» (CCAD2,p.16). Noutras situações extremas, os relatores explicitam abertamente nas reuniões, a sua posição corporativista/ou de boicote no desempenho das suas funções, como ilustra a citação seguinte:

Temos avaliadores que deram dez para evitar problemas, avaliações de dez em professores sem pedido de aulas assistidas. Ficavam com *Bom*, mas eu dizia: “estão a dar dez a professores sem aulas assistidas, que tiveram menos trabalho que os outros. Como é que conseguiram dar dez?” E eles respondiam: “Não me digas nada”. E as evidências? Estão aqui no dossiê – respondiam eles. Quais? – perguntava eu. E não se percebia, claro» (CCAD2, p.18)

Algumas das alterações efetuadas pelo Júri às propostas de classificação apresentadas pelos relatores fundamentam-se na ausência de argumentação, visível em evasivas discursivas, como a seguinte: «não me digas nada». Noutras situações, a metodologia adotada pelo Júri na seriação dos professores revela fragilidades, como explica um dos seus membros: «a questão é que nós recebemos todos os professores com dez e nove valores, ambos na menção *Excelente*. E na minha opinião, tínhamos que analisar as evidências de todos eles e depois é que atribuíamos a classificação de *Excelente*» (CCAD2, p.23). No entanto, o «Júri aí disse, os que têm dez, têm dez. Os relatores destes professores apresentaram uma declaração comprovativa com evidências de excelência. Os outros que tiveram nove foram objeto duma análise mais pormenorizada pelo Júri» (CCAD2, p.23). No meu entender, «aí o Júri falha, tinha obrigação de avaliar os que tinham dez da mesma forma que fez para os que tinham a

classificação de nove valores» (CCAD2, p.23). A metodologia avaliativa adotada pelo Júri parece não encontrar unanimidade entre os seus membros, liderados pelo Diretor.

Os problemas de inflacionamento detetados na classificação dos professores contratados persistem na avaliação dos docentes de carreira, apesar da tentativa infrutífera de os prevenir, como confessa um dos membros do Júri, nas citações seguintes:

A classificação dos professores contratados foi um ensaio para a classificação dos docentes do quadro (CCAD1, p.44).

O que nos fez muito refletir (...) porque nós apanhámos o primeiro embate quando fizemos a seriação dos professores e constatámos que havia vários professores com a mesma nota. Isso foi muito difícil, muito doloroso. De vários departamentos e falámos com os relatores: “vamos ver se agora conseguimos que com os professores do quadro sejamos ainda mais rigorosos para ver se isto não acontece”. E aconteceu outra vez, porque é impossível não acontecer. É difícil não acontecer (CCAD1, pp.50-51).

A natureza do trabalho realizado pelos relatores, designados de permissivos, a nível supervisivo e avaliativo parece colocar dificuldades em termos da funcionalidade do Júri de Avaliação, nas duas fases do ciclo avaliativo, a dos professores contratados e dos de carreira. Os enviesamentos parecem assumir uma evidência perturbadora nas classificações dos professores na escola, explicada pela ausência de exatidão da medida em conformidade com uma avaliação racionalista do desempenho docente.

Professores em avaliação

O inflacionamento nas classificações propostas pelos relatores parece ter repercussões no funcionamento do Júri de Avaliação e na degradação das relações interpessoais entre avaliadores e professores avaliados, reveladoras do impacto da avaliação em termos organizacionais e micropolíticos.

Interdependência das funções avaliativas. A apreciação pelos professores avaliados do papel desempenhado pelo Júri de Avaliação interliga-se às funções do relator, como elemento móvel do Júri. As classificações apresentadas pelos relatores em sede de Júri de Avaliação foram consideradas inflacionadas e objeto de crítica, como descreve uma docente: «este ano, a crítica foi para os relatores, por terem atribuído a nota máxima aos professores nas reuniões do Júri, que viu muitas propostas de *Excelente*, para duas vagas» (Eav1, p.31). Esta situação no dizer de uma professora, originou que «fossemos todos ordenados e que alguns com a nota máxima, não ficassem nem no *Excelente*, nem no *Muito Bom*, mas no *Bom* e foram esses que recorreram da nota» (Eva1, p.5). Os recursos parecem ter-se fundamentado nos «critérios de avaliação

decididos pelo Júri, e desconhecidos dos professores» (Eva1, p.5) para a seriação das classificações e aplicação do sistema de quotas.

A percepção das injustiças processuais e finais na avaliação docente pode explicar a indignação dos professores face ao papel do Júri, como explica uma das avaliadas: «depois de tudo o que passámos, com o ministério e com os colegas, depois no encerramento do balanço da nossa atividade, ainda há mais uma série de injustiças, que vão surgindo, novos critérios, após termos entregue tudo, é muito triste!» (Eav1, p.38). A influência do contexto avaliativo marcado por desilusões e conflitos parece potenciar sentimentos de mágoa nos avaliados, decorrentes da forma como o Júri conclui o ciclo de avaliação. Uma professora avaliada considera que os membros do Júri «tiveram que arranjar maneiras de desempatar as classificações de *Excelente*, porque só havia duas vagas, e aí pensaram, entre outros critérios, nas notas da ação de formação» (Eav3, p.38). A forma sigilosa do procedimento foi sentida pelos professores como mais uma traição num processo, já por si sinuoso e problemático, desde 2008, como ilustra a citação seguinte:

Apesar de não ter sido prejudicada, não acho que tenha sido correto. Acho que as pessoas sentiram-se traídas, deviam saber todas as regras do jogo, as pessoas já consideram o processo tão injusto, desde o tempo da Maria de Lurdes, que com este tipo de procedimentos ainda ficam com um sentido maior de injustiça (Eav3, p.38).

O reforço da normatividade por parte do Júri face ao dito inflacionamento das classificações tende a ser lido pelos avaliados como o culminar numa série de injustiças, mais uma «surpresa» geradora de efeitos irreversíveis e não previstos, como ilustra o seguinte exemplo: «tivemos mais uma surpresa desagradável que nos prejudicou, quando, por exemplo, foram buscar as notas das ações dos quadros interativos, de quinze horas, que davam 0,6 créditos». O problema foi que «isso não foi dito a ninguém, se soubéssemos que iam entrar na avaliação para desempatar, podíamos ter completado os 0,6 créditos» (Eav2, p.38). A confiança no processo de avaliação é posto em causa e o sentido penalizador da avaliação parece voltar a emergir, associado a mecanismos burocráticos de seriação das classificações finais, com repercussões significativas para a manutenção e exclusão da profissão de docentes contratados.

A crítica dos professores direciona-se, por um lado, para a atuação do Júri, que investe no reforço de mecanismos de seriação e, por outro, para o papel dos relatores, ditos “permissivos”. Percecionados como os causadores, da hipernormatividade na ação de classificar, efetuada pelo Júri, no seguimento da percepção do inflacionamento das classificações. A atuação de relatores e avaliadores de topo ilustram diferentes poderes e

estratégias, que parecem afetar, de forma distinta, os resultados da avaliação. Os avaliadores/relatores «trazem os avaliados todos com dez e monopolizam as cotas, o que não pode ser!» (Eav2, p.3). A avaliação individual de cada relator condiciona a avaliação global dos professores baseada num sistema de quotas, porque «como só há dois lugares para *Excelente*, os professores excelentes ficam só com um relator, e num grupo disciplinar» (Eva1, p.5). O que gerou grande «polémica na escola, como seria natural, e revolta entre grupos disciplinares que não tiveram professores excelentes» (Eva1, p.5). O que indicia a criação de novas redes de poder e influência entre grupos disciplinares e departamentos curriculares, baseadas na presença/ausência e no número de professores excelentes.

Os processos de culpabilização pelos enviesamentos na produção dos julgamentos avaliativos circulam em torno da atuação dos relatores e dos membros do Júri de Avaliação. Na perspetiva de alguns professores, a pluralidade de relatores intervenientes na avaliação é vista como um sinal de injustiça, como ilustra a posição de Carla: «cada pessoa avalia de uma maneira, porque cada um tem o seu grau de objetividade, e um é mais exigente do que outro» (Eav1, p.30). A ênfase no igual e no reducionismo nas práticas de avaliação parecem ser lidos como fatores inibidores da inexatidão na produção dos julgamentos avaliativos. A complexidade inerente aos juízos e avaliativos é também interpretada no contexto do conflito de interesses, como refere uma docente: «o problema é que somos avaliados por pessoas diferentes» (Eav1, p.31). E «nuns grupos disciplinares, a avaliação é levada menos a sério que noutros. Vemos o colega, que faz mais ou menos o mesmo que nós, noutro grupo, e tem *Excelente* e nós temos *Muito Bom*» (Eav4, p.5). Na leitura competitiva do professor, os avaliadores apelidados de “permissivos” estão afetos a determinados grupos disciplinares, que não o seu. Posição contraposta por outra docente, que desmonta alguns dos interesses envolvidos na avaliação, como revela a citação seguinte:

O que tem acontecido aqui é que os professores não questionam o trabalho do relator deles, mas questionam os relatores que atribuíram o “dez”, portanto, isso é o que se tem estado a passar e é isso que eu não acho que seja correto (Eav1, p.7).

As mudanças no clima profissional durante o processo de avaliação, em particular na fase pós-classificação, retratam cenários de competitividade e turbulência profissional, ilustrativos da micropolítica na avaliação docente. A circularidade da crítica interrelatores, no domínio público-escolar, provoca tensões e degradação das relações interpessoais, como descreve Carla: «a minha relatora contou-me que os outros

relatores colocaram em causa o seu trabalho e o meu» (Eav1, p.10). Ela contou-me que ouviu «acusações de colegas, relatores, que tinha em consideração e que a chocaram imenso, que tiveram uma atitude com ela que não tem explicação» (Eav1, p.10). A comparação entre as classificações obtidas por professores avaliados, por diferentes relatores, e as rivalidades intergrupos disciplinares parecem fomentar a discórdia na classe e desencadear reações como as retratadas por Filipa: «os professores estavam a comentar que agora em Júri ia ser reposta a verdade, porque uns relatores trabalharam e outros não tiveram para se aborrecer e deram a nota máxima». Infelizmente, este «é o tipo de atitude que, neste momento, temos na escola» (Eav2, p.5). O impacto da avaliação em termos organizacionais e micropolíticos traduz-se na instabilidade, tensões e conflitos entre todos os atores envolvidos no processo de avaliação.

Perspetiva técnico-normativa de avaliação e não inflacionamento da classificação

A conformidade com a política oficial de avaliação em uso na escola por parte dos relatores parece posicioná-los como elementos de convergência sistémica, facilitando as decisões apreciativas e classificativas tomadas pelo Júri de Avaliação. A fidelidade das práticas de supervisão avaliativa à matriz técnico-normativa, definida pela CCAD, no planeamento e operacionalização do modelo de avaliação, é entendida como sinal de não inflacionamento das classificações, por avaliadores de topo e relatores. Como ilustra o Quadro 23, a categoria é exclusiva do grupo de avaliadores, apresentando maior número de ocorrências a subcategoria, *Não inflacionamento da classificação* (n=271).

Quadro 23. *Frequências Referentes à Perspetiva Técnico-Normativa e Não Inflacionamento da Classificação.*

Perspetiva técnico-normativa e não inflacionamento da classificação	Avaliadores de topo				Avaliadores/re relatores								Professores em avaliação					T
	At1	At2	At4	At3	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	A1	A2	A3	A4	A5	
Crítica à avaliação técnico-normativa							18	16		36		47						117
<i>Não inflacionamento da classificação</i>		26	23		14	20		61		24	25	44						237
Fidelidade à avaliação técnico-normativa									11	23								34
Do rigor ao inflacionamento da classificação																		
Subtotal	0	26	23	0	14	20	18	77	11	83	25	91	0	0	0	0	0	
Total	49				339								0					388

Crítica à avaliação técnico-normativa

Como se nota no Quadro 23, a autocrítica face a práticas técnico-normativas de avaliação é efetuada exclusivamente pelos avaliadores/relatores (n=117). A valorização da investigação sobre a eficácia pedagógica, a fidelidade à normatividade interna e a secundarização de fatores pessoais e profissionais, são interpretados como fatores preventivos do inflacionamento das classificações e ilustrativos da seriedade e rigor na ação de avaliar. Um dos relatores descreve a forma como avaliou os professores: «fui rigoroso na avaliação das aulas, tendo em conta as fichas de avaliação que tenho e o que sei sobre a investigação sobre a eficácia do professor» (Eair4, p.73). O rigor e empenho evidenciados na avaliação coabitavam, aparentemente sem conflito, com fatores de ordem pessoal, até ao momento final da comparação do mérito interavaliados e interavaliadores. Um dos avaliadores/relatores explica o sucedido: «eu não ia tapar as falhas apesar de conhecer o colega há anos, mas tive o cuidado de as dizer e documentar bem as minhas afirmações» (Eair4, p.73). No entanto, «agora no final, tenho a noção que prejudiquei os meus avaliados» (Eair4, p.73). As reflexões pós classificação evidenciam a autocrítica pelas opções metodológicas e suas consequências, no momento em se tornam públicas no espaço escolar, as discrepâncias nas classificações dos professores afetos a diferentes avaliadores.

A exigência colocada no desempenho das funções de avaliador parece decorrer dum processo de assimilação das características profissionais como professor, como descreve Rita «se o professor é exigente e rigoroso na avaliação dos alunos, também deve ser exigente em relação aos colegas que vai avaliar» (Eair3, p.50). No entanto, é através da validação externa que o relator afere a ação de avaliar e desencadeia processos de culpabilização face às consequências da fidelidade à normatividade interna, como ilustra o seguinte excerto:

Os relatores não foram rigorosos nem criteriosos na aplicação dos critérios de avaliação. Com receio uns dos outros deram notas elevadíssimas e depois quem levou o trabalho a sério e minucioso, pecou. Pecou em relação aos seus avaliados, eu sinto que fiz mal em relação aos meus avaliados. Ainda estava na esperança que com os professores efetivos, o processo tivesse sofrido alterações, mas foi igual, deram *Excelente* a tudo e quem fez um trabalho sério, foi prejudicado, só teve conflitos, porque de facto, o professor pode não ser bom a tudo. A avaliação tem que ser objetiva (Eair4, p.2).

A autoeficácia do avaliador é medida em função do grau de adequação aos critérios de avaliação como emerge do discurso do relator em conformidade com uma conceção técnico-normativa do papel do avaliador. Ancorada em pressupostos científicos de rigor

e objetividade e mesclada com conceitos cristãos de culpa e pecado. A prática não intencional do mal pelo avaliador face ao avaliado deriva da seriedade no desempenho das funções, por comparação com práticas beneméritas de outros avaliadores. A consciência do rigor imposto ao longo do processo de avaliação é coerente com o empenho colocado na preparação da fundamentação da classificação final. Evidenciado na construção da argumentação oral e escrita, baseada em evidências do mérito profissional e em sintonia com expectativas e normas internas definidas pela CCAD/Júri de avaliação, como ilustra o excerto seguinte:

Eu sabia que estava a ser rigorosa na classificação, ao seguir à risca os critérios de avaliação, mas mesmo assim tive de me preparar muito bem para a reunião do Júri. Pus-me logo no papel do diabo quando fiz a avaliação sozinha, de acordo com tudo aquilo que registei e comprovei, vi logo que ia ter problemas na reunião do Júri. Fui rever tudo e ver, muito sinceramente, onde é que alguns itens podiam descer, onde é que o Júri se podia agarrar ou onde é que eu não teria argumentos válidos para justificar a nota. Onde eu pudesse dizer assim, onde é que eu não me sinto segura para, se eles me questionarem, concretamente, eu conseguir responder. Vamos imaginar que me pedem aqui neste domínio. Porque é que eu dou esta nota aqui? Então vou ver se tenho argumentos seguros, consistentes para justificar a nota. E que eles entendam, claro. Porque o problema era eu ter evidências de acordo com aquilo que se esperava. Então, eu lá ia voltar a ver outra vez as evidências todas. Achei que tinha argumentos consistentes, válidos e evidências, que me permitiam dar aquela nota. Não levantava polémica, a parte das aulas. O problema surgia noutras parâmetros. Pronto, e logo aí eu senti que tinha que justificar e tentei arranjar os argumentos em função das fichas. Claro, apresentei a minha proposta ao Júri e depois havia o problema das quotas. Um problema com que se confrontava o Júri e foi-nos pedido, eu já estava à espera, uma declaração a defender a nota proposta (Eaifr2, pp.29-30).

A competência técnica do relator parece revelar-se na construção da fundamentação da classificação associada a uma reflexão pré-interativa com vista à antecipação de fragilidades na defesa da classificação a propor na reunião de Júri de Avaliação. O projetar-se no lugar do Júri, percecionado como o «papel do diabo» e a construção dum cenário imagético em torno de hipotéticas questões contribui para o diagnóstico de «problemas nas reuniões do Júri» (Eaifr2, pp.29-30). A relatora antecipa vulnerabilidades, quer em termos de defesa oral quer de apresentação de provas escritas da excelência profissional, a que o Júri se pudesse «agarrar» no questionamento para conseguir fazer baixar a classificação de alguns itens. A simulação das interações entre membros do Júri e relatora conferiu «segurança» e antecipou a apresentação de «argumentos válidos (...) seguros, consistentes» e, sobretudo, inteligíveis pelo Júri. Nas suas palavras: «E que eles percebam o que eu digo, claro!» A partilha duma linguagem técnico-avaliativa comum entre membros do Júri e relator adquire particular relevância na defesa da proposta de classificação, suportada pelo conhecimento da instrumentalidade avaliativa e por provas de mérito. Nas palavras da relatora, na

necessidade de «arranjar argumentos baseados nas fichas de avaliação» e nas «evidências, de acordo com aquilo que se esperava» (Eaifr2, pp.29-30). Ou seja, em conformidade com a legislação e política de avaliação em uso na escola. Em suma, um discurso duplamente ancorado em padrões pré-definidos de competência profissional e evidências do mérito do professor, resistente às pressões metodológicas de seriação, realizadas pelo Júri de Avaliação, como exemplifica a citação seguinte:

Primeiro eles pediram-me o relatório antes da reunião do Júri. Depois, voltei para uma segunda reunião, porque mantive sempre a mesma nota. Se o Júri achasse que no meu relatório não iam argumentos consistentes, eles próprios baixavam. Então fiz um segundo relatório de defesa onde apresentei argumentos e as duas evidências discriminadas para cada um dos parâmetros. Tinha que apresentar duas, no mínimo, que fossem consistentes. Como é que eu achava que havia um trabalho que eu considerasse relevante que podia dignificar a escola, por exemplo, a nível nacional. Eles acharam que os argumentos eram consistentes e válidos para manter a nota, e mantiveram (Eaifr2, pp.29-30).

O brio profissional na defesa da proposta de classificação emerge do discurso da relatora quando refere o seguinte: «foi um processo moroso. Mas a partir de determinada altura também me esmerei. Defendi a nota com unhas e dentes» (Eaifr2, p.32). O trabalho prévio envolveu a leitura do «relatório muitas vezes à procura duma falhazinha, a que o Júri se pudesse agarrar» (Eaifr2, p.32). E sobretudo, «lutei tanto para que elas ficassem com a nota de *Excelente* como se fosse para mim! Foi uma questão de justiça!» (Eaifr2, p.32). A perceção do conflito entre rigor no desempenho do papel de avaliador, qualidade do mérito do avaliado e obtenção de justiça, em sede de Júri, pode explicar o investimento da relatora na defesa das propostas de classificação dos professores.

Não inflacionamento da classificação

Como ilustra o Quadro 23, o não inflacionamento da classificação é associado pelos avaliadores a uma prática avaliativa de cariz técnico-normativo. A natureza das propostas de classificação baseadas em evidências de mérito e as competências técnico-normativas reveladas pelos relatores na ação de avaliar parecem influenciar o papel a desempenhar pelo Júri e respetivas decisões finais.

Avaliadores/relores

Fidelidade à avaliação técnico-normativa. A existência de maior amplitude nas propostas de classificação, apresentadas pelos relatores, parece facilitar a tarefa de seriação efetuada pelo Júri de Avaliação e a aplicação do sistema de quotas. A aceitação pelo Júri das classificações propostas pelos relatores sem contra-argumentação é

ilustrada pela situação vivida por Rui: «só me perguntaram formalidades, o Diretor perguntou-me, em cada dimensão, o que é que eu tinha de evidências, porque é que eu tinha dado aquela nota. E eu expliquei porquê. E mostrei as evidências» (Eaifr3,p.31). A justificação dos pressupostos subjacentes à avaliação sumativa, de cariz racionalista, parece satisfazer o Júri, mas deixar dececionado o avaliador, que «estava à espera, que [lhe] fizessem perguntas mais pertinentes» (Eaifr3, p.31). O relator interpreta a atitude do Júri em função do conhecimento que possui da sua competência profissional: «eu sei que conhecem o meu trabalho e o meu empenho, mas fiquei desapontado, porque, eles aceitaram logo as minhas propostas de classificação e, se calhar, fui muito rigoroso e prejudiquei os meus avaliados» (Eaifr3,p.18). A culpabilização é um sentimento recorrente no discurso dos avaliadores, independentemente do grau de exigência no desempenho das funções e de práticas colaborativas de avaliação entre relatores e coordenadores de departamentos, revelando a forma como a avaliação afeta o avaliador a nível individual, as relações profissionais e o clima de escola. Uma das relatoras descreve as etapas na ação de avaliar: «fui eu que seriei de acordo com os critérios, que escalonei, em conjunto com o coordenador do departamento, quem é que tem *Muito Bom*, nos professores que fazem parte do nosso departamento» (Eair2, p.60). Em conformidade com «a legislação e as fichas de avaliação, definimos isso, antes da reunião do Júri e assim propus a nota, logo de acordo com a quota disponível». Mas isso «colocou-me a mim na “frente de batalha” em relação aos professores» (Eair2, p.60). Os conflitos finais com os professores são antecidos de outros, entre coordenador do departamento curricular e subcoordenador disciplinar, como explica Inês:

É evidente que a seriação com o coordenador e subcoordenador não foi pacífica, entrámos um bocadinho em conflito ao olhar para as fichas e para os professores, mas pelo menos não empurrámos para o Júri o problema, como muitos relatores fizeram para saírem airosos da situação (Eair2, p.61).

O não inflacionamento das classificações é justificado pelo posicionamento técnico/normativo do avaliador face ao cumprimento dos critérios de avaliação definidos pela CCAD. No entanto, a compatibilidade entre a ação de avaliar do relator e a política formal de avaliação em uso na escola, gera, por sua vez, incompatibilidades com as expetativas dos professores avaliados. Posicionando o avaliador como alvo de críticas por parte dos professores, como confessa um relator, «o descontentamento incidiu logo em mim, porque fui eu que fiz a seleção dos professores de acordo com o que estava definido, antes de chegar ao Júri de Avaliação. Eu é que fiquei mal visto e fui criticado por fazer um trabalho honesto» (Eair4, p.9). No seu entender, «os relatores

mais sérios é que acabaram por ser penalizados» (Eaifr4, p.4). O que inevitavelmente potencia reflexões, acerca da natureza dicotômica do papel do avaliador, explicada da seguinte forma: «o que serve o avaliador ser exigente e dar a nota o mais real possível, quando depois os professores ficam revoltados» (Eair1, p.21). No balanço pós-classificação, emerge o sentido de “exílio”, vivido na dualidade entre fidelidade à racionalidade técnico/normativa e/ou à preservação das relações interpessoais e profissionais, como explica Rui, na citação seguinte:

O problema todo é esse de me sentir isolado e em minoria e aí começo a pensar: “espera aí, mas, então, estou-me a incompatibilizar com os meus colegas e os outros não? Mesmo com os próprios alunos, nós questionamos os critérios de exigência, que nunca são os mesmos dum professor para o outro, agora com os colegas ainda é mais melindroso! (Eair4, p.72)

A ausência de recompensa profissional sentida pelos relatores empenhados numa avaliação técnico-normativa, em sintonia com a política oficial de avaliação e a ausência duma suposta penalização para os avaliadores que privilegiam a dimensão pessoal e interacionista no desempenho do seu papel, parecem ilustrar as complexidades e limitações do modelo de avaliação *inter pares*.

Do rigor ao inflacionamento da classificação. O contexto avaliativo vivido em Julho de 2011, na fase de classificação dos professores contratados teve repercussões na mudança das práticas dos avaliadores, auto e hetero avaliados como mais exigentes no desempenho das suas funções. O isolamento sentido por alguns relatores na prática de supervisão e a exigência colocada na avaliação dos docentes contratados, em julho, geram inflacionamento nas classificações dos professores de carreira em setembro de 2011. Mudança de atitude por parte dos relatores que é justificada em função dos seguintes fatores: a) falta de aferição interrelatores acerca das classificações propostas; b) perceção por comparação da discrepância no grau de exigência interrelatores na classificação dos professores contratados; e c) sentimento de reposição da injustiça ocorrida com os docentes contratados nas classificações atribuídas aos professores de carreira, como ilustra a citação seguinte:

O que me preocupou ao registar aqui um número, foi pensar que não houve aferição com outros relatores e se calhar o que eu acharia que deveria estar no três ou no quatro, os outros põem todos no cinco. Então, eu senti-me mal. Porque senti que nos contratados, os meus colegas foram prejudicados, porque não são piores do que os outros, que tiveram *Excelente* e eles não tiveram. Agora, com os do quadro, já não quis correr esse risco (Eaifr1, p.29).

Outros fatores justificativos da mudança de atitude e conseqüente inflacionamento, nas classificações dos professores de carreira por comparação com as dos docentes contratados, incidem também nas relações de poder e rivalidade entre grupos

disciplinares. Lógicas competitivas parecem emergir intergrupos disciplinares/departamentos em função do número de professores “excelentes” que possuem. Como descreve uma relatora: «eu não quis que outros colegas, de outros grupos disciplinares, que não são melhores que os do meu grupo, tivessem melhor nota. Só porque os relatores deles põem cinco em todos os parâmetros» (Eaifr2,p.29). Face à experiência negativa vivida na avaliação dos professores contratados e em nome da preservação das relações pessoais e profissionais entre docentes de carreira, as práticas de avaliação, de cariz técnico-normativo, tornam-se deliberadamente permeáveis ao enviesamento. Os fatores pessoais e interacionais parecem adquirir maior expressão na avaliação dos professores de carreira, aproximando as práticas de avaliação de relatores ditos exigentes das dos apelidados de permissivos, na fase de avaliação dos professores contratados. A avaliação diferenciada e o favorecimento na classificação de docentes de carreira face aos contratados são ilustrados na citação seguinte:

Inflacionei de propósito. Eu não podia deixar que a situação se repetisse nos do quadro, porque tinha tido a má experiência nos contratados. Eu não queria prejudicar os meus colegas de grupo relativamente aos outros colegas da escola. Porque nós, os que somos do quadro, conhecemo-nos, estamos cá todos os dias, juntos. Os contratados ainda posso dizer, está cá há um ano ou dois, mas os do quadro, estamos cá e conhecemo-nos e eu não queria de maneira nenhuma prejudicar, como me parece que alguns contratados saíram prejudicados. À primeira vista penso que sim (Eaifr1, p.29)

A mudança na prática avaliativa dos professores contratados para os de carreira ilustra a influência da cultura avaliativa informal sobre a formal assim como as limitações na avaliação *inter pares*. A avaliação considerada rigorosa parece não prevalecer face a princípios corporativos, a rivalidades estatutárias entre departamentos/grupos disciplinares, como refere a relatora na citação anterior: «eu não queria prejudicar os meus colegas de grupo relativamente aos outros colegas da escola». Mudança de pensamento e ação de avaliar, interconectadas com sentimentos de libertação da culpa, pelo rigor imposto na avaliação de docentes contratados e reforçados pela responsabilidade acrescida de avaliar os professores de carreira.

Avaliadores de topo

Um posicionamento técnico-normativo do relator refletido numa prática rigorosa de avaliação é associado pelos avaliadores de topo a um menor grau de enviesamento nas classificações, em conformidade com a política de avaliação em uso na escola.

Fidelidade a avaliação técnico-normativa. A adesão do relator a uma avaliação rigorosa, dita “científica” tranquiliza o Júri e potencia sentimentos de confiança na qualidade do trabalho desenvolvido. As impressões prévias acerca das competências

técnico/normativas dos relatores são confirmadas nas reuniões do Júri, como explica Albertina: «conhecíamos os avaliadores, que foram capazes de identificar claramente provas factuais para cada parâmetro a avaliar (...), que melhor argumentaram, não esquecendo os critérios de avaliação» (CCAD2, p.14). No fundo, «já esperávamos isso deles, pela seriedade do seu trabalho» (CCAD2, p.14).

A natureza da prática de avaliação, expressa através da qualidade do discurso argumentativo e fundamentado em provas científicas de mérito, adquire visibilidade nas reuniões do Júri, como ilustra o seguinte excerto:

Em termos da defesa assistimos a defesas de relatores com um trabalho excecional de horas de trabalho, tudo com suporte de papel, bem fundamentado em termos de evidências. Analisaram evidência a evidência, suas vantagens para o trabalho da escola, impacto na comunidade educativa. Tivemos dois ou três relatores que levaram semanas a preparar a defesa das propostas de classificação. No final parecia aqueles advogados a defenderem, não o mau mas o bom professor (CCAD2, p.20)

A influência das competências profissionais do relator na defesa da classificação dos professores tem repercussões nas decisões classificativas do Júri, como já foi referido pelos relatores. O «relator mais rigoroso fundamentou melhor, por escrito, a classificação do professor, apresentada na reunião do Júri, e com essa capacidade de argumentação conseguiu defender melhor a nota proposta para os professores (CCAD2, p.26).

A sustentabilidade da classificação proposta depende da associação do cumprimento da legislação e da qualidade da exposição, ancorada em provas científicas de mérito profissional. Critérios, considerados de êxito, no desempenho das funções do avaliador, como afirma Albertina: «vamos aos factos consumados, as coisas estão claras, cientificamente provadas e nós bem ou mal, de acordo com os instrumentos que fizemos e os relatores aplicaram, procuramos ver discrepâncias» (CCAD1, p.9). «Se o relator foi capaz de dar muitos elementos (...) e, nós temos ali tudo na mão, verificamos que, de acordo com aquilo que temos, é aquilo que tem que ser e acabou. E tem que ser aquilo» (CCAD1, pp.10-11). As provas do mérito do avaliado parecem libertar avaliadores de topo e relatores de suspeitas de inflacionamento e da responsabilidade moral das ações classificativas. Daí a grande «preocupação de ver se o relator apresenta as provas do trabalho do professor» (CCAD1, pp.10-11) e, sobretudo, a forma como evidencia o seu conteúdo, como destaca um membro do Júri: o «trabalho do relator foi crucial para fazer ressaltar o trabalho do professor, dando a valor a tudo, e baseado em factos científicos provados» (CCAD1, p.10). A avaliação de cariz racionalista praticada

no contexto micro superviso-avaliativo pelo relator parece consolidar-se em termos meso-organizacionais, quando intersetada com a política técnica-normativa de avaliação valorizada pela CCAD, no processo de planeamento e operacionalização do modelo de avaliação e, sobretudo, na fase final, quando a Comissão de Avaliação desempenha o papel de Júri de Avaliação.

Síntese

A análise revelou diferenças entre os atores educativos relativamente ao tema interdependências na ação de avaliar, ilustrativo dos fundamentos atribuídos aos julgamentos e decisões na fase final do ciclo avaliativo.

Ênfase personalista na ação de avaliar. A complexidade da ação de avaliar parece desenvolver-se através duma rede de cognições múltiplas e práticas encadeadas e interconectadas face a um referencial oficial dito «racionalista» de avaliação. Juízos e ações sustentadas por emoções e histórias pessoais, afetivas, lógicas privadas e profissionais-corporativistas, intrínsecas aos avaliadores e/ou geradas por pressões psicológicas, exercidas por docentes no desempenho do papel de avaliados. Relação dialética entre contextos, pensamentos e ações avaliativas, reconfigurada por novas interações profissionais, disposições e poderes, que parecem caracterizar os enviesamentos na avaliação *inter pares*. As causas subjacentes à inexatidão na produção dos julgamentos privados avaliativos parecem ser lidas em função duma multidimensionalidade de fatores, como os seguintes: a) contextos de natureza política, estatutária e organizacional; b) contextos profissionais, pessoais e interacionais de influência; e c) práticas individualistas de supervisão avaliativa.

Contextos de natureza política, estatutária e organizacional. Contextos externos e internos à escola unidos sob o signo da mudança nas políticas de avaliação e alterações estatutárias, profissionais e organizacionais na escola. A regulamentação dum modelo de avaliação *inter pares*, com a introdução da figura do *relator* e respetivos critérios de seleção, de natureza administrativa, contrasta com a ausência de incentivos em termos da formação dos relatores e recompensas profissionais para o desempenho das funções, como alertam os relatórios da OCDE (2009; 2011). Condições profissionais que reforçam o precário estatuto do avaliador e que parecem condicionar a sua ação de avaliar. A ausência duma assimetria em termos do conhecimento profissional, sobretudo, na avaliação de professores experientes, parece ser um fator inibidor do reconhecimento da autoridade do avaliador pelos pares, em sintonia com os resultados

dos estudos realizados por Stufflebeam e Sanders (1990), Lourenço (2009) e Garcia (2011). As dificuldades na avaliação de professores com experiência profissional similar são reconhecidas por todos os atores envolvidos na avaliação docente. E são reforçadas pela ausência de sentido formativo atribuído à avaliação por docentes experientes, por oposição à relevância da avaliação salientada por professores em início de carreira. A diferenciação no conhecimento profissional e especializado, em supervisão pedagógica e avaliação docente, entre avaliador e avaliado, assim como as expectativas positivas face ao apoio e aconselhamento prestado pelo relator, parecem potencializar a dimensão formativa da avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. Em conformidade com os resultados dos estudos qualitativos revistos por Isoré (2009), que destacam a eficácia da avaliação docente quando os professores são implicados no seu processo avaliativo.

Do ponto de vista do avaliador, a ausência de garantia de exclusividade de funções, em termos estatutários e institucionais, parece potencializar receios e antecipação de consequências futuras, determinantes das opções e ações de avaliar no presente. Ação de avaliar que parece ser influenciada pelo receio da rotatividade de papéis entre avaliador e avaliado, numa profissão marcada pela multidimensionalidade de funções. A percepção da transitoriedade dos modelos de avaliação desde 2008 e a noção que os agentes e objetos da mudança são os próprios professores, compelidos a transformar, contra vontade, relações profissionais e de poder na instituição escolar, desenvolvem ambivalências e conflitos ético-morais, que parecem traduzir-se em enviesamentos das classificações dos professores.

Contextos profissionais, pessoais e interacionais de influência. As intersubjetividades na ação de avaliar emergem numa mescla de fatores pessoais e afetivos, relações de proximidade e incompatibilidade, potenciadoras de conflitos e dilemas decorrentes da degradação das relações pessoais e profissionais a longo prazo. A ação de avaliar, dita “inflacionada”, parece ser influenciada por dinâmicas psicossociais, tais como: a) impressões prévias acerca do avaliado e natureza das avaliações informais pré-existentes; b) natureza e duração das relações profissionais e interpessoais, potenciadoras do *efeito de halo* ou *efeito de severidade* na ação de avaliar; c) reforço de laços corporativistas face a uma ameaça externa, de contornos indefinidos e imprevisíveis. Um modelo de avaliação, caracterizado com uma «caixa de pandora», explica o desenvolvimento de estratégias privadas de defesa e decisões orientadas para a ausência de conflito. A consciencialização dos problemas na avaliação *inter pares*

provocados pelo contexto de interdependência profissional e vulnerabilidade do avaliador no sistema, receoso de assumir uma relação desigual de poder, reforça a pressão psicológica por parte dos supostos elos mais fracos, os professores. Zonas psicossociais de permeabilidade na ação de avaliar ilustrativas de alguns dos efeitos previsíveis da avaliação *inter pares*, que desvirtuam a desejada objetividade avaliativa preconizada pela avaliação institucionalizada.

Práticas individualistas de supervisão avaliativa. A responsabilidade e centralidade do papel do relator consagradas no modelo de avaliação (DR nº2/2010) parecem concretizar-se em práticas isoladas de supervisão avaliativa, favoráveis aos enviesamentos na ação de avaliar. Dificuldades sentidas e não partilhadas pelos relatores na aplicação dos instrumentos de avaliação à observação de apenas duas aulas, e que parecem originar o inflacionamento das classificações.

As regras emanadas pela Comissão de Avaliação (CCAD), no processo de operacionalização do modelo de avaliação parecem não potenciar práticas colaborativas de avaliação, quer entre avaliadores de topo e relatores, quer entre os próprios relatores. As ausências comunicacionais entre avaliadores parecem comprometer a natureza da supervisão e ação de avaliar. E são visíveis na ausência de aferição de instrumentos e critérios de avaliação interrelatores, minimizadores da subjetividade na avaliação, uma prática desejada e não praticada pelos avaliadores. Em sintonia com a prática avaliativa docente existente nos anos noventa, as classificações negativas são praticamente inexistentes e avaliação parece não resolver o problema dos desempenhos docentes deficitários. O diagnóstico pelos relatores das dificuldades processuais e sua influência na qualidade da avaliação final pode explicar o desejo e idealização por parte dos avaliadores, de práticas colaborativas de avaliação, mas orientadas por uma *racionalidade técnica* (Shön, 1992), considerada como preventiva de enviesamentos nas classificações.

As práticas isolacionistas dos relatores parecem ter efeitos em termos organizacionais e profissionais. Manifestados, nomeadamente, no funcionamento do Júri de Avaliação, na fase final de seriação das classificações e respetivas contestações por avaliadores e avaliados, originadas pela criação tardia e sigilosa de novas regras de desempate das classificações.

