

Maria do Céu Gomes

**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE -
OBJECTIVOS E CONTROVÉRSIAS**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Avaliação em Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Manuel Tavares

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências da Educação

Lisboa

2010

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Manuel Tavares, a minha sincera gratidão pela disponibilidade que sempre demonstrou, pelo seu saber, rigor e estímulo na orientação desta dissertação.

A todos os docentes que participaram neste estudo, pela sua sinceridade, disponibilidade e envolvimento no tema.

Aos meus amigos, pelas palavras de conforto nos momentos mais difíceis, pelo carinho e apoio.

Aos meus pais e irmãs, em particular à minha irmã Idalina e ao meu cunhado Carlos Pereira Gomes, pelo acompanhamento, carinho e partilha.

Aos meus filhos pelo carinho, apoio e encorajamento manifestados.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação.

RESUMO

Actualmente, no campo específico da educação, a avaliação do desempenho tem vindo a assumir uma importância crescente e uma maior atenção dos investigadores pelos contextos escolares e pela relação directa entre a qualidade das abordagens de ensino e os níveis de desempenho dos alunos. No contexto do sistema educativo português, a preocupação com a eficácia passa a considerar a avaliação dos professores como uma prioridade, trazendo à discussão a profissionalidade docente e a sua avaliação. Assim, este estudo tem como objectivo a análise dos elementos potenciadores e condicionadores do actual modelo proposto pelo Decreto Regulamentar 2/2008 de 10 de Janeiro, bem como a sistematização de elementos complementares e /ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspectivam os professores de uma escola secundária.

Para a sua realização utilizou-se uma abordagem qualitativa suportada na *grounded theory* - estudo de caso. As técnicas de colheita de dados foram as entrevistas a nove docentes participantes e a análise de documentos relacionados com a política educativa da escola.

O estudo permitiu concluir que o modelo apresenta dimensões controversas e que estas condicionam os objectivos intrínsecos do mesmo, sendo que a prevalência de questões burocráticas dificulta a sua implementação. Em consequência foram apresentadas algumas recomendações.

Palavras-chave: avaliação em educação - profissionalismo e profissionalidade - modelos de avaliação - gestão da avaliação - organizações escolares.

ABSTRACT

In the present days, and considering the specific field of Education, the evaluation of performance gains growing importance and more in-depth scope from researchers due to the scholar contexts and the straight dependence between the quality of the teaching approaches and the level of performances from the students. In the context of the Portuguese educational system, the concern with efficacy urges to consider teachers' evaluation as a priority, bringing to discussion the teacher's profession and its evaluation. Thus, the present study's purpose is to analyse the potentiating and conditioning elements of the Regulatory Decree's 2/2008 proposed model, and the systematisation of the complementary elements and/or alternatives to the later, from which they perspective the teachers in a secondary school.

A qualitative approach supported by a grounded theory has been used regarding its implementation – case study. The data collection techniques consisted of interviews conducted to nine teachers and the analysis of documents related to the educational politics held by the school.

The undertaken research allows concluding that the model displays controversial dimensions that ultimately condition the intrinsic objectives of the latter, being that the prevalence of bureaucratic issues jeopardise its implementation. Therefore, some recommendations were presented.

Key-Words: evaluation in education – professionalism and profession – evaluation models – evaluation management – scholar organisations.

ÍNDICE DE SÍMBOLOS

CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

ECD – Estatuto da Carreira Docente

IGE – Inspeção Geral de Educação

JCSEE – Joint Committee on Standards for Educational Evaluation

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PAA – Plano Anual de Actividades

PCE – Presidente do Conselho Executivo

PCGT – Presidente do Conselho Geral Transitório

PCT – Projecto Curricular de Turma

PEE – Projecto Educativo de Escola

RI – Regulamento Interno

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
1. Enquadramento teórico.....	10
1.1. O significado da avaliação em educação	10
1.2. Propósitos da avaliação e a qualidade do desempenho	11
1.3. A Construção do profissionalismo e da profissionalidade	14
1.4. Padrões de qualidade para avaliar modelos de avaliação do pessoal docente	21
1.5. Modelos de avaliação do desempenho profissional docente	22
1.6. Análise política das organizações escolares	34
1.7. Fontes e métodos de avaliação de pessoal	38
1.8. A gestão e a avaliação do desenvolvimento profissional	41
1.9. Avaliação do desempenho e sua articulação com a avaliação interna e externa da escola	48
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	54
2. Considerações e opções metodológicas	55
2.1. Tipo de estudo.....	55
2.2. Os participantes	56
2.3. Contexto do estudo e caracterização geral da escola.....	58
2.4. Instrumentos de recolha de dados.....	65
2.5. Procedimentos para a recolha de dados	67
2.6. Análise de dados	68
2.7. Limitações da investigação.....	71
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	73
3. Resultados da análise.....	74
3.1. Potencialidades do processo de avaliação do desempenho docente.....	74
3.2. Limitações do processo de avaliação do desempenho docente	81
3.3. Elementos Complementares e/ou alternativos ao modelo vigente	118
CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	i
ANEXOS	xx

Anexo 1: Perfil geral de desempenho profissional dos professores	xxi
Anexo 2: Padrões de avaliação dos recursos humanos.....	xxv
Anexo 3: Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação.....	xxvii
Anexo 4: Estudos teóricos que propõem a integração de variáveis contextuais nos modelos de análise.....	xxviii
Anexo 5: Tarefas que um director de uma escola secundária deve desempenhar	xxix
Anexo 6: Guião da entrevista	xxx
Anexo 7: Ficha de Avaliação do Desempenho – Auto-avaliação	xxxi
Anexo 8: Informação ao participante e formulário de consentimento informado	xxxv

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da transversalidade da dimensão profissional, social e ética, nos parâmetros classificativos.....	18
Quadro 2 – Síntese dos objectivos da avaliação do desempenho docente	27
Quadro 3 – Síntese do modelo de avaliação do desempenho docente	28
Quadro 4 – Síntese das informações complementares ao modelo de avaliação vigente.....	30
Quadro 5 – Erros-tipo inerentes ao acto de supervisão	33
Quadro 6 – Dimensões sugeridas pelos métodos teóricos centrados no contexto da avaliação do desempenho	37
Quadro 7 – Avaliadores, tipos de avaliação e destinatários	41
Quadro 8 – Comparação entre o contrato reflexivo e o contrato tradicional	45
Quadro 9 – O papel da direcção executiva e órgãos de gestão na implementação da avaliação	46
Quadro 10 – Etapas no processo de construção de projectos educativos.....	47
Quadro 11 – Articulação entre a avaliação da escola e a avaliação do desempenho	52
Quadro 12 – Caracterização dos participantes	58
Quadro 13 – Caracterização da População Escolar e sua Distribuição	60
Quadro 14 – Caracterização da Situação Profissional do Pessoal Docente	61
Quadro 15 – Habilitações do Pessoal Docente.....	61
Quadro 16 – Nível etário do Pessoal Docente (Anos).....	61
Quadro 17 – Caracterização da Situação Profissional dos Funcionários	62
Quadro 18 – Caracterização dos Recursos Físicos da Escola	62
Quadro 19 – Blocos e tópicos do guião da entrevista.....	67
Quadro 20 – Potencialidades do processo de avaliação do desempenho docente.....	74
Quadro 21 – Limitações do processo de avaliação do desempenho docente	82
Quadro 22 – Elementos Complementares e/ou alternativos ao modelo vigente	120

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa a análise da situação existente no campo da avaliação do desempenho docente, nomeadamente, dos elementos potenciadores e condicionadores do actual modelo proposto pelo Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro, bem como a sistematização de elementos complementares e /ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspectivam os professores de uma escola secundária.

Conforme Peterson (1995), é necessário equacionar dimensões tanto de ordem sociológica, relacionadas com expectativas, como tarefas, relações, recompensas, reconhecimentos e sanções, entre outras, como de ordem política, respeitantes às decisões do controlo da avaliação e às decisões inerentes ao processo. Estas dimensões apresentam-se como limitações ou como potencialidades, causando impacto ou validando o sistema de avaliação.

A avaliação, presente em todos os domínios da vida humana, tem vindo a abranger de modo formal ou informal as mais diversas áreas, passando a ser, como constata a *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE, 1981), parte inevitável de todo o empreendimento humano. A consagração de sistemas de avaliação formal é um fenómeno relativamente novo e que tem vindo a assumir uma importância crescente na educação.

Como refere Stufflebeam (1990), no campo específico da educação têm vindo a ser consideradas, ao nível da avaliação, outras vertentes da realidade educativa, onde a aprendizagem dos alunos era objecto primordial. No contexto do sistema educativo português, desde 1947 que a preocupação com a eficácia do sistema não considerava a avaliação dos professores como uma prioridade.

Concebida tradicionalmente como um mecanismo indutor de decisões relacionadas com a entrada e a permanência na profissão – carácter sumativo - emerge a assumpção recente da avaliação docente marcadamente formativa porque potenciadora do desenvolvimento profissional dos professores, do desenvolvimento das organizações escolares, da melhoria da qualidade da educação, do ensino e, conseqüentemente, da melhoria dos resultados escolares dos alunos. Falamos da afirmação de uma perspectiva de avaliação centrada no desempenho profissional, passível de identificar pontos fortes e fracos e contribuir para o desenvolvimento do pessoal docente.

Independentemente das funções que norteiam os diferentes modos de avaliação, e distanciando-nos da dualidade de funções equacionada nos diversos modelos que têm presidido ao sistema, é notoriamente reconhecido o papel desempenhado pelos professores na

qualidade de um sistema educativo (Thélot, 1993), sendo as perspectivas, os mecanismos e os processos reguladores diferenciados. Este papel está intimamente ligado aos objectivos essenciais do ensino, visto como “uma acção sistematicamente organizada, com o objectivo de ajudar os aprendentes a apropriarem-se dos utensílios intelectuais construídos no quadro da frequência escolar de uma dada disciplina” (Hadji, 1995; p.32), permitindo-lhes, assim, a construção de modelos de comportamento intelectuais e motores.

Desde os anos 90 do século XX que Portugal tem participado em estudos internacionais no âmbito da avaliação das aprendizagens adquiridas pelos alunos, promovidas e orientadas por algumas organizações: International Assessment of Educational Progress - IAEP, da responsabilidade do Educational Testing Service - ETS; Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico - OCDE, da qual podemos destacar o PISA - Programme for International Student Assessment (2000, 2003, 2006); a International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA, pioneira no desenvolvimento de estudos internacionais de avaliação das aprendizagens, como é o caso do Third International Mathematics and Science Study - TIMSS (1993). Estes estudos têm permitido caracterizar os factores que estão mais relacionados com o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e fundamentar medidas de política consideradas apropriadas aos problemas detectados, pois são reveladores que o ensino em Portugal necessita de reestruturação de forma a promover a qualidade do sistema educativo.

Alguns autores como Danielson e McGreal (2000) referem que os professores têm sido os primeiros a reconhecer a necessidade de avaliação cujos propósitos seriam o seu desenvolvimento pessoal e profissional, a responsabilização e a prestação de contas. Nóvoa (1995) viu a necessidade do reconhecimento e diferenciação da qualidade de ensino, promovendo o mérito dos professores.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (1997) reconhecem a importância da avaliação, tendo classificado as suas abordagens em seis categorias – abordagens orientadas por objectivos; abordagens orientadas para a gestão. Aqui destaca-se Stufflebeam, através do modelo CIPP - *Model-Context, Input Process e Product*; abordagens orientadas para o consumidor, sendo Scriven o seu principal proponente; abordagens orientadas para a perícia; abordagens orientadas para o adversário e orientadas para o participante.

Fernandes refere que:

“A avaliação dos professores (...) poderá ser um meio importante de regulação, de amadurecimento, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional que,

evidentemente, está perante um dos dilemas mais desafiadores com que se viu confrontada nos últimos 30 anos.” (Fernandes, 2006, p 21)

Alguns estudos teóricos em Portugal (Simões, 1998; Curado, 2002; Cristelo, 2006) concluíram que, de um modo geral, a avaliação do desempenho docente segundo os modelos anteriores a 2008 encontram-se distantes de primar pela eficácia. Simões (1998) analisou os aspectos nucleares do modelo de avaliação do desempenho,¹ no âmbito da sua tese de mestrado – A Avaliação do Desempenho Docente: contributos para uma análise crítica, sistematizados em torno de três ordens de questões: propósitos, instrumentos e fontes de avaliação e âmbito e natureza do desempenho. Procurou perspectivar o modelo na problemática geral da avaliação de professores, com base numa amostra de nove escolas, distribuídas por cinco distritos, tendo em vista a organização de alguns elementos indicadores da situação. Concluiu que o modelo de avaliação apresentava várias limitações que condicionavam os objectivos intrínsecos do mesmo e que a prevalência de questões burocráticas condicionava a progressão na carreira dos docentes.

Curado (2002), estudou o processo de implementação da política de avaliação de professores², no âmbito da sua tese de doutoramento – Política de Avaliação de Professores em Portugal: Um estudo de implementação. Baseou-se na teoria das organizações, desenvolvendo três estudos de caso em três escolas secundárias com características organizacionais distintas. O seu propósito foi inquirir se tal política, embora centralizada, fora implementada de maneira diferente em diferentes tipos de escola, e recolher opiniões sobre o conteúdo, processo de implementação e impacto da política, tendo concluído que o enfoque recaía tão-somente na finalidade administrativa da progressão na carreira.

Cristelo (2006), no âmbito da sua tese de mestrado – Avaliação de professores: estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico, e cujo objectivo era saber como estava a ser desenvolvida a avaliação num agrupamento de escolas ao nível do 1º ciclo que utilizava um processo alternativo ao legislado e como se podiam caracterizar as opiniões dos principais envolvidos no processo de avaliação em desenvolvimento, concluiu que o processo revelava algumas limitações e fragilidades por ausência de sustentação em teorias conceptuais e metodológicas e por inexistência de um suporte legal de apoio.³

¹ O estudo refere-se à avaliação preconizada pelo sistema de avaliação do desempenho docente aprovado pelo DL 139-A/90 de 28 de Abril.

² Avaliação docente de acordo com o DR 11/98 de 15 de Maio.

³ Utilização de um processo alternativo ao DR 11/98.

Assinalados os aspectos anteriores, as mudanças introduzidas sugerem a tentativa de colmatar as lacunas e omissões identificadas. Para a sua concretização há que melhorar a qualidade da educação e do ensino e que está ligada ao desenvolvimento profissional, observando-se, assim, o carácter formativo que a actual avaliação de desempenho preconiza. Por outro lado, ao ser concebido como um mecanismo condicionador da permanência e da progressão na carreira docente, tem uma outra função, esta de natureza sumativa. A definição e concretização de um regime de avaliação que distinga o mérito passam então a ser um dos objectivos constantes no Programa do XVII Governo Constitucional.

Assim, a pressão para a reforma do ensino e da educação fez incidir as novas políticas, por razões ditas de operacionalidade, na avaliação de professores, cuja implementação pretende a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e ainda proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.⁴ A aplicação do sistema de avaliação do desempenho deve ainda permitir identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente e diagnosticar as respectivas necessidades de formação, cuja identificação deve estar associada às exigências da função exercida.

A partir do momento em que a avaliação é assumida como necessária, no campo das práticas sociais e da educação, “ não se vê como é que os professores possam escapar a essa regra geral” (Hadji, 1995; p.27). Santos Guerra (1993) defende que o verdadeiramente importante na avaliação é saber quem é que a avaliação vai favorecer, ao serviço de quem se vai pôr, e que tipos de benefícios se vão alcançar. Enfatiza como elementos essenciais do processo de avaliação os propósitos e os efeitos, secundarizando o que se avalia e o modo como isso se faz.

Emergem assim, na abordagem da problemática da avaliação, as seguintes interrogações: Que avaliar nos professores? Como avaliar? Com que finalidades? Ou mesmo as questões colocadas “Quem deve avaliar? Com que propósitos? Através de que meios?” (Millman, 1981; p.12) e que parece continuar a produzir eco nos tempos modernos, ao enfatizar os propósitos e os procedimentos na avaliação. Parece-nos, contudo, que esta tarefa considerada necessária, a de avaliar os professores na sua profissionalidade, permanecerá sempre matéria delicada. A alteração do Estatuto da Carreira Docente (ECD), através do Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro veio introduzir transformações significativas no que

⁴ Conforme DR 2/2008, Artigo 3º.

concerne à criação de duas categorias de professores, titulares e não titulares, ao aumento da carga horária lectiva dos docentes, à permanência obrigatória na escola para o desenvolvimento de actividades de forte exigência e de grande desgaste profissional por inclusão no horário de tempo não lectivo, às poucas expectativas de progressão na carreira, ao facto de a redução do tempo de serviço se observar apenas aos cinquenta anos e à introdução de um sistema de avaliação uniformizador e burocrático. São mudanças com fortes implicações no desempenho do docente. Neste contexto, Fullan (2001) chama a atenção para a série e dinâmica de factores e de dilemas intrínsecos no processo de mudança e que tornam o seu resultado ou mesmo o seu sucesso num processo subtil e complexo. Este processo é ainda mais complexo quando se trata da questão da avaliação de professores e do estatuto da carreira docente, a que subjaz uma determinada visão de professor e de ensino.

Não obstante a razão de ser da avaliação, a mesma tem vindo a fomentar resistências de natureza diversa, preocupações, reflexões no quotidiano dos profissionais que começam a ter um profundo reflexo na vida das escolas e são geradoras do recrudescimento da discussão em torno da questão, criando expectativas quanto ao seu desenvolvimento. Existe, portanto, uma certa suspeita e cepticismo no seio do corpo docente, onde se vive um clima de “mudança legislada” e não de “mudança negociada” (Day, 1999; p.97).

A avaliação do desempenho, considerada como um instrumento de desenvolvimento profissional que favorece a participação dos actores e como uma possibilidade de desenvolvimento da autonomia das escolas, tendo em conta a importância da contextualização do processo, apresenta-se como uma oportunidade para acrescentar valor às aprendizagens dos alunos, para o desenvolvimento de um espírito colaborativo, e também de credibilização da profissão docente. No DR 2/2008, a concepção de «desempenho docente» é considerada, de acordo com Alves e Machado (2008), segundo duas dimensões estruturantes - uma dimensão pedagógica, que diz respeito à relação entre o professor e os alunos e na qual o avaliador é o coordenador de departamento; e uma dimensão organizacional, que se refere à relação do professor com a organização e na qual o avaliador é o Presidente do Conselho Executivo ou o Director. Esta nova abordagem constitui, desta forma, uma alteração profunda com repercussões nos modos de relacionamento funcional entre os professores, com reflexos no clima profissional entre os docentes de uma mesma escola.

Na implementação da arquitectura da avaliação do desempenho nas escolas, a figura do director é também importante na gestão da mesma para o desenvolvimento profissional. Em relação ao modelo vigente e em articulação com a função de avaliador previsto no novo

regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos portugueses, Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril, o director surge como uma figura central no que diz respeito aos propósitos desta tarefa que se afigura árdua, porque ausente de unanimidade na forma como está a ser implementada, não obstante a aceitação da necessidade e utilidade da avaliação da profissionalidade pelos docentes. Deste modo, importa perceber se o modelo de gestão de escola é ou não influenciador de um empenhamento docente profissionalmente mais gratificante e positivamente mais consequente para os alunos.

Se a qualidade da educação, do ensino e da aprendizagem na nossa sociedade não correspondem ao que seria desejável e se o papel do professor é relevante na promoção da aprendizagem dos alunos, não obstante enfoques mais individuais ou organizacionais, parece-nos pertinente investigar para identificar as potencialidades e limitações do modelo vigente de avaliação do desempenho docente, regulamentado pelo DR 2/2008, cujos critérios previstos constituem o padrão de qualidade do desempenho profissional do professor, com predominância das dimensões *ensino e aprendizagem, participação na escola, relação com a comunidade e frequência de acções de formação contínua*. Este último como um dos objectivos finais da avaliação do desempenho - o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

É, portanto, nossa intenção aferir a contribuição do modelo de avaliação actualmente em vigor em Portugal, em termos de finalidades e objectivos, procedimentos e métodos, resultados e efeitos esperados. Como refere Simões (1998), na função da avaliação há que equacionar no desenho e na implementação do sistema, um conjunto de condicionalismos e de preceitos de natureza diversa, indutores da validade, utilidade e fidelidade do sistema e, por consequência, do seu impacto e da sua eficácia.