A natureza da ação de avaliar dita “inflacionada” parece adquirir uma dimensão interpretativa, mesclada por fatores pessoais, afetivos, sociais e profissionais, emergentes em interações de natureza conflituosa e/ou negociada entre relator e

professores em avaliação. Uma eventual “política privada” de avaliação, que parece germinar nas práticas supervisivas e avaliativas dos relatores, e que ganha progressiva visibilidade quando os avaliadores a explicitam nas reuniões do Júri de Avaliação. E, que, posteriormente, é conhecida no espaço público-escolar pela classe docente. Uma prática personalista de avaliação lida como «inflacionada», tendencialmente “infiel”, divergente e dissonante, da política formal de avaliação em uso, definida pela CCAD, no planeamento, processo de operacionalização do modelo de avaliação e de seriação pelo Júri de Avaliação do mérito profissional. O que parece indiciar a coabitação de diferentes políticas de avaliação em uso na escola. A oficial baseada em padrões de competência estandardizados e procedimentos metodológicos, associados a uma *racionalidade técnica*, visível nas práticas de avaliadores de topo (membros da CCAD/Júri de Avaliação) e em alguns relatores.

Do rigor ao inflacionamento das classificações. A mudança nas práticas de classificação dos professores contratados para os de carreira é justificada pelos relatores como consequência das limitações da política oficial de avaliação em uso na escola e do próprio modelo de avaliação. Os relatores criticam as práticas não colaborativas de avaliação, que os isola e fragiliza no processo e, sobretudo, na ação de avaliar. O secretismo colocado na fase classificativa, os rumores e a falta de aferição oficial interrelatores, acerca das propostas de classificação, provocou sentimentos de insegurança e parece ter potenciado o inflacionamento das avaliações dos professores de carreira comparativamente com os docentes contratados. A comparação com as classificações obtidas por outros professores contratados e a avaliação informal do grau de exigência dos avaliadores parece ter estado na origem da mudança na avaliação dos professores contratados para os de carreira. A que acresce o sentimento que o modelo de avaliação não beneficia na prática profissional professores excelentes e não excelentes, a não ser, num tempo indeterminado, com uma eventual progressão na carreira docente.

Do ponto de vista do Estatuto da Carreira Docente e institucional, os relatores que adotaram uma avaliação de cariz técnico-normativo, não são recompensados pela seriedade do seu trabalho e ainda enfrentam fortes críticas por parte dos professores quando atribuem classificações menos elevadas. A mudança duma avaliação técnico-normativa para uma avaliação contextualizada por parte de alguns relatores reproduz o percurso efetuado pelo Diretor no ciclo avaliativo anterior. Os fatores pessoais e interacionais parecem adquirir maior expressão na avaliação dos professores de carreira, aproximando as práticas de relatores percecionados como exigentes dos apelidados de

permissivos na fase de avaliação dos professores contratados. Uma prática avaliativa mesclada de contradições e consequências, que ilustra avaliadores divididos entre uma perspectiva técnico/normativa de avaliação e uma personalista de avaliação. Os julgamentos avaliativos lidos à luz da *racionalidade técnica* procuram rejeitar as perturbações afetivas, dinâmicas sociais e profissionais. O sentido da avaliação que emerge do jogo de interdependências na ação de avaliar, em conformidade com as quotas disponíveis pela escola, parece revelar um enfoque tecnológico/normativo. Exigindo que os membros do Júri revelem um conhecimento pericial, capaz de diferenciar para hierarquizar as classificações, nas diferentes dimensões da profissionalidade docente. A componente funcional do trabalho docente parece possibilitar mais alterações avaliativas no processo de seriação das classificações por parte do Júri de Avaliação. Em contrapartida a dimensão do ensino e da aprendizagem, diretamente relacionada com a prática da supervisão avaliativa, parece ser mais difícil de alterar em sede de Júri. A *engenharia avaliativa* (Lima, 2011) na seriação das classificações e aplicação das quotas joga-se, assim, entre a «transparência e a opacidade» das diferentes dimensões da profissionalidade docente sujeitas a escrutínio por parte do Júri de Avaliação.

CAPÍTULO VII

ANÁLISE COMPARATIVA

A presente investigação incidiu sobre o processo de implementação da política de avaliação docente, preconizada pelo Decreto-Regulamentar nº2/2010, dando foco central ao modo subjetivo da ação exercida pelos avaliadores em contextos organizacionais e específicos da escola. A comparação entre grupos de participantes reporta-se às temáticas centrais identificadas no processo analítico sistemático. Em conformidade com os resultados referentes à dimensão *político-organizacional-avaliativa* examinam-se, de forma interpretativa, as representações divergentes e convergentes dos atores educativos - avaliadores de topo, avaliadores/relatores⁸ e professores em avaliação - acerca das políticas de avaliação, que emergiram ao longo do processo de planeamento e operacionalização do modelo de avaliação. Representações (re)construídas em contextos organizacionais-avaliativos próprios da escola onde se realizou a investigação ao longo de onze meses. Relativamente à dimensão *supervisiva-avaliativa* destacam-se conceções e competências na ação de supervisão avaliativa assim como os fundamentos atribuídos aos julgamentos e decisões tomadas na ação de avaliar o mérito profissional.

O presente capítulo apresenta a leitura interpretativa dos resultados, descritos no anterior, e evidencia os temas que apresentaram predominância global e que distinguem conceções e práticas dos participantes no estudo (Figura 10^o, Quadros 24 e 25). A primeira parte inclui as formas locais de apropriação da política de avaliação, dividida em: a) contestação às políticas centrais de avaliação; b) contextos organizacionais-avaliativos anteriores à implementação do DR nº2/2010; e c) políticas (in)formais de avaliação emergentes no processo de planeamento e operacionalização do modelo de avaliação docente. A segunda parte inclui formas locais de apropriação da supervisão avaliativa, retratadas nas secções: a) conceções comuns e diferenciais de supervisão

⁸ O termo *relator* e *avaliador* são utilizados como sinónimos.

⁹ As figuras e quadros presentes neste capítulo incluem somente os temas e categorias. A totalidade das unidades de análise é apresentada nos Quadros 34 a 42, incluídos no apêndice D. As frequências que se reportam aos quadros presentes no apêndice D aparecem no texto acompanhadas da letra d.

avaliativa; b) articulação entre concepções e competências supervisivas; c) competências em ação no processo de supervisão avaliativa; e d) fundamentos atribuídos aos julgamentos e decisões na ação de avaliar o mérito profissional.

A análise sugere que os processos de supervisão avaliativa estão direcionados, sobretudo, para a regulação profissional em conformidade com os critérios de desempenho definidos na *Escola da Luz*. No entanto, a sua natureza formativa, preconizada no DR n°2/2010, confirma-se na presente investigação na supervisão de professores principiantes. Dadas as suas características, esta pode ser interpretada à luz da abordagem ecológica da supervisão (Sá-Chaves, 1997; Alarcão & Sá-Chaves, 1994), baseada nos contributos teóricos de Bronfenbrenner sobre o desenvolvimento humano (1979). Neste estudo, a preocupação com o desenvolvimento profissional do professor parece depender da qualidade das interações entre avaliador/avaliado bem como da experiência do avaliador na formação inicial e contínua de professores. Os contextos psicossociais e profissionais parecem influenciar não apenas o potencial formativo mas também a motivação do professor principiante para melhorar a prática profissional, para além da classificação do desempenho. A vertente formativa no processo de supervisão avaliativa apresenta características interpessoais e clínicas idênticas às da orientação de estágio na formação inicial de professores (Jacinto, 2003; Sanches & Jacinto, 2004), expressas na preocupação com a qualidade das interações e da reflexividade (Shön, 1987) sobre o processo ensino-aprendizagem.

Formas locais de apropriação da política de avaliação docente

As políticas centrais de avaliação, os contextos organizacionais-avaliativos anteriores à implementação DR n°2/2010 e as políticas (in)formais de avaliação, emergentes no processo de planeamento e operacionalização do modelo de avaliação docente estruturam a dimensão político-organizacional-avaliativa. A análise evidenciou representações comuns e diferenciais acerca das políticas e dos contextos organizacionais-avaliativos que antecedem a aplicação do DR n°2/2010 (*Figura 10*), evidenciadas por ordem decrescente de frequência, pelos temas *herança avaliativa* (n=863) e *resistência à aceitação da avaliação* (n=763). As políticas (in)formais de avaliação são retratadas pela temporalidade dos *desafios/problemas no planeamento da avaliação* (n=627) e no processo de *operacionalização do modelo de avaliação* (n=725).

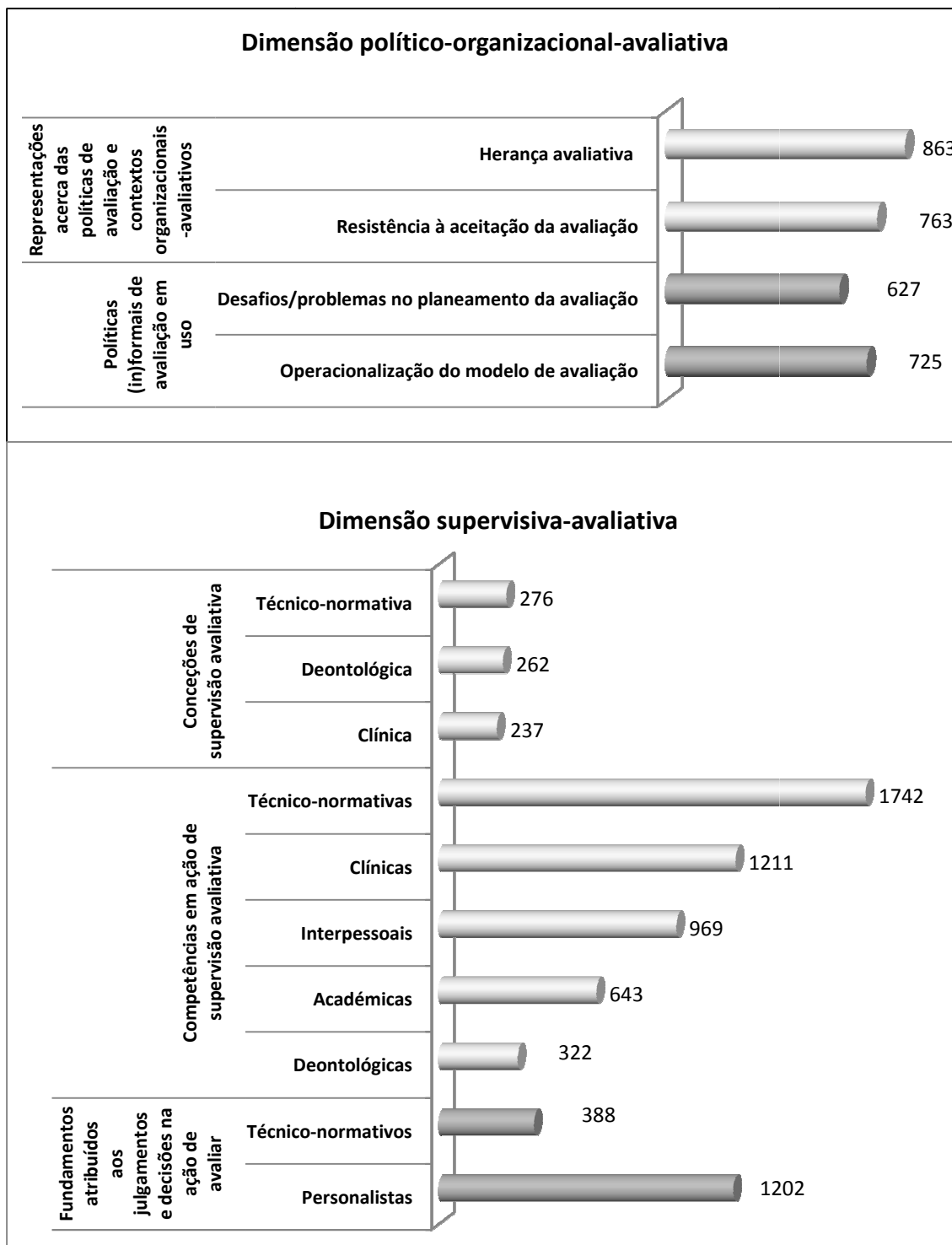


Figura 10. Resultados globais por temas e dimensões do estudo.

No processo de contextualização da avaliação, marcado por sucessivas mudanças nos modelos de avaliação e conflitos entre Ministério da Educação e professores até ao final do XVII Governo Constitucional, a *mudança não desejada* face à avaliação surge com frequência mais elevada (n=541, Quadro 24) e é enfatizada pelos relatores, os que possuem mais tempo de serviço e vivenciaram o período de maior contestação à política

de avaliação em 2008. Lógicas de resistência à implementação da avaliação nas escolas em 2008, que são confirmadas pelos resultados do estudo realizado por Garcia (2011).

Num contexto político e organizacional instável, as *finalidades da avaliação*, em segundo lugar nas frequências (n=352), apresentam diferentes matizes. A análise evidenciou, por ordem decrescente, a avaliação para progressão na carreira (n=172a); para prestação de contas (n=78a); para melhoria da prática profissional (n=63a) e para permanência na profissão (n=39a). Enquanto os professores consideram a avaliação necessária para a permanência na profissão, em sintonia com o pensamento dos docentes em 2008 sobre as finalidades do anterior modelo de avaliação (Garcia, 2011), os relatores projetam uma dupla finalidade da avaliação, para melhoria da prática profissional e progressão na carreira. A avaliação como prestação pública de contas e regulada pela investigação científica é valorizada unicamente pelos avaliadores de topo, o grupo que lidera o processo de regulação local da avaliação e que parece valorizar também dispositivos externos de regulação profissional.

Os *problemas iniciais emergentes* (n=324), que antecederam a aplicação do DR n°2/2010, em terceiro lugar nas frequências, adquirem maior representatividade no grupo de avaliadores de topo e relatores, os mais envolvidos institucionalmente no processo de construção e implementação do modelo de avaliação docente na *Escola da Luz*. Estes problemas decorrem dos efeitos negativos da sobreposição legislativa emanada pelo Ministério da Educação, do desfasamento entre mandato da direção e ciclo avaliativo e suas implicações na definição e aplicação dos critérios de avaliação da excelência profissional.

Contestação às políticas centrais de avaliação

Embora o tempo de realização deste estudo não correspondesse ao auge da contestação política do modelo de avaliação, ela estava ainda bem viva nos participantes. Neste sentido, desocultaram-se consistências nas posições que os avaliadores tomaram relativamente a esta luta recente dos professores.

Perspetivas convergentes de resistência e contestação. Relativamente ao impacto e interpretação que os professores fizeram do discurso político sobre avaliação do desempenho profissional, revelou-se também nesta escola, embora *a posteriori* uma adesão à contestação docente e posição de repúdio pela imagem negativa que se veiculou dos professores (n=123a).

Quadro 24. Resultados Referentes à Dimensão Político-Organizacional-Avaliativa por Grupo de Atores Participantes.

Temas	Categorias	Atores Educativos			Total
		Avaliadores de topo	Avaliadores/relatores	Professores	
Dimensão político organizacional-avaliativa					
Herança avaliativa	Finalidades da avaliação	78	235	39	352
	Problemas iniciais emergentes	175	135	14	324
	Mudanças de pensamento e ação discursiva	107	80	-	187
	Subtotal	360	450	53	863
Resistência à aceitação da avaliação	Mudança não desejada	94	447	0	541
	Conformidade face à avaliação	35	142	45	222
	Subtotal	129	589	45	763
Desafios/problemas no planeamento da avaliação	Tensões na nomeação dos avaliadores	12	15	117	144
	Dinâmicas no processo de construção dos instrumentos de avaliação	199	284	-	483
	Subtotal	211	299	117	627
Operacionalização da avaliação	Contornos da regulação normativa-avaliativa	315	-	-	315
	Aplicação da normatividade interna	44	342	24	410
	Subtotal	359	342	24	725

Dos três grupos de atores educativos, os professores em avaliação na *Escola da Luz*, no ano letivo 2010-2011, parecem ser os menos envolvidos na contestação à política de avaliação. O que pode ser explicado pelo facto de sete dos treze professores participantes no estudo serem contratados. Em contrapartida, os avaliadores, como professores de carreira, verbalizaram vivências mais problemáticas ocorridas no período mais crítico, de 2008 a 2011.

As memórias da avaliação expostas pelos avaliadores focalizam a natureza hostil do discurso político, fortalecido por um contexto estratégico de influência, os meios de comunicação social, que veicularam a associação da avaliação a penalização e castigo merecido. Memórias avaliativas em sintonia com os resultados das investigações realizadas por Botto (2011) e Garcia (2011). A primeira salienta o papel influente dos *fazedores de opinião* em torno da avaliação docente, na imprensa de 2007 a 2009, na formação da opinião pública e nos processos de construção das políticas públicas. A

segunda conclui que a imagem veiculada na comunicação social fragiliza e deprecia a profissão docente. A política de avaliação é considerada persecutória da dignidade profissional e quebra a relação de confiança entre professores e Ministério da Educação.

O julgamento no espaço público, lido como desqualificador da competência profissional dos professores, procurava legitimar a aplicação imperativa do modelo de avaliação a todas as escolas do país. Neste estudo, das posições assumidas tanto por avaliadores de topo como relatores emergiu uma conceção político-social punitiva de avaliação, confirmada pelos professores através da imagem de castigo associada à avaliação, e que parece ser transversal às sucessivas políticas de avaliação legisladas desde 2009. Resultados corroborados pelo estudo realizado por Herdeiro e Silva (2009, 2010, 2011), que conclui que a revolta dos professores decorre do sentimento de injustiça face à desvalorização da imagem social e profissional do professor veiculada pelo Ministério da Educação e pela sociedade em geral. As ligações ao passado avaliativo parecem gerar dissonâncias expressas na desmotivação, revolta (Chagas, 2010), boicote e abandono da profissão, como indiciam os resultados dos estudos efetuados por Lourenço (2008) e Herdeiro e Silva (2009).

O discurso argumentativo veiculado pelo Ministério da Educação em defesa de uma legislação desconexa parece ter reforçado a ineficácia do sistema, dividido em circulares e normativos justapostos e contraditórios, resultante da produção avulsa, desarticulada e sem nexo de legislação, que “teimava” em chegar todas as semanas à escola. A replicação desta “desordem legislativa nacional” na escola potenciou, por sua vez, problemas à Direção da *Escola da Luz*. Com efeito, apesar de reconhecer essas incoerências, decidiu cumprir e aplicar as regras emanadas pela tutela ministerial, provocando, deste modo, uma contestação em cadeia junto dos professores. Todavia, a crítica à legislação avaliativa, externa e interna à instituição, é reconhecida como justa pelo responsável da aplicação do modelo de avaliação na escola, o Diretor.

A resistência dos atores face à mudança avaliativa não desejada expressa-se no *medo da mudança radical* no seguimento da avaliação docente (n=244d) e das *alterações político-avaliativas e profissionais* (n=297d). As posições emergentes no grupo de relatores incidem, por ordem decrescente, em fatores de cultura profissional (n=93a), no receio do poder do relator (n=84a), em fatores externos de natureza política (n=65a), e no receio de penalizações profissionais retroativas (n=55a). Os fatores intrínsecos à profissionalidade docente são valorizados face aos de natureza política prospetiva. A rejeição da avaliação destaca-se em termos discursivos mas a sua

aceitação gradual surge associada ao fator tempo e ao desencanto pessoal e profissional. Os três grupos de atores envolvidos na avaliação percebem a aceitação da avaliação (n=185a) e o aparecimento de uma cultura de avaliação na escola. Percebem a partir das mudanças na forma de pensar e praticar a avaliação, na apropriação de uma metodologia avaliativa testada e aferida na escola desde 2009 a 2011 e da consciência das etapas necessárias para a construção do conhecimento experiencial e prático em avaliação docente, representadas metaforicamente pelas fases do crescimento humano.

Contextos organizacionais-avaliativos anteriores à implementação DR nº2/2010

A análise identificou como dimensão comum a todos os atores educativos e com frequência mais elevada, a ênfase no *desfasamento entre mandato da direção e ciclo avaliativo* (n=178a), reportada aos *problemas iniciais emergentes*.

Convergência entre atores relativa às consequências negativas do desfasamento entre mandato da direção e ciclo avaliativo. As consequências do desfasamento entre mandato da direção e ciclo avaliativo são percebidas por todos os atores educativos, que confirmam os efeitos multiplicadores negativos de uma norma interna de avaliação - o critério de avaliação da excelência profissional, aplicado no ciclo de avaliação 2008-2009. A construção dos critérios de avaliação, no final do ciclo avaliativo pelo Diretor recém-nomeado, evidencia do ponto de vista institucional, uma lógica de não continuidade na transmissão das normas avaliativas, em uso na escola. Uma lógica de sigilo inerente às mudanças de Direção justifica o fator surpresa do Diretor, em início de funções, na interpretação do contexto em que se realiza a avaliação docente. A definição do critério de excelência profissional parece estar associada a uma interpretação restritiva do Estatuto da Carreira Docente e teve como consequências a ausência de professores excelentes na *Escola da Luz*. Subjacentes a esta tomada de decisão do Diretor, recém-nomeado, pareciam estar sentimentos de incerteza e de insegurança na sua prática avaliativa, percebidas pelos professores avaliados e influenciadores do grau de contestação verbal e escrita junto do Diretor.

Perspetiva singular na avaliação da excelência profissional. A mudança de pensamento e ação discursiva em virtude das memórias avaliativas construídas desde 2009 adquire destaque no grupo de avaliadores de topo. Em particular na mudança de uma avaliação de cariz normativo a uma avaliação contextualizada do mérito profissional dum ciclo avaliativo para outro (n=107a), fruto da aquisição de

conhecimento e experiência em avaliação docente. A alteração na definição dos critérios de excelência profissional de 2009 a 2011, retratadas na narrativa do Diretor, decorre da experiência adquirida em avaliação mas também da contestação dos professores. As pressões docentes no contexto interno escolar e a comparação das classificações obtidas na *Escola da Luz* com as nacionais parecem funcionar como moderadoras do pensamento avaliativo e contribuir para a definição de critérios contextualizados de excelência profissional. O entendimento coletivo dos professores acerca dos critérios locais de avaliação e das classificações de *Excelente*, obtidas noutras escolas, parece contribuir para a diminuição do poder e da força do discurso oficial do Diretor. A reavaliação da decisão tomada em 2009 decorre dum tempo de enriquecimento cognitivo e de comparação com outros contextos de prática avaliativa, que parecem originar a alteração nos princípios de rigor na avaliação docente conducentes a uma visão mais abrangente da excelência profissional. Consequentemente, os efeitos da mudança na prática de avaliação do Diretor e seu impacto na avaliação dos professores são visíveis no aparecimento formal de classificações de *Excelente* no ciclo avaliativo seguinte, supostamente, pré-existentes, tendo em consideração a estabilidade do corpo docente. A ação de avaliar pelo Diretor, parece possuir características da liderança como ação adaptativa complexa, analisada por Sanches (2009), expressa na sua capacidade de adaptação aos contextos de indeterminação local e nacional e no refocar em novos entendimentos e práticas face às mudanças organizacionais e político-avaliativas, inesperadas e, por vezes, indesejadas.

Políticas (in)formais de avaliação em ação

A caracterização das políticas (in)formais de avaliação na dimensão político-organizacional-avaliativa é elaborada a partir dos temas: a) desafios/problemas no planeamento da avaliação (n=627); e b) operacionalização do modelo de avaliação (n=725), como ilustra o Quadro 24. A análise evidenciou perspetivas e práticas quer comuns quer divergentes entre os atores educativos no que respeita ao processo de construção/planeamento do modelo local de avaliação e sua operacionalização na *Escola da Luz*.

Construção do modelo local da avaliação

Os resultados revelam que os problemas emergentes no planeamento da avaliação associam-se à fase inicial de nomeação dos avaliadores/relatores, como evidencia o Quadro 24. Da análise comparativa dos resultados obtidos nos três grupos de atores educativos destaca-se, em termos de frequência, as posições dos docentes face à nomeação dos avaliadores (n=117a), a aceitação pelos avaliadores da sua nomeação (n=15a) em sintonia com os critérios de seleção utilizados pela direção da escola (n=12a). Os resultados referentes ao grupo de professores revelam, por ordem decrescente, os fatores de aceitação e de recusa dos avaliadores. Os docentes aceitam os critérios de seleção consagrados na legislação para seleção dos avaliadores (n=64a), mas justificam os *pedidos de escusa* com base em incompatibilidades pessoais e profissionais (n=45a). «Elementos subjetivos que surgem e ganham amplitude, visibilidade e significado em momentos de mudança, de incerteza e de crise, requerendo uma análise micropolítica das interações e das lógicas que lhe subjazem» (Sanches, 2009, p.103).

Divergências entre atores educativos relativas ao planeamento da avaliação. As tensões na fase de nomeação dos relatores centralizam-se de formas distintas no grupo de avaliadores de topo e professores. Os docentes que possuem os requisitos para o desempenho das funções avaliativas parecem ser os espetadores mais passivos, nesta fase de planeamento da avaliação, esperando a sua eventual nomeação. Os professores em avaliação desempenham o papel mais ativo, aceitando, por um lado, os critérios legais, que presidem à nomeação dos respetivos avaliadores mas, por outro lado, recusando os critérios locais. São, também, os únicos a problematizar a nomeação e funções de avaliadores supletivos, considerados “fora da lei” (DR nº2/2010) e cuja existência confirma as margens de autonomia da escola, no processo de operacionalização do modelo de avaliação. A opção da Direção de atribuir funções de avaliação aos coordenadores dos diretores de turma e aos diretores de turma desencadeou alguma polémica, quer no que respeita ao conceito de vizinhança avaliativa e sua legitimidade, quer à validade e fidelidade dos critérios utilizados por estes avaliadores supletivos face aos previstos no DR nº2/2010. A dicotomização avaliativa composta por avaliadores “legítimos e ilegítimos”, que nem sempre coabitam nas regras da boa vizinhança, é sentida como fator de instabilidade, por parte dos professores em avaliação. A inexistência de avaliadores supletivos, noutras escolas,

introduziu discrepância nos critérios locais de avaliação e gerou sentimentos de injustiça nos professores avaliados.

Divergências entre avaliadores no processo de construção dos instrumentos de avaliação. A problematização dos efeitos reguladores dos padrões de competência, pré-definidos a nível nacional, na configuração da profissionalidade docente encontra eco na posição de relatores, durante o processo de construção dos referenciais/instrumentos de avaliação. No entanto, enquanto os relatores problematizam, os avaliadores de topo orientam e decidem. Os segundos lideram o processo, configuram e decidem por lógicas de medida nos instrumentos sumativos de avaliação (n=88d), no suposto processo partilhado de construção dos instrumentos e em reuniões subsequentes da Comissão de Avaliação (CCAD). O trabalho colaborativo entre avaliadores torna-se precário e contingente a interesses. Os resultados revelam lógicas de poder distribuído entre avaliadores de topo e relatores expressas sob a forma de estratégias adaptativas entre avaliadores (n=286d), indutoras de posições de fidelidade aos padrões de desempenho pré-definidos e seus efeitos reguladores em termos profissionais (n=109d). As tensões são inevitáveis entre os atores ilustrativas do desejo de controlo *vs* inovação (Sanches, 2009) na construção dos instrumentos de avaliação a aplicar na *Escola da Luz*.

Perspetivas e práticas comuns entre avaliadores na construção dos instrumentos de avaliação. Como sintetiza o Quadro 24, os desafios sentidos na fase do planeamento da avaliação reportam-se à construção partilhada dos instrumentos de avaliação por relatores (n=284) e avaliadores de topo (n=199). Um processo de corresponsabilização valorizado e vivenciado por inerência de funções avaliativas pelos dois grupos de avaliadores e que constituiu uma oportunidade de reflexão sobre a multidimensionalidade da profissão docente e desmultiplicação dos padrões de desempenho em indicadores. A natureza da aprendizagem realizada conjuntamente pelos avaliadores/relores parece perpassar, posteriormente, nas interações estabelecidas com os professores e influenciar a forma como os relatores percebem e praticam a supervisão avaliativa. Uma possibilidade de aprendizagem individual e em grupo, de cariz organizacional e supervisivo-avaliativo, ilustrativa do pensamento de Senge (1990) acerca da escola como organização aprendente. Sem indivíduos capazes e motivados para aprender não há organizações que aprendam.

As dinâmicas organizacionais emergentes nesta fase de planeamento da avaliação traduziram-se em lógicas de interajuda e expressaram-se numa interdependência colaborativa formal. Um processo de *inter-regulação profissional* (Sanches, 2004, p.49)

percecionado pelos avaliadores como necessário na complexa tarefa de construção dos referenciais da avaliação docente. No entanto, a reflexão sobre a natureza dos instrumentos de avaliação privilegiou os aspetos técnicos do ensino em articulação com lógicas de conformidade normativa associadas aos padrões nacionais do desempenho docente. A opção pela similitude aos instrumentos utilizados no ciclo avaliativo anterior foi sentida pelos relatores como uma limitação do produto final. Os instrumentos de avaliação aplicados no ciclo avaliativo 2008-2009 parecem condicionar as decisões da Comissão de Avaliação na seleção e aprovação daqueles a utilizar em 2010-2011.

Lógicas de regulação emergentes no processo de implementação da avaliação

A operacionalização do modelo de avaliação é retratada em duas fases, a da regulação normativa-avaliativa, concebida por avaliadores de topo (n=315) e sua aplicação por relatores e professores (n=410), como ilustra o Quadro 24.

Divergências na regulação normativa-avaliativa interna e externa. A normatividade avaliativa foi construída na *Escola da Luz* através da interseção de poderes externos e internos à escola. A regulação externa da política de avaliação efetuada pelo Ministério da Educação (n=178^a) predomina sob a interna realizada por avaliadores de topo (n=137^a). A regulação externa, de cariz burocrático-informático, tende a sobrepôr-se à normatividade interna, planeada e aplicada na escola, quer pela resolução tardia de problemas legais, quer pela alteração de critérios locais de avaliação da componente não letiva, em plena fase final de classificação de professores por via informática. A regulação interna da avaliação manifesta-se no investimento realizado por avaliadores de topo na uniformização de normas e práticas de supervisão avaliativa (n=58^a), no ciclo de aplicação/reformulação de instrumentos de avaliação postos em ação pelos relatores (n=29^a) e na recusa do desregramento (n=28^a). No processo conturbado de construção da normatividade interna, os avaliadores de topo reconhecem situações de reforço das normas (n=22^a) como estratégia preventiva de problemas na fase da avaliação sumativa do mérito profissional. Os mecanismos de regulação interna produtores de normas orientadoras do processo de operacionalização do modelo de avaliação incluem, também, reajustes em função da antecipação de críticas e práticas dos relatores à margem do preconizado. O processo de regulação compreende assim a «produção de regras que orientam o funcionamento do sistema mas também o ajuste da

diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras» (Barroso, 2003, p. 39).

A política oficial de avaliação posta em uso nesta escola apresentava alguma instabilidade. Configurava-se na circularidade das transgressões normativas, quando os dois poderes reguladores, externo e interno, se cruzam e justapõem ao longo do ciclo avaliativo. O Ministério da Educação interfere tanto no processo local da escola como no produto da avaliação, modificando a legislação durante o ciclo avaliativo e os critérios de avaliação definidos pela escola. Noutras situações, a autoridade avaliativa local ultrapassa a nacional por transbordamento, reforçando normas e burocratizando o processo de avaliação, ancorada nas experiências negativas vividas no ciclo avaliativo anterior face aos recursos interpostos pelos professores às classificações finais. O controlo burocrático-normativo posto em ação pelos avaliadores de topo na operacionalização do modelo de avaliação não parece possuir outro objetivo para além da funcionalidade processual do próprio sistema.

(Des)regulação interna. A “celebração” da normatividade interna construída e posta em ação pelos avaliadores de topo pareceu contrastar com as zonas de “turbulência” comunicacional entre a tríade de atores envolvidos no processo de avaliação, expressas por desconexões comunicacionais, organizacionais e temporais entre os atores envolvidos na avaliação. A transição para a aplicação da normatividade interna marcou-se por descoordenações no processo de aplicação dos instrumentos de avaliação (n=177a); pelos tempos diferenciados na apropriação da normatividade avaliativa por avaliadores e professores (n=79a); pelas desconexões comunicacionais interrelatores durante o processo supervisivo-avaliativo e na fase final da avaliação docente (n=67a); pelo questionar da normatividade imposta pela CCAD (n=48a) por parte dos avaliadores, e pela descoordenação interna salientada pelos professores em avaliação (n=24a). Os relatores parecem ter sido os atores mais ativos na fase de operacionalização do modelo de avaliação, apesar da liderança e investimento colocado pelos avaliadores de topo na construção, transmissão e procura de estabilidade da normatividade interna.

As transgressões às normas internas e externas, assumidas pelos relatores, parecem ter nascido da divergência entre princípios e práticas de avaliação, face à unificação imposta de forma hegemónica pelo Diretor da *Escola da Luz*. As agendas conflituais entre avaliadores de topo e relatores nasceram da “colisão ou combate de duas certezas”: uma avaliação assente num sistema de quotas, subversor do mérito

profissional do professor em aparente conflito com a defesa de uma avaliação autêntica, ancorada na subjetividade da ética do avaliador e numa relação de confiança entre avaliador e avaliado. A norma prevaleceu tanto no discurso como na prática oficial de avaliação e a ética remeteu-se para zonas de sombra e de subversão difusa e silenciosa, ilustrativas de práticas de relatores contrárias às normas locais, impostas pelos avaliadores de topo. A preocupação dos avaliadores de topo com o exercício do regramento organizacional e supervisivo avaliativo tende a desvalorizar a necessidade verbalizada pelos relatores de redes colaborativas facilitadoras do processo supervisivo e avaliativo. Na ambivalência entre interesses e necessidades por parte dos avaliadores de topo e relatores emergiram posicionamentos que indicam a existência de uma política de avaliação em uso à margem da institucional-legal, expressa pela recusa da *fabricação* (Ball, 2003) do mérito profissional. Como refere Ball, estes processos implicam versões construídas das pessoas, produzidas com um fim quantificável e em que a plasticidade e o artificialismo substituem a autenticidade. Neste estudo, a avaliação da complexidade e multidimensionalidade da profissão docente reportada a *textos performativos*, como os padrões de competência profissional, pré-definidos a nível nacional e local, interligados a um sistema baseado em quotas de mérito, parece ser recusada por avaliadores e professores.

Formas locais de apropriação da supervisão avaliativa

A *supervisão avaliativa* direcionada para a regulação profissional, em conformidade com os padrões de desempenho profissional definidos na *Escola da Luz*, articula-se com a formação de professores principiantes. As formas locais de apropriação da supervisão avaliativa incluem: a) concepções comuns e diferenciais de supervisão; b) articulação entre concepções e competências supervisivas; c) competências de supervisão avaliativa em ação; e d) fundamentos atribuídos aos julgamentos e decisões na ação final de avaliar o mérito profissional. Da análise ressaltam as seguintes concepções de supervisão avaliativa: técnico-normativa (n=276), deontológica (n=262) e clínica (n=237). Concepções subjacentes ao discurso de avaliadores de topo, relatores e professores, que encontram correspondência nas práticas dos relatores, nomeadamente, nas competências de cariz técnico-normativo (n=1742), clínico (n=1211), interpessoal (n=969) e deontológicas (n=322) reveladas no desempenho das funções avaliativas, como ilustra a *Figura 10*.

Da análise global dos resultados emerge com frequências mais elevadas, as competências técnico-normativas (n=1742) e os fundamentos atribuídos aos julgamentos e decisões na ação de avaliar (n=1590). Os resultados destacam ainda, por ordem decrescente, as competências clínicas (n=1211), interpessoais (n=969), académicas (n=643) e deontológicas (n=322), subjacentes às práticas dos avaliadores/relatores, como evidencia o Quadro 25.

Quadro 25. *Resultados Referentes à Dimensão Supervisiva-Avaliativa por Grupo de Atores Participantes.*

Temas	Categorias	Atores educativos			Total
		Avaliadores de topo	Avaliadores/relatores	Professores	
Dimensão supervisiva-avaliativa					
Conceções de supervisão avaliativa	Técnico-normativa	0	58	218	276
	Clínica	0	0	237	237
	Deontológica	56	64	152	272
	Subtotal	56	122	607	785
Competências em ação de supervisão avaliativa	Técnico-normativas	-	1742	-	1742
	Clínicas	-	1211	-	1211
	Interpessoais	-	969	-	969
	Académicas	-	643	-	643
	Deontológicas	-	322	-	322
Subtotal			4887		4887
Fundamentos subjacentes aos julgamentos e decisões na ação de avaliar	Personalistas	218	617	369	1202
	Técnico-normativos	49	339	-	388
	Subtotal	267	956	369	1590

Conceções de supervisão avaliativa

Como sintetiza o Quadro 25, a análise comparativa salientou conceções comuns e diferenciais de supervisão avaliativa subjacentes ao discurso dos atores educativos envolvidos neste estudo.

Conceções comuns de supervisão avaliativa. A conceção deontológica de supervisão avaliativa (n=52) é partilhada por todos os atores educativos, ancorada em valores pessoais e profissionais como a integridade e responsabilidade profissional. As impressões prévias acerca da integridade do avaliador (n=100a), associadas à imparcialidade dos julgamentos num modelo de avaliação marcado por contextos políticos e organizacionais de contestação interna e externa desde 2008, parecem ser

uma condição prévia, indispensável para o sucesso do processo individual de avaliação. A integridade surge como um valor deontológico transversal que preocupa professores e fomenta reflexões pessoais sobre a avaliação *inter pares* por parte dos avaliadores. No que respeita à responsabilidade profissional, esta é valorizada por todos os participantes (n=172) e manifesta-se na seriedade e empenho com que o avaliador desempenha o seu papel, revelando disponibilidade para atualização do conhecimento legislativo e participação em estruturas intermédias de avaliação. Na prática supervisiva valoriza o apoio prestado ao professor, atempado e adequado, intrincado numa *ética do cuidar* (Sanches & Seíça, 2009), apesar da sobrecarga de funções letivas e não letivas. O avaliador revela sabedoria na gestão das relações interpessoais, expressa pela criação de consensos e preocupação constante em minimizar conflitos num contexto político e profissional adverso, com repercussões positivas no desenvolvimento profissional do professor.

Os resultados indicam ainda que relatores e professores em avaliação partilham uma conceção técnica de supervisão avaliativa, a mais elevada em termos de frequências (n=276_d). Neste sentido, concebem a imagem do avaliador como aquele que revela destreza no planeamento das normas avaliativas (n=119_d), que zela pela adequação do desempenho aos critérios de avaliação (n=84_d) e que domina a instrumentalidade avaliativa (n=73_d). O domínio da legislação, das normas e procedimentos avaliativos definidos pela Comissão de Avaliação parece ter repercussões positivas na autonomia do relator, expressa no planeamento do ciclo de supervisão e respetivas opções metodológicas. O receio das reclamações por parte dos professores, referida exclusivamente por relatores, pode justificar o investimento em aspetos de natureza formal-burocrática sobre os quais incidem legalmente os recursos interpostos às classificações finais.

A conceção técnico-normativa de supervisão avaliativa emergente no discurso dos professores caracteriza-se pela valorização da retroação “cirúrgica” do avaliador focalizada nos instrumentos e direcionando a atuação do professor para o cumprimento dos critérios de avaliação. Os professores salientam a importância do avaliador demonstrar conhecimento científico sobre o ensino bem como conhecimento pedagógico da avaliação, expresso na competência interpretativa, subjacente à descodificação da linguagem considerada hermética, tal como é apresentada nos instrumentos de avaliação. A capacidade do avaliador de descodificar essa linguagem com recurso a exemplos ilustrativos da prática profissional e do conhecimento prático

dos professores, reduzindo assim a subjetividade dos indicadores de competência profissional, é desejada e valorizada pelos professores, uma vez que facilita, no seu entender, o processo de autoavaliação e credibiliza a avaliação. A interpretação dos instrumentos de avaliação baseada na análise de contradições entre o perfil ideal pré-definido nos padrões de competência e o real é valorizada por alguns dos professores em avaliação.

Concepções diferenciais de supervisão avaliativa. A análise revelou que os professores são os únicos que privilegiam uma concepção clínica de supervisão avaliativa associada à melhoria da prática profissional, para além da componente sumativa da avaliação. Neste sentido enfatizam a imagem do avaliador como formador, valorizando por ordem decrescente, a ajuda construtiva (n=130a) prestada pelo relator, visível nas sugestões dadas, na partilha de dificuldades, experiências de ensino e na retroação sentida como formativa. Em articulação com estratégias reflexivas, problematizadoras de opções pedagógicas, de desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão, pré e pós-interativa, por parte dos avaliados nas conferências de supervisão. Estratégias supervisivas que são visíveis num clima de confiança e de interação aberta direcionadas para o desenvolvimento profissional e não associadas à avaliação (n=75d). Uma visão multifacetada do papel do relator, que emerge dos resultados, percecionado como um formador em ação, investindo na sua formação profissional e especializada em supervisão avaliativa (n=32d). A separação do papel de supervisor e avaliador, em termos processuais, temporais e de recursos humanos tem sido recomendado na literatura embora não exista consenso nesta matéria (Pajak, 2000). A coexistência de concepções de supervisão avaliativa na *Escola da Luz* corrobora os resultados do estudo realizado por Bouchamma (2005), que salienta a existência de concepções tradicionais e progressistas de supervisão avaliativa, estando as últimas direcionadas para a autonomia da ação educacional e para as necessidades dos professores no processo individual de avaliação.

Articulação entre concepções e competências em ação de supervisão avaliativa

Os resultados globais referentes à dimensão *supervisiva-avaliativa* permitiram identificar consistências e discrepâncias entre os atores educativos (Quadros 25) no que respeita às concepções e competências em ação de supervisão avaliativa.

Convergências. Neste domínio da articulação entre concepções e competências emergentes no processo de supervisão avaliativa os resultados salientam a convergência, nos três grupos de atores educativos, entre as imagens que possuem da supervisão avaliativa e as competências subjacentes às práticas dos relatores (Quadros 25 e 26). Na sua articulação ressalta a correspondência entre uma concepção técnico-normativa de supervisão avaliativa (n=276a), destacada, sobretudo, pelos professores em avaliação (n=218) e as competências técnico-normativas subjacentes às práticas dos avaliadores/re relatores (n=1742). A ênfase no conhecimento de normas, instrumentos e procedimentos encontra expressão na supervisão em uso. Existe também sintonia entre o desejo dos professores em avaliação relativamente ao controlo a realizar pelo avaliador com vista à adequação do desempenho individual aos perfis de competência pré-definidos e aprovados na *Escola da Luz* e a retroação supervisiva que é focada nos instrumentos e na validação de juízos avaliativos face a esses perfis de competência profissional.

Os participantes defendem uma concepção deontológica de supervisão avaliativa (n=272), compatível com as competências interpessoais (n=969) e deontológicas (n=322) reveladas pelos avaliadores. A preocupação de avaliadores e avaliados com o comprometimento no papel do relator com valores profissionais, como a integridade e responsabilidade profissional, é compatível com a supervisão em uso, quando os avaliadores revelam autenticidade e transparência no desempenho das suas funções. Os resultados revelam coerência entre uma concepção clínica de supervisão avaliativa (n=237) e competências clínicas (n=1211), evidenciadas na problematização de concepções e práticas de ensino, no investimento na auto e hetero-reflexão e na interajuda formativa com vista à resolução de problemas, como revela o Quadro 26.

Quadro 26. *Convergência entre Concepções e Competências em Ação de Supervisão avaliativa.*

Concepções de supervisão avaliativa	Abordagens	Competências em ação de supervisão avaliativa
<p>Conhecimento de normas, instrumentos e procedimentos</p> <p>Ênfase nas técnicas de planeamento da ação supervisiva</p> <p>Controlo e adequação do desempenho aos perfis de competência pré-definidos</p>	<p>Técnica-normativa</p>	<p>Proficiência no cumprimento de normas legais e locais</p> <p>Clarificação e transposição para a prática dos padrões de competência profissional – conhecimento pedagógico da avaliação</p> <p>Retroação supervisiva indutora da modelação do desempenho profissional</p> <p>Aplicação indiferenciada de instrumentos de avaliação estandardizados em todos os níveis de ensino e em docentes principiantes e experientes</p> <p>Julgamentos reportados a padrões, com vista à tomada de decisão classificativa</p> <p>Exigência de dados sumativos para classificação de mérito profissional</p>
<p>Reflexividade tendo em vista a melhoria da prática profissional</p> <p>Interajuda construtiva</p> <p>Formação centrada na aprendizagem dos alunos</p> <p>Estilo não diretivo e colaborativo de supervisão</p>	<p>Clínica</p>	<p>Problematização de concepções e práticas de ensino</p> <p>Análise do desempenho desvinculada da instrumentalidade avaliativa</p> <p>Interação aberta e fechada (como sinal de conflito)</p> <p>Gestão do elogio e da crítica</p> <p>Auto e heteroavaliação da prática profissional</p> <p>Reflexão escrita sobre as práticas</p> <p>Ênfase na resolução de problemas</p> <p>Sugestões acerca de práticas alternativas de ensino</p> <p>Julgamentos clínicos fundamentados na análise da prática letiva e na experiência sobre o ensino</p>
<p>Comprometimento com valores profissionais</p> <p>Integridade</p> <p>Imparcialidade</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Seriedade</p> <p>Empenho</p> <p>Confiança</p>	<p>Deontológica</p>	<p>Transparência no desempenho do papel de avaliador</p> <p>Valorização da autenticidade da prática profissional, não condicionada e adaptada em funções dos instrumentos de avaliação</p> <p>Gestão entre autonomia profissional e supervisiva não limitada pelos instrumentos de avaliação e conformidade à normatividade definida pela escola na ação de avaliar o mérito profissional</p>

Competências em ação de supervisão avaliativa

A análise dos resultados evidenciou uma multiplicidade de competências emergentes no processo de supervisão avaliativa, como ilustram os Quadros 25 e 26. O conceito de competência, entendido numa aceção geral, reporta-se aos conhecimentos, saberes-fazer e atitudes que permitem desempenhar as funções docentes (Estrela, 1986) e, neste caso, as funções inerentes à supervisão avaliativa. O conceito complexo de competência é perspectivado em função de diferentes orientações conceptuais, que estruturam a profissionalidade docente, e, por conseguinte, a formação e avaliação docente, uma vez que cada uma veicula uma imagem distinta de professor, supervisor e avaliador. Assim numa vertente behaviorista, a competência do supervisor-avaliador é definida em termos da aplicação de técnicas eficazes de planeamento e verificação de desempenhos identificáveis e específicos na prática profissional do professor (Zimpher & Howey, 1987). Numa abordagem cognitiva, a competência do supervisor-avaliador depende da qualidade da apreciação do mérito do avaliado, guiada por padrões pré-definidos de competência profissional, tendo por base os resultados da investigação educacional, e face aos quais se validam os julgamentos com vista à tomada de decisão avaliativa (Iwanicki, 1998; Guba & Lincoln, 1987).

Numa perspetiva clínica de supervisão avaliativa, a competência de reflexividade desenvolve-se com a experiência e capacidade de aprender com a prática, dependendo, em grande parte, das situações criadas pelo supervisor-avaliador de análise sistemática e crítica das ações, alternativas e consequências, num processo de autoformação (Griffey & Podemski, 1990). A competência interpessoal do supervisor-avaliador manifesta-se no apoio e assistência ao professor atendendo à sua personalidade, preocupações, sentimentos e motivos (Tomlinson, 1996). Um facilitador do desenvolvimento do professor num ambiente cordial e de confiança mútua (Feiman-Nemser, 1990), entendido como fundamental para o sucesso da avaliação num sistema *inter pares*. A adoção de estilos diferenciados de supervisão depende do grau de desenvolvimento profissional do docente e da capacidade de adaptação e empatia no processo de supervisão avaliativa. No que respeita à conceção deontológica de competência, esta depende da forma como o supervisor-avaliador questiona, reflete e atua em conformidade com valores profissionais de autonomia, liberdade individual e justiça (Sanches & Seica, 2009; Eraut, 1994) no processo de supervisão avaliativa.

No que respeita à competência académica, esta expressa-se na formação científica sólida revelada pelo supervisor-avaliador associada ao *conhecimento pedagógico do conteúdo* (Shulman, 1987), que permite uma melhor adequação das matérias à especificidade da prática. Este mobiliza o conhecimento académico ou disciplinar e pedagógico (Moon, 1996) e, segundo os resultados da presente investigação, o conhecimento pedagógico da avaliação. Nesta perspetiva, clarifica e conduz o professor a refletir sobre os padrões de profissionalidade docente, pré-definidos a nível nacional e local e facilita a sua transposição para a prática profissional.

Dos resultados identificaram-se cinco orientações conceptuais de supervisão avaliativa: técnico-normativa (n=1742), clínica (n=1211), interpessoal (n=969), académica (n=643) e deontológica (n=322). Os resultados aproximam-se dos estudos realizados na formação inicial de professores, que identificaram modelos de supervisão de cariz técnico, pessoal e crítico/social na prática dos orientadores de estágio (Zahorik, 1988; Jacinto, 2003; Sanches & Jacinto, 2004). E de investigações no domínio da avaliação de professores, que identificaram pressupostos positivistas com ênfases em práticas psicométricas de avaliação (Teddlie, Springfield & Burdett, 2003; Kuppermintz, 2003; Weisberg *et al.*, 2007) e fundamentos construtivistas em avaliações de natureza interativa participada (Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983; Duke, 1990; Goldstein, 2005; Bouchamma, 2005).

A análise comparativa evidenciou algumas diferenças intra e inter relatores relativamente às ênfases colocadas em aspetos específicos das práticas de supervisão avaliativa, sendo de destacar frequências mais elevadas nas competências técnico-normativas a contrastar com as obtidas nas de ordem deontológica. A ênfase na dimensão formativa parece estar mais associada a competências de natureza clínica e interpessoal, sobretudo, na supervisão de professores principiantes, e que se assemelham às que se desenvolvem no contexto da orientação da prática profissional na formação inicial de professores (Jacinto, 2003; Sanches & Jacinto, 2004). As competências académicas reveladas nas práticas dos avaliadores apresentam uma expressão reduzida, provavelmente, pela avaliação incidir em docentes já profissionalizados. Por último, as competências deontológicas de supervisão avaliativa são as menos representadas, incidindo nos valores de liberdade, autonomia e transparência na condução do processo de supervisão avaliativa.

Ênfase técnico-normativa de supervisão avaliativa. Como ilustra o Quadro 38 (apêndice D), a ênfase técnico-normativa de supervisão avaliativa incluiu, por ordem

decrecente de frequência: formas de retroação educacional com foco no instrumento de avaliação (n=813_d), validação de julgamentos avaliativos face a padrões de desempenho pré-definidos (n=560_d), explicitação de posições teóricas centradas na investigação sobre a eficácia pedagógica do professor e nas normas internas, orientadoras do processo de supervisão avaliativa (n=369_d). O predomínio da *racionalidade técnica* (Shön, 1992) no processo de supervisão avaliativa surge associado a mecanismos de monitorização e controlo do desempenho docente face a *padrões*, o que parece revelar um retrocesso face à supervisão pedagógica na formação inicial de professores valorizadora do desenvolvimento profissional. O sentido da avaliação, em conformidade com uma conceção positivista de *avaliação como medida* (Guba & Lincoln, 1989), parece direcionar a prática de supervisão para o cumprimento de critérios de êxito, pré-definidos a nível meso-organizacional pelos avaliadores de topo.

Ênfase clínica de supervisão avaliativa. Os participantes valorizam a dimensão formativa no modelo de avaliação docente, como ilustra o Quadro 39 (apêndice D). Das competências clínicas mais evidenciadas destaca-se o desenvolvimento da capacidade de consciencialização dos docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem (n=482_d), assim como a *reflexividade na e sobre a ação* (Shön, 1992), individualmente e em parceria com o avaliador. As preocupações dos professores com a observação das aulas assistidas são tidas em consideração pelo avaliador, em conformidade com uma *avaliação compreensiva* (Stake, 2006), marcada por processos hermenêuticos na análise das opções pedagógico-didáticas e respetivas reformulações na prática profissional. Os docentes são incentivados a refletir sobre as situações problemáticas, como as relacionadas com as dificuldades na promoção da autonomia dos alunos e a identificar soluções de acordo com uma prática clínica de supervisão, valorizadora da observação, análise e reflexão sobre a prática (Cogan, 1973; Pajak, 2000; Glickman *et al*, 2004). Segundo Natriello (1990), os docentes tenderão a reagir positivamente à avaliação quando percecionam os efeitos positivos da supervisão, como por exemplo, a relevância da informação recolhida e a retroação orientada para o desenvolvimento profissional.

Entre os vários relatores, os que detinham mais experiência na formação inicial de professores revelaram-se mais sensíveis ao investimento numa abordagem reflexiva sobre conceções e práticas de ensino, implicando de forma mais ativa os professores na qualidade da sua prática profissional e respetiva avaliação. A abordagem clínica parece revelar preocupações com o desenvolvimento profissional para além da componente sumativa da avaliação. No entanto, o acompanhamento facultado ao avaliado necessita

de tempo necessário para verificação de melhorias no desempenho profissional (Duke, 1990).

Ênfase interpessoal de supervisão avaliativa. A ênfase interpessoal de supervisão avaliativa, representada no Quadro 40 (apêndice D), caracteriza-se pela adaptabilidade discursiva do avaliador (n=969_d), expressa em estilos diferenciados de supervisão em função da qualidade das relações interpessoais na avaliação *inter pares*. A utilização do estilo comunicacional - explicativo-argumentativo (n=430_d) e informativo-afirmativo (n=340_d) - parece depender das características pessoais e profissionais dos professores, e da qualidade das interações entre avaliador/avaliados. O estilo explicativo-argumentativo, inserido num contexto de cordialidade e confiança mútua entre avaliador e avaliado, tende a enriquecer as argumentações e refutações em torno da análise do planeamento, práticas de ensino e respetiva avaliação docente. Em contrapartida, o estilo informativo-afirmativo do avaliador tende a prevalecer em interações marcadas pelo conflito interpessoal, com repercussões na ausência de qualidade da supervisão e no reforço de procedimentos de natureza administrativa. Como sucede em algumas conferências de supervisão limitadas à assinatura das menções qualitativas dos docentes, sem desmontagem dos planos de aula e respetiva prática letiva. Alguns avaliadores mobilizam os dois estilos embora com ênfases distintas e em tempos diferenciados. Da procura da consensualidade na interpretação e aferição de julgamentos avaliativos à firmeza na decisão tomada, ambas as fases ilustram o papel crítico do relator na gestão da avaliação *inter pares*, com particular acuidade na comunicação das classificações obtidas na prática letiva aos professores em avaliação. A função formativa e avaliativa tende a mesclar-se na gestão do elogio e da crítica no processo de supervisão avaliativa (n=199_d). Por um lado, os avaliadores perspetivam a melhoria da prática profissional para além do preconizado nos critérios de avaliação, mas por outro, justificam os pontos fracos e a melhorar no desempenho do professor com base nos instrumentos de avaliação. Dificuldades evidenciadas pelos relatores na gestão do papel formativo e sumativo na avaliação já corroboradas nos anos oitenta e noventa por McLaughlin e Pfeiffer (1988) e Johnson (1990).

Ênfase académica de supervisão avaliativa. A ênfase académica de supervisão traduz-se numa das dimensões inerentes ao conhecimento profissional dos relatores: a capacidade de análise do conhecimento dos conteúdos de ensino (n=643_d) por parte do avaliador, como ilustra o Quadro 41 (apêndice D). Os relatores identificam e corrigem lacunas na lecionação dos conteúdos de ensino, justificando a sua atuação em nome da

dimensão formativa da avaliação, e minimizando assim o desconforto sentido nas correções científicas apresentadas a professores experientes na qualidade de avaliados.

Ênfase deontológica de supervisão avaliativa. A ênfase deontológica de supervisão avaliativa incide no comprometimento com *valores fundamentais* (n=322a), relacionados com a liberdade, autenticidade na prática profissional e supervisiva-avaliativa e transparência na avaliação, como ilustra o Quadro 41 (apêndice D). Os avaliadores assumem uma postura crítica acerca da avaliação da profissionalidade docente regulada por instrumentos, defendendo práticas autênticas de ensino e de supervisão. Os avaliadores autónomos parecem estar comprometidos com a ideia de competência profissional dissociada da padronização profissional pré-definida e dos procedimentos burocrático-tecnológicos que lhe estão associados para regular a profissão docente. Neste sentido, parecem rejeitar a *fabricação* (Ball, 2003) do mérito do professor, e o avaliador que orienta e prescreve a atuação do professor para os itens a avaliar. Contudo, os avaliadores críticos, que se deslocam e desmarcam numa avaliação criterial, estão conscientes da necessidade de gerir a autonomia e liberdade e o grau de adequação à política oficial, de cariz técnico-racionalista, em uso na escola. De forma a salvaguardarem os direitos dos seus avaliados comparativamente com os de outros relatores, que avaliam o mérito profissional em conformidade com os padrões de desempenho pré-definidos. A valorização da autenticidade e da inovação profissional, inscrita numa coavaliação, numa perspetiva socio-crítica (Avalos, 2010), raramente ocorre no processo de supervisão avaliativa na *Escola da Luz*.

Fundamentos atribuídos aos julgamentos e decisões na ação de avaliar

A análise revelou diferenças entre os atores educativos relativamente aos fundamentos atribuídos aos julgamentos e respetivas decisões na fase final do ciclo avaliativo. Nesta dimensão, os resultados revelam conceções diferenciais na ação de avaliar, inferidas a partir de julgamentos e práticas de avaliação de cariz personalista e técnico-normativo, como ilustra o Quadro 42 (apêndice D). Da análise dos resultados obtidos nos três grupos de atores educativos destacam-se, em primeiro lugar em termos de frequências, a perspetiva personalista de avaliação associada ao inflacionamento das classificações (n=1202a). O menor destaque é conferido à perspetiva técnico-normativa de avaliação associada à ideia de exatidão dos julgamentos avaliativos e não inflacionamento das classificações (n=388a). Na sua globalidade, os resultados emergentes no grupo de relatores (n=617a) diferenciam-se dos obtidos no grupo de

avaliadores de topo (n=216a) e dos professores (n=369a), o que pode ser explicado pela centralidade das funções do relator no modelo de avaliação preconizado pelo DR nº2/2010.

Nos resultados referentes à *perspetiva personalista de avaliação* destaca-se, em primeiro lugar, o *inflacionamento das classificações* e seus efeitos em termos profissionais, organizacionais e micropolíticos percebidos por todos os atores envolvidos na avaliação (n=446a). E em segundo lugar emergem os *pressupostos e práticas corporativas de avaliação* (n=326a). As causas dos enviesamentos na produção dos julgamentos avaliativos parecem fundamentar-se em receios de alterações estatutárias e profissionais, na preservação das relações pessoais, afetivas e corporativas na avaliação *inter pares*. As consequências da mudança de “colega a avaliador”, decorrentes da recente diferenciação estatutária-legal introduzida pela avaliação docente numa carreira marcada pela similaridade de qualificações profissionais surgem em terceiro lugar nas frequências (n=310a) e são referidas sobretudo pelos avaliadores e professores avaliados. Em último surgem as *dificuldades na avaliação* (n=120a) experienciadas pelos relatores e percebidas pelos docentes.

Na análise dos resultados referentes à *perspetiva técnico-normativa de avaliação* destaca-se o *não inflacionamento das classificações* (n=271a) e seus efeitos em termos organizacionais e superviso-avaliativos. A avaliação realizada pelos relatores, de cariz técnico-normativo, parece ter impacto positivo no trabalho a desempenhar pelo Júri de Avaliação, pela sua adequação à política oficial de avaliação em uso na escola. Contudo, a reflexão dos relatores sobre a classificação final obtida pelos docentes contratados e seus efeitos negativos na degradação das relações interpessoais entre avaliador/avaliado origina mudança na avaliação dos professores de carreira. Os relatores ditos “racionalistas” na avaliação dos docentes contratados aproximam-se na avaliação dos professores de carreira dos apelidados na escola de “inflacionários”, os que evidenciam práticas personalistas na ação de avaliar.

Classificações não inflacionadas e inflacionadas. O inflacionamento ou o não inflacionamento das classificações propostas pelos relatores parece ter-se repercutido no funcionamento ambivalente por parte do Júri de Avaliação. Este órgão adequa a ação de seriar e avaliar os desempenhos docentes em função das propostas de classificação apresentadas pelos relatores e de impressões prévias acerca das suas competências como avaliadores. O designado *ethos prévio* ou plano pré-discursivo (Amossy, 2009) construído pelo Júri acerca do relator antes deste proferir o seu discurso e que surge

ancorado em dados pré-existentes, tais como a competência profissional e/ou autoridade do professor com funções de avaliador.

Face à natureza de princípios e práticas de avaliação, técnico-normativas ou personalistas veiculadas pelos relatores, o Júri define estratégias adaptativas, focalizadas na exigência da fundamentação “científica” das classificações propostas, pelos relatores e no reforço de critérios normativos de avaliação. Se a ação de avaliar do relator revelar conformidade com uma avaliação técnico-normativa, privilegiada pelo Júri de Avaliação na seriação das classificações finais, parece haver menor exigência por parte do Júri na fundamentação exigida. Os avaliadores de topo procuram minimizar um contexto avaliativo percebido na sua globalidade como “inflacionário” e parecem revelar uma perspectiva interpretativa da ação de avaliar do relator, mas orientada por princípios de *racionalidade técnica* (Shön, 1987). Nomeadamente pela verificação do domínio de técnicas eficazes de observação e avaliação da prática profissional consideradas corretas pela investigação educacional. A argumentação do relator na apresentação e defesa da classificação é valorizada em função do grau de conformidade às técnicas consideradas eficazes de avaliação e à normatividade interna-legal, lida como garantia de sucesso no desempenho das suas funções, e não propriamente pela relevância da avaliação em termos de desenvolvimento profissional dos professores. A argumentação do relator sustentada em provas ditas objetivas de mérito é ajuizada pelo Júri e influencia as decisões finais relativas à classificação dos professores. O discurso do relator distingue o “normal” e o “desviante” face à política interna de avaliação.

Neste contexto organizacional-avaliativo compreende-se a diversidade nas relações de poder em reuniões do Júri, reveladoras da desigualdade de estatutos entre relatores. Com efeito, neste estudo, o reconhecimento da competência dos relatores por parte dos membros do Júri baseia-se nos seguintes fatores:

- a) heterogeneidade profissional, pela afetação a diferentes grupos disciplinares de recrutamento, com maior ou menor prestígio na escola;
- b) formações profissionais consideradas de (de)mérito, em função da natureza da formação inicial e contínua, com ou sem prática letiva supervisionada;
- c) formações especializadas em supervisão da prática profissional e avaliação docente;
- d) natureza das conceções e práticas de avaliação reveladas pelos relatores nas reuniões do Júri de Avaliação;
- e) pressupostos entre os membros do Júri acerca da proficiência manifestada pelo relator na avaliação das aprendizagens dos alunos;

- f) grau de colaboração com poderes locais e estruturas intermédias de avaliação, lideradas pelos coordenadores de departamento;
- g) sintonia das práticas avaliativas dos relatores com a política de avaliação institucionalizada na escola.

Estatutos formais e informais do relator que parecem determinar uma menor indagação, por parte do Júri de Avaliação, acerca dos fundamentos subjacentes à ação de avaliar. Em contrapartida, este órgão parece adotar um questionamento mais incisivo junto de relatores “mais insubordinados” às normas e procedimentos avaliativos e que valorizam a dimensão personalista na ação de avaliar. Estes relatores apresentam um discurso mais lacunar na defesa das classificações propostas, suportadas por provas de mérito consideradas pelo Júri de menor objetividade e que dificultam a validação dos resultados apresentados. Avaliadores que são considerados “desiguais”, são entendidos como mais permeáveis à complexidade das relações profissionais para além da tarefa administrativa de avaliação. Além disso, em sede de Júri tendem a sentir-se sob julgamento pela incapacidade de apresentar uma avaliação “microscópica”, associada a um sentimento de autoineficácia no desempenho do papel de avaliadores. A eficácia do discurso depende em grande parte da autoridade prévia do orador para além do conteúdo e condições institucionais em que se realiza (Amossy, 2009).

Outros fatores que parecem influenciar o processo avaliativo e a classificação individual dos professores incidem na competitividade interrelatores, crítica mútua e pressões psicológicas dos avaliados face ao desempenho dos avaliadores, sobretudo na fase final da ação de avaliar. Juízos paralelos que circulam no domínio superviso e organizacional-avaliativo, sob a forma de não ditos, silêncios mascarados e críticas. O poder do Júri para modificar as classificações com base em novos critérios de desempate é amplamente criticado por relatores e avaliados. Por um lado, pelas consequências que uma perspetiva criterial de avaliação, baseada num sistema de quotas, introduz na avaliação individual dos professores, e por outro, pela confirmação duma política centralizadora de avaliação posta em ação, que tende a reativar o sentido penalizador da avaliação veiculado pela tutela ministerial. No entanto, a ambivalência prevalece. Enquanto uns professores leem na atuação dos avaliadores de topo algum abuso de poder, por redefinir *in loco* critérios de avaliação, outros percecionam o seu poder limitado para deslindar os processos subjacentes à inexatidão dos julgamentos produzidos por relatores “permissivos” e repor a justiça avaliativa pela redução do inflacionamento das classificações finais. Leitura realizada pelos docentes e corroborada

pelos membros do Júri, que confessam os dilemas vividos na seriação dos candidatos às classificações de *Excelente*, face à complexidade do conceito de excelência profissional. Assim como as dificuldades sentidas na divulgação das classificações finais, fruto da aplicação das quotas e não por razões de demérito profissional dos docentes.

Esta diversidade de posicionamentos no espaço público-escolar autoalimenta-se em torno de críticas. Professores criticam a atuação de relatores “permissivos” e “rigorosos”, assim como o desempenho do Júri de Avaliação. Os relatores autocriticam-se pela exigência colocada no processo e produto da avaliação, criticando os outros avaliadores ditos “inflacionários”, mas assumindo posturas idênticas na fase da classificação dos professores de carreira. O Júri critica os avaliadores “permissivos” e é contestado por parte de docentes e relatores de fomentar a hipernormatividade na ação de seriação e provocar assim injustiças nas classificações individuais dos professores. Os relatores “permissivos” são criticados por todos os atores por monopolizarem as quotas disponíveis para as classificações de topo, com repercussões na globalidade das classificações obtidas pelos professores da *Escola da Luz*. A avaliação individual parece assim produzir efeitos na reconfiguração dos estatutos profissionais instituídos, nos diversos departamentos curriculares e grupos disciplinares, que passam a agregar um número elevado, reduzido ou nulo de professores excelentes. Situação que indicia a possibilidade de novos poderes e jogos de influência entre departamentos/grupos disciplinares, baseados na presença ou ausência de docentes com classificações de topo.

Síntese

Na caracterização das formas locais de apropriação da política de avaliação docente destaca-se a resistência e contestação dos professores às políticas centrais de avaliação e as divergências relativas a decisões avaliativas de escola anteriores à implementação DR nº2/2010. As dissonâncias face a princípios e práticas de avaliação contribuem para o processo de aprendizagem da avaliação, conducente progressivamente, no entender dos atores, ao aparecimento duma cultura de avaliação.

Na caracterização das políticas (in)formais de avaliação, emergentes no processo de construção/planeamento e operacionalização do modelo de avaliação docente, ressaltam também posições divergentes entre os atores educativos. No processo do planeamento da avaliação, as posições dissonantes surgem na fase de seleção dos pares como avaliadores e na crítica à padronização profissional nos instrumentos de avaliação docente, em conformidade com o preconizado pelo DR nº2/2010. Apesar da apreciação

negativa acerca do produto final, o processo colaborativo de construção dos instrumentos de avaliação foi o único momento não previsto na lei, que foi avaliado como desafiante para a aprendizagem da avaliação da profissionalidade docente.

No que respeita à caracterização das lógicas de regulação emergentes no processo de implementação da avaliação salientam-se as divergências na regulação normativa avaliativa interna e externa, efetuada pelo Ministério da Educação. A instabilidade na política de avaliação em uso na escola decorre também de processos de (des)regulação interna. Nomeadamente, de transgressões dos atores à *fabricação* do mérito profissional, baseada em padrões de desempenho e sistema de quotas e de desconexões comunicacionais, organizacionais e temporais entre avaliadores de topo, relatores e professores, ilustrativas da diversidade de interesses e necessidades.

Relativamente à caracterização das formas locais de apropriação da supervisão avaliativa destaca-se sintonia entre concepções de supervisão avaliativa de cariz deontológico e técnico-normativo entre os atores educativos. A imagem do avaliador como formador, em conformidade com uma concepção clínica de supervisão avaliativa é exclusiva dos professores em avaliação. Na articulação entre concepções e competências em ação de supervisão avaliativa salienta-se convergência entre as de natureza técnico-normativa, clínica, interpessoal e deontológica. No que respeita à natureza das competências de supervisão avaliativa, emergentes das práticas dos avaliadores, destaca-se a técnico-normativa direcionada para o controlo do desempenho face a padrões pré-definidos de competência profissional. A ênfase no desenvolvimento profissional do professor principiante ganha expressão em práticas clínicas e interpessoais de supervisão, desejadas e valorizadas pelos professores em avaliação e dissociadas da avaliação sumativa do mérito. As competências de cariz deontológico expressas no comprometimento com valores fundamentais adquirem particular relevância no desempenho de avaliadores críticos defensores da autenticidade na avaliação da prática profissional, traduzida na recusa da *fabricação* do mérito.

A multiplicidade de concepções e competências na ação de supervisão avaliativa está em sintonia com a diversidade de fundamentos subjacentes aos julgamentos e decisões na ação de avaliar o mérito profissional. Os enviesamentos na avaliação de professores percecionados pelos atores educativos estão associados a uma perspetiva personalista de avaliação, marcada por pressupostos e práticas corporativas e pelo receio de alterações estatutárias e profissionais. Em contrapartida, os julgamentos e decisões de cariz técnico-normativo surgem associados ao não inflacionamento das classificações. Os

efeitos profissionais, organizacionais e micropolíticos da ação inflacionada de avaliar o mérito profissional são destacados por todos os atores e conduzem a estratégias adaptativas diversas por parte de avaliadores de topo e relatores.

CAPÍTULO VIII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo incidiu sobre o processo de implementação da política de avaliação segundo o DR nº2/2010 e teve por objetivos: (1) caracterizar os modos de interpretação da política central de avaliação e sua transformação em ação pelos atores educativos na escola; (2) explicitar concepções de supervisão avaliativa subjacentes ao discurso e práticas dos atores envolvidos na avaliação; (3) caracterizar competências de supervisão avaliativa em ação; (4) identificar os fundamentos atribuídos pelos avaliadores aos julgamentos e decisões tomadas no final do ciclo avaliativo; e (5) explicitar potencialidades e limitações no modelo de avaliação (DR nº2/2010). A complexidade na interpretação e transformação em ação da política central de avaliação docente é examinada segundo uma *dimensão político-organizacional-avaliativa e supervisiva-avaliativa*. Globalmente, os resultados evidenciam políticas de avaliação em uso na *Escola da Luz*, emergentes de contextos e lógicas processuais distintas, de cariz técnico-normativo, crítico-interpretativo e colegial, reveladas a nível meso-organizacional. O nível microssupervisivo é marcado pela coexistência de concepções e competências em ação de supervisão avaliativa (técnico-normativas, deontológicas, clínicas, interpessoais e académicas) e fundamentos personalistas e técnico-normativos subjacentes aos julgamentos e decisões na ação de avaliar o mérito profissional.

O presente capítulo apresenta as conclusões gerais reportadas às dimensões do estudo e respetivas questões da investigação. Apresentam-se, em seguida, reflexões acerca da política de avaliação, contributos e limitações da investigação, recomendações emergentes dos resultados e sugestões para investigações futuras.

Dimensão político-organizacional-avaliativa

Na dimensão político-organizacional-avaliativa apresentam-se as conclusões referentes aos contextos políticos de escola anteriores à implementação do sistema de avaliação (DR nº2/2010), às micropolíticas internas emergentes e aos processos desenvolvidos no decurso do planeamento e implementação do modelo de avaliação na

Escola da Luz, em conformidade com as questões do estudo. A análise dos resultados fez sobressair contextos e lógicas processuais crítico-interpretativas, de controlo/normatividade e colegialidade na avaliação docente, como ilustra o Quadro 27 e a *Figura 11*. Os resultados foram identificados a partir das reuniões da Comissão de Avaliação (CCAD), das reuniões do Diretor com os relatores, das realizadas pelo Júri de Avaliação e de dados provenientes das entrevistas semiestruturadas e focadas realizadas a avaliadores de topo, relatores e professores.

Conclusões referentes aos contextos e lógicas crítico-interpretativas na avaliação docente

Nesta investigação, a complexidade da avaliação docente é perspectivada segundo contextos e lógicas processuais crítico-interpretativas, que direcionam a análise para as fontes de poder, conflitos e interesses, estratégias de influências e decisões. As formas mais frequentes destes contextos e lógicas são visíveis nas: a) críticas às políticas centrais de avaliação; b) instabilidade na avaliação docente anterior ao DR n°2/2010; c) críticas às políticas de avaliação em uso na escola; d) relações de influência na construção do modelo local de avaliação; e e) transgressões normativas no processo de operacionalização do modelo de avaliação, como evidencia o Quadro 27.

Crítica às políticas centrais de avaliação. Na lógica crítico-interpretativa de avaliação, os participantes valorizam o poder atribuído a observadores parciais, como a comunicação social, entendida como difusora da política de avaliação governamental e desvalorizadora da profissão docente. A consciência dos efeitos sociais negativos da avaliação docente na profissão parece afastar os professores do poder político e descredibilizar a seriedade e utilidade dos sucessivos modelos de avaliação legislados desde 2008. As representações acerca das políticas centrais de avaliação configuram-se cronologicamente a partir das complexidades vividas pelos atores educativos de 2008 a 2010, marcadas por contestações da classe docente às sucessivas políticas de avaliação. Como salientam os resultados da investigação realizada por Botto (2011), as políticas e práticas de negociação do XVII Governo Constitucional foram identificadas com políticas educativas centralizadoras e formas de governação autoritária. Um ambiente propício a contestações generalizadas na implementação da avaliação, quer por professores, quer por avaliadores, evidenciadas também nos resultados dos estudos efetuados por Chagas (2010) e Garcia (2011). Da fase da resistência à avaliação, em 2008, à sua aceitação em 2010 identificam-se pensamentos, emoções e ações

reveladoras da conformidade face à avaliação, por imposição legal, mesclada por atitudes de resistência ativa e passiva dos professores na *Escola da Luz*.