É em torno desta problemática que se situa o âmago do nosso estudo. Para além das razões mencionadas subsistem razões de natureza pessoal e profissional. Estas são justificadas pelo facto de ser uma área muito pouco explorada em Portugal e despertar curiosidade pelo saber no sentido de uma melhor compreensão do fenómeno em questão. A acrescentar, o facto de, aquando da introdução do modelo vigente, exercer cargos que levariam a avaliar e validar as avaliações dos colegas, a produzir documentos contextuais, necessitando de informações relevantes a uma prestação satisfatória e responsável.

Assim, pareceu-nos pertinente desenvolver um trabalho de investigação sobre esta temática, com o intuito de verificarmos as respostas aos objectivos, métodos e efeitos produzidos pela avaliação do desempenho profissional dos professores e, ainda, procedermos

à sistematização de elementos complementares e/ou alternativos ao modelo vigente. Pareceu-nos pertinente questionar:

- Quais as potencialidades e limitações do actual modelo de avaliação do desempenho profissional docente, proposto pelo DR nº 2/2008, de 10 de Janeiro, tendo em conta as opiniões dos avaliadores e avaliados?
- Quais os elementos complementares e /ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspectivam os professores?

Para dar resposta às questões colocadas definimos como objectivo geral:

- Aferir as potencialidades e limitações do actual modelo de avaliação do desempenho proposto pelo DR nº 2/2008, de 10 de Janeiro, tendo em conta as opiniões dos avaliadores e avaliados.

Como objectivos específicos definimos os seguintes:

- Recolher as opiniões dos professores avaliadores e avaliados, para elucidação das potencialidades e limitações do actual modelo de avaliação;
- Proceder à sistematização de elementos complementares e /ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspectivam os professores.

Deste modo, considerando os objectivos do estudo e de acordo com a problemática equacionada, pareceu-nos adequado suportarmo-nos numa abordagem de natureza qualitativa, por facilitar o acesso a referências cognitivas e de significados manifestados pelos sujeitos do estudo, captar em profundidade, detalhe e especificidade os fenómenos que se pretendem estudar. A utilização do estudo de caso surge como estratégia mais adequada que, segundo Yin (1994), é aconselhável para estudar a complexidade de um fenómeno organizacional, quando o investigador julga que o contexto é decisivo para a compreensão dos fenómenos.

Na construção desta dissertação utilizou-se uma organização em capítulos.

O primeiro capítulo contém o enquadramento teórico e encontra-se dividido em sete secções referentes a clarificações conceptuais que abordam os seguintes temas: (i) o significado da avaliação em educação; (ii) os propósitos da avaliação e a qualidade do desempenho; (iii) a construção do profissionalismo e da profissionalidade, onde se inclui o perfil do desempenho do professor do ensino secundário; (iv) padrões de qualidade para avaliar modelos de avaliação; (v) modelos de avaliação do desempenho profissional docente,

no qual se refere o modelo de avaliação de professores nos anos 1998-2008 e o modelo vigente de avaliação do desempenho; (vi) a análise política das organizações escolares, fazendo-se referência ao contexto organizacional e às suas implicações na avaliação do desempenho; (vii) fontes e métodos de avaliação; (viii) a gestão da avaliação do desenvolvimento profissional; e (ix) a avaliação do desempenho e a articulação com a avaliação interna e externa da escola.

No segundo capítulo são dadas informações sobre a metodologia utilizada. São explicitadas as razões que nos levaram a enveredar pela utilização de entrevistas como técnica de recolha de dados e justificam-se as opções metodológicas relativas aos participantes, ao contexto, aos instrumentos e procedimentos de recolha de dados, à análise e à interpretação dos dados e, por último, são referidas as limitações da investigação.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados da análise dos dados das entrevistas e a discussão dos mesmos, com o objectivo de apresentar os factores que ajudem a compreender as potencialidades e limitações do actual modelo de avaliação do desempenho docente e os elementos complementares e /ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspectivam os professores.

Por último são apresentadas as conclusões da investigação e as recomendações suscitadas.

Os capítulos que integram este estudo procuram, assim, explicitar o percurso geral da investigação sobre o tema e a relevância das questões apresentadas.

Foram utilizadas, na elaboração da dissertação, as normas instituídas pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT)⁵ e a Norma da American Psychological Association (APA, 2001).

⁵ Conforme preceituado pelo Despacho Reitoral nº 101/2009 de 26 de Maio.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Enquadramento teórico

Neste capítulo procedemos à pesquisa bibliográfica em torno dos conceitos centrais, com o intuito de proceder a clarificações conceptuais que nos ajudaram a construir o objecto de estudo.

1.1. O significado da avaliação em educação

Partindo da revisão da literatura, Nevo (1990) constata a multiplicidade de definições de avaliação, sistematizando-a segundo os objectivos: avaliação como processo de determinação da consecução de determinados objectivos; segundo definições descritivas e não judicativas; avaliação como o recolher e examinar informação, e um terceiro grupo cuja característica é a avaliação do mérito ou do valor e a natureza judicativa da mesma. Este autor considera ainda a possibilidade de uma combinação da natureza descritiva com a judicativa nas definições de avaliação. Nevo (1995), baseado nalguns contributos, entre os quais da JCSEE (1981) incorpora na sua definição a descrição e o julgamento, definindo a avaliação de professores como “o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino.” (Nevo, 1995; p. 135) A distinção entre mérito e valor relaciona-se com as qualidades intrínsecas (mérito) e extrínsecas (valor) (Guba & Lincoln, 1985, 1989; Scriven, 1990,1995; Stufflebeam, 1994b, 1995). O mérito pode ser determinado pelo grau de conformidade com determinados padrões estabelecidos ou pela comparação entre avaliados. Por sua vez o valor é determinado através da comparação do impacto ou resultado da avaliação do avaliado em relação a requisitos externos, relacionando-se com necessidades sociais e institucionais. O conceito de mérito permanece mais ou menos constante, quanto à variação de grau, devido à relativa estabilidade das características intrínsecas; o conceito de valor apresenta diferentes graus de variação devido à interacção das pessoas com o contexto. É por isso que o contexto local não pode ser ignorado na avaliação do valor.

O mérito e o valor podem ser tratados como sinónimos, como independentes, e o valor como dependente de alguns níveis mínimos do mérito. Se a existência de mérito não implica a de valor, ou seja, podendo haver mérito sem valor, a noção de valor tem que ter implícito algum mérito.

Para autores como Scriven (1967), Guba e Lincoln (1985) e a JCSEE (1981), a dimensão de julgamento desempenha um papel essencial. Segundo Cronbach (1980), o

importante é descrever e não julgar. Aos que defendem a perspectiva da avaliação como descrição associam-na à avaliação formativa, entendendo o julgamento como ponto de chegada da mesma.

Para Hadji (1995), avaliar é, antes de mais, pôr em prática e fazer funcionar o elemento estrutural constante que permite identificar os factos de avaliação, porque os caracteriza. Assim, para este autor, avaliar correctamente é um acto que apresenta quatro dimensões essenciais, sendo: um *acto de julgamento* em que enfatiza a finalidade da avaliação pedagógica como a possibilidade de um sujeito se vir a adaptar às suas acções relativamente ao seu objectivo, graças ao contributo da informação em retroacção; um *acto que implica um duplo trabalho de modelização*, em que, pela construção de um referente constituído por um conjunto de expectativas é instituído um referido, por detecção de aspectos observáveis no objecto, tendo por base os critérios pré definidos, tornando possível a operacionalização da leitura do objecto; um *acto que se situa num contexto de tomada de uma decisão* e que tem por finalidade preparar e esclarecer uma decisão de acção, com o intuito de um aperfeiçoamento das posteriores acções em relação com o objectivo; um *acto de comunicação social*, em que o avaliador e avaliado têm um diálogo social, sendo dadas respostas às questões de ambos sobre a utilidade da sua acção.

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

A decisão de avaliar leva a pensar a essência do objecto, pois a eficácia ou a produtividade do professor e o seu desempenho tornaram-se objectos de avaliação, validando assim as observações consentâneas com os propósitos e com os procedimentos. São estes que determinam como os professores são avaliados, quais os instrumentos, que intervenientes no processo e que tratamento de dados. São os propósitos que se relacionam com as razões pelas quais se põe em prática um processo de avaliação (Iwanicki & Rindone, 1995).

1.2. Propósitos da avaliação e a qualidade do desempenho

A literatura neste domínio tem demonstrado a complexidade e também a controvérsia da avaliação de professores tendo em conta os seus propósitos, os processos e os efeitos.

Para Natriello (1990), as razões do processo de avaliação e o respectivo resultado, quer estabelecendo ou não qualquer relação com os propósitos iniciais, deverão estabelecer relação com as práticas e as actividades empreendidas no processo. No seu estudo das

consequências não esperadas da avaliação ao nível individual, organizacional e contextual, defendeu uma maior consciencialização dessas consequências na formulação dos modelos de avaliação.

Iwanicki (1990) realçou a prestação de contas, o desenvolvimento profissional, a melhoria das escolas e a selecção como propósitos a distinguir de entre vários e apela ao uso de modelos de avaliação baseados na formulação de objectivos para a integração de processos de avaliação de professores e de desenvolvimento organizacional das escolas.

Middlewood e Cano (2001) referem que, nalguns países, a prática da avaliação do desempenho varia entre a prestação de contas e o desenvolvimento profissional, em três níveis: sistema educativo – cujos propósitos são a prestação de contas, o desenvolvimento, a inspecção e auditoria e melhoria da qualidade do ensino; organização – cujos propósitos são o estabelecimento de objectivos e a melhoria da escola; o indivíduo, a nível profissional e pessoal. No primeiro os propósitos visam as decisões de gestão e a melhoria do desempenho. A nível pessoal visam a responsabilidade profissional, a auto-reflexão e a melhoria.

De um modo geral, tem-se identificado a tensão entre propósitos formativos, orientados para o desenvolvimento profissional e propósitos sumativos, baseados na prestação de contas e orientados para decisões de gestão de carreira (Day, 1999; Chow, Wong, Yeung & Mo, 2002; Avalos & Assael, 2006; Stronge, 2006). Neste contexto, há autores que defendem a possibilidade de no mesmo sistema de avaliação serem incorporados propósitos formativos e sumativos, mas outros há que advogam a incompatibilidade entre estes dois propósitos, (Duke & Stiggins, 1990; Simões, 2000; Chow et al., 2002; Avalos & Assael, 2006). Os primeiros autores, anteriormente referidos, defenderam a separação entre a avaliação para efeitos sumativos e avaliação para efeitos formativos e sugeriram que o desenvolvimento profissional devesse constituir o enfoque da avaliação de professores “minimamente competentes” (Duke & Stiggins, 1990; p.117), capazes de formular os seus próprios objectivos de desenvolvimento.

Perrenoud (1998), perspectivando o professor como um profissional competente, responsável pelas suas acções e com poder, considera que o mesmo só seria alvo de avaliação caso ocorresse um erro profissional.

Para Danielson (2001), considerando que os professores são profissionalmente competentes, a avaliação seria utilizada com a finalidade de melhorar a sua prática. Considera ainda que os resultados dos alunos possam ser utilizados, tendo em conta os propósitos da

escola que é a aprendizagem dos mesmos, não obstante a dificuldade por si reconhecida da atribuição do desempenho dos alunos apenas à competência do professor.

A este propósito, Darling-Hammond clarifica e distingue dois conceitos relacionados, o de qualidade dos professores e o de qualidade do ensino. Refere que:

“A qualidade do ensino é, em parte, uma função da qualidade do professor (...) mas é também fortemente influenciada pelo contexto de ensino. (...). Um professor “de qualidade” pode não ser capaz de proporcionar um ensino de qualidade num contexto onde se verifica um desfasamento entre as exigências da situação e o seu conhecimento ou destrezas (...). Por exemplo, um professor preparado para ensinar alunos do ensino secundário pode não ser capaz de ensinar alunos mais novos; um professor que é capaz de ensinar alunos com elevadas destrezas e competências pode não ser capaz de ensinar alunos que têm dificuldades ou que não dispõem em casa dos recursos que o professor está habituado a assumir que existem.” (Darling-Hammond, 2008, p 4)

A qualidade dos professores diz respeito ao conjunto de traços pessoais, destrezas e perspectivas que alguém traz para o ensino, incluindo também determinadas disposições em termos de comportamento. A referida autora, com base na investigação sobre a eficácia docente, identifica um conjunto de qualidades, entre as quais se destacam o domínio do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo, a capacidade de comunicação, a compreensão dos aprendentes e da sua aprendizagem e desenvolvimento, ser um profissional especializado e com capacidade de se adaptar, permitindo ao professor julgar sobre o modo como deve agir em determinado contexto para responder às necessidades dos alunos. Apresenta, ainda, aspectos que incluem um conjunto de disposições para apoiar e estimular a aprendizagem dos alunos e realizar adaptações ao ensino visando o sucesso, para ensinar de modo justo e imparcial, para continuar com a aprendizagem do profissional através da sua formação, conferindo, deste modo, para além de muitos outros aspectos, qualidade ao ensino e ao docente e que reverterá a favor do aprendente.

Este crescimento profissional está assim ligado à construção do profissionalismo e da profissionalidade que apresentamos a seguir.

1.3. A Construção do profissionalismo e da profissionalidade

Na abordagem da questão da avaliação de professores, é necessário reflectir sobre um conjunto de aspectos que a enquadram e definem, nomeadamente, a concepção do que significa ser profissional e o modo como se encaram as funções inerentes à profissão docente.

Os docentes foram conquistando parcelas de autonomia e condições de qualidade para o exercício das suas funções a partir de uma adaptação à educação dos modelos das profissões liberais. A concepção de profissão docente com base num corpo de conhecimentos, de interpretações, de habilidades, de tecnologias, de disposições éticas e de responsabilidades colectivas fundamentais para o ensino, assim como de meios para a sua representação, foi a forma clássica de a educação responder às exigências de uma organização económica e social caracterizada pela economia industrial, numa sociedade em que os professores eram considerados como trabalhadores que desenvolviam um serviço público de grande importância para o funcionamento económico, político e social da comunidade. É neste contexto que Pérez Gómez considera que o movimento de desenvolvimento profissional do docente, durante grande parte da segunda metade do século XX, contribuiu positivamente para a dignificação da prática docente. Assistiu-se à “consecución de unas condiciones dignas de trabajo y un mínimo respeto a su autonomía profesional en el difícil equilibrio entre las exigencias sociales y las determinaciones de la Administración” (Pérez Gómez, 1998; p. 182).

No entanto, desde o final dos anos 80 que as conquistas realizadas têm vindo a perder terreno, por sujeição a um mercado livre e concorrencial, a uma sociedade economicista em que o conhecimento se vê transformado numa mercadoria negociável e em que os valores se gerem em função dos interesses. A escola ganha importância crescente na promoção da identidade cosmopolita (Hargreaves, 2003; Morgado, 2004). Aliam-se os conceitos de qualidade e competitividade.

Hoje, a questão da avaliação do docente, do seu profissionalismo e da sua profissionalidade é discutida à luz de um contexto de economia globalizada, de uma União Europeia em busca da sociedade do conhecimento e de um Portugal empenhado em fazer cumprir os critérios de uniformização (Pacheco, 2005).

A Comissão Europeia (2004) adoptou um quadro de princípios comuns para as competências e qualificações dos docentes, o qual deverá ser entendido como uma profissão qualificada; uma profissão num contexto de aprendizagem ao longo da vida; uma profissão com mobilidade e uma profissão baseada em parcerias.

Actualmente, a sociedade exige que um professor seja um profissional, remetendo este conceito para a rápida, diversa e renovável aquisição de saberes e para a necessidade da sua sistemática mobilização (Le Boterf, 1995). Fala-se, assim, de uma nova profissionalidade docente cujo objectivo é o crescimento profissional assente no cooperativismo, na entajuda, essências de um desenvolvimento profissional e que urge ser real e emergente (Hargreaves, 1994; Flores, 2002). Deste modo, é exigido um desenvolvimento profissional e institucional, o desenvolvimento do grupo e não do indivíduo de forma isolada e também da escola e da comunidade como local de actuação dos professores (Sachs, 2000).

Paralelamente à necessidade de desenvolvimento do profissionalismo interactivo dos professores está a necessidade da escola ser entendida como uma organização e como uma comunidade aprendente. É através de uma cultura de escola ideal que uma comunidade de aprendizagem profissional passa a integrar o conhecimento, as competências e as disposições dos professores, no espaço escola, com o objectivo de promover a partilha da aprendizagem e do progresso e de transformar a informação em conhecimento, num processo ou movimento social, para o desenvolvimento da *inteligência colectiva* (Hargreaves, 2003).

No interesse dos educandos, dos professores, da escola e da democracia, uma nova profissionalidade na educação é necessária e possível. Os educadores e os professores em particular reconhecem-se e são reconhecidos como profissionais. Subsiste, no entanto, uma visão redutora da profissionalidade docente por admitir candidatos sem a idoneidade exigível, não obstante o desenvolvimento apresentado na dimensão científico-didáctica da função. São, na maioria das vezes, negligenciadas as dimensões da aprendizagem escolar e da missão da escola. Como consequência, a profissão docente tem uma identidade profissional fraca. A função dos professores é indissociável da missão da escola (ILO/Unesco, 2007).

Para construir uma profissionalidade própria de um profissional da educação, não só para fazer bem o que faz, mas também para fazer o que deve fazer é necessário um saber-fazer bem que engloba saberes específicos, valores, autonomia e uma selectividade relativa; a profissionalidade em educação é um composto de ser, valores e de competência; a construção da profissionalidade em educação deve começar pela selecção dos candidatos à formação profissional que tenha em conta a ressonância educacional da personalidade de quem exerce a profissão; a profissionalidade em educação pode assim ser definida como um *saber-comunicar-pedagogicamente*.

Os principais normativos em vigor e que incidem nesta matéria - LBSE, ECD, Perfil de desempenho do professor do ensino secundário, Common European Principles⁶, permitem afirmar que o professor é um profissional cuja entrada na profissão se processa através de uma formação inicial de nível superior. Esta formação integra a preparação do docente ao nível científico, na área de especialidade de ensino e no domínio pedagógico e é complementada por formação contínua que tem como principal finalidade actualizar o profissional, numa perspectiva de educação permanente. Entre os princípios preconizados na LBSE para orientar a formação dos professores encontramos, de forma explícita no artigo 33º, a referência a uma formação que capacite o professor para a inovação e investigação no âmbito da actividade educativa, para ter uma atitude crítica e actuante face à realidade social, bem como para conduzir uma prática reflexiva. Assim, os profissionais da educação podem ser considerados como profissionais do direito à educação e da comunicação pedagógica, oficialmente habilitados e socialmente investidos para o exercício da sua função (Monteiro, 2008).

Deste modo, um sistema de avaliação de professores encontra-se associado a determinadas visões de ensino e de professor (Nóvoa, 1992; Darling-Hammond, Wise & Pease, 1986; Sachs, 2003; Flores, 2005; Day, Flores & Viana, 2007) e, também, a um determinado perfil de desempenho profissional (Nóvoa, 1992).

1.3.1. Perfil de desempenho do professor do ensino secundário

O perfil de desempenho para a profissão docente é parte integrante do quadro de referência nacional para a formação inicial e no entender do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP)⁷. O quadro de referência da avaliação de desempenho definido no ECD e na legislação da avaliação recolhe elementos de variados modelos, sobressaindo o modelo centrado no perfil do professor.

A definição de perfis de desempenho tem dois objectivos fundamentais: por um lado constituir um referencial para a organização da formação e, por outro, identificar um quadro de referência que possa ser considerado para o desenvolvimento da acção educativa nas escolas e, consequentemente, para a própria avaliação de desempenho dos professores.

⁶ European Commission (2005). *Common European Principles for Teachers, Competence and Qualifications*. Brussels: European Commission.