Quadro 27. *Contextos e Lógicas Processuais Referentes à Construção e Implementação da Avaliação Docente.*

Etapas	Natureza	Crítica-interpretativa	Colegial	Controlo e normatividade
Contextos político-avaliativos		Crítica às políticas centrais de avaliação Contestação discursiva Instabilidade na avaliação docente anterior ao DR n°2/2010 Contestação Compreensão Aceitação		
Construção do modelo de avaliação		Relações de influência Legitimação de novas elites	Sentido de corresponsabilização Reflexividade entre pares Processo partilhado de construção dos instrumentos de avaliação	Regulação profissional tendo por base padrões de competência pré-definidos em termos nacionais e locais.
Operacionalização do modelo de avaliação		Crítica às políticas de avaliação em uso na escola Emergência de novos jogos de poder Prática discursiva divergente Transgressões explícitas à política interna de avaliação		Controlo na aplicação da normatividade interna Correção dos desvios à norma Aceitação e pedido de controlo Aplicação e apropriação das regras organizacionais e supervísivas avaliativas

Instabilidade na avaliação docente anterior ao DR n°2/2010. As práticas avaliativas rememorativas, ilustrativas do caminho já trilhado na avaliação docente desde 2007, parecem influenciar as práticas demonstrativas e prognósticas de avaliação, que parecem ser lidas no contexto neoliberal da educação. A história da avaliação docente a partir de 2007 faz-se de repulsas por parte dos professores, de *nuances* de indiferença, do não reconhecimento da avaliação por uns e de desejos de reconhecimento por outros, quer na escola, quer em termos de opinião pública. As memórias da avaliação externas e internas à escola parecem dividir-se em “lutas” de resistência, apaziguamento e conformismo. O caminho já trilhado na avaliação docente desde 2008 induz lógicas de pensamento e ação, que progressivamente vão delineando princípios, procedimentos e práticas avaliativas conducentes à construção duma cultura

de avaliação na escola. Pensamentos acerca da avaliação que se alteram e reconfiguram com particular expressão nas práticas centralizadoras de avaliação por parte do Diretor da escola, que oscilam de práticas normativas-restritivas na avaliação da excelência profissional a contextualizadas na ação de avaliar o mérito profissional. Da ausência de professores excelentes na escola passa-se à sobrelotação das quotas para candidatos a classificações de excelência no ciclo avaliativo seguinte. O eixo da avaliação docente incorpora um tempo estratégico de aprendizagem. O antes e o depois surgem como histórias intimamente misturadas, onde confluem ambivalência de sentimentos, a recusa da paridade, do “sermos todos iguais na lei como professores”, e, simultaneamente, a estranheza intrínseca da categorização por níveis de competência pré-fabricados pela investigação em educação.

Do discurso crítico dos atores educativos emerge a ideia de que a cultura de avaliação é um projeto em construção, que exige tempo e aprendizagem para desfazer “anticorpos avaliativos no sangue dos professores” como refere um dos relatores. A aceitação da avaliação parece exigir um processo de mentalização, de conformismos resignados, de criação de novos *habitus* (Bourdieu, 1986) profissionais, construídos a longo prazo, e dirigidos para a mudança da profissionalidade docente. A velocidade e multidimensionalidade das mudanças na avaliação, na organização escolar e na profissão docente tendem a impedir os diferentes atores de criarem mecanismos de abrandamento, geradores de estabilidade na operacionalização do modelo de avaliação. É por abrandamento das mudanças que a cultura da avaliação parece construir-se, que o *habitus* avaliativo tende a apaziguar as contestações dos atores relativamente à avaliação.

Contudo, quatro anos depois da mudança introduzida pela avaliação docente em 2008, já existem indicadores, embora incipientes e frágeis, de diferentes práticas de avaliação na *Escola da Luz*. Uma prática avaliativa informal *inter pares* baseada no reconhecimento profissional do mérito e uma avaliação normativa, dominante, baseada em princípios gerencialistas e em normas restritivas, como as decorrentes da aplicação das quotas à classificação do desempenho docente. O mérito do professor emergente da avaliação informal realizada pelos pares prevalece face à classificação formal e tende a criar condições para que a avaliação seja encarada, na prática, como uma tarefa, «uma perda de energia», uma formalidade a cumprir. Parece, deste modo, perpetuar-se a sua função administrativa, já evidenciada nos resultados dos estudos sobre os modelos de avaliação na década de 90 (Simões, 1998; Curado, 2000; Silva 2001; Silva & Conboy,

2004). A avaliação é incômoda, porque despojada de significado em termos de desenvolvimento profissional.

Relações de influência no processo de construção do modelo de avaliação. As tensões externas adversas de contestação à avaliação docente interconectam-se com as internas, intensificam e dificultam as decisões a tomar na fase de construção/planeamento do modelo local de avaliação. A antecipação de problemas em função do grau de (in)sucesso na nomeação dos relatores reforça a ponderação na análise dos candidatos a avaliadores, para além dos critérios legais. São fatores de decisão, o perfil do candidato, baseado na responsabilidade e disponibilidade e o diagnóstico da qualidade da relação interpessoal pré-existente entre avaliador e futuro avaliado. A importância do último critério de seleção do avaliador faz sobressair uma conceção pessoal de avaliação face a uma criterial-normativa. O sucesso desta fase inicial, crucial para a operacionalização do modelo de avaliação, é aferido pelo número de *pedidos de escusa* apresentados pelos professores. As denúncias formais das incompatibilidades entre avaliados e avaliadores tendem a reforçar os conflitos, no já instável clima da *Escola da Luz*. A aceitação ou recusa do avaliador pelo professor incorpora, também, uma dimensão pessoal. Do ponto de vista dos professores, as tensões jogam-se na ambivalência. Por um lado, a proximidade entre avaliador e avaliado é percebida como prejudicial ou benéfica, em função da qualidade das relações interpessoais pré-existentes. Por outro lado, a ausência de proximidade entre relator e professor é sentida como uma desvantagem. A posição dos professores candidatos a relatores diverge da dos professores em avaliação, uns expressam o desejo de reconhecimento profissional, confirmado através da sua nomeação pelo Diretor, outros confrontam-se com limitações pessoais no desempenho das funções de relator, fundamentadas na ausência de formação profissional.

A credibilidade do processo de seleção dos avaliadores depende do reconhecimento pelos pares da sua competência profissional, avaliada pela experiência de ensino e pela formação específica para o desempenho da supervisão e avaliação, como evidenciam os resultados da investigação realizada por Garcia (2011). A avaliação *inter pares* introduz perturbações nas relações pessoais na escola e gera novas relações de poder entre os professores da *Escola da Luz*.

No planeamento da avaliação parecem produzir-se as elites avaliativas. A aquisição do conhecimento em avaliação tende a circunscrever-se aos membros da CCAD, que estrategicamente exercem o seu poder de influência na construção conjunta dos

instrumentos de avaliação com os relatores. As divisões do poder emergentes da hierarquização entre avaliadores, membros da CCAD e relatores, ilustram uma nova *redistribuição da autoridade* (Weiler, 1999) na escola. O poder da informação e conhecimento em avaliação parece legitimar ainda a autoridade dos avaliadores sobre os avaliados, que são mantidos alheados do planejamento da sua avaliação. Os que têm acesso às decisões influenciam o rumo dos acontecimentos, como já referiam Bridges e Groves nos anos noventa.

A valorização da *dialogicidade* nas intenções iniciais do Diretor, subjacente ao processo partilhado de construção dos instrumentos de avaliação, foi sendo substituída por uma “negociação contaminada”, marcada por fatores de influência e jogos de poder, que condicionam a natureza dos instrumentos de avaliação, criados e propostos pelos relatores. Os membros da CCAD, ao constituírem-se como grupo de influência junto dos restantes avaliadores tendem a fazer prevalecer os seus objetivos e interesses na forma de avaliar a profissionalidade docente. A sua união parece funcionar como caixa-de-ressonância dos interesses dos avaliadores de topo, entravando, outros contributos emergentes no processo partilhado de construção dos instrumentos de avaliação, potenciadores de mudança na avaliação da profissionalidade docente.

Crítica às políticas de avaliação em uso na escola. Na *Escola da Luz*, o interesse dos múltiplos atores educativos conjuga-se e dissocia-se. Os que “ocupam o poder”, os avaliadores de topo, na qualidade de membros da Comissão de Avaliação e de Júri de Avaliação, e os que “se deixam ocupar pelo poder”, os relatores e professores. Uns aceitam-no e atuam em conformidade com a normatividade oficial avaliativa. Outros lutam contra os novos poderes criados na escola a partir da avaliação docente. A diversidade de interesses e experiências dos atores educativos, valorizada numa abordagem crítica da avaliação, integradora das multiperspetivas e crítica da distribuição injusta do poder (Greene, 2007), não parece emergir no processo de implementação da avaliação. A débil comunicação entre atores e a ausência de redes colaborativas revelam a inexistência duma *avaliação participatória* (Whitmore, 1998) com implicações nas práticas isoladas de supervisão avaliativa e nos enviesamentos na ação de avaliar. A não implicação dos professores no processo de construção e implementação da política de avaliação remete-os para um papel passivo, transformando-os em meros objetos de recolha de dados (Rebien, 1996).

Os professores mais conservadores sentem-se isolados e são associados a códigos profissionais fechados, elementos de ressonância do *magister dixit* na atual prática

profissional, confrontando-se com “espaços não familiares” de intrusão na sala de aula por colegas, agora instituídos das funções de avaliadores. A noção de autoridade reconfigura-se e a sobreposição de autoridades, umas baseadas na lei (decorrentes das alterações ao Estatuto da Carreira Docente, da gestão da escola centralizada no Diretor e da avaliação docente) e outras de cariz profissional e informal, pré-existentes à avaliação, coabitam na *Escola da Luz*, com repercussões na qualidade da docência e do clima de escola, marcado por emoções, medos, boicotes e resistências à avaliação.

As lógicas de ação avaliativas são marcadas por intencionalidades latentes ou expressas, temporais-contextuais, ilustradas pela mudança de critérios na avaliação da excelência profissional entre ciclos avaliativos e para os efeitos que produz em termos de ausência vs presença de professores excelentes na escola. Os atores educativos atuam de modo ambivalente e disponibilizam-se para pensar de forma diferente a avaliação. Ideias defendidas de forma fervorosa na ação de avaliar passam a ser anacrônicas em pouco tempo e outras tornam-se banais e consensuais. Dinâmicas entrópicas, confrontos latentes nos contextos profissionais e organizacionais da escola que impelem o Diretor a mudar as lógicas na ação de avaliar o mérito profissional em dois ciclos avaliativos. Mudança na ação de avaliar ilustrativa da tensão vivida pelo avaliador “heróico”, munido de princípios e critérios rígidos de avaliação e a necessidade duma visão mais sistémica (Stern, 2007) e contextualizada da prática de avaliação.

A componente social da avaliação, proveniente dum espaço externo à escola, neste caso de outros contextos de prática avaliativa em escolas circundantes, parece influenciar a política de avaliação em uso, “desterritorializando-a”, relativizando e “enfraquecendo” as práticas locais. Na leitura da realidade avaliativa nacional, parecem identificar-se diferentes “linhagens” avaliativas: as “puras”, percecionadas como rigorosas e as “impuras”, as ditas permissivas ou inflacionadas. As primeiras imbuídas de racionalidade técnica, traduzida em rigor e objetividade; as segundas, mescladas de fatores ideológicos, políticos e profissionais. A diversidade avaliativa parece ilustrar a alternância e coexistência de concepções e práticas de avaliação desencadeadas por fatores contextuais e psicossociais. O impacto profissional da avaliação dá-se na escola, ancorado num sistema de quotas falseador do mérito profissional e penalizador da autoestima docente. A contingência no acesso às classificações de topo, ao serviço da redução da despesa pública, produz efeitos desmotivadores na classe docente, já referidos por Bacharach, Conley e Shedd nos anos noventa.

Transgressões normativas no processo de operacionalização do modelo de avaliação. O processo de operacionalização do modelo de avaliação é marcado pelo pedido de controlo por alguns relatores aos avaliadores de topo, e simultaneamente pelo desejo de fuga desse mesmo controlo. As ambivalências são visíveis nas transgressões à política interna de avaliação, expressas pela recusa da *fabricação* (Ball, 2003) do mérito profissional no processo de seriação dos desempenhos face às quotas disponíveis para o acesso às classificações de topo. Transgressões efetuadas pelos relatores de forma explícita e subreptícia, indiciadoras duma política não oficial de avaliação. As lógicas interpretativas dos atores em contexto traduzem-se, por conseguinte, em práticas diversas (Lima, 1991), por vezes, dissonantes da normatividade avaliativa interna.

Os princípios de autonomia e de liberdade assumidos por uns avaliadores no processo de supervisão avaliativa parecem coexistir com a aceitação, por outros, da lógica racionalista de avaliação valorizada na escola. O papel do relator parece jogar-se na dualidade entre ser “peça” processual ou produtor de pensamento sobre a avaliação docente. A política de avaliação em uso na *Escola da Luz* combina a consciência crítica acerca do poder da avaliação na reconfiguração da profissionalidade docente e a aceitação dessa reconstrução, em nome da eficácia de resultados, num modelo de avaliação direcionado para a prestação de contas.

Conclusões referentes a contextos e lógicas de controlo e normatividade

A complexidade da avaliação docente perpetuada segundo contextos e lógicas processuais de controlo e normatividade direciona a análise para: a) regulação profissional tendo por base padrões de competência profissional pré-definidos em termos nacionais e locais; e b) controlo na aplicação da normatividade interna, como ilustra o Quadro 27.

Regulação profissional baseada em padrões de competência profissional. A tarefa de construção dos instrumentos de avaliação foi lida à luz duma *racionalidade técnica* (Shön, 1992) orientada para os resultados, ou seja, para a recolha de provas/evidências do desempenho do professor e para o controlo técnico sobre a prática mais codificada. A avaliação consiste num *problema de medida* (Caetano, 2008), referenciada, quer a padrões de competência nacionais, quer locais. A conformidade a esta avaliação estandardizada foi entendida, por alguns atores educativos, como geradora de estabilidade do processo avaliativo, associada a princípios de objetividade, rigor e

justiça avaliativa. No entanto, a fidelidade a padrões de desempenho foi vista por outros como limitativa da inovação profissional e interligada a uma supervisão baseada no controlo pericial, que diferencia para hierarquizar. O movimento pendular entre a positividade e a negatividade da abordagem técnico-racionalista, na avaliação do desempenho, torna-a simultaneamente atrativa e limitativa para diferentes atores envolvidos na avaliação. O professor e o avaliador problematizador e inovador não encontram ecos em lógicas *performativas* (Ball, 2003) e de suposta *engenharia* (Lima, 2011) avaliativa. Valoriza-se o “princípio da uniformidade como uma salvaguarda de uma igualdade de tratamento impeditivo de favoritismo (...) e não se tem em boa conta o professor inovador, ele põe em causa a igualdade de tratamento” (Formosinho, Machado & Formosinho, 2010, p. 72).

A ambivalência entre padronização e inovação profissional, percecionada quer por relatores quer por avaliadores de topo, põe a descoberto dilemas entre avaliação holística e sumativa, que se diluem pela reativação das memórias da tradição sumativa da avaliação desde os anos noventa. A conceção técnica do trabalho dos avaliadores de topo, expressa em práticas tradicionais de gestão, tende à produção de mais normas e procedimentos. Um controlo que é exercido pela multiplicação de instrumentos de avaliação, na tentativa de impedir as errâncias/desregramentos no processo de supervisão avaliativa. E que, contrariamente gera dilemas vividos pelos avaliadores na procura de indicadores de medida fiáveis e válidos, do *critério único* (Caetano, 2008) como garantia duma avaliação objetiva. A regulação normativa-instrumental parece moldar os diferentes contextos da prática, quer de avaliadores, quer de professores em avaliação. Os docentes são induzidos a perspetivar o seu mérito de forma calculada na luta pela excelência (Ball, 2003), enfatizando o mostrar ao fazer, a valorização da formalização escrita relativamente a tudo o que é realizado, as designadas evidências ou provas do mérito profissional no texto da lei. Neste sentido, os professores sentem-se reféns das *dinâmicas da performatividade* pela implicação em processos de auto-medida na competição *performativa* (Ball, 2002, 2003). Por sua vez, a Direção da escola, que tutela a medida do desempenho, monotoriza e julga o mérito, parece “desconfiar” dos docentes e colocá-los em *missões impossíveis* (Correia & Matos, 2001), face à impossibilidade de registarem a multiplicidade de funções profissionais, fomentando o desânimo perante um desempenho profissional sempre lacunar.

Controlo na aplicação da normatividade interna. O processo de regulação interna surge ancorado em normas, procedimentos administrativos e técnicos de cariz

organizacional e supervisivo, ilustrativos duma conceção técnico-normativa de avaliação. Em sintonia com o preconizado no DR nº2/2010, a Comissão de Avaliação (CCAD) assegura «a aplicação objetiva e coerente do sistema de avaliação do desempenho» (artigo 12º), transmitindo aos relatores «as orientações adequadas» a fim de assegurar que o processo de avaliação decorra em conformidade com os procedimentos previstos na lei. No entanto, a implementação local é condicionada pelo reforço do controlo *central* (L. Lima, 2002) sobre a escola. Assim, a CCAD critica a política central de avaliação imposta pelo Ministério da Educação e respetiva sobreposição legislativa, mas reproduz-la, ao pretender “aniquilar” as resistências internas na escola, e ao não testar os instrumentos de avaliação antes da sua aplicação a todos os docentes. À semelhança da tutela ministerial, que produz normativos em função dos problemas comunicados pelas escolas, também os avaliadores de topo reconstróem a normatividade avaliativa interna em função dos problemas detetados pelos relatores na prática de supervisão avaliativa. Um puzzle inacabado, que se evidencia por uma regulação interna em construção, expressa, por exemplo, na reformulação de critérios de avaliação ao longo do ciclo avaliativo. A regulação interna, à semelhança da externa, define critérios de desempate das classificações para aplicação das quotas, sem o conhecimento prévio dos docentes. A tutela ministerial, por intermédio duma plataforma informática impõe critérios de avaliação *a posteriori* e anula os definidos e aplicados à classificação dos professores pelo Júri de Avaliação.

A regulação profissional-organizacional exerce-se através de funções de controlo exercidas pelos avaliadores de topo na transmissão da normatividade avaliativa interna. Uma *regulação normativa* que, segundo Barroso (2006) consiste na definição de regras por autoridades tutelares da escola (neste caso, pelos avaliadores de topo como responsáveis pela implementação da política de avaliação), com o objetivo de orientar ações e interações entre atores envolvidos, neste estudo, na avaliação docente.

A fuga à regra, potenciadora de desvios nas práticas oficiais de avaliação em uso na escola, é combatida pelos avaliadores de topo ao longo do ciclo avaliativo e com particular acuidade na fase final de classificar o mérito profissional. As regras próprias definidas pelos relatores para o processo de supervisão avaliativa, baseadas em princípios de autenticidade da prática profissional não regulada por instrumentos, e que se aproximam duma *regulação autónoma* (Barroso, 2006) permanecem desconetadas da normatividade oficial, até à fase final de avaliação do mérito profissional. Nesse momento de prestação de contas ao Júri de Avaliação, os avaliadores/re relatores ajustam

as suas regras e conciliam-nas com as oficiais, procurando manter os critérios de justiça na avaliação dos docentes face aos restantes professores da escola.

Embora supostamente democrática, igualitária nas normas e critérios, esta avaliação aplica os mesmos padrões e instrumentos de medida da competência profissional ao desempenho de professores principiantes e experientes e não os diferencia por níveis de ensino.

Conclusões referentes a contextos e lógicas de colegialidade

A complexidade da avaliação docente, perpetuada segundo contextos e lógicas de colegialidade, direciona a análise para práticas de avaliação assentes na discussão, negociação e aferição (Guba & Lincoln, 1989), visíveis no processo partilhado de construção dos instrumentos de avaliação (Quadro 27). Um momento único de colaboração organizacional-avaliativa, não previsto na lei, pensado e implementado pelo Diretor na fase de planeamento da avaliação, e que exemplifica o processo de autonomia através da implicação dos professores com funções avaliativas na construção dos instrumentos de avaliação a aplicar na escola. Adaptando aos avaliadores, o que Ingvarson (2010), Tuytens e Devo (2008) e Flores (2009) referem para os professores em geral, a sua participação na definição dos padrões de competência pode contribuir para o desenvolvimento profissional e fortalecimento do papel do avaliador na escola. O envolvimento dos professores, com funções avaliativas, foi considerado fundamental para o processo de construção do modelo de avaliação em parceria com os avaliadores de topo. O comprometimento na procura de linguagens profissionais comuns relativamente à avaliação, a criação de consensos e aferição de perspetivas foram sentidos globalmente como formativos. A sua participação contribuiu para a confiança no sistema e conferiu sentido à avaliação. Contudo, perdeu-se a oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores em avaliação e da negociação alargada em torno da competência profissional pelo cruzamento de perspetivas entre avaliadores e professores. O tempo disponível para o trabalho colaborativo é fundamental para evitar o isolamento profissional (Sanches, 2009), quer de avaliadores quer de avaliados, e potenciar as *comunidades de aprendizagem* (Wenger, 1998) na avaliação da profissionalidade docente.

Os dilemas vividos pelos responsáveis pelo planeamento da avaliação na construção do *texto escrevível* (Barthes, 2000), ou seja, dos instrumentos de avaliação,

situaram-se em torno da tentativa de eliminar a ambiguidade e indefinição nos indicadores e na preocupação com a validade no processamento da informação por diferentes avaliadores. A procura da interpretação única na leitura dos indicadores é vista como sinal de objetividade e rigor na avaliação de professores. E os instrumentos de avaliação parecem ser lidos como um *texto prescritivo* (Barthes, 2000), que converge de forma sistémica para uma avaliação centrada em evidências/provas de mérito profissional, em conformidade com um modelo técnico-normativo de avaliação. A reflexão acerca do grau de fragmentação quantitativa dos indicadores revela a lógica neoliberal da medida e a preocupação dos atores com a identificação dos professores de sucesso numa avaliação dita rigorosa e aceite na escola.

As conclusões descritas nesta secção, referentes à dimensão política-organizacional-avaliativa, são esquematizadas em função dos contextos e lógicas processuais na política de avaliação em uso:

- Prevalência de contextos e lógicas crítico-interpretativas na implementação do modelo de avaliação.
- Investimento no controlo burocrático-normativo e instrumental no processo de regulação profissional-organizacional e supervisiva.
- Predomínio duma racionalidade técnica nos instrumentos de avaliação da profissionalidade docente, valorizadora da medida e do quantitativo.
- Instabilidade na política de avaliação em uso face a divergências entre atores educativos - interesses, expectativas, necessidades e práticas – no planeamento e operacionalização do modelo de avaliação.
- Práticas de colegialidade reduzidas e exclusivas dos avaliadores no processo de planeamento do modelo de avaliação.
- Ambivalência entre transgressões à política interna de avaliação e aplicação da normatividade supervisiva-avaliativa.
- Formação de novas elites em função do grau de responsabilidade no processo de avaliação e da classificação individual.
- Aprendizagem da avaliação conducente ao aparecimento duma cultura de avaliação na escola.



Figura 11. Políticas de avaliação em ação na *Escola da Luz*.

Dimensão supervisiva-avaliativa

Na dimensão supervisiva-avaliativa apresentam-se as conclusões referentes às conceções de supervisão avaliativa subjacentes ao discurso e prática de avaliadores e avaliados, às competências manifestadas na ação de supervisão avaliativa e aos fundamentos atribuídos pelos avaliadores aos julgamentos e decisões tomadas na fase final do ciclo avaliativo, em conformidade com as questões do estudo. A análise dos resultados fez sobressair conceções de supervisão avaliativa de cariz técnico-normativo, clínico e deontológico. No que respeita às competências em ação de supervisão avaliativa destacam-se as técnico-normativas, clínicas, interpessoais, deontológicas e académicas. Relativamente aos fundamentos subjacentes aos julgamentos e decisões na ação de avaliar o mérito profissional, os resultados revelam a coexistência de perspetivas personalistas e técnico-normativas, como ilustra a *Figura 11*.

Conclusões referentes às concepções de supervisão avaliativa

A análise evidenciou concepções de supervisão avaliativa de natureza técnico-normativa, clínica e deontológica, reveladoras de imagens distintas do avaliador. As concepções de supervisão avaliativa foram identificadas a partir da observação das práticas dos relatores/avaliadores na condução das conferências de supervisão e de dados provenientes, não só de entrevistas semiestruturadas realizadas no início do ciclo avaliativo aos relatores, como também de entrevistas focadas a avaliadores de topo, relatores e professores no final do processo de avaliação.

Imagem deontológica do avaliador. A visão deontológica do avaliador surge associada aos valores profissionais, como a integridade e responsabilidade profissional, que adquirem particular relevância num modelo de avaliação *inter pares*, inscrito em contextos políticos e profissionais de contestação interna e externa desde 2008. O sentido de dever, justiça e responsabilidade (Sanches & Seíça, 2009) no desempenho das funções avaliativas ilustra o caráter exemplar do avaliador.

Imagem técnico-normativa do avaliador. A imagem do avaliador como um técnico especialista surge vinculada ao conhecimento da legislação, à destreza em técnicas de planeamento da avaliação e domínio da instrumentalidade avaliativa em uso na escola. O avaliador procura uma maior eficácia do desempenho do professor percecionada pelo seu grau de adequação aos critérios de avaliação. A maioria dos docentes deseja a regulação da sua prática pelos padrões de competência profissional e retroação dirigida para o cumprimento dos indicadores de desempenho a avaliar. Os professores parecem abdicar assim da sua liberdade e autonomia (Carr & Kemmis, 1995), disciplinando a prática profissional em conformidade com as orientações político-organizacionais-avaliativas e microsupervisivas-avaliativas.

Imagem clínica do avaliador. A perspetiva clínica do avaliador inclui práticas reflexivas, marcadas pela ajuda construtiva e pela importância conferida à formação em ação do avaliador. Os professores são os únicos atores a valorizar estratégias supervisivas direcionadas para o crescimento profissional e não associadas diretamente à avaliação sumativa do mérito profissional. Os docentes principiantes em avaliação valorizam a interrogação acerca dos problemas da prática e o confronto com opções alternativas, num estilo colaborativo de supervisão (Vieira, 2010).

Em síntese, a análise dos resultados faz emergir imagens do avaliador, na sua função formativa e sumativa, em conformidade o preconizado no DR nº2/2010:

- Predomínio da imagem do avaliador como técnico especialista na aplicação de normas e instrumentos e eficaz na medida do desvio entre o desempenho real e o ideal definido nos padrões de competência.
- Avaliador clínico centrado no desenvolvimento profissional do professor para além da componente sumativa da avaliação.

Conclusões referentes às competências em ação de supervisão avaliativa

A análise evidenciou competências em ação de supervisão avaliativa de natureza técnico-normativa, clínica, deontológica, interpessoal e académica como revela a *Figura 11*. As competências subjacentes às práticas de supervisão avaliativa foram identificadas a partir da observação das conferências de supervisão realizadas ao longo do ano letivo entre avaliadores e professores e de dados provenientes das entrevistas focadas efetuadas aos avaliadores/relatores no final do ciclo avaliativo.

Competências técnico-normativas de supervisão avaliativa. As formas mais frequentes destas competências técnico-normativas incidem nos seguintes aspetos: formas de retroação educacional com foco no instrumento de avaliação; validação de julgamentos avaliativos face a padrões de desempenho pré-definidos; explicitação de posições teóricas, pedagógicas e normativas orientadoras do processo de supervisão avaliativa. A explicação pedagógica por parte do avaliador dos padrões e indicadores de desempenho e sua transposição para a prática profissional, com vista ao sucesso da avaliação individual do professor, ilustra o conhecimento pedagógico da avaliação.

A prática supervisiva surge ancorada em pressupostos do ensino eficaz, particularmente, no processo de produção de julgamentos balizados por padrões com vista à tomada de decisão avaliativa. A destreza manifestada pelo avaliador na utilização de métodos de avaliação assentes na quantificação dos resultados e na uniformização de procedimentos e instrumentos de avaliação para todos os professores, experientes e principiantes, parece estar em sintonia com uma perspetiva funcionalista da avaliação docente, assente em métodos gerencialistas (Day, 2007).

O compromisso por parte dos avaliadores com a reprodução da política interna de avaliação, revelado na *fidelidade* aos instrumentos de avaliação aprovados pela escola, tende a evidenciar competências de supervisão indutoras da modelação de desempenhos docentes. Assim, os avaliadores retroagem de forma focalizada nos itens a avaliar nas fichas de observação da prática letiva, limitando o âmbito da supervisão à prescrição e verificação de indicadores de desempenho profissional. Por sua vez, os professores em

avaliação reagem estrategicamente ao controle instrumental e normativo, que regula julgamentos acerca do mérito profissional e dita a qualidade do desempenho. Os docentes reagem às pressões da *tecnologia da performatividade* pela criação duma *fachada calculada*, ou seja, parecem optar por *fabricar* (Ball, 2002, 2003) o mérito em conformidade com a padronização profissional em uso na escola, tendo em conta os efeitos da avaliação na manutenção na profissão.

Os *efeitos danosos da performatividade* (Ball, 2005) são visíveis no tempo dispendido para produzir e avaliar desempenhos “à la carte” por parte dos professores e pela construção da informação *performativa* em conformidade com a política oficial de avaliação em uso na escola. Os avaliadores percebem a avaliação como uma tarefa a cumprir e os docentes vêem a avaliação como uma imposição e não como oportunidade de desenvolvimento (Rodrigues, 2001; Flores, 2010; Avalos, 2010).

Competência deontológica de supervisão avaliativa. A forma mais frequente desta competência deontológica incide no comprometimento com valores fundamentais, como os de autenticidade e transparência na prática da supervisão avaliativa. Uma autonomia profissional reivindicada por avaliadores críticos, que assumem a autenticidade das suas práticas supervisivas-avaliativas sem as condicionarem aos padrões locais de desempenho profissional pré-definidos. Das competências deontológicas evidenciadas por estes avaliadores parece emergir uma política de avaliação à margem da oficial, ancorada em princípios de “não formatação” profissional, em coexistência com a normatividade interna e externa à escola.

Competência interpessoal de supervisão avaliativa. A forma mais frequente desta competência interpessoal incide na adaptabilidade discursiva por parte dos avaliadores no processo de supervisão avaliativa. Os estilos de supervisão inter e intra relatores (explicativo-argumentativo e informativo-prescritivo) parecem depender da qualidade das relações interpessoais pré-existentes à implementação do modelo de avaliação *inter pares*. Em sintonia com o pensamento de Dejours (2000), a avaliação individual do desempenho fomenta sentimentos de injustiça, mal-estar, desconfiança e degradação da cooperação entre profissionais, neste caso, entre avaliadores e avaliados, limitadores do processo de supervisão.

Competência clínica de supervisão avaliativa. As formas mais frequentes desta competência clínica verificam-se na capacidade de consciencialização sobre o processo de ensino-aprendizagem, de sugestão de práticas alternativas de ensino, de problematização de conceções de ensino e de professor e de produção de julgamentos

clínicos. A supervisão tende a revestir uma natureza formativa com professores principiantes, que revelam interesse pelo seu desenvolvimento profissional para além da dimensão da avaliação. Os avaliadores que desempenharam funções de orientação de estágio na formação inicial e contínua de professores evidenciam práticas clínicas de supervisão, embora limitadas pela observação reduzida da prática profissional.

Correspondência entre supervisão avaliativa legislada e em uso na Escola da Luz. Da análise de correspondência entre a supervisão legislada e em uso na *Escola da Luz*, emergem dois tipos: desenvolvimentalista e direcionada para a prestação de contas, como ilustra o Quadro 28.

Quadro 28. *Correspondência entre Supervisão Avaliativa Legislada e em Uso na Escola da Luz.*

Supervisão Avaliativa		
Natureza	DR nº2/2010	Escola da Luz
Desenvolvimentalista	<p>O relator é responsável pelo desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve manter uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho</p> <p>Envolvimento dos docentes no processo e nos resultados da avaliação</p> <p>Autoavaliação efetuada por cada docente numa perspectiva de desenvolvimento profissional e condições de melhoria do desempenho</p> <p>Acompanhamento pelo relator do desempenho do docente avaliado</p> <p>Observação de aulas pelo relator e partilha com o avaliado da apreciação realizada numa perspectiva formativa</p>	<p>Promoção do desenvolvimento profissional de professores principiantes vs avaliação sumativa do mérito de professores experientes</p> <p><i>Ambivalências interacionais:</i> Interação limitada à avaliação sumativa do mérito profissional; interação participada valorizadora da reflexividade sobre a prática profissional</p> <p>Autoavaliação regulada por padrões de desempenho profissional</p> <p>Acompanhamento diminuto do professor pelo relator, limitado à observação e comentário de duas aulas</p> <p>Supervisão clínica, direcionada para a análise de conceções e práticas não regulada pelos instrumentos de avaliação vs supervisão direcionada para a verificação do grau de cumprimento dos padrões de desempenho</p>

Quadro 28. *Correspondência entre Supervisão Avaliativa Legislada e em Uso na Escola da Luz (Continuação).*

Supervisão Avaliativa		
Natureza	DR nº2/2010	Escola da Luz
Prestação de contas	<p>Apreciar o relatório de autoavaliação elaborado pelo professor no sentido duma avaliação objetiva tendo em conta os padrões de desempenho profissional, com vista à determinação do respetivo grau de cumprimento</p> <p>Garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira, através da valorização e distinção do mérito</p>	<p>Supervisão técnico-normativa regulada por padrões de competência profissional pré-definidos</p> <p>Avaliação e distinção do mérito <i>fabricadas</i> pela conformidade a padrões de desempenho e sistema de quotas</p> <p>Avaliação sem efeitos na progressão na carreira</p> <p>Avaliação com consequências na manutenção/exclusão da profissão docente</p>

A ênfase desenvolvimentalista na supervisão, em sintonia com o legislado, emerge somente na interação com professores principiantes e surge condicionada pela avaliação sumativa do mérito regulada por padrões do desempenho profissional. Este tipo de supervisão expressa-se de forma dicotômica, dissociando intencionalmente a análise da prática profissional do avaliado do processo sumativo de avaliação.

Em contrapartida, a supervisão focalizada na prestação de contas surge como um processo unificado/integrado, em que a análise do desempenho é direcionada para fins classificativos. A observação da prática tem subjacente a verificação do grau de adequação do desempenho docente aos critérios sumativos de mérito profissional. A supervisão avaliativa direcionada para a prestação de contas confirma a *fabricação* (Ball, 2003) do mérito profissional, num modelo de avaliação regulado por padrões de competência profissional, seriação das classificações e aplicação de quotas.

As conclusões descritas nesta secção, referentes às competências emergentes no processo de supervisão avaliativa, são esquematizadas em função das seguintes dimensões: 1) competências em ação de supervisão avaliativa; 2) natureza das interações; e 3) reconfiguração da profissionalidade docente.

1. *Competências em ação de supervisão avaliativa*

- Coexistência de uma multiplicidade de competências de supervisão avaliativa com maior representatividade das técnico-normativas e interpessoais.
- Competências clínicas, deontológicas e técnico-normativas de supervisão avaliativa em sintonia com as imagens do avaliador.
- Supervisão clínica associada ao desenvolvimento profissional e técnico-normativa direcionada para a prestação de contas.
- Mobilização do potencial formativo da supervisão avaliativa por parte de avaliadores com experiência na formação inicial de professores.

2. *Natureza das interações*

- Flexibilização dos estilos de supervisão - explicativo-argumentativo e informativo-prescritivo - em função da qualidade das relações interpessoais num modelo de avaliação *inter pares*.
- Atenção diminuta ao desenvolvimento profissional do professor de carreira, contrariando o preconizado no DR nº2/2010.
- Investimento no crescimento profissional de professores principiantes.
- Variabilidade, em grau e qualidade do apoio prestado, em função do conhecimento pedagógico da avaliação revelado pelo relator/avaliador.

3. *Reconfiguração da profissionalidade docente*

- Prevalência duma supervisão reguladora, direcionada para o cumprimento dos padrões de competência profissional pré-definidos em termos nacionais e locais, em sintonia com o DR nº2/2010.
- Adaptação da prática à padronização profissional vs afirmação da autenticidade profissional não regulada por instrumentos de avaliação.
- Sistema de quotas falseador do mérito profissional e penalizador da autoestima docente.
- Reconhecimento do verdadeiro mérito do professor associado à avaliação informal realizada pelos pares.

Os resultados obtidos parecem indiciar uma nova forma de *supervisão avaliativa*, reguladora da profissionalidade docente, em conformidade com padrões de competência pré-definidos a nível nacional e local. Uma supervisão valorizadora dos resultados, associada a mecanismos quantitativos de medida do desempenho e condicionada pelo

sistema de quotas no acesso às classificações de topo. Apenas em situações em que o avaliador possui experiência na formação inicial e contínua de professores, esta supervisão avaliativa aproxima-se da supervisão pedagógica na orientação de estágio. Do mesmo modo, a valorização do crescimento profissional do professor principiante surge associada à tentativa de minimizar os efeitos negativos duma avaliação estandardizada, traduzida na aplicação indiferenciada de instrumentos de avaliação ao desempenho de docentes principiantes e experientes, independentemente do grupo disciplinar e dos níveis de ensino lecionados.

Em suma, a avaliação docente emerge como um processo complexo e multifacetado que necessita de uma pluralidade de modelos de supervisão e avaliação. Os resultados confirmam a relevância do papel dos avaliadores e a urgência de credibilizar o seu estatuto pela formação especializada em supervisão pedagógica e avaliação docente.

Conclusões referentes aos julgamentos e decisões na ação de avaliar

A análise dos resultados fez emergir fundamentos de natureza personalista e técnico-normativa subjacentes aos julgamentos e decisões na ação de avaliar o mérito profissional, como ilustra a *Figura 11*. Os resultados foram identificados a partir da observação das reuniões do Júri de Avaliação, das conferências de supervisão avaliativa e de dados provenientes das entrevistas focadas, realizadas aos avaliadores de topo, a avaliadores/relatores e professores no final do ciclo avaliativo.

Os julgamentos e decisões de cariz personalista são associados pelos atores educativos ao inflacionamento das classificações. Uma *avaliação centrada no contexto* (Caetano, 2008), marcada por fatores pessoais e profissionais, que coabita parcialmente com as normas avaliativas em uso na escola. Os docentes em avaliação sentem-se motivados para o reconhecimento profissional, mais do que para o desenvolvimento profissional, traduzido em competências de valor inflacionado, nas autoavaliações que alguns apresentam relativamente à sua prática profissional. Do ponto de vista dos avaliadores, alguns sentem-se pressionados pelas expectativas dos professores para serem avaliados com classificações de topo, em sintonia com os resultados do estudo realizado por Weisberg *et al* (2007).