⁷ DL 15/2007, Artigo 134º, ponto 1. Conselho criado na dependência directa do membro do governo responsável pela área da educação, com a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e monitorização do novo regime de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

O perfil geral de desempenho do professor do ensino secundário⁸ estrutura-se em função da especificidade de quatro dimensões: (i) dimensão profissional, social e ética, de acordo com a qual o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada; (ii) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, segundo a qual o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam; (iii) dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade, uma vez que o professor exerce a sua actividade profissional no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere; e (iv) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, sugerindo que o professor incorpore a sua formação como elemento constitutivo da prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Anexo 1).

As orientações do CCAP apontam para a transversalidade da dimensão profissional, social e ética, permitindo dar relevância às dimensões do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e da participação na escola e relação com a comunidade escolar. Quanto à dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, para além da frequência de acções de formação contínua de conteúdos de natureza científico-didáctica, são valorizadas também as acções desenvolvidas no contexto escolar local, sendo relevante a realidade concreta e as necessidades próprias da escola, dos docentes e dos alunos (Quadro 1)

⁸ Aprovado pelo DL 240/2001 de 30 de Agosto e constitui um referente para a avaliação.

Quadro 1 – Síntese da transversalidade da dimensão profissional, social e ética, nos parâmetros classificativos

(Adaptado da legislação em vigor)⁹

DIMENSÕES		DOMÍNIOS	AVALIADORES	INDICADORES DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO
VERTENTE PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA	Vertente do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	a) Nível de assiduidade; b) Serviço distribuído	Presidente do Conselho Executivo	A.1. Serviço lectivo – grau de cumprimento do Serviço e dos respectivos objectivos individuais. A.2. Empenho para a realização da totalidade das aulas previstas. A.3. Apoio às aprendizagens dos alunos - grau de cumprimento do serviço e dos respectivos objectivos individuais. A.4. Serviço não lectivo – grau de cumprimento do serviço e dos respectivos objectivos individuais
		c) Preparação e organização das actividades lectivas	Coordenador de Departamento	A.1. Correção científico-pedagógica e didáctica da planificação das actividades lectivas. A.2. Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos. A.3. Adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas A.4. Diversidade, adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e recursos utilizados. A.5. Outro a estipular pelo agrupamento ou escola não agrupada
		d) Realização das actividades lectivas		B.1. Cumprimento dos objectivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas. B.2. Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem. B.3. Utilização de recursos inovadores incluindo as tecnologias de informação e comunicação. B.4. Promoção do trabalho autónomo dos alunos e da aquisição de métodos de estudo. B.5. Outro a estipular pelo agrupamento ou escola não agrupada
		e) Relação pedagógica com os alunos		C.1. Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos. C.2. Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adopção de regras de convivência, colaboração e respeito. C.3. Disponibilidade para o atendimento e apoio aos alunos. C.4. Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das acções desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula. C.5. Outro a estipular pelo agrupamento ou escola não agrupada.

⁹ Conforme o DL 240/2001; o n.º 3 do Artigo 44.º e n.º 1 e n.º 2 do Artigo 45.º do ECD; o n.º 2 e o n.º 35 do DR n.º 2/2008.

Quadro 1 (Continuação)

DIMENSÕES		DOMÍNIOS	AVALIADORES	INDICADORES DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO
VERTENTE PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA	Vertente do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	f) Avaliação das aprendizagens dos alunos	Coordenador de departamento	D.1. Regularidade, adequação e rigor da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens, incluindo a sua apresentação em tempo útil aos alunos D.2. Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das actividades lectivas. D.3. Observância na avaliação dos alunos dos critérios indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do agrupamento ou escola não agrupada. D.4. Promoção da auto-avaliação dos alunos. D.5. Outro a estipular pelo agrupamento ou escola não agrupada
		g) Melhoria dos resultados escolares dos alunos tendo em conta o contexto socioeducativo	Presidente do Conselho Executivo	B.1.1. Progresso dos resultados escolares dos alunos no ano/disciplina face ao ano lectivo anterior. B.1.2. Progresso das aprendizagens dos alunos relativamente à avaliação diagnóstica realizada no início do ano. B.1.3. Evolução dos resultados escolares dos alunos relativamente à evolução média: a) dos resultados dos alunos daquele ano de escolaridade ou daquela disciplina naquele agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) dos mesmos alunos no conjunto das outras disciplinas da turma no caso de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. B.1.4. Classificação nas provas de avaliação externa e respectiva diferença relativamente às classificações internas. B.1.5. Outros elementos a ponderar tendo em atenção a ficha de auto-avaliação.
	Vertente da participação na relação com a comunidade escolar	a) Redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo	Presidente do Conselho Executivo	B.2. Redução do abandono escolar - contributo do docente e cumprimento dos respectivos objectos individuais
		b) Participação dos docentes na vida do agrupamento ou escola não agrupada e apreciação do seu trabalho colaborativo em projectos conjuntos de melhoria de actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens		C.1.1. Avaliação ao nível da participação e dinamização de Orientação educativa e nos órgãos de gestão e do cumprimento dos objectivos individuais. C.1.2. Avaliação do nível de participação e dinamização de projectos e do cumprimento dos objectivos individuais.
		c) Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica		C.3.1. Avaliação da participação nas estruturas de Orientação educativa e nos órgãos de gestão e do cumprimento dos Objectivos individuais.
		d) Dinamização de projectos de investigação desenvolvimento e inovação educativa e correspondente avaliação		C.4.1. Avaliação da participação e dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e do cumprimento dos objectivos individuais.

(continua)

(Conclusão)

DIMENSÕES		DOMÍNIOS	AVALIADORES	INDICADORES DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO
VERTEENTE PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA	Vertente da participação na relação com a comunidade escolar	e) Relação com a comunidade f) Apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação ¹⁰	Presidente do Conselho Executivo	E.1.1. Avaliação da relação com a comunidade e do cumprimento dos respectivos objectivos individuais. E.2. Apreciação dos pais e encarregados de educação. D.1. Número de créditos de formação contínua no âmbito das áreas prioritárias definidas pela escola ou agrupamento ou nas disciplinas que o docente lecciona.
	Vertente do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	a) Acções de formação contínua sobre conteúdos de natureza científico-didáctica específica e que permitam, também, responder às necessidades do agrupamento ou escola não agrupada.		

¹⁰ Desde que obtida a concordância do docente e nos termos a definir no Regulamento Interno da escola.

Sobressai, assim, no modelo vigente de avaliação de professores, o modelo centrado no perfil do professor ao ter como ponto de partida as quatro vertentes acima mencionadas e que constituem, no seu conjunto, o que se perspectiva como padrão de qualidade do desempenho profissional docente.

1.4. Padrões de qualidade para avaliar modelos de avaliação do pessoal docente

Simons (2006), refere que desde a primeira publicação dos *Standards de Avaliação de Programas, Projectos e Materiais Educativos*, em 1981, que associações de avaliação de vários países dos quatro continentes começaram a introduzir orientações, princípios e padrões profissionais desenvolvidos com base nos *standards* publicados pela JCSEE. Relativamente aos standards, Rodrigues afirma:

“De facto, os standards (todos e cada um deles) resultam de um rigoroso processo de elaboração e teste, que inclui painéis de formulação, painéis de revisão, testes de terreno, consultas públicas e painéis de validação, e participam de uma filosofia de revisão periódica, que permite acolher os avanços técnicos e científicos constantes e responder aos novos desafios e exigências que se perfilam no terreno da avaliação.”
(Rodrigues, 2009, p 115).

Os standards definem, assim, os princípios orientadores consensualmente aceites pelos profissionais da avaliação, constituindo garantia de qualidade da mesma e a prática profissional adequada, não sendo, no entanto, aplicáveis em todas as situações, podendo mesmo entrar em competição ou em conflito entre si, dada a importância de cada uma. Deste modo, a sua aplicação exige qualificação e experiência profissional, conhecimento de bibliografia da especialidade, formação em avaliação, análise e reflexão crítica. Constituem um quadro de referência que proporciona uma ajuda na actividade de avaliação, no trabalho do avaliador e no processo de avaliação, repercutindo-se na melhoria geral da actividade avaliativa.

O surgimento, em 1988, da primeira edição dos Standards de Avaliação do Pessoal da Educação, pela JCSEE, revistos em 2009, constituiu um quadro de referência de grande importância na garantia da qualidade da avaliação e da prática profissional. Encontram-se elaborados num conjunto de vinte e um padrões, agrupados em quatro atributos básicos, imprescindíveis em qualquer avaliação – adequação, serviço, praticabilidade e exactidão (Anexo 2).

1.5. Modelos de avaliação do desempenho profissional docente

É nos finais dos anos 70 do século XX que a avaliação dos professores e de outros profissionais da educação ganha importância, vindo a ter a sua máxima expressão com a introdução de critérios para a avaliação dos professores (Shinkfield & Stufflebeam, 1995). Segundo estes autores, com a publicação, em 1983, pela National Commission on Excellence in Education, da obra “ *A nation at risk: The imperative of education reform*”, a avaliação dos professores recebe um novo impulso ao alertar para a necessidade de melhorar o desempenho dos mesmos e para a qual se procedeu a uma reavaliação dos procedimentos. Assiste-se, assim, a um dos contributos mais valiosos na evolução do sistema de avaliação nos Estados Unidos da América, vindo a surgir, posteriormente, uma grande diversidade de modelos de avaliação, investigações sobre o tema e a publicação de bibliografia.

No Reino Unido, Bollington, Hopkins e Wise (1990), salientam a importância do School Teacher Appraisal Pilot Study (1987-89), tendo aumentado o número de esquemas de avaliação dos professores nos finais dos anos 80. Os autores justificam a introdução da avaliação dos professores a partir de três factores: 1- a avaliação vista como resposta ao desejo de atribuir um maior grau de responsabilidade e de eficiência às escolas públicas, rentabilização dos recursos e melhoria da qualidade; 2- a avaliação como o culminar de uma série de mudanças destinadas a melhorar o desenvolvimento profissional dos docentes e a identificar necessidades de formação e 3- a avaliação como forma de desenvolvimento de técnicas de gestão das escolas, tanto pelo treino quanto pela reflexão sobre as necessidades dos profissionais para o estabelecimento de objectivos e finalidades.

A avaliação tem expandido o seu foco, indo para além do seu campo tradicional de acção – a avaliação dos alunos (Guba & Lincoln, 1989). Actualmente a mesma abarca de forma consistente, sistemática e cientificamente fundamentada a avaliação dos profissionais de educação, nomeadamente os professores, onde antes incidia apenas sobre projectos, inovações, currículos e programas, organizações escolares e formação (Estrela & Rodrigues, 1995).

Em Portugal, entre 1947 e 1974, a avaliação dos professores do ensino secundário era realizada pela Inspecção Geral de Educação (IGE), apoiada pelos directores ou reitores das escolas. Tratando-se de uma época em que imperava um regime não democrático, os professores não se pronunciavam sobre os resultados da avaliação realizada (Barroso, 1995; Simões, 1998). De 1974 a 1986, assiste-se ao desaparecimento da questão da avaliação por ser conotada com características de um passado autocrático. Contudo, com a institucionalização

do regime democrático sobressaem os valores sociais e, em finais da década de 1980, o sentido da qualidade, eficiência e prestação de contas é posta em evidência (Afonso, 1994).

A partir de 1990, institui-se um modelo que atribuía a classificação de Satisfaz ou Não satisfaz.¹¹ A menção era atribuída pelo órgão da administração e gestão da escola, após análise de um relatório crítico elaborado pelo professor em relação à actividade por si desenvolvida. Desde 1998 que a menção de Bom ou Muito Bom pressupunha o desencadeamento de um procedimento extraordinário pelo professor, mediante requerimento do candidato a apreciar por uma comissão de avaliação do conselho pedagógico. A atribuição de Muito Bom conferia uma bonificação de dois anos para efeitos de progressão na carreira.

Em 2008 surge um novo modelo de avaliação do desempenho com atributos diferentes. O estudo efectuado por Torrecilla (2006), sobre carreira docente e avaliação do desempenho em 50 países da Europa e da América, identifica cinco modelos de avaliação de desempenho. O primeiro privilegia a auto-avaliação do professor, articulando-a com a avaliação da escola. Consiste numa avaliação sistemática e com recurso a modelos propostos pelo estado, e cuja opção é da responsabilidade da escola; o segundo realiza a avaliação do desempenho casuisticamente, em circunstâncias especiais, sendo um dos exemplos a acreditação de candidatos a cargos de gestão; o terceiro utiliza-a como factor de desenvolvimento profissional. A avaliação é realizada por uma entidade externa que fornece feedback para melhoria e, se for caso disso, sugestões para um plano de formação. Tem sempre presente a relação entre a avaliação do desempenho e os progressos dos alunos; o quarto, como factor de incremento salarial, é externa e em períodos determinados e a finalidade é o aumento do salário em percentagens variadas, de acordo com os resultados obtidos; o quinto orienta a avaliação para a subida de escalão a partir da avaliação externa e sistemática, cujos resultados determinam a permanência, a subida ou o afastamento do profissional do serviço por um período para realizar formação, sendo este plano de desenvolvimento a base para a avaliação no ano seguinte.

A avaliação vigente do desempenho dos professores em Portugal relaciona-se com os modelos apresentados, pelo facto de incluir elementos característicos dos mesmos. Os princípios deste novo modelo de avaliação do desempenho docente constam na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e no Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP, 2004)¹². A LBSE faz corresponder a progressão na carreira

¹¹ Decreto-Lei 139-A/90.

¹² DL 15/2007, Artigo 40º, nº1.

com a avaliação da actividade desenvolvida pelo professor na escola, individualmente ou em grupo, seja no plano da educação ou do ensino, prestação de serviços à comunidade, qualificações profissionais, pedagógicas e científicas adquiridas.

Nos **objectivos da avaliação do desempenho** do pessoal docente, é possível distinguir dois níveis¹³. Num primeiro nível situam-se os objectivos finais e num segundo os intermédios. Os finais são, fundamentalmente, a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos aprendentes e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Os intermédios, de natureza instrumental em relação aos objectivos finais, visam a melhoria da prática pedagógica do professor, a detecção dos factores que influenciam o seu rendimento profissional, a inventariação das suas necessidades de formação, a diferenciação dos profissionais e o respectivo reconhecimento, a identificação de indicadores de gestão do pessoal docente, a promoção do trabalho colaborativo entre os docentes e também a excelência e qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Conforme o princípio enunciado pelo ECD, acima referido, os padrões de qualidade do desempenho profissional devem considerar o contexto sócio-educativo onde o professor exerce as suas funções. Esta questão determina a existência de um processo de intervenção local nas escolas e conduz à identificação de novas referências que são adaptadas à escola – referencialização.

O quadro de referência da avaliação de desempenho definido no ECD e na legislação da avaliação recolhe, como se verificou, elementos de variados modelos, sobressaindo o modelo centrado no perfil do professor. O quadro português tem como ponto de partida a vertente profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e a relação com a comunidade e também o desenvolvimento e a formação profissional ao longo da vida.¹⁴ Estas dimensões da avaliação docente constituem, no seu conjunto, o padrão de qualidade do desempenho profissional docente.

Existe, portanto, uma presumível relação entre as dimensões citadas e os parâmetros que nelas estão implícitas, verificando-se *a priori* uma clara predominância das dimensões *ensino e aprendizagem e participação na escola*, uma deficiente explicitação da relação com a comunidade, com a apreciação dos pais/encarregados de educação apenas como um instrumento facultativo e não um parâmetro de avaliação, e a limitação à frequência de acções

¹³ DR 2/2008, Artigo 3º.

¹⁴ Conforme o DL 15/2007, Artigo 42º; DR 2/2008, Artigo 4º.

de formação contínua num dos objectivos finais da avaliação de desempenho - o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (Sanches, 2008).

1.5.1. O modelo de avaliação de professores nos anos 1998-2008

Em Portugal, no final da década de 90, com a publicação do novo ECD (DL 1/98 de 2 de Janeiro), é alterado o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente. A nova legislação (DR11/98) tem como finalidades a consagração de mecanismos de incentivo ao mérito e à profissionalidade docente e a melhoria da qualidade das escolas.

O processo de avaliação passa a ser composto por um documento de reflexão crítica da actividade realizada pelo professor durante o período em avaliação, ao qual se anexam as certificações das acções de formação concluídas. Estes documentos são apreciados por uma comissão de avaliação (Artigo 5º).

O documento de reflexão crítica, elaborado de forma sintética, incidia sobre indicadores e elementos de avaliação, a saber: a) serviço distribuído; b) relação pedagógica com os alunos; c) cumprimento do programa; d) desempenho de funções educativas de administração e gestão escolar, de orientação educativa e de supervisão pedagógica; e) participação em projectos da escola; f) acções de formação concluídas e certificadas e g) estudos realizados e trabalhos publicados.

A avaliação do documento de reflexão crítica é da responsabilidade do presidente do conselho executivo, com base na apreciação feita pela comissão especializada de avaliação do conselho pedagógico, constituída por três a cinco membros, conforme se trate de um estabelecimento com um número de docentes igual ou inferior a trinta ou superior a trinta, respectivamente. O parecer é elaborado por um elemento da comissão especializada nomeado pelo presidente do conselho pedagógico – o relator, e é tomado em consideração a actividade desenvolvida pelo docente, individualmente ou em grupo, durante o período em avaliação (Artigo 9º).

A avaliação ordinária dos docentes é expressa na menção qualitativa de «Satisfaz», cuja atribuição é da competência do conselho executivo. A atribuição da menção qualitativa de «Não satisfaz» é da competência de uma comissão de avaliação de âmbito regional, sob proposta do órgão de gestão do estabelecimento em que o docente exerce funções (Artigo 10º). A possibilidade da atribuição da menção de «Não Satisfaz» encontrava-se prevista no ECD (Artigo 44º), sendo consequência de situações como: 1) deficiente relação entre

professor/aluno; 2) recusa de desempenho de funções lectivas ou um mau desempenho das mesmas; 3) a ausência de créditos de acções de formação contínua necessários.

A menção qualitativa de «Não Satisfaz» determina a permanência do docente no escalão em que se encontra, ou seja, a não progressão na carreira, e a frequência de formação que permita ao docente superar os aspectos do seu desempenho profissional identificados como negativos no respectivo processo de avaliação, conforme o previsto no ECD (Artigo 48º).

O professor a quem tenha sido atribuída a menção qualitativa de «Satisfaz» pode requerer a apreciação do documento de reflexão crítica por uma comissão de avaliação constituída com essa finalidade, para efeitos de atribuição da menção qualitativa de «Bom» (Artigo 10º). Quinze anos após a obtenção da menção de «Bom» e conforme o ECD (Artigo 50º), o docente pode requerer a classificação de «Muito Bom» através de uma avaliação extraordinária. A atribuição desta última menção determina, para efeitos de progressão na carreira, uma bonificação de dois anos no tempo de serviço do docente.

Estudos revelaram, no entanto, que este sistema de avaliação apresentava fragilidades e sugeriram algumas alterações. As mudanças introduzidas a nível dos objectivos surgem como tentativa de colmatar as lacunas e omissões identificadas, como a seguir se verifica, com a introdução da nova versão do ECD, pelo DL 15/2007 (Quadro 2).

Quadro 2 – Síntese dos objectivos da avaliação do desempenho docente

(Estatutos da Carreira Docente)

DECRETO-LEI N° 1/98 Artigo 39°	DECRETO-LEI N° 15/2007 Artigo 40°
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para a melhoria acção pedagógica e da eficácia profissional dos docentes; • Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; • Permitir a inventariação das necessidades de formação e reconversão profissional do pessoal docente; • Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; • Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens; • Proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência: <ul style="list-style-type: none"> ○ Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; ○ Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; ○ Permitir a inventariação das necessidades de formação pessoal docente; ○ Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; ○ Diferenciar e premiar os melhores profissionais; ○ Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; ○ Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; ○ Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

1.5.2. O modelo vigente de avaliação de professores portugueses

Com a publicação das alterações ao ECD no DL 15/2007, é também alterado o processo de avaliação do desempenho dos professores. A nova legislação (DR n°2/2008) aponta para os princípios consagrados no artigo 39° da LBSE - a progressão na carreira ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas. A avaliação do desempenho desenvolve-se também no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o SIADAP (Artigo 3°).

O DR n° 2/2008 especifica os procedimentos e o processo de avaliação de desempenho, cujo desenho se apresenta em síntese (Quadros 3).

Quadro 3 – Síntese do modelo de avaliação do desempenho docente

(Conforme o DR 2/2008 de 10 de Janeiro)

Aplicação (artigo 2º)	É aplicável nas seguintes situações: - Docentes integrados na carreira e em exercício efectivo de funções docentes; - Docentes em período probatório e em regime de contrato; e - Docentes no exercício efectivo de outras funções educativas.
Caracterização (artigo 3º)	Desenvolve-se de acordo com: - Toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas do docente.
Objectivos (artigo 3º)	- Melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens; - Proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência; - Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; - Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; - Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente; - Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; - Diferenciar e premiar os melhores profissionais; - Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; - Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; - Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade ¹⁵ ; - Identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente; e - Diagnosticar necessidades de formação a serem consideradas no plano de formação da escola ou na auto-formação.
Âmbito (artigo 4º)	A avaliação de desempenho concretiza-se nas seguintes dimensões ¹⁶ : - Vertente profissional e ética; - Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; - Participação na escola e relação com a comunidade escolar; - Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.
Periodicidade (artigos 5º, 7º e 28º)	- Docentes integrados na carreira - no final de cada período de dois anos escolares e reporta -se ao tempo de serviço prestado nesse período; - Docentes em regime de contrato – no final do período de vigência do contrato, desde que tenha prestado serviço docente efectivo durante, pelo menos, seis meses consecutivos; e - Docentes em regime probatório – no final do mesmo, e reporta-se à actividade desenvolvida no seu decurso.
Elementos de referência (artigos 8º, 9º e 10º)	- Os objectivos e metas fixados no projecto educativo e no plano anual de actividades; - Os indicadores de medida previamente estabelecidos pela escola, nomeadamente o progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto socioeducativo; e - Os objectivos fixados no projecto curricular de turma (facultativo).
Intervenientes no processo (artigos 11º, 12º e 13º)	- Avaliados; - Avaliadores; - Comissão de coordenação da avaliação do desempenho. ¹⁷
Avaliadores (artigos 12º e 29º)	- Coordenador do departamento curricular; - Direcção Executiva; - Comissão de coordenação de avaliação do desempenho e - Inspector a designar pela Inspeção-Geral de Educação (no caso de professores que exerçam as funções de coordenadores de departamento).
Avaliados (artigos 2º e 11º)	- Professores integrados na carreira; - Professores contratados; e - Professores em período probatório (regime especial de avaliação de desempenho)

(continua)

¹⁵ Objectivos fixados no DL 15/2007, Artigo 40º, nº3.

¹⁶ Conforme DL 240/2001.

¹⁷ Conforme o DR 2/2008, Artigo 13º, constituída pelo presidente do conselho pedagógico, que coordena e por quatro membros do mesmo conselho com a categoria de professor titular. Garantem o rigor da avaliação, validam as menções de *Excelente*, *Muito Bom* e *Insuficiente*, procedem à avaliação na ausência do avaliador e emitem parecer vinculativo sobre as reclamações.

Quadro 3 (continuação)

<p>Parâmetros classificativos (artigos 17º, 18º e 19º)</p>	<p>O coordenador de departamento curricular pondera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O envolvimento e a qualidade científico - pedagógica, com base no seguinte: <ol style="list-style-type: none"> a) Preparação e organização das actividades lectivas; b) Realização das actividades lectivas; c) Relação pedagógica com os alunos; d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. <p>O órgão de direcção executiva pondera em função dos seguintes dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nível de assiduidade; - Serviço distribuído; - Resultados escolares esperados para os alunos e redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo; - Participação do docente na escola e apreciação da qualidade e importância da sua intervenção para o cumprimento dos objectivos prosseguidos; - Frequência de acções de formação contínua; - Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica; - Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa; e - Apreciação dos pais/encarregados de educação dos alunos das turmas leccionadas, quando haja concordância do docente, nos termos a definir no Regulamento Interno da escola.
<p>Processo de avaliação (artigos 15º, 16º, 19º, 22º, 23º e 24º)</p>	<p>Compreende as seguintes fases sequenciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento pelo avaliado de uma ficha de auto-avaliação sobre os objectivos alcançados; - Preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores; - Conferência e validação das propostas de avaliação com menção qualitativa de Excelente, Muito bom ou de Insuficiente, pela comissão de coordenação da avaliação; - Realização da entrevista individual dos avaliadores com o respectivo avaliado; - Realização da reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final.
<p>Sistema de valoração/classificação (artigos 21º e 20º)</p>	<p>A avaliação de cada uma das componentes de classificação e respectivos subgrupos é feita numa escala de 1 a 10. O resultado final da avaliação do docente corresponde à classificação média das pontuações finais obtidas em cada uma das fichas de avaliação, expresso nas seguintes menções qualitativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Excelente — de 9 a 10 valores; Muito bom — de 8 a 8,9 valores; Bom — de 6,5 a 7,9 valores; Regular — de 5 a 6,4 valores; Insuficiente — de 1 a 4,9 valores. <p>A atribuição de Excelente fica dependente do cumprimento de 100 % do serviço lectivo distribuído em cada um dos anos escolares a que se reporta o período em avaliação.</p>
<p>Instrumentos de recolha de dados (artigos 6º, 8º, 9º, 16º, 17º, 18º)</p>	<p>Modelos normalizados, aprovados pelo Ministério da Educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fichas de auto-avaliação e de objectivos individuais (a ser preenchida pelo avaliado); - Ficha de avaliação (a ser preenchida pelo avaliador); - Ficha de avaliação (a ser preenchida pelo órgão de direcção executiva); <p>Modelos elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de observação de aulas (a ser preenchida pelo avaliador); - Indicadores de medida, inseridos nos modelos normalizados aprovados pelo ministério (a serem preenchidos pelo avaliador e pelo órgão de direcção executiva).
<p>Reclamação e recurso (artigos 25º e 26º)</p>	<p>Garantia de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reclamação escrita pelo avaliado, após conhecimento da avaliação final atribuída, caso não concorde com a mesma; - Recurso da decisão final sobre a reclamação ao director regional de educação, no prazo de 10 dias, após o conhecimento da mesma.

A síntese das informações complementares ao decreto do modelo de avaliação docente vigente é apresentada a seguir, tendo como fonte o ECD (Quadro 4).

Quadro 4 – Síntese das informações complementares ao modelo de avaliação vigente

(Conforme o DL 15/2007 de 19 de Janeiro - E.C.D.)

Relevância (artigo 41º)	A avaliação é obrigatoriamente considerada para efeitos de: <ul style="list-style-type: none"> - Progressão e acesso na carreira; - Conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório; - Renovação do contrato; - Atribuição do prémio de desempenho.
Fonte de recolha de dados (artigo 45º)	<ul style="list-style-type: none"> - Relatórios certificativos de aproveitamento em acções de formação; - Auto-avaliação; - Observação de aulas (mínimo três, com conhecimento prévio do professor avaliado) - Análise de instrumentos de gestão curricular; - Materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados; - Instrumentos de avaliação pedagógica; - Planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos.
Efeitos da avaliação (artigo 48º)	<ul style="list-style-type: none"> - Excelente - durante dois períodos consecutivos determina a redução de quatro anos no tempo de serviço docente exigido para efeitos de acesso à categoria de professor titular; - Muito bom - durante dois períodos consecutivos reduz em três anos o tempo mínimo de serviço docente exigido para efeitos de acesso à categoria de professor titular; - Bom – determina a contagem do período de tempo a que respeita, para efeitos de progressão e acesso na carreira e a conversão em nomeação definitiva no termo do período probatório; - Regular ou Insuficiente - implica a não contagem do período a que respeita para efeitos de progressão e acesso na carreira; e - Insuficiente – implica a não renovação ou a celebração de novo contrato; a impossibilidade de acumulação de funções; a cessação da nomeação provisória do docente em período probatório; a impossibilidade de nova candidatura à docência; ao docente provido em lugar do quadro com duas classificações consecutivas ou de três interpoladas, determina a não distribuição de serviço lectivo e a sujeição ao regime de reclassificação ou de reconversão profissional nos termos da lei.
Progressão na carreira (artigo 37º)	<p>Consiste na mudança de escalão dentro das categorias hierarquizadas de professor e de professor titular.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professor: permanência de cinco anos de serviço docente efectivo, excepto nos 4.º e 5.º escalões, cuja duração é de quatro anos, no escalão imediatamente anterior com, pelo menos, dois períodos de avaliação do desempenho não inferior a Bom; - Professor titular: permanência de seis anos de serviço docente efectivo, no escalão imediatamente anterior com, pelo menos, três períodos de avaliação não inferior a Bom; - Frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que, no período em avaliação, correspondam, em média, a vinte e cinco horas anuais.
Garantias do processo de avaliação (artigo 49º)	<ul style="list-style-type: none"> - Carácter confidencial do processo de avaliação, pelo que os instrumentos são arquivados no processo individual do docente; - Obrigatoriedade do dever de sigilo de todos os intervenientes, à excepção do avaliado; - Divulgação, na escola, dos resultados globais da avaliação do desempenho mediante informação não nominativa.

É dada às escolas a possibilidade de criarem os instrumentos de registo que suportem o preenchimento das fichas de avaliação homologadas pelo Ministério da Educação¹⁸, cuja selecção deve ter em conta os critérios de utilidade, necessidade, suficiência e exequibilidade.

Nas etapas relativas ao avaliado há a considerar como ponto de partida para a avaliação do desempenho a definição dos objectivos individuais alinhados com as metas da escola, através do Projecto Educativo e Plano Anual de Actividades e negociados com o avaliador, sendo o grau de cumprimento dos mesmos referência essencial da classificação a

¹⁸ Fichas para avaliação e auto-avaliação do docente, aprovadas nos termos do nº 3 do Artigo 44º do DL 15/2007; do nº 2 do Artigo 20º e artigo 35º do DR 2/2008 e do Despacho nº 16872/2008 de 23 de Junho.

atribuir ao docente. Na ausência de acordo prevalece a posição do avaliador¹⁹, podendo este facto ser registado na ficha de auto-avaliação. A formulação dos objectivos individuais é antecedida de diagnóstico, com base nas características das turmas para planificar o processo de ensino e aprendizagem, com vista à qualidade das aprendizagens dos alunos. Assim, o plano de acção do avaliado é consubstanciado em metas claras e com vista à articulação com as suas necessidades formativas. É fornecida uma visão fidedigna ao avaliador sobre as suas intenções e contributos relativamente à consecução das metas e, simultaneamente, possibilitada aos órgãos de gestão o diagnóstico das reais necessidades de formação, adequado ao desenvolvimento de competências profissionais e prioritárias do docente.

Na aplicação das metodologias recomendadas – observação de aulas, análise documental, observação da actividade docente fora da sala de aula, análise dos resultados escolares dos alunos, auto-avaliação e avaliação pelos pais, é de realçar o portefólio, como instrumento de registo não normalizado, que implica uma filosofia de aprendizagem baseada num processo de investigação- acção-formação e que envolve o desenvolvimento de um perfil de competências meta-cognitivas e meta-reflexivas, tornando-o mais do que um dossier (Sá-Chaves, 2005). O portefólio deve reunir diferentes trabalhos de forma articulada e ser actualizado, uma vez que o avaliador produz reflexões, estabelece objectivos, desafios e estratégias de forma contínua, tornando-se, portanto, num documento de avaliação em constante reformulação (Bernardes & Bizarro, 2003).

A auto-avaliação²⁰ como apreciação que o docente faz do seu próprio desempenho, através da identificação de pontos fortes e fracos, possibilita identificar oportunidades de desenvolvimento e possibilidades de melhoria dos objectivos a que o docente se propôs, sendo também uma forma de facilitar a comunicação entre o avaliado e o avaliador.

Relativamente à avaliação pelos pais, quando consentida pelo avaliado, Fortin (2000) é de acordo que o questionário é um instrumento menos dispendioso do que a entrevista e em que as pessoas se podem sentir mais seguras e exprimir livremente as suas opiniões mais pessoais, dado o anonimato das respostas.

Nas etapas relativas ao avaliador, a fase de **observação de aulas**, segundo Stones (1984), encontra-se intimamente ligada à supervisão, esta como um processo de co-construção de uma visão aprofundada ou de discernimento (*insight*), para compreender o significado do que realmente está a acontecer; como capacidade de previsão (*foresight*), para ver o que

¹⁹ Conforme o DR 2/2008, Artigo 9º.

²⁰ Prevista no DR 2/2008, Artigo 16º.

poderá acontecer; como capacidade de retrovisão (*hindsight*), para ver o que poderia ter acontecido e não aconteceu; como «segunda visão» ou intuição (*second sight*), para saber como conseguir que aconteça o que deveria ter acontecido, que não aconteça o que realmente aconteceu e não devia ter acontecido. O processo de supervisão assenta em características como a relação interpessoal dinâmica, encorajadora e facilitadora do desenvolvimento e aprendizagem do profissional, de forma consciente e comprometida, exigindo para tal uma eficiente capacidade de observação. É assim dada a possibilidade ao docente de se desenvolver para tomar decisões adequadas a uma relação pedagógica de qualidade e que conduza ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A supervisão é, deste modo, uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica (Alarcão & Tavares, 2007).

Tendo em conta a obrigatoriedade de um número mínimo de aulas observadas e, de acordo com a CCAP, a complexidade do processo de observação na medida em que interfere com culturas profissionais sedimentadas e contextos organizacionais nem sempre favoráveis²¹, é imprescindível que se crie um ambiente de confiança e cooperação e de credibilidade do observador. Assim, é importante que o supervisor seja objectivo, no sentido de suportar e sustentar a avaliação através de factos e resultados obtidos pelo avaliado ao longo do ano; seja equilibrado e justo na aplicação da escala de avaliação, distinguindo situações excepcionais; garanta que o sistema de avaliação seja um instrumento para evidenciar o mérito e promover a excelência e que, conforme Caetano (2008), se evitem erros-tipo inerentes ao acto de supervisão (Quadro 5).

²¹ Recomendação nº 2/2008 do CCAP.

Quadro 5 – Erros-tipo inerentes ao acto de supervisão

(Adaptado de Caetano, 2008)

ERROS-TIPO	DESCRIÇÃO
Erro de halo	Tendência para que a opinião global sobre o avaliado influencie a apreciação pontual em cada atributo. Deve considerar-se cada atributo independentemente dos outros, partindo do princípio que o avaliado pode ser bom num aspecto e menos bom noutra aspecto.
Tendência central	Predomínio dos pontos médios da escala, o que impossibilita a diferenciação do mérito dos avaliados. Para que a ficha de avaliação atinja os objectivos propostos é necessário que se identifiquem claramente os aspectos positivos e os aspectos a melhorar no avaliado.
Efeito de semelhança	Tendência para sobrevalorizar os comportamentos que mais se identificam com as concepções ou com os padrões de comportamento do avaliador, por comparação com o desempenho de outros colaboradores. O avaliador deve efectuar a avaliação com base nos critérios e padrões estipulados.
Fuga ao Conflito	Com o objectivo de não despoletar possíveis reacções adversas por parte do avaliado, o avaliador tende a sobrevalorizar os níveis reais de desempenho.
Erro de severidade	Subvalorização do desempenho real dos avaliados, manifestando-se uma tendência generalizada para uma classificação abaixo do ponto médio da escala.
Proximidade temporal	Tendência para sobrevalorizar, negativa ou positivamente, os comportamentos observados mais perto do fim do período a que se reporta a avaliação. Para evitar este tipo de erro devem documentar-se as apreciações.
Erro fundamental da atribuição causal	Tendência para estabelecer uma relação de causalidade entre o desempenho do avaliado e os factores internos a essa pessoa, ignorando-se a influência do contexto.

Nolan e Hoover (2005), consideram que as actividades de avaliação docente e as de supervisão desenvolvem-se em dimensões distintas, tal como se pode verificar na síntese apresentada (Anexo 3).

Segundo os autores, as tarefas e as finalidades de supervisão e de avaliação são distintas e realizadas por profissionais distintos, pois a supervisão visa promover o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor, para a melhoria da acção e do desempenho profissional. A avaliação procura formular juízos sobre a sua competência, procura certificar a competência do avaliado para o exercício da actividade profissional, com impacto na progressão na carreira. Consequentemente, os princípios, âmbito, enfoque e posicionamento face à competência profissional são diferentes, assim como a relação que se estabelece entre os intervenientes, bem como o modo como o professor encara ambos os processos. Outra etapa relativa ao avaliador e de grande importância é a **entrevista** sendo de realçar as competências de comunicação, persuasão e de negociação como sendo de grande importância e tendo como objectivos dar feedback sobre o desempenho do docente e planear o período avaliativo posterior (Caetano, 2008). Deste modo, o avaliador deve focalizar-se nas

dimensões do desempenho e relacioná-las com os resultados; dar feedback ao docente sobre a sistematização dos aspectos do seu desempenho; ser o mais descritivo possível e consubstanciar as apreciações em evidências. O planeamento deve ter como objectivos clarificar os referentes internos e externos para o período em questão; promover a articulação entre os objectivos da escola e os objectivos individuais e negociar com o avaliado os objectivos que devem ser realistas, ambiciosos e exequíveis, tendo em conta as condições proporcionadas pela escola.

Esta sistematização leva-nos a inserir a importância política das organizações escolares, como contextos da acção.

1.6. Análise política das organizações escolares

A definição de organização acompanha, de certa forma, a evolução da teoria das organizações, paralelamente a uma complexificação da noção de organização, que passa pela designação de um objecto social singular até a uma perspectiva analítica mais ampla, que se interessa mais com o processo de construção de uma ordem local relacionada com a acção colectiva dos homens (Friedberg, 1995).

O estudo da escola como organização tem vindo a ganhar importância acrescida, permitindo, hoje, uma maior visibilidade da instituição escolar enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005; p.55), sem descurar a sua identidade e a sua individualidade. Este maior destaque social da escola enquanto organização e, por isso, a crescente pertinência do seu estudo está na base do desenvolvimento de estudos sobre as culturas organizacionais de escola, o que irá possibilitar a compreensão da escola como organização e instância de socialização (Canário, 1996).

No que se refere à organização escolar, podemos considerá-la como uma relevante ‘organização formal’ de serviços, na qual muitos de nós entramos e ainda não saímos, cujos principais beneficiários são, à partida, os alunos, isto é, “com quem e para quem os seus membros trabalham” (Blau & Scott, 1979; p. 66).

A escola, em termos clássicos, também pode ser vista como uma “ «organização [tendencialmente] normativa» na medida em que «o poder normativo» é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes” (Etzioni, 1974; p. 72), assistindo-se aqui a uma coerção pouco pronunciada, relativamente a outras organizações normativas.

O facto da escola, dentro das variadas organizações, ter características organizacionais próprias, tem servido de álibi para justificar resistências à consideração da mesma como objecto de estudo da análise organizacional. Tem-se argumentado que “ a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficiência *stricto sensu*” (Nóvoa, 1992b; p.16).

Contrariamente aos modelos formais, que percepcionam as organizações como empreendimentos interligados e racionais que perseguem um objectivo comum, “a metáfora política encoraja a ver as organizações como redes de pessoas independentes com interesses divergentes que se juntam em função da oportunidade, por exemplo, de ganhar a vida, de desenvolver uma carreira, de perseguir um objectivo ou meta desejados” (Morgan, 1995; p. 158). De facto, “[...] não há sistemas sociais inteiramente ordenados e controlados” (Crozier & Friedberg, 1977; p. 25) e os actores dispõem de uma margem de manobra que utilizam de forma estratégica. No modelo dos sistemas políticos há a considerar uma questão tida como central e que são as relações entre os actores, através de relações e interacções directas e acções estratégicas entre si, para obterem influência e ganhos protegendo, desta forma, os seus interesses e os interesses entre os actores organizacionais e os decisores políticos do sistema, sendo que os primeiros pressionam os segundos com a finalidade de obterem decisões favoráveis, ou seja, que vão de encontro aos seus interesses.

Segundo Longenecker (1989), qualquer discussão séria da avaliação do desempenho deve reconhecer que as organizações são entidades políticas e que poucas decisões são tomadas sem que os actores-chave procurem proteger os seus interesses. Neste contexto a política manifesta-se nas tentativas deliberadas dos avaliadores para realçar e mesmo proteger os seus próprios interesses quando surgem vias de acção conflituosas, resultantes das cotações que atribuem aos subordinados. Neste comportamento do avaliador está implícito não só o problema da exactidão e da verdade, mas também das consequências que podem advir desses mesmos julgamentos.