Os julgamentos privados dos avaliadores, assentes em perspetivas personalistas de avaliação, ao tornarem-se públicos em sede de Júri parecem reconfigurar a normatividade interna avaliativa de cariz técnico-normativo, potenciando a alteração e

reforço de normas e procedimentos avaliativos com efeitos na classificação dos professores. É através de um processo de “judicialização” que o Júri procura vetar o inflacionamento das classificações e retomar a conformidade a uma avaliação baseada em padrões locais de desempenho e evidências de mérito. Esta *fidelidade normativa* (Lima, 1991) na atuação do Júri revela a preocupação em «assegurar o respeito pela aplicação da percentagem máxima para as menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente*» (preâmbulo do DR nº2/2010) e justifica a alteração das classificações propostas pelos relatores. A «atribuição fundamentada da classificação final a cada avaliado» prevista na lei (artigo 13º) é um processo marcado pela capacidade de argumentação dos relatores na negociação do mérito profissional. A conformidade da argumentação apresentada pelo relator à normatividade avaliativa em uso na escola parece potenciar o sucesso da avaliação individual do professor, assim como o reconhecimento da competência do relator/avaliador. Desocultam-se, assim, os processos de regulação do mérito profissional que ocorrem em sede de Júri de Avaliação.

No que respeita aos fundamentos técnico-normativos subjacentes aos julgamentos e decisões na ação de avaliar o mérito profissional, estes são associados ao não inflacionamento das classificações. A avaliação técnico-normativa parece ser a mais prestigiada na escola, vista como demonstrativa e racionalista, independentemente das injustiças que lhe são reconhecidas pelos atores educativos. É ela que simboliza a objetividade do processo avaliativo. Trata-se de uma forma de padrão avaliativo, transposto da prática de avaliação das aprendizagens escolares para a avaliação docente, que pode ser entendida como uma aplicação do conceito de *habitus*, proposto por Bourdieu (1986). Neste sentido, parece existir uma regularidade nas práticas avaliativas, que pode derivar da durabilidade do *habitus* racionalista na avaliação das aprendizagens dos alunos.

Esta avaliação de cariz técnico-normativo parece produzir um efeito desvalorizador da profissão docente, face aos limites administrativo-burocráticos aplicados ao mérito profissional, ou seja, a aplicação do sistema de quotas à classificação individual do professor. Estes resultados corroboram a necessidade de separar a avaliação sumativa, baseada na prestação de contas e orientada para decisões de gestão de carreira, e a avaliação formativa, numa perspetiva de desenvolvimento profissional (Day, 1992; Avalos & Assael, 2006; Stronge, 2010). Como concluem alguns estudos empíricos, a avaliação não é suficiente para melhorar o desempenho profissional (Isoré, 2009) e a

escola tem dificuldade em atribuir significado à informação recolhida e avaliar com rigor a profissionalidade docente (Weisberg *et al*, 2007).

As conclusões descritas nesta secção, referentes aos fundamentos subjacentes aos julgamentos e decisões na ação de avaliar o mérito profissional, são as seguintes:

- Coexistência de fundamentos técnico-normativos e personalistas subjacentes aos julgamentos e decisões avaliativas intra e inter avaliadores.
- Conformidade dos julgamentos e decisões avaliativas à normatividade técnica em uso na escola parece potenciar o sucesso da avaliação assim como o reconhecimento da competência dos avaliadores.
- Confluência de práticas oficiais de avaliação, associadas ao rigor e objetividade, e práticas personalistas de avaliação mescladas por fatores ideológicos, políticos, contextos profissionais e psicossociais.

Conclui-se que a implementação sistémica da política central de avaliação docente é marcada quer pela *fidelidade normativa* (Lima, 1991) em termos organizacionais e supervisivos-avaliativos, quer pela autonomia profissional face à regulação interna e externa (DR nº2/2010). A *fidelidade normativa*, ao nível meso-organizacional, adquire expressão em termos de produtos finais, ou seja, traduz-se nos instrumentos sumativos de avaliação, baseados em padrões nacionais de desempenho, e na aplicação das quotas às classificações docentes, conforme estipula o DR nº2/2010. A nível micro, a supervisão avaliativa, de cariz regulador, revela *fidelização* à política técnico-normativa de avaliação construída e posta em ação pelos responsáveis pela aplicação do modelo de avaliação, a Comissão de Avaliação.

As *infidelidades normativas* parecem estar associadas a fatores processuais no decorrer do ciclo avaliativo e destacam-se, quer na dimensão político-organizacional quer na supervisiva-avaliativa. No contexto organizacional, os desvios à lei ocorrem quando a regulação interna, normativa-burocrática e instrumental, é reforçada pelos membros da Comissão de Avaliação para além do previsto no DR nº2/2010. *Infidelidades* locais que encontram eco nas efetuadas pela tutela ministerial, quando impõe à escola, através de processos burocrático-informáticos, critérios de avaliação na fase final do ciclo, contrariando o preconizado no DR nº2/2010.

A construção da normatividade avaliativa interna, seus reajustes face à regulação externa de natureza circunstancial e a sua execução pelos avaliadores na prática de supervisão avaliativa, possibilita fenómenos de *infidelidade normativa*, enfraquecedores da normatividade instituída na escola. Estes desvios emergem da crítica às normas

internas, de descoordenações comunicacionais entre atores e de tempos diferenciados na apropriação da normatividade avaliativa. A nível microssupervisivo, as *infidelidades* são, por vezes, assumidas entre avaliadores e avaliados, que recusam a *fabricação* do mérito profissional face a padrões de desempenho. Os atores ativam estratégias de *regulação autónoma* (Lima, 1991), reivindicando autonomia e liberdade profissional na prática da supervisão avaliativa e, como *atores oficiais atentos* (Ball, 1987, p.21), estrategicamente se adaptam, na fase de prestação de contas ao Júri de Avaliação, à *racionalidade técnica* instituída oficialmente para a ação de avaliar o mérito profissional.

Reflexões acerca da política de avaliação

O estudo suscitou algumas reflexões acerca da política de avaliação de professores do ensino básico e secundário (DR n.º2/2010), nomeadamente sobre os desfasamentos entre a política legislada e aquela que é posta em ação na escola. Em virtude dos resultados obtidos nesta investigação, as reflexões corroboram as apresentadas por estudos internacionais e incidem nas seguintes componentes do modelo de avaliação: finalidades, padrões nacionais e locais de competência profissional, procedimentos burocrático-administrativos, incredibilidade e artificialidade dos resultados da avaliação docente.

Finalidades. Embora, a nível mundial, a diversidade de modelos de avaliação docente revele a predominância de sistemas mistos de avaliação e a sua associação ao desenvolvimento do professor e da escola seja evidenciada unicamente nos Estados Unidos, as recomendações dos estudos internacionais (Murillo, 2008; Álvarez, 2008; Isoré, 2009) apontam para a importância da avaliação em prol do desenvolvimento profissional, numa abordagem profissionalizante e menos burocrática.

Em Portugal, o modelo misto de avaliação (DR n.º2/2010) apresenta uma vertente formativa, enfatizando a autoavaliação, as competências profissionais e a melhoria das aprendizagens dos alunos em articulação com uma vertente sumativa (Barreira & Rebelo, 2008). No entanto, como alertou o relatório da OCDE (2009) sobre o modelo português de avaliação, é importante promover a complementaridade e articulação entre avaliação para o desenvolvimento profissional e avaliação para progressão na carreira. A combinação da supervisão com a avaliação parece, assim, prejudicar o processo de orientação, como já alertavam diversos investigadores desde os anos setenta (Cogan,

1973; Hazi, 1994; Huling-Austin, 1990; Nolan, 1997; Popham, 1988), o que recomenda uma análise atenta dos efeitos negativos desta combinação (Darling-Hammond, 1997; Goldstein, 2003; Kerchner *et al.*, 1997).

As tensões decorrentes da integração simultânea de propósitos avaliativos direcionados para a prestação de contas, para a progressão na carreira e para o desenvolvimento profissional no modelo de avaliação docente (DR nº2/2010) fazem evidenciar a necessidade de separar a avaliação formativa da sumativa, como têm revelado os resultados do presente estudo, em sintonia com os apresentados por organizações internacionais (OCDE, 2005; 2009; Murillo, 2008; Isoré, 2009; Eurydice, 2008). Embora a investigação não tenha identificado um modelo de sucesso (Darling-Hammond, 1990), os estudos sobre os efeitos da aplicação de diferentes sistemas de avaliação salientam o sucesso de modelos direcionados para o desenvolvimento profissional (Natriello, 1990), capazes de articular justiça, exequibilidade e credibilidade na avaliação das competências individuais e das responsabilidades profissionais.

O desfasamento entre as finalidades desenvolvimentistas da avaliação, expressas no texto da lei, e a ausência de condições efetivas para a sua aplicação parece favorecer o *artificialismo rétorico* (Hargreaves, 1998). Do mesmo modo, a observação conduzida por avaliadores sem formação e limitada a duas aulas dificilmente poderá potenciar a melhoria da prática profissional, em sintonia com os resultados do estudo realizado por Weisberg *et al* (2007). No seguimento do pensamento deste autor, é impossível saber se o modelo de avaliação molda a cultura profissional ou vice-versa, mas a avaliação falha na diferenciação dos desempenhos. Os professores excelentes não são valorizados e recompensados, os deficitários permanecem na carreira, e a maioria, que apresenta desempenhos médios, não recebe apoio para futuro desenvolvimento profissional. Apesar de grande parte dos modelos de avaliação integrarem propósitos formativos, os resultados revelam que o processo é desvalorizado e que a avaliação se torna uma mera formalidade.

Padrões nacionais e locais de competência profissional. As competências profissionais para a docência padronizadas pela tutela ministerial veiculam um perfil ideal de professor sem explicitarem o quadro conceptual subjacente às dimensões e indicadores de competência a avaliar. O perfil padronizado de professor engloba todos os docentes, desde o ensino pré-escolar ao secundário, independentemente dos grupos disciplinares. Também não diferencia o nível de desenvolvimento profissional dos

professores, de principiantes a experientes, com consequências negativas para os docentes principiantes no acesso às classificações de topo, dadas as suas repercussões na manutenção ou exclusão da profissão, em concurso docente.

A natureza holística dos padrões de desempenho nacionais, elaborados pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores surge dissociada da dimensão sumativa da avaliação docente. A transposição de domínios globalizantes para indicadores sumativos de mérito foi sentido como o grande problema pelos responsáveis pela construção do modelo de avaliação na escola, sem preparação para a realização dos instrumentos locais de avaliação da profissionalidade docente nem acompanhamento externo especializado para a realização de tal tarefa.

Procedimentos burocrático-administrativos. A avaliação docente realizada na escola tem efeitos na manutenção ou exclusão da profissão docente em concurso nacional. Daí que a abolição do sistema de contingentação, na avaliação por mérito, tenha sido reivindicado pela classe docente e respetivas estruturas sindicais, desde 2007. Por outro lado, a restrição e exclusão do acesso de professores excelentes aos escalões de topo desvirtua a credibilidade e transparência do sistema de avaliação e promove situações de injustiça no reconhecimento do mérito profissional. A definição das quotas (número de professores que podem obter as classificações de *Excelente* e *Muito Bom*) para a avaliação docente em função dos resultados obtidos pela escola na avaliação externa, realizada pela Inspeção de Educação, tendo por base indicadores temporalmente distantes e desarticulados da avaliação dos professores, gera mecanismos discricionários e tem efeitos negativos na contratação, manutenção e exclusão na profissão docente. A classificação apresentada pelos docentes no concurso a nível nacional fica condicionada, arbitrariamente, por quotas existentes a nível de escola. O texto da lei introduz ainda disparidade nos critérios de avaliação para professores com e sem funções avaliativas. Os docentes são avaliados na componente científica e pedagógica e os avaliadores são classificados exclusivamente na componente pedagógica. Uma desigualdade de tratamento que coloca questões de credibilidade dos docentes com funções avaliativas relativamente aos restantes professores.

Na escola em estudo, o grau de sucesso na implementação do modelo de avaliação é medido face ao número reduzido de reclamações apresentadas pelos docentes e respetivo indeferimento local e regional. A impossibilidade de desburocratizar a avaliação parece, assim, decorrer da sua natureza sumativa e administrativa por

questões de “precaução” face a recursos apresentados pelos professores. Os recursos incidem em aspetos processuais, o que reforça as precauções com a componente normativa-burocrática da avaliação. Por outro lado, a regulação informática externa pela tutela ministerial, impõe práticas de avaliação de natureza contabilística. Este *taylorismo informático* (Lima, 2007) exige recolha rápida de informação, descontextualizando a prática profissional pela sua fragmentação. Num modelo sumativo de avaliação, a sobrecarga burocrático-normativa evidencia-se no tempo dispendido para a recolha de dados por parte dos avaliadores e para a construção de provas sumativas de mérito pelos docentes, representativas duma profissão multidimensional. Parece emergir a necessidade de conferir seriedade ao processo de avaliação para que este não se transforme numa formalidade burocrática, quer a nível interno nas escolas quer no peso da certificação externa. O número de créditos auferidos nesta certificação determina o grau de desenvolvimento profissional, de acordo com uma conceção aditiva do desenvolvimento profissional (Correia, 2010), desarticulada do que refere a literatura sobre o desenvolvimento do adulto.

Incredibilidade e artificialidade dos resultados da avaliação docente. De acordo com os resultados da presente investigação parecem existir diferentes avaliações, a avaliação informal que emerge duma prática profissional de excelência, reconhecida e prestigiada por todos na escola e a avaliação formal, reportada a padrões de desempenho e com base em quotas, atribuída a atores que estrategicamente se auto regulam face às orientações e critérios de avaliação em uso na escola. O professor independente, não formatado pelos instrumentos de avaliação, é valorizado por avaliadores críticos que partilham princípios profissionais baseados na autenticidade e ausência de competitividade. Em sintonia com o pensamento de Dejours (2003) é o reconhecimento pelos pares que parece mobilizar a inteligência e o zelo dos profissionais.

A avaliação formal não é percecionada como um instrumento ao serviço do reconhecimento e crescimento profissional. Pelo contrário, o sentido da avaliação, transportado nos discursos e práticas dos atores educativos, parece direccionar-se para o desgaste e desperdício de tempo no cumprimento duma tarefa administrativa, com efeitos negativos na escola e na profissão. Por um lado, a avaliação sumativa parece apresentar um impacto limitado na melhoria do ensino, em sintonia com os resultados do estudo realizado por Range *et al* (2011). Esta avaliação não resolve os desempenhos deficitários dos professores, que permanecem na carreira docente, uma vez que raramente os avaliadores atribuem a classificação de *Regular* e *Insuficiente* como

salientam os relatórios da OCDE (2009, 2011, 2012). Por outro lado, a classificação do mérito gera receios nos professores, decorrentes das sucessivas políticas de avaliação e seus efeitos negativos nas relações interpessoais, na profissionalidade docente e na carreira. A avaliação parece inibir a colegialidade e criar resistências à aceitação da retroação gerada no processo formativo de supervisão, em sintonia com os resultados apresentados por DiPaola e Hoy (2008) e Marshal (2008).

Contributos e limitações do estudo

Este estudo salienta a complexidade no processo de construção e implementação da política de avaliação docente, preconizada pelo DR nº2/2010, nas dimensões político-organizacional-avaliativa e supervisiva-avaliativa. Os resultados e as conclusões apresentadas levantam algumas questões referentes à forma como são legisladas e postas em ação as políticas de avaliação docente. Dado que a qualidade da experiência organizacional e supervisiva-avaliativa parece depender também da política legislada, é necessário repensar a importância conferida à melhoria da prática profissional e da escola na estruturação das políticas avaliativas. A ênfase em determinados modelos de avaliação conformes a lógicas gerencialistas determina, em parte, as experiências avaliativas reconfiguradoras da prática profissional. Neste sentido, os contextos e lógicas de ação emergentes a nível meso-organizacional e a natureza das práticas de supervisão avaliativa, a nível microssupervisivo, centram-se predominantemente em aspetos técnico-normativos, embora incluam também preocupações reflexivas e humanistas.

Embora a presente investigação não permita que as suas conclusões sejam generalizáveis, esta representa um contributo para o entendimento do processo local de implementação duma política central de avaliação de professores numa escola básica e secundária. O estudo proporciona conhecimento acerca dos: *i*) contextos avaliativos passados, internos e externos herdados pelos professores, anteriores à aplicação do DR nº2/2010; *ii*) processos desenvolvidos na construção/planeamento local do modelo de avaliação; *iii*) operacionalização do modelo a nível meso-organizacional e microssupervisivo e micropolíticas internas; *iv*) conceções e competências em ação de supervisão avaliativa; e *v*) julgamentos e decisões na ação de avaliar o mérito profissional.

Os resultados revelam diversidade de contextos e lógicas processuais na implementação do modelo de avaliação, de cariz crítico-interpretativo, técnico-normativo e colegial, aspetos consagrados na literatura sobre avaliação docente. É de salientar a ênfase na regulação burocrática-normativa da profissionalidade docente associada a uma racionalidade técnica nos instrumentos de avaliação do desempenho, valorizadora do quantitativo. A *supervisão avaliativa*, uma nova forma de supervisão da prática profissional, aparece como um processo complexo e multifacetado que necessita de articulação com vários modelos de supervisão e avaliação. É de salientar a predominância da supervisão avaliativa técnico-normativa, direcionada para o cumprimento dos padrões nacionais e locais de competência profissional, embora coexista com preocupações humanistas e construtivistas, que perpassam nas concepções dos atores educativos e nas práticas dos avaliadores. O processo de construção dos julgamentos com vista à ação de avaliar o mérito profissional é validado face a padrões de desempenho mas é influenciado também por fatores ideológicos, políticos, contextos profissionais e psicossociais.

A importância conferida por alguns avaliadores/relatores ao desenvolvimento profissional dos docentes em avaliação, expresso pelo DR n°2/2010, vem confirmar a relevância do papel do avaliador e a urgência da sua formação e estatuto profissional. Importa acentuar que os avaliadores crítico-reflexivos, já desempenharam funções de supervisão e orientação da prática profissional na formação inicial e contínua de professores e possuem um conhecimento pedagógico da avaliação, que permite uma adequação da base académica para a avaliação à especificidade das interações da prática profissional. A aprendizagem da avaliação docente pelos atores educativos parece ter conduzido ao aparecimento duma cultura de avaliação na escola, que importa ser investigada por futuros estudos.

Nesta investigação obtiveram-se dados extensos e em profundidade através da gravação áudio e tomada de notas de reuniões da Comissão de Avaliação, das reuniões do Diretor com os avaliadores, das reuniões do Júri de Avaliação, das conferências de supervisão avaliativa e das entrevistas realizadas no início e no final do ciclo aos atores educativos envolvidos na avaliação docente – avaliadores de topo, avaliadores/relatores e professores em avaliação. A recolha de dados ocorreu de setembro de 2010 a janeiro de 2011, incluindo o tempo de vigência do modelo de avaliação segundo o preconizado pelo DR n°2/2010.

Recomendações

Os traços evolutivos das políticas de avaliação, que emergem da análise realizada, retratam os caminhos da avaliação de professores em Portugal e o papel ainda incipiente dos avaliadores. Neste contexto específico, recomenda-se a ênfase maior na valorização dum sistema formativo face ao sumativo, estimulador da colegialidade e do desenvolvimento profissional. A credibilização do sistema de avaliação exige a implicação dos docentes na sua conceção, implementação e avaliação, tendo em conta as seguintes dimensões:

Princípios. Propõe-se a valorização duma avaliação democrática, fundada em valores de participação, igualdade, emancipação e justiça social, que encare os professores como parte da solução e não como um problema do sistema educativo (Ventura, 2013; Shinkfield & Stufflebeam, 1995). Esta mudança teria repercussões na construção do *design* avaliativo, por diferentes atores, e a implementação local assentaria nos pressupostos da avaliação participativa, centrada no processo de diálogo e de negociação entre avaliadores e avaliados (OCDE, 2009; Fernandes, 1998).

Relevância da avaliação. As alterações no modelo de avaliação do desempenho, no seguimento da entrada em vigor da configuração jurídica, de acordo com o DL n.º 75/2010 e o DR n.º 2/2010, necessitariam de estimular e articular desenvolvimento profissional e organizacional, em vez de transformarem a avaliação numa atividade de rotina, com pouca utilidade para a escola. O investimento numa avaliação justa e diferenciadora das *performances* profissionais, em conformidade com o ciclo de vida profissional dos professores (Huberman, 1995) pode operacionalizar-se em ciclos avaliativos espaçados, em função da experiência de ensino do professor e em eventual alternância de programas formativos e sumativos. Dar-se-ia resposta às aspirações da classe e sindicatos a favor duma avaliação com consequências para o desenvolvimento profissional, em detrimento da lógica de prestação de contas, preconizada pelo Estado e pela opinião pública em geral. A investigação refere que a eficácia da avaliação depende de circunstâncias particulares: a) participação, aceitação de professores e sindicatos na construção da política e sistema de incentivos e empenhamento na sua implementação; b) criação de redes de apoio/estudos piloto para *feedback* e reajustamentos; c) qualificação dos avaliadores; e d) condições de trabalho para o desempenho de funções avaliativas (OCDE, 2009). A avaliação é relevante se investir mais no desenvolvimento

profissional, do que na sobrevalorização dos procedimentos avaliativos, como comprovam os resultados da presente investigação.

Avaliação do design e de práticas avaliativas. A credibilização do modelo de avaliação implica a necessidade da tutela ministerial identificar em conjunto com diferentes atores potencialidades e limitações dos sistemas avaliativos legislados e em ação nas escolas. Do ponto de vista implementativo, dar-se-ia tempo e condições efetivas de trabalho para operacionalizar e reformular o(s) modelo(s) de avaliação, para criar e consolidar culturas de avaliação nas escolas, aperfeiçoar práticas de supervisão avaliativa, e minimizar dilemas e tensões na ação de avaliar a multidimensionalidade da profissão docente. Além disso, revela-se indispensável num modelo de avaliação direcionado para a prestação de contas, o acompanhamento da sua implementação, por profissionais externos qualificados, quer em termos do processo de referencialização, na articulação e adequação local dos padrões de desempenho, aprovados a nível nacional, quer na supervisão de professores. Contribuir-se-ia, assim, para a diminuição da discrepância na natureza e complexidade dos instrumentos de avaliação da profissionalidade docente construídos pelas diferentes Comissões de Avaliação nas escolas. Tratando-se de matéria com implicações profissionais e organizacionais, recomenda-se a reflexão interna e externa participada acerca das políticas avaliativas legisladas e em ação desde 2008, dos resultados obtidos com a avaliação docente e sua relação com o desenvolvimento profissional e a melhoria da escola. Preconiza-se a prática da coavaliação, interna e externa, baseada em princípios dialógicos e argumentativos inerentes a uma avaliação formativa, em detrimento da quantitativa de pendor técnico, focalizada em evidências e instrumentos. Em suma, perspetivar de forma sustentada a política de avaliação, de forma a permitir o acesso e a manutenção na profissão de profissionais de reconhecido mérito.

Atores - estatuto e formação. Para a credibilidade da avaliação considera-se indispensável a criação duma hierarquia profissional, interna e externa, entre professor e avaliador, inexistente no DR nº2/2010 e também no modelo de avaliação em vigor (DR nº26/2012). Do mesmo modo, é fundamental o investimento na formação de avaliadores, internos e externos, em supervisão e avaliação de professores bem como a anulação da obrigatoriedade dos docentes serem avaliadores de professores, sem incentivos, recompensas profissionais e remuneratórias. Paralelamente considera-se importante sensibilizar a liderança de topo para a importância da supervisão avaliativa com vista à melhoria da prática profissional, em detrimento de estratégias na gestão de

professores interescolas, na qualidade de avaliadores externos, tal como preconiza o atual modelo de avaliação (DR nº26/2012). Uma autoridade externa certificada profissionalmente pela tutela ministerial proporcionaria condições indispensáveis para a imparcialidade dos julgamentos avaliativos acerca da qualidade do desempenho docente.

Avaliação com consequências e recompensas. Propõe-se a introdução de um sistema de incentivos e recompensas no Estatuto da Carreira Docente para professores excelentes, valorizador da partilha das práticas profissionais. Assim como dotar as lideranças de topo de competências para valorizar os profissionais de reconhecido mérito para o ensino e para escola na qualidade de docentes e/ou avaliadores.

Investigações futuras

A valorização da avaliação enquanto dispositivo regulador dos sistemas educativos tem ampliado a sua ação aos resultados dos alunos, à prática profissional e à escola (Afonso, 2002). Enquanto reguladora da prática docente, a avaliação tem sido perspectivada como um mecanismo de seleção do mérito, entendido como *valor acrescentado* do professor para a produtividade escolar, numa perspectiva gerencialista. Neste sentido, importa questionar de que forma a avaliação docente pode fazer a diferença no quotidiano das escolas, direcionadas para a prestação de contas? Como conciliar avaliação sumativa com intuitos formativos em modelos mistos de avaliação, de forma a integrar perspetivas progressistas da avaliação, que a equacionam como fator de desenvolvimento profissional e de melhoria da escola? Tendo em conta a avaliação em contexto organizacional, que novos meios e lideranças escolares podem favorecer o desenvolvimento profissional dos professores? E numa dimensão microssupervisiva, em que medida a avaliação pode contribuir para a melhoria das práticas e colmatar os desempenhos deficitários? A configuração jurídica preconiza que o Júri de Avaliação desempenhe uma função formadora ao emitir recomendações com vista à melhoria da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional do professor avaliado (art.22, DR n.º2/2010). Neste sentido, qual a natureza dos planos de formação previstos para os docentes com desempenhos deficitários, o seu impacto na melhoria da prática profissional e permanência, ou exclusão da carreira docente?

Os resultados da presente investigação apontam para a relevância de práticas de colegialidade no processo de construção dos instrumentos de avaliação da

profissionalidade docente e seu impacto na aprendizagem profissional e avaliativa realizada pelos atores educativos. Nesta perspectiva, qual o contributo das comunidades de aprendizagem profissional para a política de avaliação docente em uso nas escolas? Qual a natureza do ensino e dos processos de aprendizagem, valorizados em diferentes contextos escolares, e sua relação com a avaliação individual dos professores? Apesar da investigação educacional facultar conhecimento geral acerca do ensino eficaz, são necessários estudos que articulem avaliação e desenvolvimento profissional com a melhoria das escolas. Nomeadamente, investigações sobre a complexidade das organizações escolares e as culturas de escola, favorecedoras de significativas mudanças, como já salientavam vários autores nos anos noventa (Millman & Darling-Hammond, 1990; Duke & Stiggins, 1990; Iwanicki, 1990 e Stronge, 1997). No domínio da organização interna, do papel da escola e do meio em que está inserida a instituição escolar, salienta-se a relevância de estudos que aprofundem a relação entre culturas de avaliação das aprendizagens dos alunos e a maneira como os avaliadores pensam e avaliam a profissionalidade docente.

Apêndices

Contactos

Guiões das entrevistas

Exemplos de categorias e subcategorias

Totalidade das unidades de análise

Instrumentos de avaliação docente

Apêndice A - Contactos estabelecidos

- Contacto com o Diretor da escola básica e secundária participante no estudo.
- Protocolo de investigação.

Exmo. Senhor Diretor da *Escola da Luz*

Assunto: Requerimento de autorização para desenvolver trabalho de campo no âmbito da realização da tese de Doutoramento em Educação.

Maria Manuela Gomes Jacinto, portadora do Bilhete de Identidade nº 6228957, emitido pelo Arquivo de Identificação de Lisboa, em 5/4/2004, residente na Rua da Regueira nº 38, 2º esquerdo, 2775-270, Parede, professora do Departamento de Línguas, da Escola Secundária de Santa Maria (Código 400415), em Sintra, escola não agrupada a cujo quadro pertence no grupo 300 (Português), vem solicitar a Vª Exma. que lhe seja concedida autorização para desenvolver atividades em contexto de trabalho de campo, no âmbito da sua investigação de Doutoramento em Educação, na especialidade de Supervisão e Orientação da Prática Profissional.

Data

.....

A requerente,

PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO

Entre:

Maria Manuela Gomes Jacinto, residente na Parede na rua da Regueira, nº38, 2º esquerdo, 2775-270, e-mail manuela.jacinto@sapo.pt, telefone n.º 93 3714548, doutoranda em Educação, na especialidade de Supervisão e Orientação da Prática Profissional, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Diretor da *Escola da Luz*

O presente protocolo tem por objetivo estabelecer acordo relativo às atividades a desenvolver pela doutoranda em contexto de trabalho de campo, no âmbito da sua investigação de doutoramento.

1.º

Com a presente investigação pretendo:

Identificar potencialidades e limitações no processo de implementação do modelo de avaliação do desempenho docente.

Caraterizar o processo de implementação do modelo de avaliação de professores tendo em conta os contextos organizacionais e específicos da supervisão e avaliação dos professores.

2.º

O trabalho de campo, período de recolha de informação empírica, decorrerá no ano escolar de 2010-2011.

Os procedimentos e instrumentos de recolha de dados incluem:

Entrevistas semiestruturadas e focadas:

- Membros da comissão de coordenação da avaliação do desempenho docente.
- Professores avaliadores.
- Professores a avaliar no ano letivo 2010/2011.

Observação não participante das reuniões da comissão de coordenação da avaliação do desempenho docente.

Acompanhamento do trabalho de supervisão e avaliação a desenvolver por professores avaliadores durante o ano letivo 2010/2011.

Recolha e análise de documentos contextualizadores da avaliação dos professores:

Projeto educativo; regulamento interno; plano anual de atividades; indicadores de medida estabelecidos pela escola face ao progresso dos resultados escolares e documentos produzidos pela comissão de avaliação, tais como: instrumentos de recolha de dados para a avaliação dos professores e indicações para a elaboração do relatório de autoavaliação.

3.º

A participação dos atores escolares nas atividades de investigação é de carácter voluntário.

4.º

A investigadora é autorizada a contactar diretamente os participantes ao longo do processo de investigação.

5.º

Das atividades de investigação, desenvolvidas numa ótica de confiança mútua, não poderá resultar qualquer perturbação das atividades do Estabelecimento de Ensino.

6.º

A todos os participantes na investigação, se assim pretenderem, é garantido o anonimato.

Data:

A Doutoranda,

Diretor...

Apêndice B - Guiões das entrevistas

Objetivos, dimensões de análise e indicadores, questões gerais e específicas dos guiões das entrevistas:

- Entrevista semiestruturada a avaliadores/relatores no início do ciclo avaliativo
- Entrevista focada final a avaliadores/relatores
- Entrevista focada a avaliadores de topo: membros da CCAD/Júri de Avaliação
- Entrevista focada a professores avaliados

Quadro 29. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Semiestruturada a Avaliadores/Relatores.*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
<i>Dimensões de análise e indicadores</i>		
<p>Identificar potencialidades e limitações na configuração jurídica relativa à avaliação de professores</p>	<p>Design e implementação do sistema</p> <p>Contexto passado e recente – origem e desenvolvimento da avaliação</p>	<p>Gostaria que me dissesse o que pensa das políticas recentes de avaliação de professores?</p> <p>[Desde o processo de contestação coletiva em torno do decreto-regulamentar nº2/2008 e versões seguintes, os <i>simplex</i>); tópicos orientadores: – propósitos e efeitos, adequação nos modos de operacionalização e consideração do contexto, participação dos professores no processo de construção, implementação, confiança no processo e sentido da avaliação para não ser entendida como formalidade burocrática (Flores, 2010)].</p> <p>Na sua opinião como se explica a ênfase do Ministério da Educação na avaliação de professores? Por que razão este tema passou a estar na agenda política?</p> <p>[Dominância de orientações neoliberais e seus efeitos na reestruturação das políticas avaliativas; a opinião pública acredita que a qualidade da educação passa pela melhoria do desempenho dos professores; as mudanças nas políticas de avaliação expressam novas formas de regulação do “estado avaliador”; a classe docente e sindicatos valorizam a avaliação dirigida para o desenvolvimento profissional; os professores como objeto de escrutínio público em relação ao seu desempenho e atividades profissionais, que têm sido vistas como um “problema” que exige a intervenção do Estado, Fitzgerald, 2010]</p>
	<p>Conflitos profissionais</p>	<p>O que separou, em 2008, classe docente e sindicatos da tutela ministerial? [participação dos docentes é fundamental no processo de construção e implementação (Tuytens & Devo, 2008, Flores, 2009); capítulo II] Pode descrever-me a reação dos professores da sua escola às mudanças introduzidas desde 2008? Que leitura faz da reação dos colegas? [por exemplo: contestação da valorização da hierarquização e diferenciação na classe em vez da paridade; o sistema de quotas - efeitos (im)previsíveis da avaliação; ênfase no contexto]</p> <p>Que interpretação faz das mudanças introduzidas recentemente pelo decreto regulamentar nº2/2010? [mudanças políticas, conceptuais, operacionais - positivas/ negativas] Como estão a reagir os professores, na escola, face à implementação deste novo modelo de avaliação?</p> <p>Pode descrever-me mudanças nas atitudes dos professores desde o ano passado? Como as explica? [desfasamento entre o modelo de avaliação e sua aplicação prática, Darling-Hammond, 1990, <i>mindscapes e landscapes</i> da avaliação (Iwanicki, 1998).</p>

Quadro 29. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Semiestruturada a Avaliadores/Relatores (Continuação).*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
	<i>Dimensões de análise e indicadores</i>	
	<i>Mistos</i>	<p>Que efeitos positivos /negativos para a profissão docente podem resultar da aplicação deste modelo misto de avaliação?</p> <p>Pode descrever-me casos concretos, que reflitam estes efeitos, mesmo que tenham ocorrido nos modelos de avaliação precedentes?</p> <p>Qual a sua opinião acerca da associação de desenvolvimento profissional dos professores à frequência de ações de formação certificadas?</p> <p>[conceção aditiva de desenvolvimento profissional no paradigma da medida, Correia, 2010; a formação contínua inserida numa lógica burocrática, assente mais na formalidade da certificação da formação do que dos efeitos por ela produzidos. A certificação serve de garantia para a progressão na carreira e para o professor fazer melhor o que consideram que ele deve saber executar. Valoriza-se a uniformidade e desvaloriza-se o professor inovador (Formosinho, Machado & Formosinho, 2010)]</p>
Identificar percepções acerca de práticas de supervisão avaliativa	Professor Relator	<p>Como descreveria um bom avaliador de professores? [Competências: excelência do avaliador no domínio de métodos e teorias numa perspetiva técnica; colaborador numa perspetiva negociada da avaliação, inovador/transformador numa abordagem crítico-social].</p>
	<i>Competências</i>	
	<i>Papel</i>	<p>Conte-me como se sente neste novo papel de professor relator(a)? O que mais o preocupa? Os instrumentos a aplicar? A tomada de decisão relativamente à classificação dos avaliados? A relação interpessoal com os avaliados? O facto de ir avaliar colegas?</p>
Caraterizar competências de supervisão avaliativa		<p><i>Papel:</i> (1) inspetor/ especialista na aplicação de instrumentos, preocupação com o processamento da informação com vista à tomada de decisão segundo uma perspetiva técnica-racionalista da avaliação; (2) conselheiro numa visão negociada, partilhada da avaliação (3) par, numa perspetiva socio-crítica. Imaginava-se como avaliador antes de exercer este cargo? Se sim, como se imaginava (se via) no desempenho desse papel? Se não, porquê? Caso já tenha sido relator, como se sentiu nesse novo papel?</p>
	<i>Posição – relações de negociação e gestão de conflitos</i>	<p>Pode descrever-me situações concretas em que tenha sentido dificuldades/desafios? Que situações o marcaram mais neste processo? Como avalia hoje a experiência como professor avaliador em tempos de conflito e mudanças na gestão das escolas? Esta experiência modificou de alguma forma a sua maneira de ver a profissão? Porquê?</p>

Quadro 29. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Semiestruturada a Avaliadores/Relatores (Continuação).*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
	<i>Dimensões de análise e indicadores</i>	
	<i>Formação</i>	<p>Que conselhos daria aos professores relatores sem experiência? Porquê?</p> <p>Que importância atribui à formação externa em avaliação de professores? Frequentou alguma formação sobre supervisão/avaliação? Se sim, que apreciação faz dessa formação externa? Se não, porquê?</p> <p><i>Formação:</i> experiência como orientador, relator, certificação externa.</p> <p>Qual a sua opinião acerca da avaliação ser feita por pares pertencentes à mesma escola do avaliado?</p>
	<i>Poder – natureza das interações</i>	<p>Como se sente como avaliador dos seus pares na mesma escola? Porquê?</p> <p>Que desafios ou problemas advêm/podem advir desta função? Consegue antecipar alguns? Como pensa lidar com eles?</p> <p><i>Posição:</i> avaliador interno na mesma escola dos avaliados e seu impacto. [há modelos em que os professores avaliadores não podem avaliar docentes da mesma escola; Isoré, 2009]</p> <p>Como se sentiria no papel de avaliado neste momento? Porquê?</p> <p><i>Poder:</i> autocrático; negociado, partilhado/ Papel do avaliado: passivo, colaborativo, interventivo.]</p> <p>O que pensa do duplo papel do professor relator: formador/avaliador?</p>
Identificar perceções acerca de práticas de supervisão avaliativa	<p>Supervisão avaliativa</p> <p><i>(In)compatibilidade de papéis no professor avaliador</i></p> <p><i>Processos para promover o crescimento profissional</i></p>	<p>Concorda com a coexistência de papéis? Porquê?</p> <p>Que alternativas sugere? Porquê? No seu entender, que desvantagens/vantagens pode ter este duplo papel? Pode dar-me caso(s) concreto(s) que ilustrem dificuldades/vantagens desta junção de funções?</p> <p>[Não há consenso na literatura sobre se se devem separar os papéis de supervisor e avaliador. A separação de papéis é preferível em termos processuais, temporais e de recursos humanos, embora possa ser desempenhada conjuntamente, se necessário (Pajak, 2000)]</p> <p>A legislação refere que o professor relator deve manter uma interação permanente com o avaliado.</p> <p>O que pensa desta indicação por parte da tutela ministerial? Porquê? [Valorização do aspeto formativo da avaliação face a propósitos sumativos]</p> <p>Quantos professores tem que avaliar?</p> <p>Como gostaria de poder acompanhar os professores em avaliação? [conceções de supervisão]</p>

Quadro 29. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Semiestruturada a Avaliadores/Relatores (Continuação).*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
<p>Identificar percepções acerca de práticas de supervisão avaliativa</p>	<p><i>Dimensões de análise e indicadores</i></p>	<p>A legislação refere que o avaliado é ouvido antes da apresentação da proposta de plano de formação pelo relator ao Júri de Avaliação. O que pensa desta metodologia?</p> <p>[perspetiva negociada da avaliação]</p> <p>Como se sente por ser responsável pela elaboração de planos de formação para os professores avaliados com regular e insuficiente? [a literatura salienta necessidade da avaliação não estar centrada num só avaliador, Isoré, 2010]</p> <p>Já elaborou algum? Pode descrevê-lo sumariamente?</p> <p>A realização da entrevista individual com o relator ocorre a pedido do avaliado após ter tido conhecimento da sua classificação.</p> <p>O que pensa desta medida? Porquê? [caráter informativo da entrevista; a perspetiva negociada prevista no modelo anterior foi retirada)</p> <p>Categorias de competência (Darling-Hammond, 1990):</p> <p>Pode descrever-me os aspetos que, para si, são mais relevantes no trabalho do professor?</p> <p>[os referentes da avaliação: as conceções de bom professor subjacentes ao discurso dos relatores, o que consideram que os bons professores fazem]</p> <p>No seu entender quem devia elaborar os perfis de desempenho docente? Porquê?</p> <p>[Os professores consideram que devem participar na definição e aplicação dos padrões, em parceria com as entidades empregadoras e sindicatos, Ingvarson, 2010] [Modos de interpretar os standards de avaliação em termos de rigor, credibilidade, utilidade e justiça: posição técnica (prescrição definida e imposta pela hierarquia), prática (negociada com os professores, enquadrada por compromissos e consensos) e crítica (análise de contradições, crítica de interesses) Rodrigues, 1995, p.103]</p> <p>Critérios de Avaliação e sua delimitação em quatro domínios da profissionalidade docente</p> <p>O que significam para si os perfis do desempenho docente, a nível nacional, legislados pela tutela ministerial? Porquê?</p> <p>[<i>Duas visões</i> - Segundo Ingvarson (2010): A definição dos padrões profissionais nasce da (1) preocupação com a identificação de professores de sucesso e contribui para o fortalecimento do papel da profissão; os padrões permitem à classe docente avaliar a sua prática profissional, proporcionando às autoridades empregadoras e ao público um sistema de certificação rigoroso e respeitado a nível nacional; (2) a participação dos docentes na sua conceção e implementação pode potenciar desenvolvimento profissional; papel dos padrões segundo Darling-Hammond (2010)]</p>

Quadro 29. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Semiestruturada a Avaliadores/Relatores (Continuação).*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
<i>Dimensões de análise e indicadores</i>		
<p>Identificar percepções acerca de práticas de supervisão avaliativa</p>		<p>Até que ponto deverão funcionar como critérios de avaliação da profissão docente?</p> <p>[a gestão do desempenho é feita pelo Estado, que define, regula e controla o desempenho dos professores (Fitzgerald, 2010) [Abordagem da avaliação do desempenho centrada nos resultados, baseada em perfis de desempenho e objetivos individuais, a avaliação do desempenho consiste num problema de medida, (Caetano, 2008] [avaliação do Mérito - o professor classifica-se face a um determinado standard, de acordo com o paradigma da medida; o Valor é entendido como a associação do mérito e de outras qualidades importantes para a instituição - Darling-Hammond, 1990]</p> <p>Tendo em conta a realidade e diversidade de professores, considera os perfis válidos e credíveis para a avaliação do trabalho dos professores? Porquê? Correspondem à sua ideia de bom professor? Porquê?</p> <p>Considera-os claros em termos de formulação? Como os avalia em termos de aplicação?</p> <p>[confronto entre o perfil ideal de professor descrito nos <i>standards</i> e a realidade]</p> <p>Os critérios de avaliação são os mesmos para todos os professores, independentemente da sua experiência de ensino e grupo de recrutamento. O que pensa desta situação? Porquê?</p> <p>[os professores são uma classe heterogénea, diferenciada por especialidades, circunstâncias da prática profissional em contextos diferenciados, diferentes posições na carreira e grau de desenvolvimento profissional]</p> <p>Há quem defenda a criação de <i>standards</i> específicos por grupo de recrutamento, o que pensa desta posição? Porquê? [saber se devem ser genéricos ou diferenciados em função do grupo de recrutamento e do nível de ensino]</p>
<p>Caraterizar a forma como as políticas centrais de avaliação são interpretadas e transformadas em ação na escola.</p>	<p>Avaliação em contexto organizacional</p>	<p>No seu entender qual é a finalidade da apresentação dos Objetivos Individuais, definidos pelo professor? [Utilidade e praticabilidade, (Carey, 1984); procedimentos em modelos de avaliação assentes na gestão por objetivos; Caetano, 2008]</p> <p>No seu entender o professor deve elaborá-los sozinho ou em parceria com colegas, com o avaliador?</p> <p>[Práticas de avaliação assentes na discussão, negociação e aferição (Guba & Lincoln, 1989)].</p> <p>Que sentido atribui à articulação prevista na lei entre Objetivos de Escola e Objetivos Individuais do professor em avaliação? Considera importante esta relação? Porquê?</p>

Quadro 29. Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Semiestruturada a Avaliadores/Relatores (Continuação).