A abordagem política negligencia o nível micro das relações entre os actores organizacionais e direcciona, fundamentalmente, a preocupação para a análise dos elementos estruturais do processo político, ao nível macro. A publicação de trabalhos de Hoyle (1986) e Ball (1987) impulsionou o desenvolvimento da análise micropolítica enquanto área de investigação educacional específica, não obstante as suas origens remontarem ao estudo clássico de Waller (1932), no qual a organização escolar, dada a natureza autocrática e

coerciva das relações entre professores e alunos, caracterizava a existência de uma ordem política.

As realidades organizacionais que privilegiam a dimensão política terão em atenção o facto de a análise organizacional não se centrar de forma predominante na eficiência administrativa. Realçam a natureza conflitual da vida no interior das organizações, proporcionando um melhor esclarecimento da dinâmica política, atitudes e comportamentos, em face das mudanças em termos de reforma educativa, como é exemplo o novo regime de avaliação de alunos, o funcionamento dos novos centros de formação de professores e a experimentação do novo modelo de administração das escolas, entre outras, motivo de entusiasmos para uns e de resistências para outros, e mesmo de algumas reticências, como chama a atenção Afonso (1993). Na mesma linha é de considerar também o novo estatuto do aluno e o modelo vigente de avaliação do desempenho docente.

A abordagem do contexto organizacional torna-se assim relevante, tais como as suas implicações, quando se trata de avaliação do desempenho profissional.

1.6.1. O contexto organizacional e as suas implicações na avaliação do desempenho

Há já alguns anos que a análise da influência dos contextos sobre os indivíduos e dos próprios indivíduos sobre os contextos tem registado alguma atenção, o que leva alguns autores a assumirem o papel do contexto organizacional na avaliação do desempenho. “Apesar de não apresentarem qualquer sistematização nem corresponderem a um programa efectivo de investigação sobre a influência dos factores contextuais, algumas dessas pesquisas, (...), apontam no sentido da emergência de novas abordagens da avaliação do desempenho profissional” (Caetano, 1996; p.245).

Assim, os modelos que consideram o papel do contexto na avaliação do desempenho passam a constituir uma referência obrigatória na história da avaliação de desempenho. A resposta a uma política de avaliação uniformizada varia conforme o local, ou seja, pode ser implementada de maneira diferente em contextos diferentes mesmo em organizações com a mesma missão.

Ainda conforme Caetano (1996), os estudos empíricos centrados nas implicações do contexto sobre os processos de avaliação são escassos, mas diversificados no que se refere aos factores contextuais do objecto de análise. Em qualquer dos modelos resumidos pelo autor há coincidências na argumentação a favor da deslocação do foco de análise para os problemas do

contexto onde ocorre a avaliação do desempenho. Emergem dos modelos, como variáveis contextuais, factores externos aos indivíduos e que determinam o seu agir cognitivo, sendo que alguns autores introduzem como factor determinante também a percepção dos avaliadores e dos avaliados (Anexo 4). Apesar de algumas limitações, a análise dos aspectos contextuais surge assim como um avanço teórico significativo e que tem sido presente nalgumas pesquisas empíricas. Estes dizem respeito a quatro tipos de variáveis, sendo: o contexto organizacional, o contexto social, o contexto específico da avaliação do desempenho e o contexto percebido da avaliação do desempenho (Quadro 6).

Quadro 6 – Dimensões sugeridas pelos métodos teóricos centrados no contexto da avaliação do desempenho

(Caetano, 1996; p.255)

AUTORES	Contexto específico da avaliação	Contexto organizacional (interno e externo)	Contexto social	Contexto percebido da avaliação de desempenho
Kane & Lawler (1979)	Metodologia da avaliação	Ambiente organizacional objectivo		Ambiente organizacional fenomenológico
Landy & Farr (1980)	Objectivos da avaliação	Características da posição na organização Características organizacionais		
Mitchell (1983)		Factores de tarefa Ambiente	Contexto social	
Mohrman & Lawler (1983)	Sistema de avaliação	Contexto organizacional		Definição da situação de avaliação por avaliador e avaliado
Murphy & Cleveland (1991)	Microcontexto organizacional Características do sistema de avaliação Objectivos e propósitos da avaliação	Envolvente externa Macrocontexto Organizacional	Microcontexto organizacional Recompensas, confiança... Desempenho anterior do avaliado e nível actual de desempenho Conhecimento, proximidade e afecto do avaliador pelo avaliado	

De acordo com estudos sobre o contexto organizacional, Liden e Mitchel referem que “resultados demonstram que os julgamentos dos supervisores não se realizam num estado de isolamento mas são, muitas vezes, influenciados pelas características do trabalho de grupo” (Liden & Mitchel, 1985; p.297). Kingstrom e Mainstone (1985), considerando como factores

contextuais a familiaridade do avaliador com a função do avaliado e a sua familiaridade pessoal com o mesmo, tiveram como resultado que os avaliados eram favorecidos na dimensão comportamental do desempenho. Apesar de fragilidades nos resultados, o estudo evidencia a necessidade de se considerar o contexto da história das relações entre o avaliador e o avaliado. O estudo de Duarte, Goodson e Iklich (1994) teve como objectivo analisar os efeitos sobre as cotações dadas pelos supervisores, tendo os resultados sido interpretados pelos investigadores como indicativos de que o afecto e as expectativas dos supervisores influenciam o processo de avaliação do desempenho.

No que concerne aos estudos do contexto social, operacionalizado em termos das *relações interpessoais* no grupo de trabalho, os resultados salientaram, sobretudo, o papel das táticas de influência dos subordinados sobre o nível de cotação do seu desempenho, realçando um efeito indirecto positivo das táticas centradas no supervisor e um efeito indirecto negativo das táticas centradas no trabalho. No que refere ao contexto específico da avaliação de desempenho, os resultados mais relevantes mostram que o grau de satisfação é maior quando o sistema é menos complexo e quando o mesmo é implementado com reuniões e sessões de informação. A relação interpessoal prévia entre o superior e o subordinado constitui um contexto social de grande importância que afecta quer o conteúdo da sessão de avaliação quer as reacções do subordinado a essa avaliação. No contexto percebido da avaliação de desempenho, os resultados sugerem que pelo facto de os executivos não estarem centrados no problema da exactidão dos julgamentos que emitem pode constituir benefício para os empregados e para a organização como um todo (Caetano, 1996).

O contexto organizacional, segundo McLaughlin e Pfeifer (1988), constitui um problema, de entre outros, a ser equacionado no sentido de se criar condições no que respeita à comunicação, ao desenvolvimento de estratégias e de processos, de forma que se processe uma verdadeira e consistente cultura da avaliação.

1.7. Fontes e métodos de avaliação de pessoal

A escolha da fonte de avaliação está dependente, essencialmente, dos objectivos a que se pretende chegar, podendo ser verificadas várias fontes resultantes de estudos de Métodos e Práticas em Gestão dos Recursos Humanos, identificando-se as seguintes:

Avaliação pela chefia directa, em que Chiavenato (1998) considera que a avaliação do desempenho é da responsabilidade da chefia directa, ou seja, do indivíduo mais bem

posicionado para acompanhar e verificar o desempenho de cada colaborador, sendo assessorado pelo órgão de recursos humanos, no desenvolvimento de um plano sistemático; *auto-avaliação*, que surgiu conceptualmente com McGregor (1957) e que oferece vantagens por permitir uma auto-análise para o próprio melhor definir no seu desempenho os seus pontos fracos e fortes, bem como apontar as principais necessidades de formação, tornando-se num colaborador activo, possibilitando um fim construtivo voltado para o futuro. Meyer (1991) salienta que a auto-avaliação satisfaz tanto o avaliador como o avaliado no processo de avaliação, o que se repercute no aumento da probabilidade de desenvolvimento de planos de acção e objectivos resultantes de um acordo entre ambos; *Avaliação pelos colegas* da mesma área e do mesmo nível hierárquico e com quem se trabalha directamente. Este tipo de avaliação não é consensual segundo Murphy e Cleveland (1991), podendo trazer desvantagens pois as relações pessoais podem influenciar de forma positiva ou de forma negativa as avaliações. Conforme Fernandes (2008), a avaliação pelos pares pode gerar tensões quando os avaliados não reconhecem competência aos avaliadores e como resultado não ouvem ou não aceitam as suas opiniões. Pode tratar-se de um problema que poderá estar ligado à formação dos avaliadores, tendo este de ser considerado e resolvido no âmbito de iniciativas a planear e a desenvolver pela organização; *avaliação pelos subordinados*, que segundo Latham e Wex (1981), pode retirar poder às chefias, pois pode haver a possibilidade de distorções das avaliações por receio de represálias; *avaliação por múltiplas fontes ou avaliação de '360 graus'*, em que teoricamente a avaliação é realizada pelos superiores hierárquicos, pelo próprio, pelos colegas, pelos subordinados e também pelos clientes e fornecedores, ou seja, pelo círculo de actores que afectam e são afectados pelo desempenho do avaliado na organização, daí a metáfora de 360 graus. Tem como vantagem o facto de receber feedback do desempenho tendo em consideração diversas perspectivas e podendo melhorar, mas existe a desvantagem da possibilidade de constrangimentos do contexto organizacional, por chocar com um estilo de gestão tradicional. Podem advir desconfianças, fraca comunicação e limitação na exploração das potencialidades.

Conforme alguns autores (Caetano & Fernandes, 2002; Sousa, Duarte, Sanches & Gomes, 2006), existem vários métodos de avaliação, sendo comum a coexistência numa mesma organização de vários métodos distintos, a saber:

Método de pesquisa de campo, realizada pelo chefe com assessoria de um especialista em avaliação do desempenho que entrevista a chefia sobre o desempenho dos seus colaboradores e elabora um relatório; *métodos mistos*, geralmente utilizado em

organizações complexas, recorrendo a uma mistura de métodos; *método da escala gráfica*, é um método simples e considerado o mais divulgado, mas que exige cuidados acrescidos a fim de neutralizar a subjectividade e o julgamento prévio do avaliador, para evitar interferências. O desempenho é avaliado através de um formulário com factores de avaliação previamente definidos, graduados e seleccionados para definir as qualidades que se pretende avaliar em cada colaborador; *método da escala forçada*, que permite avaliar o desempenho dos colaboradores por intermédio de frases descritivas de determinadas alternativas de desempenho individual. Em cada bloco de frases o avaliador escolhe, forçosamente, apenas uma ou duas alternativas; *método de avaliação por resultados*, em que são comprovados periodicamente os resultados fixados para cada colaborador e os efectivamente alcançados, permitindo, assim, identificar os pontos fortes e fracos dos colaboradores; *método de avaliação por objectivos*, através da negociação entre gestor e colaborador, dos objectivos específicos mensuráveis e alinhados com os objectivos da organização, a alcançar durante um período de tempo. Os dois intervenientes discutem o nível de desempenho, havendo a possibilidade de renegociação dos mesmos; *método de avaliação por frases descritivas*, em que o avaliador assinala as frases que caracterizam o desempenho ou não do colaborador, através de diferentes sinais; *método da auto-avaliação*, o colaborador é solicitado a fazer uma auto-análise das características de desempenho; *método dos incidentes críticos*, é uma técnica sistemática, através da qual a chefia directa analisa e regista os factos positivos e os factos negativos do desempenho dos colaboradores e focaliza tanto as excepções positivas quanto as negativas; *métodos mistos*, geralmente utilizado em organizações complexas, recorrendo a uma mistura de métodos.

Ao nível da avaliação vigente do desempenho do pessoal docente, Portugal optou por um *sistema ou método misto*, onde se conjuga a avaliação pela hierarquia - o coordenador de departamento curricular ou professores titulares que por ele forem designados, desde que o número de docentes assim o justifique; um inspector com formação científica na área departamental do avaliado, para avaliação dos professores titulares que sejam coordenadores de departamento; o presidente do conselho executivo ou o director ou mesmo um membro da direcção executiva por aquele designado; pelo avaliado e pelo encarregado de educação, caso seja definido no RI.²² Assim, é utilizada uma multiplicidade de métodos, designadamente:

²² Conforme DR 2/2008, Artigos 12º e 29º

escala gráfica, frases descritivas, auto-avaliação, avaliação por resultados e avaliação por objectivos.

Hadji (1995), numa resposta longe de ser definitiva ou satisfatória, tendo em conta a diversidade de avaliadores, dos destinatários possíveis e dos tipos de avaliação desejáveis, apresenta o seguinte (Quadro 7):

Quadro 7 – Avaliadores, tipos de avaliação e destinatários

(Hadji, 1995; p.35)

AVALIADORES		TIPOS DE AVALIAÇÃO A REALIZAR	DESTINATÁRIOS
Externos	Inspectores	Controlo a partir de normas administrativas	Administração gestonária
	Peritos Independentes	Avaliação sumativa das competências	Agentes de decisão (pilotos da acção)
Internos	Pares Interessados (professores)	Avaliação diagnóstica das competências	Interessados (professores)

A avaliação externa teria como função essencial fornecer ao avaliado informações que fossem úteis e que lhe proporcionariam, por um lado, uma melhor regulação da sua actividade e, por outro lado, ajudar a encontrar instrumentos para a sua auto-avaliação. A avaliação interna, nesse caso, seria levada a cabo pelo próprio professor, permitindo-lhe a regulação da sua actividade.

No desenho da avaliação do desempenho a gestão tem um papel importante, sendo destacado o presidente do conselho executivo ou o director como avaliador e figura promotora da mudança.

1.8. A gestão e a avaliação do desenvolvimento profissional

A literatura mais recente sobre os directores²³ das escolas, e em particular das escolas secundárias, é relativa a investigações realizadas nos países anglo-saxónicos e mais recentemente nalguns países europeus como a França e a Espanha. Weindling (1990) concluiu, numa análise da literatura recente sobre o tema, que tanto nos Estados Unidos

²³ A utilização da expressão “director da escola” como designação de um cargo exercido pelo principal responsável da gestão de uma escola foi introduzida pelo DL 75/2008.

«principals» quanto no Reino Unido «heads», grande parte do tempo dos directores é gasto em interacções com pessoas, sendo idêntico ao caso dos directores recém-nomeados, estando estes mais envolvidos na gestão da mudança. O estilo de liderança é mais complexo do que indicam a maioria das concepções ou modelos.

A maioria dos estudos sobre os directores está ligada a projectos cuja finalidade é determinar as características dos «bons directores», para se identificarem as competências necessárias ao correcto exercício da sua função e também determinar normas de selecção, ou mesmo definir programas de formação (Barroso, 2005).

Sergiovanni (1991), baseando-se nas técnicas de observação estruturada proposta por Mintzberg (1973) mostra a semelhança entre os resultados obtidos sobre o trabalho dos directores de escolas e as conclusões a que chegou Mintezberg no estudo sobre o dia-a-dia de cinco administradores, sendo as características as seguintes: breve, variável, fragmentado, de curta duração quando se trata de trabalhos administrativos, pouco padronizadas, desconexas e intersectadas por trivialidades, o que conduz a mudança de humor e de disposição intelectual. Sugere-se que existe um elevado grau de superficialidade no trabalho daqueles profissionais.

Uma equipa da Open University de Londres (Morgan, Hall & Mackay, 1983) realizou uma investigação sobre o processo de nomeação dos directores de escolas em Inglaterra, baseado no modelo proposto por Katz (1974) e ao qual acrescentaram uma quarta categoria de tarefas – gestão externa. A adaptação ao modelo de Katz ficou assim com quatro categorias de tarefas – *técnicas, de concepção, de relações humanas e de gestão externa*, para descreverem as tarefas que um director de uma escola secundária deve desempenhar (Anexo 5). Grande parte das categorias e subcategorias é extensível ao desempenho deste cargo em muitos outros países, mesmo em diferentes épocas.

Weindling fez uma síntese de estudos sobre a acção do director no exercício das suas funções e aponta cinco competências determinantes, aceites pela maior parte dos investigadores actuais, sendo:

“A capacidade para articular uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser; a capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido desta visão; a disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento dos outros; fortes competências para enfrentar problemas, o que inclui a capacidade para tomar decisões e actuar rapidamente para resolver problemas; capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola – uma espécie de político destemido capaz de aceitar riscos.” (Weindling, 1990, p 191).

Estes resultados têm sido usados por incorporação em diplomas normativos de regulação da formação e do exercício profissional dos directores, em vários países.

Em Portugal as investigações sobre este tema são escassas, encontrando-se apenas alguns elementos de informação importante sobre esta questão nas investigações sobre os reitores e sobre os directores executivos realizadas por Barroso (1995).

É a partir de meados da década de 80 que as escolas portuguesas começam a possuir verdadeira direcção própria, com a defesa do Estado na participação da sociedade civil na resolução dos problemas educativos e a introduzir alguns mecanismos de micro-regulação das escolas. Assim, o Estado passa a dar ênfase marcadamente profunda à reestruturação da governação das escolas com a finalidade de fazer face aos grandes desafios com que se confrontam as sociedades contemporâneas, verificando-se uma aparente convergência em torno de novos padrões de regulação da educação, baseados, principalmente, na devolução de poderes às escolas e na avaliação da qualidade (Dias, 2004).

O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido de, entre outros, favorecer a constituição de lideranças fortes (DL 75/2008). É ao director como figura central no que respeita à mudança e sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno que cabe: f) designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma, artigo 20, ponto 2. Compete ainda ao director, segundo o mesmo decreto, artigo 20, ponto 5: e) intervir nos termos da lei no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente. Neste sentido, o Ministério da Educação delega aos directores das escolas competências, entre outras, para gerir a avaliação de desempenho do pessoal docente, sendo eles próprios também avaliadores.

É visível que o órgão de gestão ou o director pelas suas funções é responsável pelos resultados educacionais, cabendo aos docentes a reconhecida responsabilidade no seu próprio processo de avaliação e dos seus colegas, através da sua participação. De modo semelhante, a participação dos alunos e dos pais/ encarregados de educação, actua de forma diversamente responsável no processo educativo (Peterson, 1995).

A responsabilização do corpo docente no processo de avaliação é, quase sempre, factor de alteração, podendo este ser de carácter positivo ou negativo, dada a competição ou o isolamento daqueles profissionais. Esta responsabilização afecta a relação dos docentes com o órgão de gestão e demais intervenientes no processo educativo. Só um ambiente escolar

saudável e um clima de respeito e confiança mútuo poderão fortalecer as relações entre aqueles profissionais (Iwanicki & Rindone, 1995).

Esta conflitualidade advém do descontentamento ou mesmo não-aceitação por parte dos docentes do modelo de avaliação do desempenho vigente, dos critérios subjacentes ao concurso para directores e da possibilidade conferida por decreto aos próprios para escolher os seus colaboradores e os órgãos intermédios, que como refere Barroso:

“Sem pôr em causa a necessidade de introduzir alterações no modo como são governadas e geridas as nossas escolas, é importante chamar a atenção para o facto de a defesa da chamada «modernização da gestão» ser utilizada, muitas vezes, como pretexto para reduzir o funcionamento democrático das instituições educativas.

(...). Não basta ter em conta só os eventuais efeitos que a chamada «profissionalização da gestão» produz no domínio da justiça e da equidade do serviço educativo, da promoção da cidadania, da coesão social e da democracia nas escolas.”
(Barroso, 2005, p 167).

Há vários significados de conflito sendo que para Chiavenato “significa a existência de ideias, sentimentos, atitudes ou interesses antagónicos e colidentes que podem chocar.” (Chiavenato, 1999; p. 267).

Estudos sobre a mudança na escola demonstraram que o director é uma figura central no que diz respeito à mudança, pela sua acção como facilitador ou pelo seu papel na definição de objectivos para a escola. Conforme Hall *et al.* (1984), uma liderança eficaz é o factor que contribui para mudanças eficazes e relevantes e quando o envolvimento é esclarecido, eficaz e duradouro, dão lugar a mudanças inovadoras. Conforme Day (1999), essencialmente os gestores das escolas que assumem princípios de colaboração baseada na participação dos professores, realçam, desta forma, a autonomia daqueles profissionais para o qual contribui o *modelo de processo*²⁴. A demonstração de um compromisso de negociação é válida principalmente quando na avaliação estão implicados diferentes grupos como o professor, a escola, o director, os alunos, os pais/encarregados de educação e autoridades educativas.