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
<i>Dimensões de análise e indicadores</i>		
<p>Caraterizar a forma como as políticas centrais de avaliação são interpretadas e transformadas em ação na escola.</p>	<p><i>Fontes de dados e sua relevância:</i></p>	<p>[Importância do processo de contextualização; necessidade de coerência e articulação na formulação de objetivos individuais e organizacionais (CCAP, 2010)</p> <p>Que informação pensa que os OI lhe poderão facultar acerca do professor?</p> <p>[Identificação das expetativas do avaliado por parte do avaliador; avaliar o professor pela sua experiência futura; o avaliado participa quer nos padrões de comparação (definição dos OI) quer na análise de resultados (relatório de autoavaliação) num modelo de avaliação centrado nos resultados e orientado por padrões de desempenho e gestão por objetivos, Caetano, 2008; outros modelos apontam para uma avaliação negociada e para a coavaliação]</p>
<p>Identificar perceções acerca de práticas de supervisão avaliativa.</p>	<p><i>Objetivos individuais e organizacionais</i></p>	<p>Que importância atribui ao relatório de autoavaliação do professor? Porquê?</p> <p>[o professor analisa os resultados, tendo por base uma estrutura pré-definida – as normas do relatório – e em função dos OI definidos; o papel do professor no processo de avaliação da sua prática como forma de autonomia profissional; três práticas de autoavaliação: reflexão na sobre e acerca da prática, Day, 2010]</p> <p>Essa importância pode variar consoante o docente tenha entregue ou não Objetivos Individuais? Porquê?</p> <p>[No relatório, o professor tem de posicionar o seu trabalho face aos objetivos organizacionais, despacho nº14420/2010; mas haverá diferenciação na avaliação dos professores que entreguem os objetivos daqueles que n o façam?]</p>
	<p><i>Autoavaliação vantagens/desvantagens</i></p>	<p>A quem cabe definir a estrutura do relatório? Porquê?</p> <p>[definida pela tutela ministerial, imposição hierárquica e não negociada]</p> <p>Qual a sua opinião acerca dos itens que o compõem?</p> <p>[demasiado conduzido, margem de autonomia do professor]</p> <p>O Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010) propõe outros instrumentos de recolha de dados para a avaliação dos professores tais como, o portefólio, a análise documental, a observação da atividade docente fora da sala de aula, entre outros.</p>
	<p><i>Natureza dos procedimentos e instrumentos de recolha de evidências/dados</i></p>	<p>O que pensa acerca destas sugestões? Porquê?</p> <p>[portefólio como forma de sustentar a prática da autoavaliação; necessidade de diversificar os instrumentos de recolha de dados]</p> <p>Que apreciação faz do instrumento de recolha de dados a aplicar na observação da prática letiva dos professores em avaliação?</p> <p>Que importância atribui a esse instrumento? Porquê?</p>

Quadro 29. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Semiestruturada a Avaliadores/Relatores (Continuação).*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
<i>Dimensões de análise e indicadores</i>		
<p>Caraterizar a forma como as políticas centrais de avaliação são interpretadas e transformadas em ação na escola.</p>	<p>Objetividade, fidelidade, validade e viabilidade do instrumento de observação da prática letiva (Medley, 1982)</p>	<p>Considera que ele podia ser implementado noutra escola? Porquê?</p> <p>No seu entender, o instrumento permite diferenciar o desempenho dum professor que trabalha com uma turma difícil de outro que trabalha com bons alunos?</p> <p>[preocupação em minimizar os erros de cotação e permitir a produção de julgamentos exatos – perspectiva técnica da avaliação, Caetano, 2008]; o instrumento permite recolher evidências em função das caraterísticas dos alunos – preocupação com o contexto, de forma a não penalizar os professores por ensinar alunos que têm necessidades educativas]</p>
<p>Identificar perceções acerca de práticas de supervisão avaliativa.</p>		<p>Qual o seu grau de participação/envolvimento na conceção/reformulação desse instrumento?</p> <p>Se sim, que dificuldades/desafios sentiu? Se não, porquê?</p> <p>No seu entender, o instrumento permite-lhe recolher evidências de qualidade acerca do trabalho do professor?</p> <p>[acredita que ele mede aquilo que se pretende medir – validade]</p> <p>Já tem experiência na sua aplicação?</p> <p>Se sim, que apreciação faz da sua aplicação? Sentiu dificuldades na sua aplicação? Em que domínios? Como as explica?</p> <p>[praticabilidade do instrumento, Carey, 1984]</p> <p>Tem conhecimento de impressões de outros relatores acerca da aplicação do instrumento?</p> <p>Em que aspetos incidem os comentários dos colegas?</p> <p>O que pensa deles?</p> <p>Trocaram informações sobre isso?</p> <p>[aferição de perspetivas - fidelidade do instrumento]</p> <p>A legislação refere que cabe ao professor relator a observação de duas aulas do professor em avaliação.</p> <p>Que importância atribui à observação das aulas no modelo de avaliação? Porquê?</p> <p>[A observação de aulas como técnica de recolha de dados em modelos de avaliação, Isoré, 2010]</p> <p>O que pensa acerca do número de aulas a observar? Porquê?</p> <p>[seriedade do processo tendo por base a avaliação de duas aulas do professor]</p> <p>Quais são para si as qualidades mais fáceis de observar? Porquê? São de natureza qualitativa ou quantitativa? Porquê?</p> <p>[A utilidade da informação recolhida durante a observação de aulas pode variar em função do contexto e do avaliador; evidências empíricas mistas nos modelos de avaliação de professores, Isoré, 2009]</p>

Quadro 29. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Semiestruturada a Avaliadores/Relatores (Continuação).*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
<i>Dimensões de análise e indicadores</i>		
<p>Caraterizar a forma como as políticas centrais de avaliação são interpretadas e transformadas em ação na escola.</p>	<p><i>Impacto/ consequências da avaliação de professores e follow up</i></p>	<p>Pode descrever-me alguns dos efeitos da introdução do modelo de avaliação de professores no trabalho diário dos professores e no clima de escola?</p> <p>A introdução nas escolas do modelo de avaliação alterou, de algum modo, a sua visão da profissão docente?</p> <p>Em que sentido? O que contribuiu para isso?</p> <p>[Efeitos a nível individual e organizacional com consequências para a motivação, satisfação, comunicação, confiança, partilha, seleção de professores, Darling-Hammond, 1990; controlo técnico sobre a prática mais codificada, Rodrigues, 2001]</p> <p>O que pensa da obrigatoriedade da avaliação para todos os professores?</p>
	<p><i>Poder da avaliação na reconfiguração da profissionalidade docente - efeitos individuais e organizacionais</i></p>	<p>[Lógicas de avaliação segundo perspetivas técnicas-racionalistas, negociadas e socio-críticas: (1) avaliação obrigatória e corretiva; (2) supervisão clínica; (3) perspetiva coletiva da avaliação]</p> <p>O que pensa do impacto da avaliação para os professores que obtêm as classificações de <i>Regular</i> e <i>Insuficiente</i>? E para os outros professores?</p> <p>[Decreto-regulamentar nº2/2010 (1) progressão na carreira: bonificações para quem tem a classificação de Muito bom e Excelente; (2) desenvolvimento profissional imposto através do cumprimento dum plano de formação com verificação de resultados no ciclo avaliativo seguinte, para a classificação de Regular e Insuficiente]</p>

Quadro 30. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Focada a Avaliadores/Relatores.*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
	<i>Dimensões de análise e indicadores</i>	
Caraterizar o modelo de avaliação no contexto das políticas de avaliação.	<i>Contexto passado e recente – origem e desenvolvimento da avaliação</i>	<p>Como percecion a forma como evoluiu todo este processo?</p> <p>O que pensa da suspensão em março de 2011? Que efeitos teve? Em que termos recomeçou o processo de supervisão avaliativa?</p> <p>Qual a sua perspetiva acerca do modelo de avaliação ainda em vigor?</p> <p>Que vantagens resultaram da sua? (Ou \e das escolas: ambas) experiência adquirida em supervisão e avaliação docente desde 2007?</p>
Identificar potencialidades/limitações nas práticas de supervisão avaliativa.	<p><i>Supervisão avaliativa</i></p> <p><i>Perspetivas políticas e supervisivas</i></p> <p><i>Interações – relações de negociação e gestão de conflitos</i></p> <p><i>Ciclo da supervisão</i></p> <p>Metodologia</p>	<p>Conte-me como se sentiu no papel de professor relator(a)? Pq?</p> <p>O que pensa das funções que lhe foram atribuídas por lei como relator? E as funções de supervisão? Como as interpreta? Porquê?</p> <p>Pode indicar-me situações concretas em que tenha tido dificuldades/desafios ao longo do processo de avaliação?</p> <p><i>Estruturas de topo:</i> Com o Diretor? Com a CCAD? <i>Estruturas intermédias:</i> Com coordenadores/subcoordenadores de departamento? Com professores avaliadores?</p> <p>Professores? Avaliados? Contratados? Efetivos?) (conflitos de interesses entre os diferentes atores avaliativos: resistências, tensões, dilemas vividos, desafios colocados face ao desempenho das funções de avaliação por pares)</p> <p>Em geral, como avalia hoje o processo de avaliação dos professores com aulas assistidas?</p> <p><i>Aspetos formais.</i></p> <p>Uma professora refere que o “relator está mais preocupado com o registo de tudo o que é dito do que com o avaliado em si” O que pensa desta afirmação?</p> <p>(Opções metodológicas de alguns relatores: reuniões pré; pós-observação de aulas, momentos para reflexão e reuniões para classificação de aulas observadas)</p> <p>Que balanço faz da forma como decorreram as reuniões com os professores em avaliação? O que alteraria? Pq?</p>
Explicitar conceções de supervisão avaliativa subjacentes ao discurso dos avaliadores.	<i>Natureza da supervisão</i>	<p>Que sugestões foram mais frequentes?</p> <p>Como foram recebidas? Verificou alguma alteração nas práticas pedagógicas dos professores? Que perdurabilidade?</p> <p><i>Clima das reuniões:</i> calmo, tenso: silêncios <i>Sentimentos dos relatores:</i> insegurança, nervosismo, cansaço, paciência, assertividade.</p> <p><i>Sentimentos dos avaliados:</i> posições de resistência ativa, contestam abertamente as posições do relator em termos científicos-pedagógicos e reações emocionais violentas; posições passivas: aceitação com</p>

Quadro 30. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Focada a Avaliadores/Relatores (Continuação).*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
<p>Caraterizar competências de supervisão avaliativa</p>	<p><i>Dimensões de análise e indicadores</i></p>	<p>reservas; posições ativas: partilha dúvidas em termos científico pedagógicos, de argumentos com o relator numa posição de igualdade; sentimentos de (des)confiança em função da perceção que possuem da competência do relator e da natureza das relações interpessoais.</p> <p><i>Métodos:</i> (1) prescritivo - correção de lacunas; (2) pedagógico – salienta pontos fortes e fracos (3) explicativo/argumentativo dos itens de avaliação e das decisões tomadas (4) apresentação das decisões avaliativas consumadas sem explicação ao avaliado.</p> <p><i>Enviesamentos.</i> No decorrer das reuniões verificou-se que a maioria dos professores autoavaliou-se com <i>Excelente</i>, tendo o processo de refutação ficado a cargo do relator. Problemas de leniência na avaliação por pares – fontes subjetivas de avaliação.</p> <p><i>Estilo de supervisão:</i> relatores mais diretivos com professores problemáticos e críticos, mais colaborativos com professores cordiais e afáveis; relações de poder distintas entre professores avaliados do quadro e contratados; os professores contratados reconhecem que o processo é mais formativo e o relator sente-se mais confortável no papel de avaliador; supervisão clínica: negociação; reflexão; sugestões, partilha de ideias)</p> <p><i>Natureza da supervisão:</i> tipo de orientações facultadas e impacto esperado - verificou-se em algumas reuniões, que os professores mudaram práticas em função das orientações do avaliador; os relatores apresentaram sugestões, propostas de melhoria/alterações face ao plano de aula apresentado/à aula observada em termos de métodos de ensino, estratégias, gestão do tempo, etc.).</p> <p><i>Comunicação: protocolos da comunicação:</i> primeiro fala o avaliado tendo por base o relatório de autoavaliação, depois o relator; e por fim a avaliação qualitativa da aula pelo relator. Noutras situações, os relatores monopolizam o discurso e apresentam todas as etapas sozinhos)</p>
	<p>Julgamento privado</p> <p><i>Validação dos julgamentos privados face a padrões pré-definidos</i></p>	<p>Etapas na construção dos julgamentos avaliativos:</p> <p>Clarificação: O que pretendeu saber acerca do desempenho do professor? (resultados, processos, comparações, competências científicas, pedagógicas)</p> <p>Para si, quais são os propósitos da avaliação de professores? Que tipo de avaliação é privilegiado?</p> <p>Efeitos: Que dados recolheu acerca da atividade do professor: planeamento, lecionação, avaliação e resultados dos alunos?</p> <p>Consequências: Como avalia a qualidade do desempenho profissional do professor? Que resultados espera obter da atividade do professor?</p> <p>Conceptualização e integração de dados:</p> <p>Que fontes de dados recolheu para a avaliação dos professores?</p> <p>O que valorizou nas fontes de dados recolhidas?</p> <p>De que forma as organizou?</p> <p>Analizou e sintetizou?</p> <p>Conclusões?</p>

Quadro 30. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Focada a Avaliadores/Relatores (Continuação).*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
<i>Dimensões de análise e indicadores</i>		
<p>Desmontar processos e decisões inerentes à produção de julgamentos acerca do processo e do produto da avaliação</p>	<p>Validação dos julgamentos privados face a padrões pré-definidos</p>	<p>(explicitação de fontes objetivas e subjetivas: quantitativa, qualitativa, anotações, instrumentos de observação de aulas; relatórios de autoavaliação dos professores)</p> <p>Comparações: Que apreciação faz dos desempenhos dos diferentes professores? Como os posiciona face aos critérios de avaliação definidos pela escola? Há diferenças significativas? porquê?</p>
<p>Desmontar etapas subjacentes à construção dos julgamentos privados dos avaliadores acerca do desempenho dos professores.</p>		<p>Validade e fidelidade – Considera as fontes de dados credíveis? Na observação das aulas, que instrumentos de observação utilizou? Os aprovados na escola/ outros? Optou por uma observação holística ou focada? (validação dos julgamentos produzidos face a standards) Que relevância atribuiu aos Perfis de desempenho definidos pela tutela ministerial? Os instrumentos aprovados pela escola facilitaram/guiaram as tomadas de decisão na fase de avaliação dos professores? Sentiu dificuldades na sua aplicação? Em que domínios? Como os resolveu? E os avaliados, que opiniões expressaram relativamente aos instrumentos? Existiram sugestões de alteração? De que tipo? Com que finalidades? As sugestões dos avaliados alteraram de alguma forma a apreciação que fez acerca dos seus desempenhos profissionais? (Adequação dos instrumentos: dificuldade na interpretação de alguns itens; a quantificação dos indicadores qualitativos - Passagem da fase descritiva e interpretativa, para a sumativa; colaboração entre os professores do departamento para explicitação dos itens do instrumento com vista à aferição das interpretações; relatores produzem documentos explicativos do instrumento oficial aprovado pelo CP. Dificuldades dos relatores em diferenciar os professores, sobretudo, aqueles com quem trabalham há anos - efeito de restrição de amplitude. Em algumas reuniões levantou-se a questão do desfasamento entre o que é pedido nos parâmetros de avaliação e as práticas dos professores, o que originou a atribuição de <i>Insuficiente</i> em alguns indicadores; o professor <i>Excelente</i> pode não ser aquele que é medido pelo instrumento. Os professores “fabricam” aulas em função dos itens a avaliar).</p> <p>Conclusões. Que dificuldades/desafios sentiu na fase final da elaboração da ficha de avaliação global?</p>

Quadro 30. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Focada a Avaliadores/Relatores (Continuação).*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
<i>Dimensões de análise e indicadores</i>		
<p>Caraterizar lógicas de pensamento e ação ao nível do julgamento público dos avaliadores</p>	<p><i>Julgamento público</i></p> <p><i>Credibilidade, transparência e justiça no processo de classificação</i></p>	<p><i>Comunicações:</i> Como reagiram os professores às suas propostas de classificação? Como as explica? E às classificações finais após a aplicação das cotas? Como explica essas reações? (Adaptação de Scriven, 1973a, 1973c) das etapas do modelo de avaliação propostas por Peterson, 2000, p.41) <i>(Fatores contextuais condicionantes da classificação final; fontes de avaliação e causas de enviesamentos:</i> influência do contexto escolar, das cotas, do conhecimento dos avaliados na avaliação; dificuldade em diferenciar classificações de professores com quem trabalha há anos; os modelos de avaliação são efémeros e as pessoas continuam a trabalhar juntas; consciência que são aspetos de pormenor no desempenho que os vão diferenciar; dilemas vividos, na fabricação do mérito, para aplicação das cotas) Que apreciação faz do processo de classificação final nas reuniões do Júri de Avaliação? Que interpretação faz da sua participação nestas reuniões? Pq? Premiaram-se os bons professores?</p>
	<p><i>Impacto/ consequências da avaliação</i></p> <p><i>Poder da avaliação na reconfiguração da profissionalidade docente - efeitos individuais e organizacionais</i></p>	<p>Para si, quais os efeitos que a avaliação de professores teve na escola e na profissão docente? Que balanço faz de todo o trabalho desenvolvido pela escola e as mudanças na avaliação de professores? Que juízo apreciativo faz do seu trabalho global? . Como supervisor . Como avaliador</p>

Quadro 31. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Focada a Membros da Comissão de Avaliação (CCAD).*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
<i>Dimensões de análise e indicadores</i>		
Caraterizar o modelo de avaliação no contexto das políticas de avaliação	Design e implementação do sistema	<p>Contextualização do modelo de avaliação: O que pensa das políticas de avaliação iniciadas em 2007? Como perceciona a forma como evoluiu todo este processo? O que pensa da suspensão em março de 2011? Que efeitos teve? Em que termos de recomeçou o processo?</p>
	Contexto passado e recente – origem e desenvolvimento da avaliação	<p>Qual a sua perspetiva acerca do modelo de avaliação ainda em vigor? Que vantagens resultaram da sua? (Ou de das escolas: ambas) experiência adquirida em avaliação docente desde 2007? Até que ponto a experiência da sua escola/ pessoal influenciou a forma como a CCAD planeou a implementação do modelo de avaliação em 2010?</p>
Caraterizar formas de planeamento do processo de avaliação	Fase: Planeamento	<p>Como caracteriza a sua escola/agrupamento em termos de cultura de avaliação? Como têm reagido os professores à avaliação docente?</p>
	Contexto de escola	<p>Contexto nacional: Descontentamento dos professores Contexto local (escola): conhecimento da classe docente das escolas do agrupamento; reações dos professores das escolas face à avaliação desde 2007; resistências, acomodações, subterfúgios (Mainardes, 2006). Contexto individual: fadiga, sobrecarga de trabalho dos docentes.</p>
	Organização do processo	<p>Decisões de Planeamento e seus efeitos na política de avaliação em uso na escola Que problemas/desafios se levantaram na fase de planeamento da avaliação? Como foram resolvidos? Pressões temporais internas e externas – planeamento e implementação do modelo de avaliação no primeiro período do ano letivo 2010/2011. Exequibilidade: os docentes solicitam aulas assistidas no primeiro período e os instrumentos de recolha de dados não estão construídos. (Re)organização inicial do processo face a mudanças introduzidas pelo Decreto_Regulamentar nº2/2010: Fatores externos políticos: incoerências internas à legislação, contradições (Mainardes, 2006) e sucessivas alterações que anulam trabalho efetuado e exigem decisões e reformulações urgentes. Fatores internos: constituição da escola secundária como sede de agrupamento de escolas e suas consequências na avaliação docente.</p>

Quadro 31. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Focada a Membros da Comissão de Avaliação (CCAD) (Continuação).*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
	<i>Dimensões de análise e indicadores</i>	
Caraterizar formas de planeamento do processo de avaliação		<p>Fatores Institucionais: identificação da recolha e seleção da informação normativa-legal; reformulação dos <i>documentos orientadores</i>: projetos educativos; regulamentos internos; elaboração do regimento da CCAD; ficha de OI para todos os professores da escola; reformulação dos instrumentos de avaliação do desempenho docente face aos do ciclo avaliativo anterior e à aprovação dos perfis de desempenho a nível nacional.</p>
	<i>Gestão dos Intervenientes</i>	<p>Relativamente aos intervenientes no processo de avaliação, que critérios foram utilizados para a seleção dos avaliadores/relatores?</p> <p>Existiram situações de <i>pedido de escusa</i> de funções de avaliador por parte dos relatores selecionados? Que leitura faz dessa situação?</p> <p>O que pensa da nova rede de avaliadores internos? Que vantagens/desvantagens sentiu face ao modelo de avaliação anterior?</p> <p>(rede de avaliadores e relações de poder: Diretor avalia coordenadores; coordenadores avaliam relatores; relatores avaliam professores)</p> <p>Intervenientes: diferentes <i>stakeholders</i> com funções de avaliação: Diretor, CCAD, coordenadores de departamento, avaliadores/relatores, Coordenadores dos Diretores de turma.</p> <p>Gestão dos atores avaliativos e margens de autonomia: competência, credibilidade junto dos pares, formação e sua relação com as exigências normativas. Distribuição dos professores pelos relatores em função das (in)compatibilidades manifestadas.</p>
	<i>Funcionamento das estruturas:</i>	<p>Metodologia/Procedimentos. Como decorreu o trabalho pela CCAD na fase inicial?</p>
	<i>Interações: CCAD/Presidente:</i>	<p>Para o Presidente/Diretor da escola: Como organizou o seu trabalho de coordenação da CCAD? Que ideias/princípios nortearam o seu trabalho? Quais as suas preocupações neste processo?</p> <p>A CCAD teve um papel decisor no processo de configuração da política de avaliação, sobretudo na configuração dos instrumentos de avaliação.</p>
	<i>Relações de negociação e gestão de conflitos</i>	<p>Que leitura faz das situações vividas pelos membros da CCAD durante o processo de construção dos instrumentos? (tensões existentes; dilemas vividos, lideranças e coligações construídas)</p>
	<i>Grau de participação</i>	<p>Neste processo houve lugar para a participação/contributo de outros professores da escola? Quais foram esses contributos? E em que momentos foram mais necessários? Em que áreas foram mais visíveis? Que vantagens teve essa contribuição para escola?</p>

Quadro 31. Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Focada a Membros da Comissão de Avaliação (CCAD) (Continuação).

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
	<i>Dimensões de análise e indicadores</i>	
		<p>(Os que têm acesso às decisões podem influenciar o rumo dos acontecimentos, Bridges & Groves, 1999). Existiram oportunidades para avaliadores e avaliados expressarem dificuldades, opiniões, apresentarem propostas? Onde é que isso foi mais visível? Reuniões CCAD; reuniões CCAD/relatores; reuniões Coordenadores/relatores; reuniões relatores/avaliados; Estamos perante práticas democráticas e emancipatórias, ou modelos <i>topdown</i>; Nas reuniões de professores relatores com a CCAD praticamente ninguém coloca questões.</p> <p>Metodologia – Os membros da CCAD pensam em voz alta; aferem perspetivas; decisões, constroem consensos nas reuniões: texto escrevível (Barthes, 2000). Uns membros da CCAD procuram um instrumento de avaliação que reflita as práticas docentes, outros, um instrumento mais holístico, prevalece a fragmentação quantitativa sugerida pelo Diretor)</p> <p>Aceitação pelos membros da CCAD dos princípios da avaliação expostos pelo Diretor; o texto prescritivo (Barthes, 2000).</p> <p><i>Natureza das relações de poder entre os Membros da CCAD</i> - os que estão mais ou menos envolvidos nos processos de decisão de topo (Briges & Groves, 1999); a CCAD como a elite na voz dos professores; o que leva à abertura das reuniões à classe docente e a inclusão de elementos móveis (convidados) nas reuniões da CCAD: Função dos elementos convidados - minimizar mecanismos de desconfiança dos docentes face ao poder dos membros que compõem a CCAD.</p> <p>Origem das sugestões dadas à CCAD: membros do CP; relatores, professores avaliados - Vozes presentes e ausentes (Mainardes, 2006)</p>
<p>Explicitar concepções de supervisão avaliativa</p>	<p><i>Construção dos instrumentos de avaliação e pressões para a avaliação sumativa</i></p>	<p>Nas reuniões da CCAD, surgiu a questão da avaliação ser de natureza quantitativa e/ou qualitativa.</p> <p>Como explica a interpretação dos membros da CCAD em relação às finalidades da avaliação?</p> <p>E em relação aos instrumentos de avaliação, produzidos pela comissão, considera-os acessíveis e compreensíveis?</p> <p>(os instrumentos não foram testados antes de serem generalizados a toda a escola)</p> <p>Além dos documentos principais existiram outros textos explicativos? Que finalidades tinham? Tiveram impacto no trabalho dos relatores? Em que aspetos? Como explica esse impacto?</p> <p>No decorrer das reuniões, os membros da CCAD expressaram preocupações relativamente à necessidade de aferir com os relatores alguns dos itens dos instrumentos de avaliação.</p> <p>Como avalia o entendimento que os relatores e avaliados fizeram dos instrumentos?</p> <p>Em termos de conceção?</p> <p>Após a sua aplicação?</p> <p>Existiram sugestões de mudança? Se sim, em que aspetos/dimensões?</p>

Quadro 31. Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Focada a Membros da Comissão de Avaliação (CCAD) (Continuação).

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
	<i>Dimensões de análise e indicadores</i>	
Caraterizar formas de operacionalização do processo de avaliação	<p><i>Interações Presidente/CCAD e Relatores:</i></p> <p><i>Relações de negociação e gestão de conflitos</i></p> <p><i>Processos de autonomia da escola</i></p>	<p>(Os instrumentos foram aplicados pelo Diretor, coordenadores e relatores; no processo surgiram dúvidas no entendimento de alguns itens; os grupos disciplinares elaboraram documentos em que explicitaram os entendimentos acerca de alguns indicadores e divulgaram essa interpretação aos professores em avaliação; o que os relatores e professores sentiram que os padrões não “medem” - <i>terrores da performatividade</i>, Ball (2003)</p> <p>Metodologia/Procedimentos</p> <p>A primeira reunião com os professores relatores teve por objetivo a preparação do processo de avaliação.</p> <p>Que desafios/dificuldades surgiram nesta fase do processo? Como foram resolvidas? Que procedimentos foram definidos para o processo de avaliação pelos relatores? E hoje, com base na sua experiência, como avalia os procedimentos utilizados pelos relatores?</p> <p>O Diretor lidera sozinho as reuniões com os professores relatores não envolvendo os membros da CCAD neste processo; o Diretor não apresenta procedimentos específicos para o processo de supervisão e avaliação; fica ao critério de cada relator. Decisão de cada relator acerca das fontes de dados a incluir na avaliação, por exemplo: dossiê; portefólio; planos de aula, relatórios de autoavaliação das aulas observadas; registos (in)formais de todas as reuniões.</p>
Identificar estratégias de implementação da política legislativa	<p><i>Fase: implementação</i></p> <p><i>Funcionamento das estruturas</i></p> <p><i>Interações CCAD / relatores/ Professores em avaliação</i></p>	<p>Decisões processuais - reflexivas/reformuladoras</p> <p><i>Metodologia/Procedimentos:</i> <i>Definição de Objetivos Individuais.</i></p> <p>O que pensa da forma como os professores integraram os seus OI no projeto educativo da escola? Até que ponto esta prática foi relevante? Em que sentido? Como interpreta a valorização da definição dos OI por parte da tutela ministerial desde 2007? Decisão de transposição dos objetivos educativos de escola para os objetivos individuais dos professores</p> <p>Após a aprovação pelo Conselho Pedagógico dos documentos orientadores e, em particular, dos instrumentos de avaliação iniciou-se o processo de supervisão e avaliação dos professores pelos relatores.</p> <p>Quais as principais dificuldades/desafios sentidas pela CCAD, nesta fase de operacionalização do modelo de avaliação? Quem mais as sentiu? Como foram resolvidas? Que comentários/preocupações manifestaram avaliados e avaliadores durante o ano letivo? Como os explica?</p>

Quadro 31. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Focada a Membros da Comissão de Avaliação (CCAD) (Continuação).*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
<i>Dimensões de análise e indicadores</i>		
<p>Caraterizar competências exercidas na ação de avaliar</p>	<p>Fase: Avaliação docente</p>	<p>Decisões apreciativas /classificativas</p> <p>Face aos objetivos a cumprir: a avaliação dos professores, como avalia a fase final do processo, em relação ao(s):</p>
	<p>Interações: Júri de Avaliação</p> <p>Credibilidade, transparência e justiça na classificação dos desempenhos profissionais</p>	<p>Intervenientes:</p> <p>Que balanço faz do trabalho desenvolvido pelos relatores no processo de avaliação? (papel dos relatores; postura dos avaliados; dificuldades, obstáculos, pontos de vista divergentes) No seu entender como funcionou o Júri de Avaliação? Que problemas/desafios emergiram nas reuniões? Como foram resolvidos?</p> <p>Processo de classificação final</p> <p>O processo de classificação final dos professores teve duas fases. A primeira até 31/7/2011 para os professores contratados e a segunda até 31/12/2011 para os professores do quadro.</p> <p>Que dificuldades/desafios surgiram no processo de classificação final de professores contratados, em Junho de 2011? De que natureza? Como as explica? (a seleção dos professores excelentes)</p> <p>Atividades/Estratégias</p> <p>Que apreciação faz dos fundamentos apresentados pelos relatores, nas reuniões do Júri, relativamente às propostas de classificação dos professores?</p> <p>Quais os fundamentos apresentados pelo Júri para justificar as alterações às propostas de classificação?</p> <p>Caso tenham existido classificações de regular e insuficiente, que tipo de plano de formação foi aconselhado ao(s) professor(es) ? Que resultados esperam obter?</p> <p>O processo de classificação final dos professores contratados influenciou de alguma forma o dos professores do quadro passado três meses? Se sim, em que aspetos?</p> <p>Que reformulações processuais foram efetuadas? Surgiram novos problemas? Quais? Como os explica? Como foram resolvidos?</p>
<p>Caraterizar fundamentos atribuídos aos juízos e decisões tomadas na ação de avaliar</p>		

Quadro 31. Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Focada a Membros da Comissão de Avaliação (CCAD) (Continuação).