Ainda conforme aquele autor, num *modelo de processo*, os professores têm direito à consulta nas fases de elaboração, supervisão e análise da avaliação; à total participação na recolha de dados; a um tempo para a avaliação dos colegas e com os colegas; aos recursos de

²⁴ No modelo de processo o valor reside no processo de trabalho. É o próprio processo que irá conduzir ao desenvolvimento profissional, pois estimula uma aprendizagem eficaz dos professores, através da produção de ideias que estes possam utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho (Winter, 1897).

formação e de desenvolvimento adequados aos resultados da avaliação do desenvolvimento profissional; a uma apreciação equitativa das suas opiniões em confronto com as opiniões dos restantes intervenientes na avaliação; ao controlo do processo de avaliação; ao tempo e ao apoio necessários para a formação e implementação da auto-avaliação e da avaliação efectuada pelos colegas, bem como ao acesso a amigos críticos da sua escolha. De realçar que no modelo de processo o valor reside no processo de trabalho. É o próprio processo que conduz ao desenvolvimento profissional. Schön (1983) descreve este contrato como um *contrato reflexivo* em comparação com acordos mais tradicionais (Quadro 8)

Quadro 8 – Comparação entre o contrato reflexivo e o contrato tradicional

(Adaptado de Schön, 1983)

CONTRATO TRADICIONAL	CONTRATO REFLEXIVO
Ponho-me nas mãos dos profissionais e, ao fazê-lo, adquiero um sentimento de segurança baseado na confiança.	Junto-me ao profissional para compreender a minha situação e, ao fazê-lo, ganho um maior sentido de envolvimento e de acção.
Sinto-me aliviado por me sentir em boas mãos. Só preciso de me conformar com este conselho e tudo correrá bem.	Posso exercer algum controlo sobre a situação, apesar de não estar unicamente dependente da minha informação ou acção.
Estou satisfeito por ser assistido pela melhor pessoa disponível.	Estou satisfeito por poder testar as minhas opiniões sobre a sua competência. Agrada-me o entusiasmo da descoberta do seu conhecimento, da sua prática e de mim próprio.

Não obstante as dificuldades sentidas no campo das relações interpessoais, ao novo modelo de avaliação de professores estão subjacentes três níveis interdependentes, sendo: a prestação de contas, quer por parte da escola enquanto organização e através da definição de metas e indicadores de medida, quer pelos docentes, com a formulação dos objectivos individuais, quer ainda pelas relações de causalidade que o modelo estabelece entre os resultados escolares e o desempenho do professor por um lado e o desempenho da organização escolar e a atribuição das menções de Excelente e Muito Bom por outro.

A pressão da prestação de contas que o modelo de avaliação do desempenho vigente imprime repercute-se na escola, nos órgãos de gestão, nas estruturas intermédias, nos docentes e restantes agentes no sentido do desenvolvimento profissional, pela aquisição de novos saberes; no sentido do desenvolvimento de competências profissionais - científicas, pedagógicas e didácticas -, pelo docente; na melhoria das aprendizagens e dos respectivos resultados; e na melhoria da escola.

Num quadro de mudança que actualmente se vive, a gestão tem como tarefas a criação de um clima de escola favorável para a melhoria da qualidade das aprendizagens e da

escola, cabendo-lhes como missão o desenvolvimento de uma cultura colaborativa e uma avaliação do desempenho centrada no contexto organizacional, com a participação de todos e em articulação com o Projecto Educativo de Escola (PEE). O modelo de avaliação vigente, a par da tarefa de gestão organizacional, atribui aos órgãos de gestão a responsabilidade do desencadeamento de tarefas essenciais à implementação do processo de avaliação do desempenho profissional docente e que recaem sobre: a reformulação dos instrumentos de orientação e gestão pedagógica; a definição das metas da escola; e a organização do processo de avaliação (Quadro 9).

Quadro 9 – O papel da direcção executiva e órgãos de gestão na implementação da avaliação

(Adaptado das recomendações do CCAP)

PAPEL DA DIRECÇÃO EXECUTIVA E DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO	
I. Reformulação dos instrumentos de orientação e gestão pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar os seguintes instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Projecto Educativo; ○ Plano Anual de Actividades; ○ Projecto curricular de turma; ○ Regulamento Interno; ○ Plano de formação; • Divulgar os instrumentos de gestão, numa atitude reflexiva e colectiva.
II. Definição das metas da escola	<p>Melhoria dos resultados escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir e publicitar objectivos e metas, indicadores de medida, tendo em conta o contexto socioeducativo da escola: <ul style="list-style-type: none"> ○ Taxa de sucesso por disciplina /ano/turma; ○ Taxa de conclusão por ciclo; ○ Média da escola, por disciplina/ano, nas classificações externas; ○ Diferença entre a classificação interna e externa. • Implementar mecanismos de avaliação diagnóstica, a realizar no início do ano lectivo. <p>Redução do abandono escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir e publicitar os indicadores de medida definidos pela escola, com base na: <ul style="list-style-type: none"> ○ Taxa de abandono escolar até aos 15 anos; ○ Taxa de saída antecipada a partir dos 15 anos. • Criar mecanismos, em Conselho de Turma, para a redução da taxa de abandono escolar.
III. Organização do processo de avaliação de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder à construção participada, de acordo com a realidade da escola, do dispositivo de avaliação, para que este seja do conhecimento prévio de todos os intervenientes

Estas etapas são precedidas de auto-avaliação de forma a serem conhecidas as potencialidades e as limitações da escola e a serem definidas as prioridades.

Relativamente às metas a definir pela escola, ao constituírem-se como elementos de referência, devem derivar de uma prioridade de melhoria da escola, sendo antecedida de

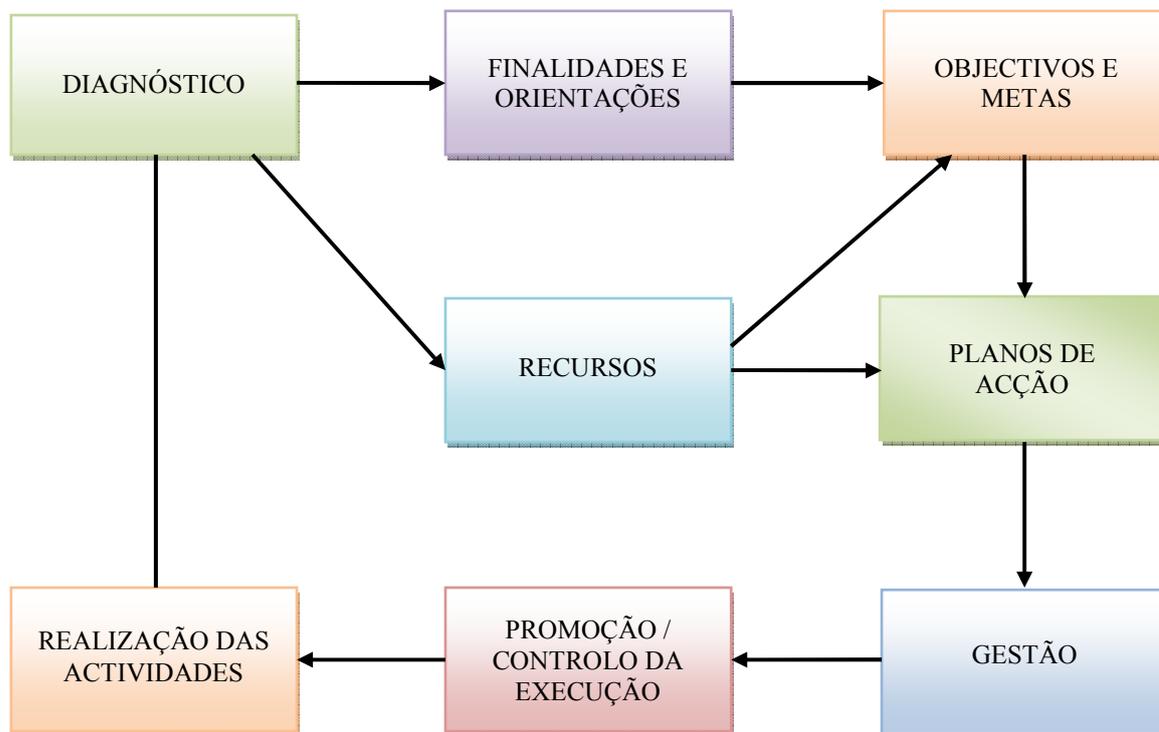
diagnóstico aquando da avaliação interna da organização; devem ser relevantes quanto à educação dos alunos e finalidades da escola; serem mensuráveis em termos de resultados a alcançar; serem atingíveis, sendo de aliar aos recursos disponíveis na escola – temporais, materiais, humanos e financeiros; devem também ser previstas em termos de início e fim (Góis & Gonçalves, 2005).

Como refere Tavares (2003), existem linhas estruturantes no interior das quais qualquer modelo de escola deve ser concebido e sem as quais seria inviável qualquer projecto educativo.

Conforme Capucha (2008), o processo de construção do PEE como documento que consagra a orientação educativa da escola e no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir, obedece a etapas com a finalidade dos critérios terem a participação de todos os envolvidos, de forma a repercutir-se positivamente nas aprendizagens dos alunos (Quadro 10).

Quadro 10 – Etapas no processo de construção de projectos educativos

(Capucha, 2008, p.16)



O Plano Anual de Actividades (PAA) é realizado em articulação com o PEE; o Projecto Curricular de Turma (PCT),²⁵ mais propriamente os pressupostos inerentes a este

²⁵ DR 2/2008, Artigo 8º.

instrumento devem facilitar a definição de metas concretas para cada turma, para que seja possível a avaliação do contributo de cada um dos agentes na consecução das metas estabelecidas; o Plano de Formação deve nascer de uma reflexão conjunta, num quadro de auto-avaliação que favoreça a emergência das suas potencialidades e limitações, bem como a identificação das oportunidades de desenvolvimento da escola, sustentado no RI²⁶ como normativo regulador.

Esta sistematização de condicionalismos leva-nos a inserir a necessidade de articulação da avaliação do desempenho com a avaliação interna e externa da escola como contexto da acção.

1.9. Avaliação do desempenho e sua articulação com a avaliação interna e externa da escola

A Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994) definiu a avaliação interna como aquela que é conduzida por membros da equipa ou da unidade de organização que está a ser estudada. Deste modo, a avaliação interna, no caso das organizações escolares, é aquela cuja responsabilidade é da escola e dos docentes. A avaliação externa, no caso das organizações escolares, foi definida como aquela que é conduzida por um avaliador não pertencente à organização cujo objecto de estudo faz parte, sendo esta da iniciativa e da responsabilidade de uma entidade exterior à escola.

A pressão no sentido da avaliação das escolas, de entre outros serviços públicos, tem origens diversas e lógicas diferentes, não podendo a mesma ser reduzida a uma dimensão técnica, pois envolve visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico Barroso (2003).

O destaque atribuído à avaliação das escolas, na generalidade dos países europeus, decorre de duas tendências, sendo: a descentralização de meios; e a definição de objectivos nacionais e de patamares de resultados escolares (Eurydice, 2004). Do ponto de vista dos

²⁶ Instrumento de autonomia considerado no DL 75/2008 e que define o regime de funcionamento da escola, dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar, contempla o processo de Avaliação do Desempenho Docente e demais decisões tomadas pela escola.

resultados existem vantagens e desvantagens, quer relacionadas com a avaliação interna, quer com a avaliação externa. No caso da educação e conforme Barroso:

“A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interacção dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político.” (Barroso, 2003, p 40)

Ainda segundo o mesmo autor, entre vários factores para a finalidade da avaliação institucional há um não tão valorizado quanto devia e que se traduz na implicação e no reforço do profissionalismo docente, do desejo de realização, da exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, do desenvolvimento de uma ética profissional marcada pela responsabilidade e pela assertividade e o fomento de «comunidades profissionais» nas escolas.

Em Portugal, dá-se início a um novo caminho na avaliação das escolas com a Lei 31/2002 de 20 de Dezembro e que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

A avaliação das escolas tem por referência imagens e representações das escolas, pelo que “uma análise das políticas e práticas de avaliação educacional em contexto escola beneficiará muito de um exercício de hermenêutica organizacional, através do qual se procederá ao inventário crítico e respectiva interpretação de concepções organizacionais de escola, implícitas ou explícitas” (Lima, 2002, p.27). A este propósito Santos Guerra refere que:

“Avaliar as escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas em determinada sociedade: a sua heteronímia, as suas componentes nomotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua problemática tecnologia (...). Por outro lado, é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores de cada escola.” (Santos Guerra, 2002, p 11).

Praticamente todos os processos de avaliação incluem quatro fases: a recolha de informação, o juízo, a redacção do relatório de avaliação e a concretização das mudanças. Na avaliação interna, a tónica é colocada na mudança; na avaliação externa, a tónica é colocada

na formulação de um juízo. A tendência geral é para uma avaliação interna que visa as estratégias e os meios de melhoria da situação existente e uma avaliação externa destinada a controlar a qualidade dos resultados e a garantir que as medidas de melhoria são postas em prática.

Há que combinar, na avaliação, duas lógicas: a de controlo administrativo e de prestação de contas, centrada nos resultados e, portanto, de pendor mais sumativo e outra, da melhoria, de pendor mais formativo e que atende ao processo de aprendizagem institucional, aos caminhos a seguir, até porque prestar contas pode suscitar dinâmicas de melhoria e, por sua vez, a avaliação numa lógica de melhoria pode constituir uma base para prestação de contas. Com a Avaliação Integrada, a IGE “assumiu que toda a avaliação é um processo formativo, social e político, e que, portanto, a prestação de contas é inerente a este processo, abrangendo avaliadores e avaliados” (Clímaco, 2002; p. 46).

Do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida o grande desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os contornos da avaliação externa. Quanto mais a primeira é sistemática e autónoma, mais a segunda pode tornar-se discreta e complementar. Actualmente a tendência é para o desenvolvimento de uma avaliação interna participativa preocupada com um exame sistemático dos pontos fortes e fracos do estabelecimento escolar, apoiando-se tanto sobre os problemas identificados pelos diferentes actores da escola como sobre as fontes exteriores de informação, tais como os desempenhos de outras escolas (Eurydice, 2004).

É aqui observado o princípio do desenvolvimento da escola como instituição com projecto próprio, organização e meios adequados e em interacção com a comunidade envolvente.

O enquadramento legal em torno da avaliação do desempenho docente vigente vem reforçar o princípio da articulação da avaliação interna e externa da escola, ganhando visibilidade com a fixação de percentagens máximas para a atribuição das menções de Excelente e Muito Bom,²⁷ tendo como referência os resultados obtidos na avaliação externa.

No que concerne à avaliação interna, a auto-avaliação tem carácter obrigatório, sendo aferidos parâmetros constantes na legislação²⁸ e que recaem sobre o grau de concretização do PEE e a preparação e concretização da educação, ensino e as aprendizagens dos alunos; o nível de execução das actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos; o

²⁷ Despacho n° 20131/2008 de 30 de Julho.

²⁸ Lei 31/2002, Artigo 6°; DL 15/2007, Artigo 46°; DR 2/2008, Artigo 21°.

desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas; o sucesso escolar e a prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

A auto-avaliação, conforme Simons (1990) fornece a base para o desenvolvimento organizacional e para o conhecimento público das problemáticas educativas. O envolvimento da escola na sua auto-avaliação reforça o conceito de profissionalismo. A autora refere ainda que os profissionais competentes avaliam o que fazem em referência aos padrões que eles próprios produziram, habilitando as escolas e os professores a melhorarem o ensino e a aprendizagem através de uma actividade auto-avaliativa. É o caminho mais estimulante, e em que professores e alunos desempenham um papel crucial, para a melhoria do ensino e da qualidade da educação. Assim sendo, a escola é a unidade básica de mudança e os professores os seus principais agentes.

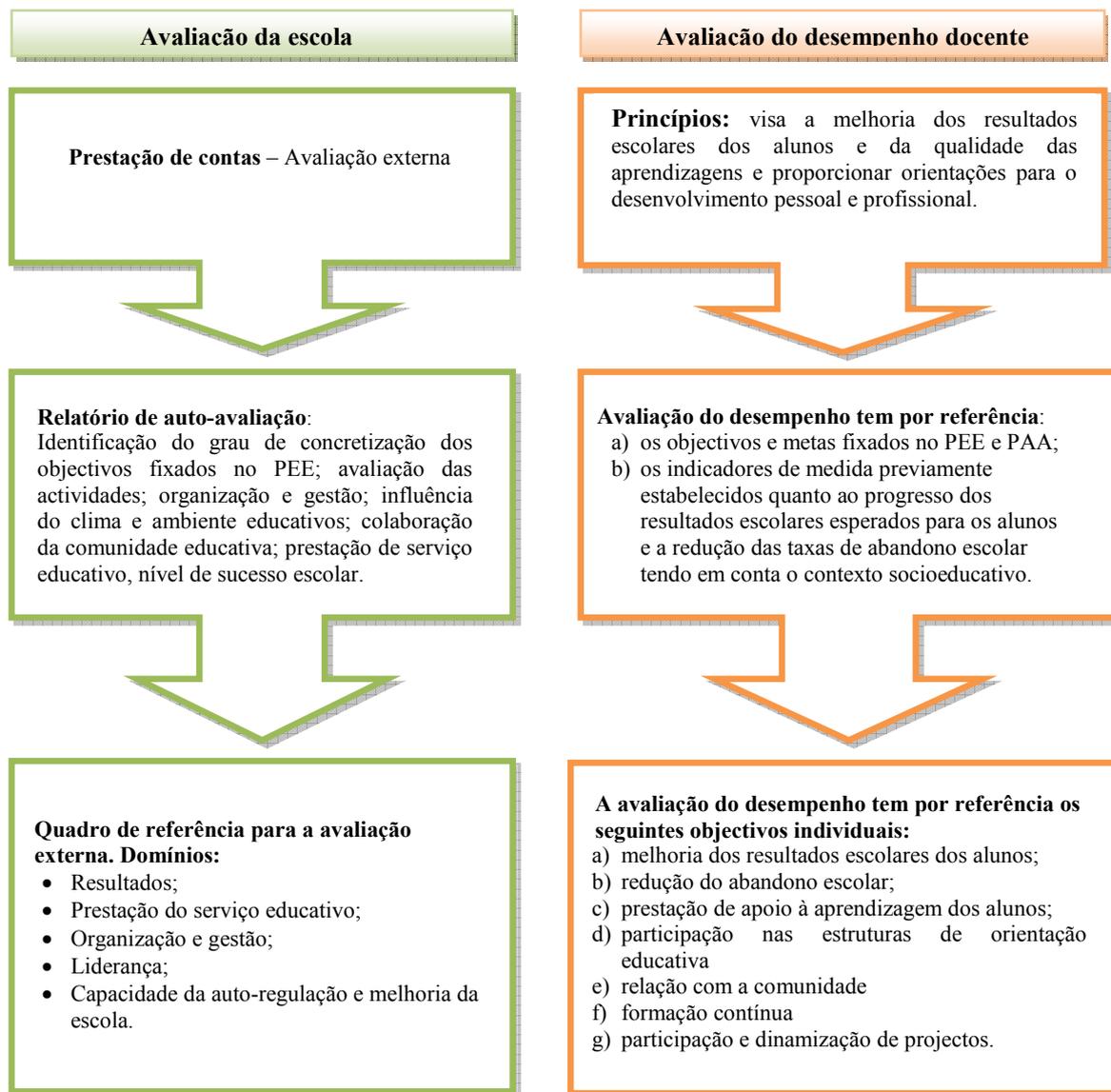
A avaliação externa tem como finalidade aferir a conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas²⁹. Pretende-se que os resultados da avaliação permitam à escola o aperfeiçoamento da organização, do seu funcionamento no que respeita, principalmente, aos projectos, aos planos de desenvolvimento, aos programas, à interacção com a comunidade, à formação, à organização das actividades lectivas e à gestão dos recursos. O impacto da avaliação externa situa-se, desta forma, no modo como cada escola se apropria do respectivo relatório e o transforma num feedback útil ao sistema de regulação interna, no sentido da promoção da sua análise, discussão e reflexão sobre as apreciações, possibilitando a revisão de projectos, de acções e de estratégias da escola (Clímaco, 2007).