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
	<i>Dimensões de análise e indicadores</i>	
		<i>Questões para o Presidente da CCAD/ Diretor:</i>
Identificar potencialidades/ limitações no modelo de avaliação	<i>Síntese - Natureza das decisões - reflexivas, reformuladoras</i>	<p>Como avalia a dupla função que teve de desempenhar como Presidente da CCAD e Diretor da escola?</p> <p>Quais as decisões mais difíceis que tomou como Presidente da Comissão/Diretor ao longo do ciclo avaliativo?</p> <p>Ex: Efeitos da suspensão pela Assembleia da República do modelo de avaliação no trabalho em curso na escola... Decorrentes das incoerências/injustiças na aplicação da lei. “O contexto da prática influenciou o contexto da produção do texto” (Mainardes, 2006, pag.68) Avaliadores e avaliados na mesma cota; os relatores candidatos a Muito e Excelente não têm aulas observadas; posteriormente passam a ser avaliados pelo coordenador de departamento só na componente pedagógica; a mesma situação para os coordenadores que avaliam os relatores, que passam a ter aulas assistidas pelo Diretor. (1) Relações de poder condicionadas pela natureza contingencial – rotatividade no desempenho dos cargos de avaliador; coligações antigas e recentes (coligação entre coordenador e relator, o avaliado sente que tem dois avaliadores); (2) Apreciação e decisão das reclamações; gestão e mediação destes conflitos).</p>
	<i>Impacto/ consequências da avaliação de professores e follow up</i>	<p>Como se sentiu a exercer a função de avaliação tendo em conta o contexto político nacional?</p> <p>Como se sentiu a exercer a função de avaliação tendo em conta o contexto escolar?</p> <p>Pode descrever-me alguns dos efeitos da introdução do modelo de avaliação de professores na escola?</p> <p>Que soluções\decisões tomaram em relação quer aos professores excelentes, quer aos que revelaram problemas?</p> <p>Os professores com problemas foram ajudados?</p> <p>Os excelentes são recompensados? E todos os outros?</p> <p>A introdução nas escolas do modelo de avaliação alterou, de algum modo, a sua visão da profissão docente?</p>
	<i>Poder da avaliação na reconfiguração da profissionalidade docente - efeitos individuais e organizacionais</i>	<p>Em que sentido? O que contribuiu para isso?</p> <p>Que balanço faz de todo este processo de avaliação docente?</p> <p>Como vê esta “dança de permanente mudança”?</p> <p>Face a tudo isto que propostas de melhoria apontaria?</p>

Quadro 32. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Focada a Professores Avaliados.*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
	<i>Dimensões de análise e indicadores</i>	
Identificar potencialidades e limitações na configuração jurídica relativa à avaliação de professores	Design e implementação do sistema	Gostaria de conhecer o que pensa da forma como decorreu o processo de avaliação do desempenho docente desde Setembro de 2010?
	Contexto passado e recente – desenvolvimento da avaliação	Como reagiram os professores, na escola, face à implementação deste modelo de avaliação? Houve algumas mudanças no decorrer do ano letivo? Em que sentido e em que aspetos se deram? Como as explica?
Explicitar conceções de supervisão avaliativa subjacente ao discurso dos professores	Pressões para a avaliação sumativa dos professores – sistema de prestação de contas	A legislação refere os seguintes objetivos para a avaliação de professores: Identificar necessidades de formação; Promover desenvolvimento pessoal e profissional com vista à melhoria da prática pedagógica; Promover o mérito individualizando o desenvolvimento profissional; Importância da especificidade da escola no processo individual de avaliação
	Entendimentos acerca dos propósitos e das práticas de avaliação docente	O que pensa destes objetivos definidos na lei para a avaliação dos professores? [relevância, exequibilidade do modelo de avaliação] De acordo com a sua experiência pessoal, o que significa viver a situação de avaliação? Até que ponto a sua avaliação foi pessoalmente relevante? Em que aspetos? (Poderia ser mais relevante? Em que aspetos? Porquê? Em que sentido?
	Supervisão avaliativa	Até que ponto a escola no seu todo (organizacional, docentes e alunos) tem algo a ganhar com o processo de avaliação? Em termos teóricos? E na prática? Pode dar-me exemplos de situações concretas?
	Papéis e competências	Como descreveria um bom avaliador de professores? Como descreveria um bom avaliado? [<i>Papel do avaliado: colaborativo, interventivo</i>]. Que impressão ficou do papel desempenhado pelo seu relator? Pode descrever-me situações concretas, positivas ou negativas? Como descreveria o seu papel/avalia a sua experiência em situação de avaliação?

Quadro 32. Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Focada a Professores Avaliados (Continuação).

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
	<i>Dimensões de análise e indicadores</i>	
	<i>In)congruências entre o perfil de intervenção do relator e as imagens que o professor retém do seu processo subjetivo de avaliação</i>	<p>Pode descrever-me situações concretas em que tenha sentido dificuldades/desafios?</p> <p>Que situações foram mais marcantes? Porquê? Como as superou?</p> <p>Que sugestões, resultantes da sua experiência, daria aos professores que vão ser avaliados? E aos professores relatores? Porquê?</p>
Identificar perceções acerca de práticas supervisão avaliativa	<i>Posição – relações de negociação e gestão de conflitos</i>	<p>Qual a sua opinião acerca da avaliação ser feita por pares pertencentes à mesma escola do avaliado? (vantagens/desvantagens)</p> <p>Tem conhecimento dos critérios de seleção utilizados pela escola para o desempenho de professor relator?</p> <p>Como teve acesso a esse conhecimento?</p> <p>Qual a sua opinião acerca deles?</p> <p>Como se sentiu como avaliado pelos seus pares na mesma escola? Porquê?</p> <p>Pode descrever-me situações concretas em que tenha sentido dificuldades/desafios? Como lidou com eles?</p> <p>Posição: avaliador interno na mesma escola dos avaliados e seu impacto [há modelos em que os professores avaliadores não podem avaliar docentes da mesma escola; Isoré, 2009]</p> <p>Crítérios de seleção dos professores relatores: A legislação estabelece que o relator deve, <i>sempre que possível</i>, pertencer ao mesmo grupo disciplinar que os seus avaliados e ter maior ou igual posicionamento na carreira e grau académico, mencionando ainda uma hipotética “formação especializada em avaliação do desempenho. A lei é porém omissa quando ao modo como estes diferentes critérios são ponderados e compatibilizados. A lei diz também que, no caso de o docente com maior posicionamento na carreira não ser escolhido como relator (situação que mereceu destaque), o coordenador pode escolher como seu relator um docente com uma posição na carreira que lhe seja inferior. O posicionamento na carreira pode não ser relevante para a <i>nomeação</i>, que é soberana).</p>
Explicitar conceções de supervisão avaliativa subjacentes ao discurso dos avaliados	<i>(In)compatibilidades no duplo papel de supervisor e avaliador</i>	<p>O que pensa do duplo papel do relator contemplado na legislação: formador/avaliador?</p> <p>Concorda, em termos teóricos, com a coexistência de papéis? Porquê?</p> <p>A legislação refere que o professor relator deve manter uma interação permanente com o avaliado.</p> <p>Que tipo de acompanhamento/apoio recebeu ao longo do seu processo avaliativo? Pode descrever-me situações concretas? Em que dimensões? Na prática letiva? Noutras dimensões da profissão?</p>

Quadro 32. Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Focada a Professores Avaliados (Continuação).

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
	<i>Dimensões de análise e indicadores</i>	
Explicitar concepções de supervisão avaliativa subjacentes ao discurso dos avaliados	<i>Processos promotores de crescimento profissional</i>	<p>Que relevância atribuiu ao <i>feedback</i> dado pelo relator durante o processo de avaliação? Pode dar-me exemplos?</p> <p>O que pensou das sugestões sugeridas? Porquê?</p> <p>No seu entender o apoio prestado a professores, em início de carreira, deve ser diferenciado daquele que é dado a professores experientes? Porquê?</p>
	<i>Natureza do apoio e acompanhamento recebido</i>	<p>Da experiência vivida, encontra algumas semelhanças entre este processo avaliativo e a sua formação inicial? Em que sentido? Porquê? Pode descrever-me situações concretas?</p> <p>Estabelece alguma relação entre as condições em que os relatores desempenharam o seu papel e a qualidade do seu trabalho? Se sim, porquê? Se não, porquê? (casos concretos)</p> <p>(sem redução da componente letiva; número considerável de avaliados; pouco tempo para desenvolver o processo formativo e avaliativo: dois períodos de avaliação com perturbações políticas)</p>
	<i>Natureza dos procedimentos supervisivos</i>	<p>Como avalia a forma como o avaliador/relator conduziu o processo de observação e avaliação da prática letiva?</p> <p>O que pensa dos procedimentos implementados no processo de avaliação pelo relator?</p> <p>Que aspectos positivos/negativos apontaria? Porquê?</p> <p>Que sugestões de mudança propunha?</p> <p>Na sua opinião, o avaliado tem garantia de defesa face a uma classificação injusta?</p> <p>No seu entender, quais os propósitos que presidem à realização da entrevista individual entre avaliador e relator após o conhecimento da classificação final?</p> <p>Processo de supervisão: reuniões pré-observação facultativas/obrigatórias; comentários imediatos pós-aulas assistidas <i>versus</i> aulas sem comentários; reuniões para desmontagem das aulas sem ou com tempo para reflexão; desmontagem com/sem avaliação da aula observada; obrigatoriedade ou não de entrega de relatório de autoavaliação/reflexão crítica; obrigatoriedade de elaboração de registos formais de todas as reuniões entre relatores e avaliados/ ausência de registos/poucos registos; diferenças intra e interdepartamentais. No anterior modelo de avaliação (Decreto-Regulamentar nº2/2008), o avaliado inconformado com a classificação podia reclamar, sendo o avaliador obrigado a pedir um parecer vinculativo à comissão de coordenação de avaliação de desempenho, entidade que (em princípio) nada tinha a ver com a decisão, agora a apreciação da reclamação cabe unicamente aos mesmos que tomaram a decisão reclamada. Entrevista individual tinha um carácter de negociação no modelo anterior, esbatendo-se neste modelo, uma vez que esta só ocorre após o conhecimento da classificação pelo avaliado. O relator fundamenta presencialmente a classificação atribuída, conhecendo os argumentos do avaliado, caso este venha posteriormente a reclamar.</p>

Quadro 32. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Focada a Professores Avaliados (Continuação).*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
<i>Dimensões de análise e indicadores</i>		
	<p>Avaliação em contexto organizacional</p>	<p>A operacionalização dos perfis de desempenho docente, aprovados a nível nacional, é feita através dos instrumentos de avaliação produzidos pela escola.</p>
	<p><i>Categorias de competência em uso na escola - instrumentos de avaliação dos quatro domínios da profissionalidade docente</i></p>	<p>Qual a sua opinião acerca dos instrumentos de avaliação aprovados em CP? (Considera-os objetivos e exequíveis) Porquê?</p> <p>Como os avalia comparativamente com os de outras escolas, no caso de já ter sido avaliado noutras contextos de escola?</p> <p>Há dimensões/domínios/indicadores das fichas de avaliação, que lhe tenham colocado algumas dúvidas? Por exemplo, na avaliação das aulas assistidas? Porquê?</p> <p>Existiram situações em que foi difícil discriminar o desempenho do professor excelente, do muito bom e bom? Pode descrevê-las? Que sentido lhes atribui?</p>
	<p><i>Natureza dos instrumentos de recolha de evidências/dados</i></p>	<p>Os itens do desempenho docente a observar coincidem com a imagem que tem do professor excelente, muito bom, bom, regular e insuficiente? Porquê? Pode dar-me exemplos concretos?</p>
	<p><i>Objetividade, fidelidade, validade e viabilidade dos instrumentos de observação da prática letiva (Medley, 1982)</i></p>	<p>Quais são para si as qualidades mais fáceis de observar numa aula assistida? Porquê?</p> <p>Quais as que, no seu entender, o relator valorizou? Porquê? São de natureza qualitativa ou quantitativa? Porquê?</p> <p>No seu entender, a ficha de observação da prática letiva permite diferenciar o desempenho dum professor que trabalha com uma turma difícil de outro que trabalha com bons alunos?</p> <p>As fichas de avaliação da profissão docente são as mesmas para todos os professores, independentemente da sua experiência de ensino e grupo de recrutamento. O que pensa desta situação? Porquê?</p>
		<p>[confronto entre o perfil ideal de professor descrito nos <i>standards/instrumentos de avaliação aprovados em CP</i> e a realidade; alguns indicadores da ficha de observação da prática letiva foram considerados ambíguos por relatores e avaliados de áreas curriculares diferenciadas, como, por exemplo, a diferenciação estabelecida entre excelente, muito bom, bom, bom e regular na incorporação dos contributos dos alunos, na articulação pelo professor de outros saberes e o papel formativo da disciplina] O modelo de avaliação do desempenho docente é composto por 39 indicadores que se reportam-se a 11 domínios que, por sua vez, são a operacionalização, em planos mais restritos, das 4 dimensões caracterizadoras da atuação profissional do docente. Os 39 indicadores referem-se a 5 níveis, excelente, muito bom, bom, regular e insuficiente. Cada um destes níveis tem múltiplos descritores — no total, são 72. A contabilidade final é: 4 dimensões, 11 domínios, 5 níveis, 39 indicadores, 72 descritores. Cada escola com base nos perfis de desempenho produz outros instrumentos para operacionalizar estes <i>standards</i> configuradores da profissionalidade docente, enfatizando alguns</p>

Quadro 32. *Objetivos, Dimensões de Análise e Indicadores, Questões Gerais e Específicas do Guião da Entrevista Focada a Professores Avaliados (Continuação).*

Objetivos	Dimensões	Questões gerais e específicas
<i>Dimensões de análise e indicadores</i>		
		<p>indicadores e desvalorizando outros. [os professores são uma classe heterogénea, diferenciada por especialidades, circunstâncias da prática profissional em contextos diferenciados, diferentes posições na carreira e grau de desenvolvimento profissional]</p>
	<i>Fontes de dados e sua relevância:</i>	<p>Que tipo de dados foi-lhe exigido/ facultou ao seu relator para a avaliação do desempenho profissional fora da sala de aula, ao longo do processo avaliativo? (portefólio, dossiê).</p>
	<i>Autoavaliação – vantagens/ desvantagens</i>	<p>O que valorizou na seleção dos dados a entregar? Porquê?</p> <p>Que importância atribui/atribuiu aos seus relatório de autoavaliação das aulas assistidas? Porquê?</p> <p>Que dificuldades/desafios sentiu na sua redação?</p> <p>Quais os domínios/indicadores de avaliação da prática letiva sentiu mais dificuldades/desafios? Porquê?</p>
	Impacto/ consequências da avaliação de professores	<p>Pode descrever-me alguns dos efeitos da introdução do modelo de avaliação de professores no trabalho diário dos professores?</p> <p>E no clima de escola? (ex: menor trabalho colaborativo; mais competitividade)</p>
	<i>Poder da avaliação na reconfiguração da profissionalidade de docente - efeitos individuais e organizacionais</i>	<p>A introdução nas escolas do modelo de avaliação alterou, de algum modo, a sua visão da profissão docente? Em que sentido?</p> <p>O que contribuiu para isso?</p> <p>O que pensa da obrigatoriedade da avaliação para todos os professores? O que pensa do impacto da avaliação para os professores que obtêm as classificações de regular e insuficiente?</p> <p>E para os outros professores?</p> <p>A avaliação reveste-se de confidencialidade relativamente às classificações finais. Concorda com esta norma estabelecida pela tutela ministerial?</p> <p>Que efeitos poderiam advir do conhecimento das classificações dos outros professores? Porquê?</p> <p>Que interpretação fez da decisão do Tribunal Constitucional, em não suspender a avaliação de professores, no seguimento do diploma aprovado na Assembleia da República a 24 de Março de 2011. [mudanças políticas - positivas/ negativas]</p>

Apêndice C – Esquema com categorias e subcategorias

Quadro 33. Exemplo da Análise de Conteúdo.

DIMENSÃO POLÍTICO-ORGANIZACIONAL-AVALIATIVA			
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Desafios/ problemas no planeamento da avaliação docente	Tensões na nomeação dos avaliadores	Articulação entre critérios nacionais e locais	A nomeação dos relatores tinha que obedecer a determinadas condições legais. Tivemos que as conciliar com o nosso perfil de professor-relator. Com aquilo que o coordenador conhece de cada professor (CCAD1, p. 25).
		Recusa do avaliador por incompatibilidade pessoal	Alguns professores recusaram os relatores por razões pessoais. Apresentaram vários <i>pedidos de escusa</i> por essa razão (CCAD2, p. 15).
	Dinâmicas no processo de construção dos instrumentos de avaliação	Corresponsabilização	Houve uma corresponsabilização por parte dos avaliadores na elaboração dos instrumentos que estamos a usar na avaliação dos professores (ED, p.13-14).
		Motivação partilhada	O trabalho estava a ser motivador. Fomos nós todos que os construímos. Foi um momento de grande relevância para os relatores. Vincularam-se aos instrumentos. E isso foi fundamental para agarrar os relatores (ED, p.13).
DIMENSÃO SUPERVISIVA - AVALIATIVA			
Conceções de supervisão avaliativa	Conceção técnico-normativa	Planeamento das normas avaliativas	O relator tem de planificar a avaliação segundo as normas definidas na escola (Eav1.p. 39-40). Planear tendo em conta as normas evita falhas na avaliação (Eifr3.p. 22). Esse planeamento implica que saiba a legislação sobre avaliação (Eifr3p. 22).
		Instrumentalidade no processo de supervisão avaliativa	O relator tem de saber aplicar as fichas de avaliação na observação das aulas (Eifr1, p.40). O relator tem de aplicar todas as fichas aprovadas pelo Conselho Pedagógico (ED, p.12).

Apêndice D – Resultados

Resultados referentes à totalidade das unidades de análise do processo de transformação em ação da política de avaliação do desempenho docente.

Quadro 34. Comparação dos Resultados Referentes à Totalidade das Unidades de Análise Registadas na Herança Avaliativa.

Herança Avaliativa	Avaliadores de topo				Avaliadores/relatores								Avaliados					T
	A T 1	A T 2	AT 3	AT 4	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	A 1	A2	A3	A 4	A5	
Problemas iniciais emergentes																		
<i>Discurso político</i>																		
Contestação docente	24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24
Imagem negativa dos professores	-	-	-	-	45	15	-	5	25	2	5	2	-	-	-	-	-	99
<i>Sobreposição legislativa e seus efeitos</i>																		
Penalizações	18	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23
<i>Desfasamento entre mandato da direção e ciclo avaliativo</i>																		
Definição e aplicação de critérios da excelência profissional	85	43	-	-	-	-	16	-	-	-	20	-	11	-	-	3	-	178
Subtotal	127	43	0	5	45	15	16	5	25	2	25	2	11	0	3	0		
	175				135								14					324
Mudanças de pensamento e ação discursiva																		
<i>Avaliação normativa-restritiva vs contextualizada</i>																		
Fase de sobrevivência	12																	12
Fase de recolha de dados e resultados	21																	21
Fase reflexiva	11																	11
Fase de alteração da prática avaliativa	29	28		6														63
Construção da metodologia avaliativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	38	42	-	-	-	-	-	80
Subtotal	73	28	0	6	0	0	0	0	0	0	38	42	0	0	0	0	0	
	107				80								0					187
Finalidades da avaliação																		
Melhoria da prática profissional	-	-	-	-	6	12	-	-	-	45	-	-	-	-	-	-	-	63
Prestação de contas	-	73	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	78
Progressão na carreira	-	-	-	-	7	20	42	16	35	15	15	22	-	-	-	-	-	172
Permanência na profissão	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	6	8	22	-	39
Subtotal	0	73	0	5	13	32	42	16	35	60	15	22	3	6	8	22	0	
	78				235								39					352
Total	360				450								53					863

Quadro 35. Comparação dos Resultados Referentes à Totalidade das Unidades de Análise Registadas nos Desafios/Problemas no Planeamento da Avaliação.

Desafios/problemas no planeamento da avaliação	Avaliadores de topo				Avaliadores/relatores								Avaliados					T
	A T 1	A T 2	A T 3	A T 4	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	
Tensões na nomeação dos avaliadores																		
Articulação entre critérios nacionais e locais	5	-	-	2	1	5	-	4	5	-	-	-	-	-	-	-	-	22
Aceitação de critérios legais	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	1	44	2	-	64
Recusa do avaliador por incompatibilidade pessoal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	-	33	-	-	45
Crítica ao papel de avaliador supletivo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	3	-	-	-	13
Subtotal	8	2	0	2	1	5	0	4	5	0	0	0	34	4	77	2	0	
	12				15								117					144
Dinâmicas no processo de construção dos instrumentos de avaliação																		
Fidelidade aos padrões de desempenho e seus efeitos reguladores	-	5	4	8	37	6	5	-	30	-	14	-	-	-	-	-	-	109
<i>Estratégias adaptativas na construção dos instrumentos</i>																		
Corresponsabilização	29	9	22	-	-	-	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	71
Reflexividade	-	-	-	-	-	-	5	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	25
Motivação partilhada	12	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18
Dificuldades	3	-	7	-	-	30	11	11	5	18	6	-	-	-	-	-	-	91
Relações de influência	4	8	-	-	5	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19
Críticas	-	-	-	-	10	18	20	6	8	-	10	-	-	-	-	-	-	62
Instrumentos sumativos	33	35	15	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	88
Subtotal	75	63	48	13	57	64	44	17	49	5	42	6	0	0	0	0	0	
	199				284								0					483
Total	211				299								117					627

Quadro 36. Comparação dos Resultados Referentes à Totalidade das Unidades de Análise Registadas na Operacionalização do Modelo de Avaliação.

Operacionalização do modelo de avaliação	Avaliadores de topo				Avaliadores/relatores								Avaliados					T
	A T 1	A T 2	A T 3	A T 4	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	
Contornos da regulação normativa-avaliativa																		
<i>Regulação interna da avaliação</i>																		
Controlo na uniformização de normas e práticas de supervisão e avaliação	8	41	5	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	58
Recusa da desregulação	-	28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28
Ciclo de aplicação/reformulação dos instrumentos de avaliação	18	5	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29
Reforço da metodologia avaliativa	-	20	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22
<i>Regulação externa da avaliação</i>																		
Regulação tardia	4	46	31	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	87
Regulação burocrática-informática	14	46	31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	91
Subtotal	44	186	67	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	315
	315				0								0					315
Normatividade interna																		
Normatividade vertical questionada	15	-	-	-	18	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	63
Descoordenações na aplicação de instrumentos de avaliação	-	-	-	-	-	-	-	-	53	54	47	23	-	-	-	-	-	177
Desconexões comunicacionais interrelatores	-	-	-	-	18	-	-	-	17	21	11	-	-	-	-	-	-	67
Tempos diferenciados na apropriação da normatividade avaliativa	-	-	24	5	17	-	-	17	-	-	16	-	-	-	-	-	-	79
Descoordenação interna	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24	-	-	-	-	24
Subtotal	15	0	24	5	53	30	0	17	70	75	74	23	24	0	0	0	0	410
	44				342								24					410
Total	359				342								24					725

Quadro 37. Comparação dos Resultados Referentes à Totalidade das Unidades de Análise Registadas nas Conceções de Supervisão Avaliativa.

Conceções de supervisão avaliativa	Avaliadores de topo				Avaliadores/relatores								Avaliados					Total
	A T 1	A T 2	A T 3	A T 4	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	
Conceção deontológica																		
<i>Valores profissionais</i>																		
Integridade	-	-	-	-	27		20	17	-	-	-	-	10		6	10	10	100
Responsabilidade	20	18	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	24	10	30	22	172
Subtotal	20	18	18	0	27	0	20	17	0	0	0	0	40	24	16	0	32	
	56				64								152					272
Conceção técnico-normativa																		
Planeamento das normas avaliativas	-	-	-	-	40	-	5	-	8	-	5	-	15	16	18	12	-	119
Instrumentalidade no processo de supervisão avaliativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	25	16	-	20	73
Adequação do desempenho aos critérios de avaliação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	27	21	21	5	10	84
Subtotal	0	0	0	0	40	0	5	0	8	0	5	0	54	62	55	17	30	
	0				58								218					276
Conceção clínica																		
Formação em ação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	10	10	-	-	32
Estratégias reflexivas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36	28	11	-	-	75
Pertinência da ajuda construtiva	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	42	25	10	33	130
Subtotal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	68	80	46	10	33	
	0				0								237					237
Total	56				122								607					785

Quadro 38. Comparação dos Resultados Referentes à Totalidade das Unidades de Análise Registradas nas Competências Técnico-Normativas.

Competências técnico-normativas	Avaliadores/relatores				
	R1	R2	R3	R4	Total
Explicitar posições teóricas, pedagógicas e normativas					
Pré-interação focalizada no ensino eficaz	-	72	42	66	180
Avaliação baseada em critérios de medida	37	74	21	57	189
Subtotal					369
Formas de retroação com foco no instrumento					
<i>Aprovativa específica</i>					
Comunicação	12	53	17	25	107
Estratégias de ensino	8	34	20	50	112
<i>Desaprovativa específica</i>					
Questionamento	26	20	22	44	112
Retroação aos alunos	30	25	34	28	117
Gestão do tempo	67	52	51	45	215
<i>Prescritiva justificada</i>					
Atitude	10	20	7	22	59
Instrução	10	20	5	16	51
Gestão de recursos	6	16	8	10	40
Subtotal					813
Validação de julgamentos avaliativos face a padrões de desempenho pré-definidos					
<i>Zonas de consenso nos julgamentos e decisões avaliativas</i>					
Comunicação	8	10	32	11	61
Relação pedagógica	6	19	20	12	57
Ambiente de trabalho	6	10	20	8	44
Adequar estratégias de ensino e aprendizagem	61	20	54	54	189
<i>Zonas de discordância nos julgamentos e decisões avaliativas</i>					
Incorporar contributos dos alunos	31	54	43	81	209
Subtotal					560
Total	318	499	396	529	1742

Quadro 39. Comparação dos Resultados Referentes à Totalidade das Unidades de Análise Registadas nas Competências Clínicas.

Competências clínicas	Avaliadores/relatores				
	R1	R2	R3	R4	Total
<i>Capacidade de consciencialização sobre o processo de ensino-aprendizagem</i>					
Reflexão na ação sobre situações imprevisíveis	-	78	-	-	78
Reflexão sobre problemas da prática letiva					
Comunicação	12	6	25	34	77
Indisciplina	22	16	30	28	96
Autonomia	13	32	22	47	114
Aprendizagem	10	21	20	66	117
Subtotal					482
<i>Práticas alternativas de ensino</i>					
Estratégias de ensino centradas nos alunos	62	115	85	210	472
<i>Conceções de ensino e de professor</i>					
	-	56	78	-	134
<i>Julgamentos clínicos</i>					
Articular conteúdos de ensino com outras áreas do saber	-	-	-	120	120
Incorporar contributos dos alunos	65	-	55	-	120
Subtotal					240
Total	184	324	315	505	1211

Quadro 40. Comparação dos Resultados Referentes à Totalidade das Unidades de Análise Registadas nas Competências Interpessoais.

Competências interpessoais	Avaliadores/relatores				
	R1	R2	R3	R4	Total
<i>Adaptabilidade discursiva</i>					
Gestão do elogio e da crítica	34	20	67	78	199
Estilo explicativo-argumentativo	-	-	275	155	430
Estilo informativo-afirmativo	-	-	150	190	340
Total	34	20	492	423	969

Quadro 29. Comparação dos Resultados Referentes à Totalidade das Unidades de Análise Registadas nas Competências Acadêmicas e Deontológicas.

Competências acadêmicas e deontológicas	Avaliadores/relatores				
	R1	R2	R3	R4	Total
Competências acadêmicas					
<i>Conhecimento profissional</i>					
Análise do nível de conhecimento dos conteúdos de ensino	124	53	236	230	643
Competências deontológicas					
<i>Comprometimento com valores fundamentais</i>					
Liberdade e autenticidade na prática letiva e supervisiva-avaliativa	32	154	15	54	255
Transparência no produto da avaliação	67	-	-	-	67
Subtotal					322
Total	223	207	251	284	965

Quadro 30. Comparação dos Resultados Referentes à Totalidade das Unidades de Análise Registadas nos Julgamentos e Decisões na Ação de Avaliar o Mérito Profissional.

Julgamentos e decisões na ação de avaliar o mérito profissional	Avaliadores de topo				Avaliadores/relatores								Avaliados					T
	At1	At2	At4	At3	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	A1	A2	A3	A4	A5	
Perspetiva personalista de avaliação e inflacionamento da classificação																		
Diferenciação estatutária-avaliativa vs similaridade de qualificações profissionais		25			16	14	16	21	32	28	31	4	22	18	21	31	31	310
Pressupostos e práticas corporativas de avaliação	12	6		12	10	32	33	45	15	21	23	20	16	11	42	17	11	326
Dificuldades na avaliação					54				11	2	10	18			25			120
<i>Inflacionamento da classificação</i>																		
Interdependência de funções avaliativas	92							26	28	26	38	43	18	51	34	21		377
Investimento na metodologia classificativa	14	48	7															69
Subtotal	118	79	7	12	80	46	49	92	86	77	102	85	56	80	122	69	42	
	216				617								369					1202
Perspetiva técnico-normativa e não inflacionamento da classificação																		
Crítica à avaliação técnico-normativa								18	16		36		47					117
<i>Não inflacionamento da classificação</i>																		
Fidelidade à avaliação técnico-normativa		26	23		14	20		61		24	25	44						237
Do rigor ao inflacionamento da classificação									11	23								34
Subtotal	0	26	23	0	14	20	18	77	11	83	25	91	0	0	0	0	0	
	49				339								0					388
Total																		1590

Apêndice E - Instrumentos de avaliação

Instrumentos de avaliação em uso na *Escola da Luz*

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Documento de Registo

Nome do avaliador: _____
Cargo: _____ Departamento: _____
Nome do avaliado: _____
Categoria: _____ Grupo de recrutamento: _____

A: VERTENTE PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA	Domínios	Fontes de Informação	Indicadores	MENÇÕES					
				Não evidencia	Evidencia pouco	Evidencia	Evidencia bastante	Evidencia totalmente	Não Observado
	1. Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional	Dossiê de grupo, informação administrativa, relatórios (auto-avaliação; estruturas organizacionais)	· Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada.						
			· Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais.						
			· Atitude informada e participativa face às políticas educativas.						
			· Responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional.						
	2. Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos.		· Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens.						
			· Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno.						
			· Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes.						
	3. Compromisso com o grupo de pares e com a escola		· Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos.						
			· Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional.						
			· Responsabilização pelo desenvolvimento dos projetos da escola.						
			· Responsabilização pelo desenvolvimento dos projetos da escola.						
MENÇÃO DA DIMENSÃO A									

Domínios	Fontes de Informação	Indicadores	MENÇÕES					
			Não evidencia	Evidencia pouco	Evidencia	Evidencia bastante	Evidencia totalmente	Não Observado
1. Preparação e organização das atividades letivas.	Dossiê de grupo/técnico pedagógico, ficha de observação de aula e plano de aula.	· Conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar.						
		· Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis.						
		· Integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares.						
		· Conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos.						
		· Planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação.						
2. Realização das atividades letivas.		· Conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar.						
		· Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis.						
		· Promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos.						
		· Comunicação com rigor e sentido do interlocutor.						
		· Promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos.						
3. Relação pedagógica com os alunos.		· Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados.						
		· Promoção de processos de auto-regulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos.						
		· Aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua atividade.						
		· Utilização de evidências na análise crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados.						
		· Reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada.						
4. Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos atividades letivas								
		MENÇÃO DA DIMENSÃO B						

C: PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA	Domínios	Fontes de Informação	Indicadores	MENÇÕES					
				Não evidência	Evidência pouco	Evidência	Evidência bastante	Evidência totalmente	Não Observado
<p>1. Contributo dos docentes para a realização dos objetivos e metas do projeto educativo e dos planos anual e plurianual de atividades do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.</p> <p>3. Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.</p> <p>2. Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão.</p>	Relatórios, estruturas organizacionais PAA e atas	· Participação na construção dos documentos orientadores da vida da escola.							
		· Participação na conceção e uso de dispositivos de avaliação da escola.							
		· Participação em projetos de investigação e de inovação no quadro do projeto de escola.							
		· Participação em projetos de trabalho colaborativo na escola.							
		· Envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade.							
		· Envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola.							
		· Envolvimento em projetos ou atividades de âmbito nacional ou internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunidade.							
		· Apresentação de propostas que contribuam para a melhoria do desempenho da escola.							
			· Contribuição para a eficácia das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, dos órgãos de administração e gestão e de outras estruturas em que participe.						
			MENÇÃO DA DIMENSÃO C						

D: DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA	Domínios	Fontes de Informação	Indicadores	MENÇÕES					
				Não evidência	Evidência pouco	Evidência	Evidência bastante	Evidência totalmente	Não Observado
1. Formação contínua e desenvolvimento profissional	Ações de formação, processo individual, auto-avaliação e relatórios	· Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático).							
		· Análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas.							
		· Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola.							
		· Mobilização do conhecimento adquirido no desenvolvimento organizacional da escola.							
		· Aplicação do conhecimento adquirido na melhoria do trabalho colaborativo.							
			MENÇÃO DA DIMENSÃO D						

Comentário do docente avaliador

Comentário do docente avaliado

O docente avaliador: _____

O docente avaliado: _____

Data: ___/___/___

Nome do avaliador: _____
 Cargo: _____ Departamento: _____
 Nome do avaliado: _____
 Categoria: _____ Grupo de recrutamento: _____
 Disciplina: _____ Ano/Turma: _____ Data _____

Dimensão	Domínios	Indicadores	Evidências	Menções					
				Não evidencia	Evidencia pouco	Evidencia	Evidencia bastante	Evidencia totalmente	Não Observado
B. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	3. Relação Pedagógica com os Alunos	Conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar.	Evidencia conhecimento científico dos conteúdos						
			Explica com clareza os conteúdos da sua área científica						
		Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis*	Apresenta os saberes de forma a facilitar a sua compressão						
			Adequa as atividades planificadas às necessidades que foram surgindo						
			Gere o tempo de forma adequada						
			Articula os diferentes momentos da aula						
			Utiliza estratégias adequadas de motivação dos alunos						
		Promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos.	Aproveita as possibilidades didáticas dos recursos utilizados						
			Promove a realização de tarefas de forma autónoma						
			Promove a aquisição de métodos de trabalho/estudo						
	Comunicação com rigor e sentido do interlocutor.	Estimula e reforça a participação dos alunos							
		Demonstra proximidade, mas mantém-se exigente							
		Gere situações problemáticas com segurança e flexibilidade							
		Exprime-se de forma clara, correta e audível							
		Esclarece dúvidas pertinentes colocadas pelos alunos							
	Promoção e gestão de processos de comunicação e interacção entre os alunos.	Deixa claro os objetivos da aula							
		Orienta os alunos com base em instruções precisas							
		Estabelece um bom clima de trabalho, favorável à aprendizagem							
	Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens	Reforça, oportunamente, intervenções e ou/ comportamentos adequados dos alunos							
		Promove a entreaajuda e /ou o trabalho cooperativo entre alunos							

COMENTÁRIO DO DOCENTE AVALIADOR

COMENTÁRIO DO DOCENTE AVALIADO

Data: ___ / ___ / _____

Docente Avaliador _____

Docente Avaliado _____

Referências

- Afonso, A. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Afonso, N. (1995). *A imagem pública da escola. Inquérito à população sobre o sistema educativo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, A. (2002). Políticas educativas das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In Costa, J., Mendes, A. & Ventura, A. (Orgs.) *Avaliação de organizações educativas* (pp.31-37). Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os Programas de Formação de Professores. In *Cidine* 1, 5-22.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores* (pp. 171-188). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em Educação* (pp. 203-232). Aveiro: Edições Cidine.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alkin, M. Christie, C., & Rose, M. (2007). Communication evaluation In I. Shaw, J. Greene, & M. Mark (Eds.), *The Sage Handbook of Evaluation* (pp. 384-403). London: Sage Publications.
- Álvarez, C. (2008) A perspetiva espanhola. In Atas da conferência internacional, *Avaliação de professores, Visões e Realidades* (pp.60-67). Lisboa: CCAP - Ministério da Educação.
- Alves, M. (2008). *José Matias Alves finalmente fala sobre o CCAP*. Disponível em <http://profblog.org/2008/11/jos-matias-alves-finalmente-fala-sobre.html>.
- Alves, M., & Machado, E. (2010). *O Pólo de Excelência - Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto. Areal Editores.
- Amossy, R. (2009). *L'argumentation dans le discours* (2^o edition). Paris: Armand Colin.

- Angulo, R. (2004). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 35, 25-33.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1983). Educação radical e intelectuais transformadores. In S. Grácio, S. Miranda, & S. Stoer (Org.), *Sociologia da educação* (pp.145-166). Lisboa: Livros Horizonte.
- Avalos, B. (2010). O sistema chileno de avaliação do desempenho docente. In M. Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional - Sentidos e Implicações* (pp.45-64). Porto: Areal Editores.
- Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement. The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45, 254-266.
- Bacharach, S., & Mundell, B. (1999). Políticas organizacionais nas escolas: Micro, macro e lógicas de acção. In M. Sarmento (Org.), *Autonomia da Escola: Políticas e práticas* (pp. 123-156). Porto: Edições Asa.
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organisation*. London: Methuen.
- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (126), 539-564.
- Ball, S. J. (2000). *Sociology of Education: Major Themes*. London: Routledge Falmer.
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 3-23.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.
- Barreira, C. & Rebelo, P. (2008). *Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível?* Comunicação apresentada no VIII Colóquio sobre Questões Curriculares e IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Florianópolis.
- Barroso, J. (2003) Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In Barroso, J. (Org.) *A escola pública – regulação, desregulação e privatização* (pp.19-48). Porto: Edições Asa.
- Barroso, J. (2006). (Org.). *A regulação das políticas educativas de educação*. Universidade de Lisboa: Educa.
- Barthes, R. (2000). *Le plaisir du texte*. Paris: Éditions Seuil.

- Ben-Peretz, M., & Rumney, S. (1991). Professional thinking in guided practice. *Teaching & Teacher Education*, 7 (5/6), 517-530.
- Berger, G. (2009). A investigação em Portugal. Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.
- Berman, P., & McLaughlin, M. (1978). *Federal programs supporting educational change* (R-1589 – HEW). Santa Monica, Calif: The Rand Corporation.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogic Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. University of California: Prentice-hall.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolman, L., & Deal T. (1991). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bas Publishers.
- Bordogna, L. (2003). The reform of public sector employment relations in industrialized democracies. In J. Brock, & D. Lipsky (Orgs.), *Going Public: The Role of Labour-Management Relations in Delivering Quality Government Services* (pp.23-68). Urbana Champaign, IL: IRRRA Series – Cornell ILR Press.
- Boto, A. (2011) *Entre os Problemas Públicos e a Agenda Política. O papel dos Opinion Makers em torno do Novo Modelo de Avaliação de Desempenho Docente (2007-2009)*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa.
- Bouchamma, Y. (2005). Evaluating Teaching Personnel. Which Model of Supervision Do Canadian Teachers Prefer? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, 289-308.
- Boumard, P. (1995). A auditoria dos estabelecimentos: A instituição sem análise ou a análise institucional. In A. Estrela & P. Rodrigues (Coord.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp.51-60). Lisboa: Edições Colibri.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'Éthnologie Kabyle*, Genebra, Droz.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 64.
- Bretz, R., Milkovich, G., & Read, W. (1992). The current state of performance appraisal research and practice: concerns, directions and implications. *Journal of Management*, 18, 321-352.
- Bridges, E. & Groves, B (1999). The Macro and Micropolitics of Personnel Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13 (4) 321-331.