A articulação entre a avaliação interna, externa e o desempenho docente é posta assim em evidência (Quadro 11).

²⁹ Lei 31/2002, Artigo 8º.

Quadro 11 – Articulação entre a avaliação da escola e a avaliação do desempenho

(Adaptado do DR 2/2008 e DL 75/2008)³⁰



É visível a interligação da avaliação do desempenho com a avaliação interna e externa da escola e a importância de cada uma na melhoria da qualidade e da inovação do ensino.

Analisámos, ao longo deste primeiro capítulo, relativo ao enquadramento teórico e conceptual do nosso estudo, questões relacionadas com a avaliação do desempenho docente. Apresentámos os propósitos da avaliação e a qualidade do desempenho. Assim, considerámos a necessidade de enquadrar e definir o significado de profissional e o modo como se encaram as funções inerentes à profissão docente e definir o perfil do professor do ensino secundário.

³⁰ DR 2/2008, Artigos 3º e 8º; DL 75/2008, Artigo 8º, ponto 2.

Abordámos os padrões de qualidade na avaliação de modelos e os sistemas de avaliação praticados em Portugal, dando especial relevância ao vigente. Inserimos a importância política das organizações como contexto da acção e as suas implicações na avaliação, as fontes e métodos de avaliação do desempenho, o papel da gestão na avaliação, bem como a articulação da avaliação interna e externa da escola. No enquadramento da avaliação evidenciamos alguns contributos teóricos de estudos realizados nesta área, para uma melhor compreensão do objecto.

No próximo capítulo sistematizamos questões de ordem metodológica, subjacentes à presente investigação.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2. Considerações e opções metodológicas

Neste capítulo, que se encontra estruturado em seis secções, procedemos, num primeiro momento, ao enquadramento teórico das opções metodológicas. Apresentámos, de seguida, uma breve explicitação dos procedimentos de ordem metodológica. Assim, referenciámos interrogações pertinentes e relacionadas entre si e que guiaram a colheita de dados, referimos os procedimentos utilizados na recolha e análise dos dados, de modo a concretizar os objectivos do nosso estudo que consistem em responder às seguintes questões de investigação:

- Quais as potencialidades e limitações do actual modelo de avaliação do desempenho profissional docente, proposto pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, tendo em conta as opiniões dos avaliadores e avaliados?
- Quais os elementos complementares e /ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspectivam os professores?

Na tentativa de dar resposta às questões levantadas, definimos como objectivo geral:

- Analisar as potencialidades e limitações do actual modelo de avaliação do desempenho, proposto pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, tendo em conta as opiniões dos avaliadores e avaliados.

Definimos como objectivos específicos:

- Recolher as opiniões dos professores avaliadores e avaliados, para elucidação das potencialidades e limitações do actual modelo de avaliação;
- Proceder à sistematização de elementos complementares ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspectivam os professores.

2.1. Tipo de estudo

O estudo de caso apresenta-se como a estratégia mais adequada para responder a questões e ao desígnio deste trabalho de investigação, pois dá ênfase ao local, a um contexto delimitado, onde a recolha de dados é feita no ambiente natural dos protagonistas da acção – a escola e os docentes. “A abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos

comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994; p.16).

Assim, tendo em vista a natureza do problema em investigação, optou-se pelo método qualitativo que, conforme Strauss e Corbin (1998), pode usar-se para explorar áreas pouco ou muito conhecidas, mas em que se pretende um novo conhecimento.

Como sublinha Leininger (1994), a investigação qualitativa é, muitas vezes, a forma inicial de descobrir os fenómenos e de explicar factos desconhecidos de certos comportamentos, ocorrências ou locais de vida das pessoas. Este tipo de investigação permite captar em profundidade, detalhe e especificidade, os fenómenos que se pretendem estudar. É um tipo de estudo que permite compreender a situação na sua globalidade, bem como o significado dos acontecimentos para os autores (Yin, 1994). A abordagem qualitativa facilita o acesso a referências cognitivas e de significados manifestados pelos sujeitos do estudo. É, assim, importante para compreender a complexidade dos fenómenos, tais como sentimentos, processo de pensamento e emoções que são difíceis de identificar e compreender através dos métodos de investigação mais convencionais (Strauss & Corbin, 1998).

Deste modo, considerando os objectivos do estudo e de acordo com a problemática equacionada, pareceu-nos adequado suportarmo-nos em alguns instrumentos do método da *grounded theory*, nomeadamente, para responder à segunda questão em que se pretendia identificar os elementos complementares e /ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspectivam os professores, por considerarmos este método adequado, “quando as questões de investigação se relacionam com processos” (Strauss & Corbin, 1998). A estratégia da *grounded theory*, segundo estes autores, é usada para investigar processos relacionados com as interacções humanas, e é particularmente importante em situações de natureza psicossocial e organizacional, entre outras, que necessitam de esclarecimento relativamente ao seu processo e estrutura.

2.2. Os participantes

Elegemos como participantes do nosso estudo de caso dois grupos de professores de uma escola secundária, avaliadores e avaliados. A selecção dos mesmos visou a diversidade, tanto do grupo dos avaliadores quanto do grupo dos avaliados, pelo que foram seleccionados

elementos de todos os departamentos curriculares³¹: Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e Expressões, para se obter riqueza de informação. Assim, os sujeitos foram tantos quantos os necessários para se atingir a saturação dos dados.

Na selecção dos participantes definimos os seguintes critérios:

- (i) Docentes que já tivessem vivenciado a experiência da elaboração do relatório crítico de actividades para uma melhor compreensão das pretensões do processo inerente ao modelo de avaliação vigente e, conseqüentemente, uma opinião mais formada sobre a questão;
- (ii) Docentes com mais de cinco anos de serviço na escola onde se desenvolveu a investigação, para um melhor conhecimento do estabelecimento de ensino, do meio em que se encontra inserido (contexto) e dos alunos que o frequentam;
- (iii) Proporcionalidade dos sujeitos representantes de cada departamento curricular em cada um dos dois grupos que integram os participantes no estudo;
- (iv) Docentes avaliadores, coordenadores de departamento (DR 2/2008, Artigo 12º, ponto 1, alínea a);
- (v) Docentes avaliados (DR 2/2008, Artigo 12º, ponto 1);
- (vi) Presidente do Conselho Geral Transitório (PCGT), professor, a quem compete dirigir os trabalhos do referido conselho, entre outras atribuições aprovar o Regulamento Interno, preparar as eleições para o Conselho Geral e proceder à eleição do director (DL 75/2008, Artigos 13º e 61º);
- (vii) Presidente do Conselho Executivo (PCE), simultaneamente Presidente do Conselho Pedagógico, a quem compete, entre outras atribuições, avaliar o pessoal docente (DR 2/2008, Artigo 12º, ponto 1, alínea b);
- (viii) Representante da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD) que na ausência ou impedimento de qualquer dos avaliadores, coordenador de departamento, presidente do conselho executivo ou director, assegura a avaliação, para além de

³¹ Conforme a estruturação em departamentos dos grupos de recrutamento constante do anexo I, do DL nº 200/2007 de 22 de Maio e que estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular.

validar as classificações que apresentem as menções de *Excelente*, *Muito bom* ou *Insuficiente* e aprova o respectivo regulamento de funcionamento da comissão (DR 2/2008, Artigo 12º, ponto 5 e Artigo 13º, pontos 2 e 4).

A caracterização dos participantes do estudo é apresentada a seguir (Quadro 12).

Quadro 12 – Caracterização dos participantes

	CATEGORIA	SEXO	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO (ANOS)	DEPARTAMENTO	GRUPO DE RECRUTAMENTO
A	Professora Titular / Avaliadora	F	52	24	Ciências Sociais e Humanas	430-Economia e Contabilidade
B	Quadro de Escola / Avaliada	F	47	22	Línguas	300-Português
C	Quadro de Escola/Avaliada	F	48	24	Matemática e Ciências Experimentais	500-Matemática
D	Quadro de Escola / Avaliada	F	45	20	Expressões	530-Educação Tecnológica
E	Professor Titular / Avaliador	M	47	24	Expressões	620-Educação Física
F	Quadro de Escola / Avaliado / CGT	M	45	20	Matemática e Ciências Experimentais	550-Informática
G	Professora Titular / Avaliadora	F	52	28	Línguas	200-Português
H	Professora Titular / Avaliadora / CCAD	F	55	31	Ciências Sociais e Humanas	400-História
I	Presidente do Conselho Executivo / Avaliadora	F	54	30	Expressões	530-Educação Tecnológica

2.3. Contexto do estudo e caracterização geral da escola

Em relação à selecção do estabelecimento de ensino, optámos por uma escola secundária do distrito de Setúbal, concelho do Barreiro, pela proximidade da mesma relativamente ao local de habitação, o que facilita a deslocação para se proceder à recolha de dados e pelo facto da metodologia assentar num estudo de caso que tem como intenção captar em profundidade, detalhe e especificidade, os fenómenos que se pretendem estudar e, assim,

os significados serem construídos através das interações, ou seja, da influência recíproca do contexto social onde os mesmos interagem. Daí a nossa opção por um estudo de caso.

Friedberg (1995) aponta para a importância de se considerar em conjunto os actores e o sistema, pois a compreensão das relações entre os diversos actores obriga à consideração do contexto. O estudo dos actores à margem da organização, das suas características e regras dificulta a compreensão das dinâmicas internas da mesma. Assim, conforme o PEE (2009/2013), apresentamos a caracterização da população escolar e a sua distribuição em termos de oferta educativa aos alunos; a caracterização dos recursos humanos - pessoal docente e funcionários; os recursos físicos; a identificação dos princípios orientadores, objectivos e prioridades educacionais da escola, bem como os resultados da avaliação da escola.

No que concerne à **caracterização da população escolar** e sua distribuição, a escola apresenta uma oferta educativa variada desde o 3º ciclo e Cursos de Educação e Formação no ensino básico aos cursos Científico Humanístico, Tecnológico de Desporto e Profissionais no ensino secundário. Os cursos profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação. Caracterizam-se por uma forte ligação com o mundo profissional/empresarial e têm uma estrutura curricular organizada por módulos, o que permite maior flexibilidade e respeito pelos ritmos de aprendizagem dos formandos. A sua conclusão, com aproveitamento, confere um diploma de nível secundário de educação e um certificado de qualificação profissional de nível três - dupla certificação. Os Cursos de Educação e Formação constituem uma oportunidade para os formandos concluírem a escolaridade básica obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses, para poderem prosseguir estudos ou uma formação que lhes permitam uma entrada qualificada no mundo do trabalho. Cada curso corresponde a uma etapa de educação e formação, desde o Tipo 1 ao Tipo 7, cujo acesso está relacionado com o nível de habilitação escolar e profissional já alcançado. No final de cada etapa, o formando obterá uma qualificação escolar e profissional. Face ao elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, os Cursos de Educação e Formação visam a recuperação dos défices de qualificação escolar e profissional deste público, através da aquisição de competências escolares, técnicas, sociais e relacionais, que lhes permitam ingressar num mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. A sua distribuição é visível na caracterização da população escolar apresentada (Quadro 13).

Quadro 13 – Caracterização da População Escolar e sua Distribuição

CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO ESCOLAR				
N.º DE TURMAS	ALUNOS (%)		MÉDIA DE IDADES	ORIGEM (%)
	Masculino	Feminino		
BÁSICO REGULAR (98 Alunos) 7.º ano: 2 8.º ano: 1 9.º ano: 1	44,3	55,7	14,7	Brasil e Cabo Verde: 3,7 Angola: 3,0 Guiné-Bissau e S. Tomé: 2,4 França, Suíça, Índia e Zimbabwé: 0,6 Cabo Verde: 3,2 Angola: 2,9 Brasil e Guiné-Bissau: 1,6 Alemanha: 0,6 S. Tomé: 0,4 França, Moldávia, Rússia e China: 0,3 Canadá, Congo, R.D do Congo, Moçambique, Índia e Ucrânia: 0,1
CEF (66 Alunos) 1.º ano: 2 2.º ano: 2	23,8	76,2	16,6	
PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS (447 Alunos) 10.º ano: 5 11.º ano: 7 12.º ano: 6	41,3	58,7	16,6	
TECNOLÓGICO DE DESPORTO (69 Alunos) 10.º ano: 1 11.º ano: 1 12.º ano: 1	74,9	25,1	17,1	
PROFISSIONAIS (181 Alunos) 10.º ano: 2 11.º ano: 4 12.º ano: 4	73,8	26,2	17,7	

Quanto à **caracterização dos recursos humanos**, a distribuição do pessoal docente é apresentada tendo em conta a situação profissional nos quatro departamentos curriculares (Quadro 14).

Quadro 14 – Caracterização da Situação Profissional do Pessoal Docente

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LITERATURAS				DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS			DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS			DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES			
Grupo de Recrutamento	Quadro de Escola	Quadro de Zona Pedagógica	Contratado	Grupo de Recrutamento	Quadro de Escola	Contratado	Grupo de Recrutamento	Quadro de Escola	Contratado	Grupo de Recrutamento	Quadro de Escola	Quadro de Zona Pedagógica	Contratado
300	12			400	4	1	500	8	1	530	3		
320	2			410	5	2	510	8	1	600	3		
330	8	1	1	420	3		520	8		620	10	1	4
				430	7	1	550	7	5				
				530	2								

Na caracterização dos docentes foram também consideradas as habilitações literárias dos mesmos, verificando-se que a maioria possui o grau de licenciado (Quadro 15).

Quadro 15 – Habilitações do Pessoal Docente

Bacharelato	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	Doutoramento
1	93	3	10	1

Foi também considerado o nível etário, verificando-se que prevalece a faixa dos 50 aos 55 anos de idade, com um total de 33 profissionais (Quadro 16).

Quadro 16 – Nível etário do Pessoal Docente (Anos)

< 30	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	≥ 60
1	9	10	20	24	33	9	1

A distribuição dos funcionários é apresentada tendo em conta a situação profissional dos 34 elementos existentes (Quadro 17).

Quadro 17 – Caracterização da Situação Profissional dos Funcionários

CATEGORIA	QUADRO	CONTRATADOS
Assistente Técnico	10	0
Assistente Operacional	23	1

Quanto aos **recursos físicos**, o estabelecimento de ensino encontra-se estruturado em seis blocos independentes de dois pisos, ligados por galerias, um refeitório também independente e um pavilhão gimnodesportivo (Quadro 18).

Quadro 18 – Caracterização dos Recursos Físicos da Escola

LOCALIZAÇÃO INSTALAÇÕES	CARACTERÍSTICAS	QUANTIDADE
Bloco A	Gabinete do Director	1
	Gabinete da Direcção	1
	Gabinete dos Directores de Turma	2
	Gabinete de Acção Social Escolar	1
	Sala de Professores	1
	Auditório	1
	Biblioteca Escolar	1
	Reprografia	1
	Serviços Administrativos	3
	Bufete	1
Bloco B	Educação Tecnológica	2
	Gabinete de Educação para a Saúde (PES)	1
	Gabinete de Projectos e Estágios	1
	Gabinete dos Serviços de Psicologia e Orientação	1
	Sala de Reuniões	1
	Sala da Associação de Estudantes	1
Bloco C	Bufete	1
	Sala de Convívio dos Alunos	1
	Sala de Convívio dos Funcionários	1
Bloco D	Área de Projecto	1
	Biotério	1
	Educação Visual	1
	Laboratório de Biologia	1
	Laboratório de Geologia	1
Bloco E	Informática	6
Bloco F	Laboratório de Física	1
	Laboratório de Química	1
	Cabine de Rádio	1

(Quadro 18 - continuação)

LOCALIZAÇÃO INSTALAÇÕES	CARACTERÍSTICAS	QUANTIDADE
Outros Espaços	Portaria	1
	Cantina	1
	Instalações Sanitárias	7
	Salas de Grupo	9
	Pavilhão Gimnodesportivo	1

A Escola, enquanto estabelecimento de ensino de referência do distrito de Setúbal, concelho do Barreiro, por ser um espaço de construção do conhecimento, assume no seu PEE a defesa de **princípios** e **valores** visando o sucesso educativo, alicerçando-se para o efeito num ensino de qualidade, exigência e responsabilidade, a partir das necessidades provenientes da comunidade educativa, do meio local e global envolvente e das exigências académico-profissionais requeridas. Deste modo, a escola pretende continuar a contribuir para desenvolver o espírito democrático e a prática de cidadania responsável, pelo que procurará cuidar da formação nas dimensões essenciais da pessoa: individual e social ou comunitária.

Para a sua optimização o PEE apresenta os seguintes **objectivos**: (i) consolidar e aprofundar o domínio de competências e saberes, numa perspectiva de educação para a vida; (ii) criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade dos jovens, contribuindo para a sua formação integral nos domínios cívico, afectivo e científico; (iii) desenvolver nos alunos a auto-estima, o respeito mútuo e a responsabilidade, visando a sua integração plena na sociedade como cidadãos autónomos, justos e organizados; (iv) tornar a comunidade educativa mais interveniente; (v) incentivar a participação dos pais e encarregados de Educação na Escola; (vi) mobilizar recursos e estratégias para tornar a Escola atractiva e propiciadora de bem-estar; (vii) reforçar as medidas preventivas junto dos alunos com comportamentos incorrectos, no que respeita à linguagem utilizada e ao cumprimento das regras instituídas; (viii) promover a igualdade de oportunidades de sucesso escolar, contribuindo para evitar o abandono escolar e criando nos alunos a imagem de uma escola útil, aberta e agradável; (ix) criar mecanismos de inclusão, quer para os alunos com necessidades educativas especiais, quer para os alunos oriundos de outros países; (x) participar, em colaboração com as famílias, na identificação de interesses e alternativas escolares e profissionais; (xi) manter uma oferta formativa diversificada e ajustável às condicionantes futuras, numa perspectiva de serviço público de qualidade, que valorize os

comportamentos de mérito; (xii) fomentar a inserção da escola na comunidade, nomeadamente, através de parcerias e protocolos; (xiii) articular a oferta de escola com as características do meio, as solicitações da comunidade e as exigências de um mundo em mudança; (xiv) promover a formação de professores, alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação; (xv) criar condições, de acordo com as necessidades organizacionais da escola, para o desenvolvimento profissional, contínuo e integrado de todos os responsáveis educativos; (xvi) proporcionar qualidade nos serviços prestados, respeitando critérios ambientais, de segurança e combatendo o desperdício; (xvii) sensibilizar todos os membros da comunidade escolar para a importância da promoção e educação para a saúde, através da criação de hábitos de vida saudável; (xviii) fomentar o intercâmbio de culturas e saberes a nível nacional e internacional; e (xix) promover uma cultura de avaliação sistemática, tendo em vista a auto-regulação.

As **acções prioritárias** consideradas no documento são as seguintes: (i) criar uma equipa de trabalho para tratamento estatístico dos resultados dos alunos; (ii) criar condições para que os pais e encarregados de educação visitem a escola para serem informados das actividades extracurriculares a desenvolver; (iii) criar uma linha aberta de sugestões *on line*, para pais e encarregados de educação; (iv) facultar aos alunos um serviço directo de fotocópias e impressões mediante regras definidas; (v) criar quadros de excelência e bolsas de prémios; (vi) valorizar a figura do professor tutor; (vii) criar uma base de dados com material dos vários grupos disciplinares e serviços existentes na Escola; (viii) criar um manual de funcionamento e integração que defina os objectivos de cada serviço; (ix) criar o grupo de preservação da escola; e (x) reformular e actualizar a Página da Escola, bem como valorizar a sua utilização.