- Bridges, E. (1990). Evaluation for Tenure and Dismissal. In J. Millan, & L. Darling – Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation – Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 147-157). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Broadfoot, P. (1981). Towards a sociology of assessment. In L. Barton (Org.), *Schools, Teachers & Teaching* (pp.197-217). London: The Falmer Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069 - 1077.
- Brophy, J. (1988). Research on teacher effects: Uses and abuses. *Elementary School Journal*, 89 (1), 3-22.
- Caeiro, R. (2010). *Stress ocupacional e avaliação de desempenho nos professores: contributos para uma psicodinâmica do trabalho*. Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho – metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: Editora RH.
- Carey, L. (1984). *State-level teacher performance evaluation policies*. Syracuse: University, School of Education, National Dissemination Center.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1995). *Becoming critical*. London: The Falmer Press.
- Casey, J. P., & McNeil, K. (1972). Attitudinal dimensions of supervising teachers and of elementary and secondary student teachers. *Journal of Teacher Education*, 23, 358-362.
- CCAP (2007). *Avaliação de Professores – visões e realidades*. Atas da conferência internacional. Ministério da Educação. Lisboa.
- CCAP (2009). *Relatório sobre o acompanhamento e a monitorização da avaliação do desempenho docente na rede de escolas associadas ao CCAP*. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/CCAP-REC_8-2009.pdf.
- CCAP (2009a). *Termos de referência de um programa de formação para docentes avaliadores*. Parecer nº3/CCAP. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/CCAP>.
- CCAP (2010). *Orientações para a construção dos instrumentos de registo*. Recomendações nº6/CCAP. Ministério de Educação.
- Chagas, C. (2010). *A avaliação do desempenho dos professores no quadro da regulação da educação. Um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, 7, 279-304.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). Londres: Collier Macmillan.
- Clinard, L. M., & Ariav, T. (1998). What mentoring does for mentors: a cross-cultural perspective. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 91-108.
- Cogan, L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Cohen, L., & Manion, L. (1981). *Perspectives on classrooms and schools*. London: Rinehart and Winston Ltd.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Coker, H., Medley, D., & Soar R. (1980). How valid are expert opinions about effective teaching? *Phi Delta Kappan*, 62 (2), 131-134.
- Collins, A.B. (2004). Teacher Performance e Evaluation: A Stressful Experience from a Private Secondary School. *Educational Research*, 46(1), 43-54.
- Cook, M., & Richards, H. (1972). Dimensions of principal and supervisor ratings of teacher behavior, *Journal of Experimental Education*, 41 (2), 11-14.
- Cooper, J. (1995). Supervision in teacher education. In L. W. Anderson (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp.593-598). Oxford: Pergamon Press.
- Correia, J. (2010). *As políticas de avaliação e a avaliação como política de gestão da educação*. Conferência apresentada no IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional. Elvas.
- Costa, A., & Garmston, R. (1994). *Cognitive coaching: a foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais de escola*. Porto: Edições Asa.
- Couto, L. (2010). *Implementação do novo modelo de avaliação de desempenho docente entre 2001 e 2009. A perspetiva de professores de uma escola básica 2/3*. Dissertação de mestrado. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

- Cristelo, S. M. (2006). *Avaliação de professores: estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Cruickshank, D., & Kennedy, J. (1977). The role of significant others during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 22 (1), 18-24.
- Curado, A. P. (2000). *Profissionalidade docente: Que avaliar? Resultados dum estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: IIE.
- Curado, P. (2004). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Danielson, C. & McGreal, T.L. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria.
- Darling – Hammond, L. (1990). Teacher Evaluation in Transition: Emerging Roles and Evolving Methods. In J. Millan, & L. Darling – Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation – Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 17-32). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Darling – Hammond, Wise, A., & Pease, S (1983). Teacher evaluation in the organization context: A review of literature. *Review of Educational Research*, 53 (3), 285-328.
- Darling-Hammond, L. (2010). Evaluating Teacher Education Outcomes: A Study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36, 4, 369-388.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The Right to Learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 95-114). Lisboa: Educa.
- Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e Performatividade – In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional - Sentidos e Implicações* (pp.141-162). Porto: Areal Editores.
- De Nisi, A., & Williams, K. (1990). Cognitive approaches to performance appraisal. In G. Ferris, & K. Rowland (Eds.), *Performance evaluation, goal setting, and feedback*. Greenwich, CT: Jai Press.
- De Nisi, A., Cafferty, T., & Melino, B. (1984). A cognitive view of the performance appraisal process: a model and research propositions. *Organizational Behaviour and Human Performances*, 33, 360-396.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris: Bayard Éditions.

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.1-18). London: Sage Publications.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2008). *Principals improving instruction: Supervision, evaluation, and professional development*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Domingo, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- Duke, D. (1990). Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 131-144.
- Duke, D. (1995). *Teacher evaluation policy: from accountability to professional development*. New York: State University Press.
- Duke, D. I., & Stiggins, R. J. (1990). Beyond minimum competence: Evaluation for professional development. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher education: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp.116-132). Newbury Park, CA: Sage.
- Duke, D. L., & Stiggins, R.J. (1986). *Teacher evaluation-Five keys to growth*. Washington, De: National Education Association.
- Ebmeier, H. (2003). How Supervision Influences Teacher Efficacy and Commitment: An Investigation of a Path Model. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18 (2),110-142.
- Ellett, C. & Teddlie, C. (2003). Teacher Evaluation, Teacher Effectiveness and School Effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, 101-128.
- Ellett, C. D. (1990). *A new generation of classroom-based assessments of teaching and learning: Concepts, issues and controversies from pilots of the Louisiana STAR*. Baton Rouge, LA: Louisiana Teaching Internship and Statewide Teacher Evaluation Projects, College of Education, Louisiana State University.
- Elliot, B. & Calderhead, J. (1993). Mentoring for teacher development: possibilities and caveats. In D. MacIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring perspectives on school-based teacher education* (pp. 166-189). London: Kogan Page.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). London: Collier Macmillan.

- Estrela, M. T. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 20, 447-460.
- Eurydice European Unit (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. European Commission. Brussels.
- Everitt, A., & Hardiker, P. (1996). *Evaluating for good practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Everton, C., & Holley, F. (1981). Classroom Observation. In J. Millan (Ed.), *Handbook of teacher evaluation* (pp. 231-253). London. Sage Publications.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp.212-233). N. Y: Macmillan Publishing Company.
- Fenwick, T. (2001). Teacher Supervision Through Professional Growth Plans: Balancing Contradictions and Opening Possibilities. *Educational Administration Quarterly*, 37 (3), 40-424.
- Fenwick, T. (2004). Teacher Learning and Professional Growth Plans: Implementation of a Provincial Policy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 19 (3), 259-282.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Figari, G. (2007). A Avaliação: História e Perspectivas de uma Dispersão Epistemológica. In Albano Estrela (Org.), *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)* (pp.225-261). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J., & Worthen, B. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fitzgerald, T. (2010). Supervisão institucionalizada? A gestão do desempenho nas escolas da Nova Zelândia. In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional - Sentidos e Implicações* (pp.65-82). Porto: Areal Editores.
- Flandres, N. (1970). *Analysing teacher behaviour*. New York: Addison Wesley.
- Flores, A. (2009). The Teacher Performance Appraisal in Portugal: Findings from Ongoing Research. Comunicação apresentada na *European Conference on Educational Research*, Universidade de Viena. Áustria.
- Flores, A. (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional - Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores.

- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing: The art of science. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). London: Sage Publications.
- Formosinho, J. (1987). *Educating for Passivity - a study of Portuguese Education (1926-1968)*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Institute of Education. University of London. London.
- Formosinho, J., Machado, J. & Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Foucault, M. (1996). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1988). Prefácio. In H. A. Giroux, *Teachers as intellectuals. Towards a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: H. Bergin & Garvey publishers, inc.
- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath. A “historical” sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18 (7), 4-10.
- Galvão, C. (1998). *Professor : o início da prática profissional*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Garcia. M. (2011). *Avaliação do desempenho docente: as lógicas profissionais na voz crítica dos professores*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Gimeno, J. (1995). Consciência da acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós/ MEC.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals. Towards a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey publishers, inc.
- Giroux, H. A., & MacLaren, P. L. (1986). Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56, 213-238.
- Gitlin, A. (1981). Horizontal evaluation: An approach to student teacher supervision. *Journal of Teacher Education*, 32 (5), 47-50.
- Glickman, C. D. & Bey, T. B. (1990). Supervision. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 549-566). New York: Macmillan Publishing Company.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn e Bacon, Inc.

- Glickman, C., & Kanawatti, D. (1998). Future directions for school supervision. In R. Gerald, & Pajak, E. (Eds), *Handbook of Research on School Supervision* (pp.1248-1259). New York: Prentice Hall International.
- Glickman, C. D, Gordon, S. P & Ross-Gordon, J. M. (2004). *Supervision and instructional leadership: developmental approach* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseno cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldstein, J. (2005). Debunking the Fear of Peer Review: Combining, Supervision and Evaluation and Living to Tell About It. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, 235-252.
- Gomes, J. (1995). *Para a história da educação em Portugal. Seis estudos*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp.95-114). Lisboa: D. Quixote.
- Gonçalves, F. R.; Alves, M. P. & Machado, E. A. (2009). Formulação de objectivos individuais em contexto de avaliação de desempenho docente: um contributo prático-reflexivo para a sua operacionalização. *Revista ELO*, 16, 215-226. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Goodson, I (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Grácio, R. (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Green, R. L. (2010). *The four dimensions of principal leadership: A framework for leading 21st century schools*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Greene, J. (2007). Evaluation, democracy, and social change. I. Shaw, & J. Greene, M. Mark (Eds.), *The Sage Handbook of Evaluation* (pp.118-140). London: Sage Publications.
- Greene, M. (1992). Teacher supervision as professional development: does it work? *Journal of Curriculum and Supervision*, 7, nº 2, 131-148.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). The coming age of evaluation. In *Fouth generation evaluation* (pp. 21-49). London: Sage Publications.
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. London: Heinemann.

- Habermas, J. (1987). *Teoria de la acción comunicativa I – Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Haefale, D. (1981). Teacher interviews. In J. Millan (Ed.), *Handbook of teacher evaluation*. London: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society – education in the age of insecurity*. London: Open University Press.
- Harris, W. (1981). Teacher command of subject matter. In J. Millan (Ed.), *Handbook of teacher evaluation*, (pp. 371-390). London: Sage Publications.
- Hazi, R. (1994). The Teacher Evaluation-Supervision Dilemma: A Case of Entanglements and Irreconcilable Differences. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9 (4), 195-216.
- Herdeiro, R & Silva, A. M. (2009). Carreira e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1º CEB. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Org.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009, pp. 489-506. ISBN- 978- 972-8746-71-1.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2010). Identidade(s), práticas docentes e sucesso educativo dos alunos: alguns resultados de um estudo longitudinal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 18, 3, 1138-1663.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano *et al* (Orgs.), *Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.2717-2728). Coruña: Facultad de Ciências da Educación.
- Higgins, E. (1990). Personality, social psychology, and person-situation relations: standards and knowledge activation as a common language. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality – Theory and research* (pp.301-338). New York: The Guilford Press.
- Hinchey, P. H. (2010). *Getting teacher assessment right: What policymakers can learn from research*. <http://nepc.colorado.edu/publication/getting-teacher-assessment-right>.
- Holden, D., & Zimmerson, M. (2009). *A practical guide to program evaluation planning: theory and case examples*. London: Sage Publications.
- Hord, S. M., Rutherford, W. L., Hurling-Austin, L., & Hall, G. (1987). *Taking charge of change*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hord, S., Rutherford, W., Hurling-Austin, L., & Hall, G. (1987). *Taking charge of change*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- House, E. R. (1980). *Evaluating with Validity*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- House, E. R. (1993). *Professional Evaluation: Social impact and political consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- House, E. R., & Howe, K. R. (1999). *Values in Evaluation and Social Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- House, E. R., & Howe, K. R. (2003). *Deliberative democratic evaluation*. In T. Kellaghan, D L Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 79-102). Dordrecht: Kluwer.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- IGE (2008). *Relatório de avaliação externa das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ingvarson, L. (2010). Identificar e recompensar os professores de sucesso na Austrália. O que aprendemos? Para onde vamos? In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional - Sentidos e implicações* (pp.83-110). Porto: Areal Editores
- Isoré, M. (2009). Teacher evaluation: current practices in OECD countries and a literature review. In *Education Working Papers*, 23, OECD Publishing. doi: [10.1787/223283631428](https://doi.org/10.1787/223283631428).
- Iwanicki, E. (1998). Evaluation in Supervision. In G. Firth, & E. Pajak (Eds.) *Handbook of Research on School Supervision* (pp. 138-175). London: Prentice-Hall International.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores – concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jacob. P. (1991). Inatismo e behaviorismo. In M. M. Carrilho (Org.), *Dicionário do pensamento contemporâneo* (pp. 167-179). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Jansen, U. (1971). *Educational values perceptions and the student teaching experience: assessing change in values perceptions which occur for student teachers, university supervisors, cooperating teachers and school administrators*. Lincoln, Neb: University of Nebraska. (ERIC).
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York: Basic Books.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2009). *The Personnel evaluation standards – How to assess systems for evaluating educators*. California: Corwin Press.
- Kane, J., & Lawler, E. (1979). Performance appraisal effectiveness: Its assesment and determinants. In B. Staw (Ed.), *Research in organizational behaviour* (vol.1, pp. 425-478). Greenwich, CT: JAI Press.

- Kauchak, D., Peterson, K., & Driscoll, A. (1985). An interview study of teachers' attitudes toward teacher evaluation practices. *Journal of Research and Development in Education*, 19 (1), 32-37.
- Kelchtermans, G. (2009) O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In Flores M. & Veiga Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp.61-98) Mangualde: Pedago.
- Kellaghan, T., Stufflebeam, D., & Wingate, L. A. (2003) (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Boston: Kluwver Academic Press.
- Kerchner, C.T., Koppich, J.E., & Weeres, J.G. (1997). *United Mind Workers: Unions and Teaching in the Knowledge Society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Keruskin, T. E. (2005). *The perceptions of high school principals on student achievement by conducting walkthroughs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Edições Pedago.
- Kincheloe, J. L., & MacLaren, P. L. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.138-157). London: Sage Publications.
- Koehler, V. (1985). Research on preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36, (1), 23-30.
- Kupermintz, H. (2003). Teacher effects and teacher effectiveness. A validity investigation of the Tennessee Value Added Assessment System. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, (3), 287-298.
- Landy, F., & Farr, J. (1980). Performance Rating. *Psychological Bulletin*, 87, 72-107.
- Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris: Puf.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa - fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levine, S.L. (1989). *Promoting adult growth in schools*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lewis, A. (1982). *Evaluating educational personnel*. Arlington, Va: American Association of School Administrators.

- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2002). Reformar a Administração Escolar: A recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In L. Lima & A. Afonso (Eds.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp.61-73). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (1991). Produção e reprodução de regras: Normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Inovação*, 4 (2-3), 141-153.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Lima, L. (2011). Conhecimento e política – Comunicação apresentada na Conferência Final do *Projeto Knowledge and Policy in Education and Health Sectors*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Liu, S. & Teddlie, C. (2005). The Ongoing Development of Teacher Evaluation and Curriculum Reform in the People's Republic of China. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, (3), 243–261.
- Lofton, G., Ellett, C., Hill, F., & Chauvin, S. (1995). *The role of the school district in implementing an ongoing improvement process*. Paper presented at the Southwest Education Research Association.
- Lofton, G; Hill; F. & Claudet, J. (1997). Can State-Mandated Teacher Evaluation Fulfill the Promise of School Improvement? Events in the Life of One School. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 139-165.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lourenço, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores. Um contributo para a definição dum plano de formação*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Lourenço, L (2009). *A avaliação de desempenho docente. Estudo do processo de implementação com professores de Educação Especial*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Lundgreen, U. (1987). *New Challenges for Teachers and their Education*. Estrasburgo. Conferência Permanente dos Ministros da Educação. Conselho da Europa.
- MacCartey, S., & Peterson, K. (1987) Peer review of materials in public school teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluations in Education*, 1, 259-267.

- MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. In D. Tawney (Ed.) *Curriculum Evaluation Today: Trends and implications* (pp.125-136). London: MacMillan Education.
- 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 acção docente* (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.
- Mainardes, J (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 27, 94, p. 47-69. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Mark, M., Henry G., & Julnes, G. (2000). *Evaluation: an integrated framework for understanding, guiding and improving policies and programmes*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maroy, C. (2006). *Ecole, régulation et marché – une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses universitaires.
- Marshal, K. (2008). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. In J. Munro (Ed.), *Educational Leadership* (pp. 155–168). New York, NY: McGraw-Hill.
- Martin, D. (1997). Mentoring in one's own classroom: An exploratory study of contexts. *Teaching & Teacher Education*, 13, (12), 183-195.
- Martin, D. (1997). Mentoring in one's own classroom: An exploratory study of contexts. *Teaching & Teacher Education*, 13 (12), 183-195.
- Martins, P. (2009) *Individual teacher incentives, student achievement and grade inflation*. Institute for the Study of Labor (IZA). Discussion Paper No. 4051.
- Martins, P. S. & Walker, I. (2006), *Student achievement and university classes: Effects of attendance, size, peers, and teachers*, IZA Discussion Paper 2490.
- McLaughlin, M. W. (1990). Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 403-415). Newbury Park, CA: Sage.
- McLaughlin, M., & Marsh, D. D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record* (9), 69-94.
- McLaughlin, M., & Pfeiffer, R. (1988). *Teacher evaluation: Improvement, accountability, and effective learning*. New York: Teachers College Press.
- Medley, D. (1982). *Teacher competency testing and the teacher educator*. Charlottesville, VA: Association of Teachers Educators.

- Medley, D., & Coker, H. (1987). The accuracy of principals' judgments of teacher performance. *Journal of Educational Research*, 80, 242-247.
- Mendonça, M. (2007). *A Participação dos Pais na Avaliação do Desempenho Docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Mertens, D. M. (1999). Inclusive evaluation: implications of transformative theory for evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20 (1), 1-14.
- Mertens, D. M. (2003). The inclusive view of evaluation: visions for the new millennium. In S. I. Donaldson, & M. Scriven (Eds.) *Evaluating Social Programs and Problems: visions for the new millennium* (pp.91-107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Messias, S. (2008). *Avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão. Um estudo exploratório com professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory and Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.428-444). London: Sage Publications.
- Millman, J. & Darling-Hammond, L. (Eds.) (1990). *The new handbook of teacher evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ministério da Educação (2009). *Acordo de princípios para a revisão do Estatuto da Carreira Docente e do modelo de avaliação dos professores dos ensinos básico e secundário e dos educadores de infância*. Disponível em <http://www.np3/professores>.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Mitchell, T. (1983). The effects of social, task, and situational factors on motivation, performance, and appraisal. In F. Landy, S. Zedec, & J. Cleveland (Eds.), *Performance measurement and theory* (pp. 39-59). Hillsdale, NJ: LEA.
- Moon, B. (1996). Charting a european agenda/esquisse d'un plan de travail européen. *European Journal of Teacher Education*, 19, nº3, pp. 217-249.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morhman, A. Resnick-West, S., & Lawler, E. (1989). *Designing performance appraisal systems: Aligning appraisals and organizational realities*. San Francisco. Ca: Jossey-Bass.

- Morhman, A., & Lawler, E. (1983). Motivation and performance-appraisal behavior. In F. Landy, S. Zedeck, & J. Cleveland (Eds.) *Performance measurement and theory* (pp.173-179). Hillsdale, NJ: LEA.
- Mota, V. (2009). *O novo modelo de avaliação do desempenho docente: formação e percepções dos agentes avaliativos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Mowday, R., & Sutton, R. (1993). Organizational behavior: Linking individuals and groups to organizational contexts. *Annual Review of Psychology*, 36, 99-110.
- Murillo, J. (2008) Uma visão panorâmica da avaliação do desempenho docente na Europa e na América. In Atas da conferência internacional, *Avaliação de professores, Visões e Realidades* (pp.33-48). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Natriello, G. (1990). Intended and Unintended Consequences: purposes and effects of teacher evaluation. In J. Millan, & L. Darling – Hammond (Eds.) *The New Handbook of Teacher Evaluation – Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 35-73). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. S. Francisco, CA: Freeman.
- Nelson, S. & Sassi, A. (2000). Shifting Approaches to Supervision: The Case of Mathematics. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 553-584.
- Neves, E. (2010). *Estudo de uma escala de autoavaliação da prática docente. Contributos para o desenvolvimento profissional*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Niemi, M., & Kemmis, S. (1999). Communicative evaluation. *Lifelong Learning in Europe*, 4, 5-64.
- Nisbett, R., & Ross, L. (1980). *Human Inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Nolan, J. F. & Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision & evaluation. Theory into practice*. EUA, John Wiley & Sons, Inc.
- Nolan, J.F. (1997). Can a Supervisor Be a Coach? No. In J. Glanz & R.F. Neville (eds.), *Education Supervision: Perspectives, Issues, and Controversies* (pp.100-112). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des Professeurs. Analyse Socio historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII-XX)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp.15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote. IIE.
- Nóvoa, A. (1992). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores - Aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento profissional de professores*. Comunicação apresentada por ocasião da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão? In S. R. Stoer (Org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem interdisciplinar* (pp. 59-130). Porto: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1991a). Os professores em busca de uma autonomia perdida? In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.). *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (vol.I, pp.521-531). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1991b). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Org.). *As Organizações escolares em análise* (pp.13-43). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- OCDE (2000). *Programme for international student assesement*. Disponível em: <http://www.oecd.org/>
- OCDE (2003). *Learning for tomorrows' world: First results from Pisa 2003*. Disponível em: http://www.pisa.oecd.org/document/55/0,3343,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1,00.html
- OCDE (2005). *Education at a Glance: OECD Indicators 2005*. Paris. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/25/35333424.pdf>.
- OCDE (2006). *The high cost of low educational performance – the long run- economic impact of improving Pisa outcomes*. Disponível em: http://www.pisa.oecd.org/document/58/0,3343,en_32252351_32236191_44417722_1_1_1_1,00.html
- OCDE (2009). *Avaliação de Professores em Portugal – estudo da OCDE*. Lisboa: Ministério da Educação.
- OCDE (2009). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers – Internacional Practices*. OECD Publications. Paris.
- OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world*. Paris: OECD Publications.
- OCDE (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. OECD Publications.

- Oliveira, H. (2004). *A construção da identidade profissional de professores de Matemática em início de carreira*. Tese de Doutoramento em Educação não publicada. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Ovando, M.N. (2001). Teachers' Perceptions of a Learner-centered Teacher Evaluation System. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15 (3), 213-231.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- Passeron, J. C. (1980). Pédagogie et pouvoir. In *Encyclopaedia Universalis*, vol.12.
- Pawlas, G & Oliva, P. (2008). *Supervision for today's schools*. USA. John Wiley & Sons, Inc.
- Pearlman, M., & Tannebaum, R. (2003). Teacher evaluation practices in the accountability era. In T. Kellaghan, D. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 609-641). Boston: Kluwver Academic Press.
- Pereira, I. (2009) *Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português*. Centro de Investigação e estudos de sociologia. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/1256>.
- Peterson, K. (1984). Methodological problems in teacher evaluation. *Journal of Research and Development in Education*, 17 (4), 62-70.
- Peterson, K. (1990). Dossier: a computer expert system simulation of professional judgments on schoolteacher promotion. *Journal of Educational Research*, 83, 134-139.
- Peterson, K. (2000). *Teacher Evaluation. A comprehensive guide to new direction and practices*. London: Corwin Press.
- Peterson, K., & Kauchak, D. (1982). *Teacher evaluation: Perspectives, practices and promises*. Salt Lack City: Centre for Educational Practice. University of Utah.
- Popham, W.J. (1988). The Dysfunctional Marriage of Formative and Summative Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 269-273.
- Porter, & Brophy, J. (1988). Synthesis of research on good teaching: Insights from the work of the Institute for Research on Teaching. *Educational Leadership*, 45, 71-85.
- Ramos, C. (2009). *Teacher evaluation in Portugal. Country background report for OECD*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Range, B., Scherz, S., Holt, C. & Young, S. (2011) Supervision and evaluation: The Wyoming perspective. *Education Assessment Evaluation Accountability*, 23, 243–265, DOI 10.1007/s11092-011-9123-5.
- Rebien, C. (1996). Participatory evaluation of development assistance. Dealing with power and facilitative learning. *Evaluation*, 2 (2), 151-172.
- Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Reineke, R.; Willkeke, M; Walsh, L. & Sawin, C. (1998). Review of personnel evaluation systems: a local application of standards. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 373-378.
- Retallick, J. (1986). Clinical supervision: technical, collaborative e critical approaches. In W. J. Smyth (Ed.), *Learning about teaching through clinical supervision* (pp.85-110). London: Croom Helm.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005), Teachers, schools, and academic achievement, *Econometrica* 73 (2), 417-458.
- Rocko, J. E. (2004), The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data, *American Economic Review* 94 (2), 247-252.
- Rodrigues, P. (1995). As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela, & P. Rodrigues (Org.) *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 93-120). Lisboa: Edições Colibri.
- Rodrigues, P. (2001). A formação no contexto da avaliação do professor. In Atas do Seminário sobre *(Re)pensar a formação contínua na construção da profissão docente* (pp.34-52). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Rust, F. (1988). How supervisors think about teaching. *Journal of Teacher Education*, 39, (2), 56-64.
- Saal, F. Downey, R., & Lahey, M. (1980). Rating the ratings: Assessing the psychometric quality of rating data. *Psychological Bulletin*, 88, 413-428.
- Sá-Chaves, I (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Cidine: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro: UIDTFF.
- Sanches, F. (1997). Para um ensino de qualidade: perspectiva organizacional. In *Inovação*, 10 (2/3), 165-194.

- Sanches, M. & Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3,129-234.
- Sanches, M. & Seica, A. (2009). Sensibilidade ética e moral dos professores: dimensões interaccionais. In M. F. Sanches (Ed.), *A Escola como espaço social: Leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 165-192). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. F. (2003). Uma reflexão crítica em torno da democratização da escola. In M. Vieira; J. Pintassilgo, & B. Melo (Org.), *Democratização escolar. Intenções e apropriações* (pp.197-203). Lisboa: Centro de Investigação em Educação.
- Sanches, M. F. (2004). Reconstrução emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade do conhecimento. Que possibilidades? In A. Adão, & E. Martins (Eds.) *Os professores: identidades (re)construídas* (pp.37-54). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, M. F. (2006). Processos de Construção e desenvolvimento profissional na formação inicial: análise de estudos empíricos em Portugal. In Atas XIV Colóquio da Afirse - *Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e práticas*. Secção Portuguesa da Afirse.
- Sanches, M. F. (2009). A (in)sustentável leveza da liderança dos professores em contextos de mudança: Contrastes entre idealidade e realidade. In M. F. Sanches (Ed.), *A Escola como espaço social: Leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 125-162). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M.F. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santiago, P. Roseveare, D. Amelvoort, G. Manzi, J., & Matthews, P. (2009) Teacher Evaluation in Portugal – *OECD Review*. Disponível em: www.oecd.org/edu/teacherevaluationportugal
- Santiago, R. A., Alarcão, I., & Oliveira, L., (1997). Percursos na formação de adultos, a propósito do modelo de M. Lesne. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 11-36). Porto: Porto Editora.
- Santos, A. (2009). Avaliação de professores em Portugal – modelos e perspectivas. In J. Ruivo, & A. Trigueiros (Coord.) *Avaliação de desempenho de professores* (pp.11-22). Lisboa: Associação Nacional de Professores.
- Scheerens, J; Hendriks, M; Luyten, H; Slegers, P & Steen, R. (2010). *Teachers' Professional Development Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. University of Twente. Luxemburgo. OECD Publications.
- Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*, (pp. 79-91). Lisboa: D. Quixote.
- Schön, D. A. (1998). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.M. Barbier (Dir). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris: Presses Universitaires de France.
- Schubert, W. H. (1989). Reconceptualizing and the matter of paradigms. *Journal of Teacher Education*, 40 (1), 27-32.
- Schutz, B. O. (1967). *The Phenomenology of Social World*. Evanston: Northwestern University Press.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretativist approaches to human inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.118-137). London: Sage Publications.
- Scriven, M. (1967). Summative teacher evaluation. In J. Millman (Ed.), *Perspectives on curriculum evaluation* (pp. 453-478) American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation, 1. Chicago.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp.151-183). Lancaster, PA: Technomic Publishing.
- Scriven, M. (1972). Prose and cons about goal-free evaluation. *Journal of Educational Evaluation*, 3 (4), 1-4.
- Scriven, M. (1973a). *Handbook for model training program in qualitative educational evaluation*. Berkeley: University of California Press.
- Scriven, M. (1973b). Goal free evaluation. In E. House (Ed.), *School evaluation: The politics and process* (pp.319-328). Berkeley, CA: McCuthan.
- Scriven, M. (1973c). *The evaluation of educational goals, instructional procedures and outcomes*. Berkeley: University of California (ERIC Document Reproduction Service No. ED 079 394).
- Scriven, M. (1976). Evaluation in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 13, 363-368.
- Scriven, M. (1977). The evaluation of teachers and teaching. In G. Borich (Ed.), *The appraisal of Teaching: Concepts and process* (pp. 186-193). Reading, MA: Addison-Wesley.

- Scriven, M. (1981). Summative teacher evaluation. In J. Millan (Ed.), *Handbook of teacher evaluation* (pp. 244-271). Beverly Hills, CA: Sage.
- Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheorie. In T. Kelleghan & D. Stufflebeam (Orgs.) *International Handbook of Educational Evaluation* (pp.15-30). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Senge, P.M. (1990) *The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). *Supervision. A redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Shinkfield, A. & Stufflebeam, D. (1995) *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. MA: Kluwer Academic Publishers.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp.3-33). London: Collier Macmillan.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-22.
- Siens, C., & Ebmeier, H. (1996). Developmental supervision and the reflective thinking of teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11 (4), 299-319.
- Silva, D.Y. & Dana, N.F. (2001). Colaborative Supervision in the Professional School. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16 (4), 305-321.
- Silva, I. (2001). *Avaliação do desempenho. Contributo para um estudo de avaliação de desempenho dos professores*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.
- Silva, I., & Conboy, J. (2004). Representações dos professores sobre avaliação do desempenho docente: o que avaliar? Como avaliar? *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), 119 -150.
- Simões, G. A. (1998). *A avaliação de professores como estratégia de desenvolvimento profissional e organizacional*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Simões, H. R. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: Cidine.
- Sindicato dos professores da Grande Lisboa (2010). *Notícias*. Disponível em <http://www.spgl.pt/listagem.aspx>.
- Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Prentice Hall.

- Sousa-Santos, B. (2005). *Democratizar a democracia*. Afrontamento. Lisboa.
- Spooren, P (2006). Teacher professionalism and student evaluation of teaching: will better teachers receive higher ratings and will better students give higher ratings. *Educational Studies*, 32, 2, 201-214.
- Stake, R (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estândares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stanulis, R. (1995). Classroom teachers: possibilities for participation in a professional development school context. *Teaching & Teacher Education*, 11, (4), 331-344.
- Stern, E. (2007). Contextual challenges for evaluation change. In Shaw; J. Greene, & M. Mark (Eds.), *The Sage Handbook of Evaluation* (pp. 292-314). London: Sage Publications.
- Stodolsky, S. (1984). Teacher evaluation: the limits of looking. *Educational Researcher*, 13 (9), 11-18.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Press Syndicate of University of Cambridge.
- Strike, K. (1990). The ethics of educational evaluation. In J. Millan, & L. Darling – Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation – Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 357-373). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Stronge, H. & Tucker, D. (2000). The politics of teacher evaluation: a case study of new system design and implementation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13 (4), 339-359.
- Stronge, J. (1997). *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice*. Thousand Oaks. CA: Corwin.
- Stronge, J. (1997). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, CA:
- Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional - Sentidos e Implicações* (pp.22-44). Porto: Areal Editores.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2000). *Teacher evaluation and student achievement*. Washington. DC: National Education Association.

- Stufflebeam, D., & Sanders, J. (1990) Using the Personnel Evaluation Standards to Improve Teacher Evaluation. In J. Millan, & L. Darling – Hammond (Eds.) *The New Handbook of Teacher Evaluation – Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 416-428). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models & applications*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Sweeney, J. (1992). The Effects of Evaluator Training on Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6 (1), 7-14.
- Sykes, G. (1990). Licensure and certification of teachers: an appraisal. In J. Millan, & L. Darling – Hammond (Eds.) *The New Handbook of Teacher Evaluation – Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 63-75). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Tabachnik, B. R., & Zeichner, K. M. (1984). The impact of student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35 (6), 28-36.
- Tarrinha, A. (2010). *Observação do ensino no âmbito do desempenho da avaliação docente*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2001). Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milénio. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 97-113). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Teddlie, C; Stringfield, S; & Burdett, J. (2003). International comparisons of the Relationships among Educational Effectiveness, Evaluation and Improvement Variables: An Overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, 1, 5-20.
- Teodoro, A. (1994). *A carreira docente. Formação. Avaliação. Progressão*. Lisboa: Texto Editora.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Thomas, M. (1979). *Evaluation of educational personnel*. Bloomington Ind: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Thorndike, R. L. (1949). *Personnel selection: Test and measurement technique*. New York: Wiley.
- Tomlinson, P. (1996). *Understanding mentoring. Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Bukingham: Open University Press.
- Trigueiros, A. (2009). A avaliação de professores em Portugal – o contributo da Associação Nacional de Professores. In J. Ruivo, & A. Trigueiros (Coord.) *Avaliação de desempenho de professores* (pp.7-10). Castelo Branco: Associação Nacional de Professores.

- Turney, C. (1987). Supervision of the practicum. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*, (pp.686-694). Oxford: Pergamon Press.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2008) New Educational policy on teacher evaluation: the influences of school leadership on Policy perception of teachers. Comunicação apresentada na *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*. New York.
- Vadeboncoeur, J. A. (1997). Child development and the purpose of education: a historical context for constructivism in teacher education. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education. Building a world of new understandings* (pp.15-37). London: The Falmer Press.
- Ventura, A. (2013). La peur de l'évaluation comme obstacle au développement professionnel des enseignants. Actes de l'11ème *Colloque International de l'Association Française d'Éducation Comparée et des Échanges (AFDECE)*, Université de Sherbrooke, Canada. Paris: Éditions l'Harmattan.
- Vieira, F. (1993). Supervisão. *Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F. (2010). Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão. In F. Vieira; M. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva & I. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.159-198). Mangualde. Edições Pedago.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weiler, H. (1999) Perspectivas comparadas em descentralização educativa. In Sarmento, M.J. (Org.) *Autonomia da escola. Políticas e práticas* (pp. 157-190) Porto: Edições ASA.
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J. & Keeling, D. (2007). *The widget effect. Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness*. The New Teacher Project.
- Whitmore, E. (1998). *Understanding and Practicing Participatory Evaluation. New Directions for Evaluation*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Wiley, R. C. (1972). *Determining tendencies of college faculty, student teachers, and cooperating teachers toward traditionalism or progressivism in their attitudes regarding education*. Washington, D.C: National Center for Educational Research and Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 065 492).
- Wolf, R. (1973). How teachers feel toward evaluation. In E. House (Ed.), *School evaluation: the politics and process* (pp.156-168). Berkeley, CA: MacCuthan.

- Wood, R., & Pohland, P. (1979). Teacher evaluation: the myth and realities. In W.R. Duckett (Ed.), *Planning for the evaluation of teaching* (pp.73-82). Bloomington IN: Phi Delta Kappa.
- Woods, P. (1993). *Critical events in teaching and learning*. London: The Falmer Press.
- Wright, S., Horn, S., & Sanders, W. (2007). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- Yinger, R. J. (1977). *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods*. Doctoral dissertation, Michigan State University.
- Zahorik, J. A. (1988). The observing-conferencing role of university supervisors. *Journal of Teacher Education*, 39 (2), 9-16.
- Zahorik, J. A. (1992). Perspectives and imperatives. Good teaching and supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7 (4), 393-404.
- Zeichner, K (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions - research on teachers' thinking and practice* (pp. 9-27). London: The Falmer Press.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- Zeichner, K. M. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 117-138). Lisboa: D. Quixote.
- Zeichner, K. M. (1993a). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M. (1993b). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 9 (1), 1-13.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1990). Reconstructing teacher education. Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41 (2), 3-20.
- Zepeda, S. J. (2006). Classroom-based assessments of teaching and learning. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 101-124). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Zepeda, S. J. (2007). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. Larchmont, NY: Eye On Education.

Zevin, J. (1974). In thy cooperating teacher's image: convergence of social studies student teacher's behaviour patterns with cooperating teacher's behaviours patterns. *American Education Research Association*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 087 781)

Zimpher, N.L., & Ashburn, E. A. (1985). Studying the professional development of teachers: how conceptions of the world inform the research agenda. *Journal of Teacher Education*, 36 (6), 16-26.

Zimpher, N.L., Voss, G., & Nott, D. (1980). A closer look at university student teacher supervision. *Journal of Teacher Education*, 31 (4), 11-15.

Zimpher, N.L., & Howey, K. R. (1987). Adapting supervisory practices to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (2), 101-127.

Legislação consultada:

Decreto-Lei 46/86, de 14 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 409/89, de 14 de Outubro.

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

Decreto Regulamentar n.º14/92 de 4 de Julho.

Circular n.º14/93/DEGRE

Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de Maio.

Decreto-Lei n.1/98 de 2 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de Agosto.

Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro.

Decreto Regulamentar n.º11/2008, de 23 de Maio.

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

Decreto Regulamentar n.º4/2008, de 5 de Fevereiro.

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

Decreto Regulamentar n.º1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de Agosto.

Projeto de Decreto Regulamentar de 18 de Março de 2010

Decreto-Lei n.º75/2010, de 23 de Junho.

Decreto Regulamentar n.º2/2010, de 23 de Junho.