A escola foi sujeita a **avaliação**, sendo a Avaliação Integrada da responsabilidade da IGE e a auto-avaliação desenvolvida pela própria escola. Tendo em conta os **resultados da avaliação** apresentados, a escola enquanto estabelecimento de ensino assume a manutenção do enriquecimento de todos os pontos fortes e dum plano de acção direccionado para a melhoria dos pontos fracos, enunciados no PEE, e cuja determinação teve por base um relatório datado de Março de 2007, a informação veiculada no relatório do grupo de trabalho que fez a avaliação interna da escola no ano lectivo 2008/2009 e a contribuição da comunidade escolar.

Nas diferentes formas de avaliação foram identificadas, no desempenho da escola, os seguintes pontos fortes: (i) a solidariedade institucional entre os órgãos de gestão; (ii) a

multiplicidade de projectos e actividades com impacto nas comunidades educativa e local; (iii) a diversidade da oferta educativa; (iv) a valorização da aprendizagem contínua; (v) a valorização das expectativas dos alunos - prosseguimento dos estudos ou vida activa; (vi) a elaboração e aplicação do Plano de Acção da Matemática; (vii) o funcionamento do pavilhão gimnodesportivo; (viii) a higiene no bar dos alunos; (ix) a disponibilidade da comunidade educativa para apresentar sugestões de melhoria; (x) a acessibilidade para pessoas com deficiência motora; a existência de uma estrutura de apoio à escola.

Foram identificados os seguintes pontos fracos: (i) a reduzida intervenção dos pais e encarregados de educação na vida da Escola; (ii) a inexistência de um plano de formação para o pessoal docente e não docente; (iii) o fraco investimento no trabalho colaborativo no sentido de serem analisados os resultados dos alunos pelos departamentos curriculares, por ano e disciplina, para em conjunto serem definidas estratégias de remediação; (iv) o funcionamento deficiente do serviço de reprografia e impressão para alunos; (v) os problemas de indisciplina dentro e fora da sala de aula, não muito generalizados mas preocupantes; (vi) os canais de informação e comunicação pouco funcionais; (vii) a pouca informatização dos documentos oficiais; (viii) a participação reduzida do meio empresarial.

Para além dos propósitos considerados para a manutenção, desenvolvimento e melhoria, constituem, também, metas fundamentais a diminuição do insucesso e o aumento da qualidade das aprendizagens. Para esse efeito, a escola compromete-se a realizar uma avaliação anual para identificar as fragilidades e delinear estratégias de melhoria.

Esta abordagem ao contexto é facilitadora da compreensão das dinâmicas internas entre os actores e que se estabelecem no âmbito da avaliação do desempenho.

2.4. Instrumentos de recolha de dados

Movidos pelo objectivo de se captarem representações, atitudes, opiniões, valores e significados atribuídos ao objecto de análise pelo inquirido (Quivy & Campenhoudt, 1992), pareceu-nos apropriada a utilização da técnica da entrevista como instrumento de recolha de informação.

A entrevista é uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso, pois possibilita a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Os dados recolhidos a partir da entrevista resultam,

em grande parte, da capacidade discursiva dos sujeitos convidados a expressarem-se sobre a avaliação do desempenho a que estão sujeitos e do contexto em que os mesmos se encontram inseridos, ou seja, o seu ambiente de trabalho. O investigador desempenha também aqui um papel não de somenos importância, o de entrevistador, contacta os sujeitos a serem entrevistados, cria a situação da entrevista, propõe os assuntos a abordar, lê e interpreta os discursos em função de hipóteses e de problemáticas (Bogdan & Biklen, 1994).

Considerando o objecto de estudo, os objectivos definidos e a problemática construída, o recurso à *entrevista semi-estruturada* pareceu-nos útil, por possibilitar o conhecimento do quadro de referência dos sujeitos, a exploração de outros aspectos que podem clarificar o problema em estudo e delimitar assim os seus contornos. Por outro lado, tratando-se de um trabalho exploratório, dado o objectivo de identificar as potencialidades e limitações do actual modelo de avaliação do desempenho docente, tendo em conta as opiniões dos professores, pareceu-nos ser a entrevista semi-estruturada a técnica recomendável de instrumento de recolha de informação. Esta pressupõe uma conversa estrategicamente assistida, entre o entrevistador e os entrevistados, acerca do tema em questão. Assim, na condução da mesma, utilizámos um guião de modo a permitir ao entrevistado um relato do que sentia e pensava na sua própria linguagem, mas deixando também aos entrevistados a liberdade de falar sobre o assunto e de exprimirem as suas opiniões.

2.4.1. O guião de entrevista

Na construção dos guiões da entrevista semi-estruturada³² tivemos em consideração os procedimentos recomendados na literatura (Bogdan & Biklen, 1994) e organizámo-los em dois blocos temáticos. O primeiro encontra-se centrado no processo de avaliação consubstanciado no modelo de avaliação do desempenho profissional docente vigente (A) e o segundo nos elementos de referência para a avaliação do desempenho (B), para que se obtivessem respostas às percepções e expectativas dos entrevistados sobre o tema em questão (Quadro 19)

³² Foram elaborados dois guiões, sendo um para docentes avaliadores, incluindo a direcção da escola, e outro para docentes avaliados. Os guiões têm uma estrutura idêntica, mas apresentam algumas especificidades.

Quadro 19 – Blocos e tópicos do guião da entrevista

BLOCOS	TÓPICOS
1. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do problema; - Objectivos da entrevista e do trabalho de investigação; - Importância da motivação do entrevistado para a participação; - Carácter confidencial da fonte de informação e anonimato dos entrevistados; - Registo áudio das entrevistas; - Agradecimentos pela colaboração na realização do estudo.
2. Blocos Temáticos	
A - Sistema de avaliação do desempenho profissional docente vigente	- Opiniões sobre: finalidades e objectivos, procedimentos e métodos, efeito (s), pontos fortes e pontos fracos.
B - Elementos de referência para a avaliação do desempenho profissional docente preconizado pelos docentes	- Opiniões sobre: intervenientes na avaliação, propósitos, critérios, instrumentos e fontes de informação, indicadores de avaliação, periodicidade, finalidade e efeito (s).
3. Validação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos pertinentes não abordados; - Sugestões relativas a aspectos importantes.

2.5. Procedimentos para a recolha de dados

Após a revisão da literatura e a elaboração do guião da entrevista (Anexo 6), a recolha de dados foi realizada numa escola secundária e foram tidas em conta todas as considerações éticas necessárias à realização do estudo. Conforme referem Lessard, Goyette e Boiton (1994), a investigação, de um modo geral, e seja qual for o caminho epistemológico, rege-se por regras de âmbito nacional e internacional relativa à protecção dos sujeitos. O respeito pelos **princípios éticos** é assim considerado fundamental na validade da investigação qualitativa. Deste modo, numa primeira fase, foi solicitada à Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, cumprindo o determinado no Despacho nº 15 847/2007, de 23 de Julho, a autorização para realização de inquérito em meio escolar. Foi também solicitada, ao órgão de gestão da escola, a autorização para permanecermos na escola, a fim de recolhermos os dados para o estudo, tendo sido dado parecer favorável, após análise do projecto apresentado.

Numa segunda fase foram apresentados os propósitos do estudo aos docentes participantes em grupo e, posteriormente, foi pedido individualmente e por escrito o consentimento informado aos sujeitos avaliadores e avaliados, tendo estes assinado o respectivo formulário. O conteúdo referia os objectivos do estudo, a indicação de que a participação seria inteiramente voluntária, a importância da colaboração como uma mais-valia

para a investigação, dada a experiência singular e muito rica de cada participante, a explicação da técnica a utilizar e cujo tempo seria concordante com a disponibilidade de cada um, a solicitação da audio-gravação e posterior transcrição, assim como o anonimato e a confidencialidade dos dados (Anexo 7). Foram também requeridos dados relacionados com a idade, grupo disciplinar, departamento curricular e o tempo de serviço dos participantes.

O guião da entrevista foi submetido a um pré-teste a indivíduos da população que não fazem parte dos sujeitos, para testar a clareza, a pertinência das questões e antever a duração média das entrevistas e também desenvolver as nossas capacidades na realização das mesmas (Quivy & Campenhoudt, 1992).

As entrevistas foram realizadas na escola, à excepção de uma que foi realizada em casa do entrevistado. Na realização das mesmas foram tidas em conta a criação de um clima caloroso e confiante para que os sujeitos se sentissem à vontade, tendo também sido evitadas as perguntas que pudessem condicionar as respostas. Foi nossa preocupação, como investigadores, não manifestar ou emitir opiniões pessoais. A duração de cada entrevista foi variável (tendo oscilado de um mínimo de 46 minutos a um máximo 110 minutos).

A análise documental foi também utilizada, nomeadamente, o PEE, o PAA e o RI com o objectivo de obter dados relevantes que permitissem responder às questões de investigação (Afonso, 2005). A recolha de documentos produzidos pela escola decorreu em simultâneo com o período de entrevistas aos participantes. A consulta destes documentos serviu, num primeiro momento, para obter informações sobre as características do contexto e a actuação através de processos de participação dos diferentes actores na organização. Num segundo momento, para entender as suas lógicas de acção.

2.6. Análise de dados

Para tratamento de dados utilizámos a análise de conteúdo que é definida como um procedimento que inclui um conjunto de técnicas para a análise dos dados. O objectivo é dar significado, ao conteúdo das mensagens obtidas com os participantes, através da elaboração de categorias analíticas, que permitam sistematizar as informações (Bardin, 1984; Bogdan & Biklen, 1994). Assim, suportámo-nos nos procedimentos preconizados por Bardin (1994) para a análise de conteúdo e nos instrumentos de análise da *grounded theory* que preconiza que a análise se realiza em três níveis, através de um processo indutivo (Strauss & Corbin, 1998).

Para Bardin (1994) as categorias podem ser estabelecidas *a priori* ou *a posteriori* ou mediante a combinação de ambas. Assim, tendo em conta os objectivos do nosso estudo, foi realizada uma definição de categorias mista, por duas ordens de razão. Por um lado, pelo facto de se pretender identificar as potencialidades e limitações do modelo de avaliação do desempenho docente, dadas as várias dimensões de análise que o mesmo envolve, o que exige uma análise objectiva dos conteúdos. Assim, pareceu-nos pertinente o estabelecimento de temas e categorias *a priori*, para responder a este primeiro objectivo, por permitirem uma representação rigorosa e objectivada do conteúdo das mensagens, através de inferências interpretativas, com origem no quadro de referência (Bardin, 1994; Amado, 2000). Mas, por outro lado, pretendíamos também compreender como os professores perspectivam um processo de avaliação docente, pelo que nos pareceu pertinente utilizar alguns instrumentos de análise da *grounded theory*. A investigação orientada pela estratégia da *grounded theory* procura desenvolver ou descobrir conceitos com base em dados colhidos e analisados sistematicamente. Para Strauss e Corbin (1998), a *grounded theory* tem como finalidade a conceptualização a partir dos dados sistematicamente recolhidos, analisados e comparados através do processo de investigação, pelo que melhoram a compreensão dos fenómenos e podem constituir um guia com maior significação para a acção. Deste modo, a análise dos dados é realizada de uma forma indutiva incluindo três níveis de codificação que se denominam de nível I – codificação aberta; de nível II – codificação axial e de nível III – codificação selectiva.

Assim, para a concretização do tratamento e análise dos dados procedemos do seguinte modo:

Codificação de nível I – Numa primeira fase, procedeu-se à audição integral das entrevistas. Seguidamente, a transcrição das mesmas durante as quais tentámos reconstruir as ideias principais, a coerência e as contradições que continham alguns discursos. Para tornar mais perceptível a mensagem em função da delimitação da temática estabelecida rejeitámos alguns conteúdos dispensáveis à investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Foram realizadas várias leituras das entrevistas transcritas no sentido de apreender o conteúdo geral das mesmas e conseguirmos ter uma visão mais clara da totalidade dos dados, ou seja, o sentido do todo, para identificarmos **os temas** relevantes do conjunto, assim como os conceitos e ideias mais frequentemente utilizados (Bardin, 1994; Strauss & Corbin, 1994; Amado, 2000).

Tal permitiu-nos extrair frases e parágrafos para análise procedendo-se, então, à identificação das **unidades de registo**, ilustrativas do que sentem e pensam os entrevistados.

Simultaneamente, utilizámos um sistema de codificação aberta, onde os dados foram analisados linha a linha e em que procurámos encontrar em cada uma das afirmações a sua essência, o que é que cada frase ou parágrafo revelava acerca do fenómeno, atribuindo-lhe uma **significação e um código**. Elaborámos, numa primeira fase, uma tabela para cada entrevista, organizada com as seguintes itens: unidade de registo, unidade de significação, tema, código, e comentário do investigador. Esta última permitiu registar os comentários e anotações considerados relevantes para a análise. A organização traduziu-se numa estratégia facilitadora por permitir seleccionar as informações que considerámos mais relevantes para alcançar os objectivos do estudo.

Codificação de nível II – Ao analisarmos as entrevistas foram observadas a repetição de alguns dados, pondo em destaque certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos, pelo que procurámos regularidades e padrões que integrámos em categorias já estabelecidas ou novas categorias identificadas (Bogdan & Biklen, 1994). Esta foi uma tarefa minuciosa em que iniciámos a comparação com novos indicadores, a fim de identificarmos características e relações visando descobrir todas as categorias e subcategorias.

Codificação de nível III – Após a codificação dos dados, comparámo-los com outros e agrupámo-los, logicamente, formando categorias e subcategorias. Todas as categorias foram comparadas de modo a garantir a sua mútua exclusividade. Prosseguimos com a redução dos dados, uma vez que, durante o processo de análise dos dados, emergiu um número bastante elevado de categorias que tivemos que reduzir, comparando umas com as outras, tentando perceber como se agrupavam ou como se ligavam, de modo a conseguirmos integrá-las noutra mais vasta (Strauss & Corbin, 1998).

Conforme referem Strauss e Corbin (1998), as relações entre eventos e acontecimentos nem sempre são evidentes porque as interligações entre as várias categorias podem ser muito subtis e estarem implícitas umas nas outras. Para estes autores, e pela razão apresentada, torna-se de grande utilidade haver um esquema para organizar as conexões emergentes, o qual denominam por paradigma, que ajuda a reunir e a ordenar sistematicamente os dados para que a estrutura e o processo se completem. Assim, dado que com a segunda questão pretendíamos sistematizar os elementos complementares ou alternativos ao modelo de avaliação do desempenho docente vigente, a partir do que perspectivam os professores, pareceu-nos pertinente ter por base os componentes básicos do paradigma. Estes são as condições, as estratégias e as consequências que emergem das

categorias apuradas. As **condições** dão resposta às questões que se colocam, *porquê, onde, como aconteceu e quando*, e formam a estrutura das circunstâncias ou situações no qual o fenómeno se encaixa. As **acções/interacções** são as reacções ou **estratégias** adoptadas para enfrentar os problemas, acontecimentos ou eventos provenientes das condições do fenómeno e tentam responder às questões *quem e como*. As **consequências** são precisamente o resultado das acções/interacções e respondem às questões de *que o que aconteceu teve este resultado por intermédio destas acções/interacções* (Strauss & Corbin, 1998). Deste modo, procurámos identificar as condições, as estratégias e as consequências da estrutura do processo do modelo de avaliação do desempenho docente perspectivado pelos professores, tendo emergido da análise de conteúdo e dos instrumentos de análise da *grounded theory*, numa definição de categorias mistas, as categorias e subcategorias.

2.7. Limitações da investigação

As limitações do estudo prendem-se com a diferença entre o tempo estipulado para a realização do mesmo e o tempo despendido na sua elaboração. Não obstante a complexidade do tema que exigiu uma compreensão em profundidade da substância e dos fundamentos da avaliação do desempenho profissional docente, pois trata-se de um domínio científico que, conforme refere Fernandes, “ parece estar longe de nos proporcionar um conjunto estável de características do ensino, mais ou menos mensuráveis, que seja transferível para todos os contextos” (Fernandes, 2008; p.30). Sendo o sistema vigente de avaliação de professores, como prática social, não isenta de tensões e de diferentes visões acerca dos seus propósitos, os participantes no estudo revelaram alguma dificuldade em falar sobre o tema quando contactados, acordando estarem disponíveis apenas no final do ano lectivo (2009). Assim, as entrevistas foram limitadas pela disponibilidade dos participantes no estudo, atrasando e dificultando, de certa forma, o desenvolvimento da investigação. No entanto, a disponibilidade, a cooperação e o empenho dos participantes foi total. Decorrente também da limitação do tempo, o facto de se ter utilizado a metodologia de investigação qualitativa. O estudo de caso baseou-se em entrevistas e durante a transcrição tentámos reconstruir as ideias principais, a coerência e as contradições que continham alguns discursos. Também foi efectuada a análise documental.

Com esta investigação, pretendemos compreender quais as potencialidades e limitações do actual modelo de avaliação do desempenho profissional docente, proposto pelo

DR n° 2/2008, de 10 de Janeiro, tendo em conta as opiniões dos avaliadores e avaliados. Suportámo-nos em alguns instrumentos do método da *grounded theory*, nomeadamente, para responder à segunda questão em que se pretendia identificar os elementos complementares e/ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspectivam os professores de uma escola secundária; as conclusões são limitadas a essa escola, não devendo ser generalizadas ao sistema educativo do país.

Os achados a que chegámos, após a análise dos dados, dão-nos elementos importantes para a compreensão do modelo analisado e para a sistematização de elementos preconizados pelos participantes. Porém, por se tratar de um fenómeno que envolve a complexidade do ser humano nas suas múltiplas facetas, e dada a utilização de instrumentos do método da *grounded theory*, estamos conscientes de que este trabalho de investigação não esgota o assunto, mas pretende dar um contributo para a necessidade emergente de romper com velhos paradigmas e repensar um modelo de avaliação do desempenho docente.

Ao longo deste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos da investigação. Iniciámos com a fundamentação das opções metodológicas face ao objecto e aos objectivos da investigação, realçamos a opção pela entrevista semi-estruturada como instrumento de recolha de informação, bem como os procedimentos na construção e na condução do guião da entrevista. Procedemos ao desenvolvimento dos aspectos relativos à selecção e à caracterização dos participantes e à caracterização geral do contexto do estudo. Por último, referimos os procedimentos utilizados na análise dos dados e do que dela emergiu, bem como das limitações ao estudo. No próximo capítulo vamos proceder à apresentação da descrição e discussão dos resultados.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3. Resultados da análise

Neste capítulo apresentam-se os resultados da análise dos dados das entrevistas, cujos procedimentos enunciámos anteriormente e faz-se a discussão dos mesmos. O objectivo é apresentar os factores que ajudem a compreender as potencialidades e limitações do actual modelo de avaliação do desempenho profissional docente, proposto pelo DR nº 2/2008, de 10 de Janeiro, tendo em conta as opiniões dos avaliadores e avaliados e os elementos complementares e /ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspectivam os professores.

Assim, a apresentação e a discussão dos dados será feita a partir dos três temas definidos:

- Potencialidades do processo de avaliação do desempenho docente;
- Limitações do processo de avaliação do desempenho docente;
- Elementos Complementares e/ou alternativos ao modelo vigente.

Na descrição da análise incluímos extractos literais das entrevistas, para mostrar a forma como os participantes descrevem as suas experiências e o significado que dão às suas acções. Recorremos, ainda, a autores para ajudar a compreender a análise e discussão dos dados.

3. 1. Potencialidades do processo de avaliação do desempenho docente

Neste tema definimos três categorias de onde emergiram sete subcategorias, consideradas pelos participantes como potenciadoras do processo de avaliação, e que de forma sistematizada passamos a apresentar (Quadro 20).

Quadro 20 – Potencialidades do processo de avaliação do desempenho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
3.1.1. Objectivos e finalidades da avaliação	Objectivos gerais adequados
3.1.2. Procedimentos e métodos da avaliação	Adequação do perfil geral (dimensões) em avaliação
	Adequação do PEE e PAA como fontes de informação
3.1.3. Efeitos do processo de avaliação	Relação directa entre a avaliação e a aprendizagem dos alunos
	A avaliação do desempenho ter consequências na progressão da carreira
	A avaliação conduzir a um empenhamento criterioso e responsável
	A menção de insuficiente ter repercussões quando associada ao desempenho

3.1.1. Objectivos e finalidades da avaliação

Relativamente aos objectivos e finalidades, que visam, fundamentalmente, orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, a melhoria da qualidade da sua prática pedagógica e o desenvolvimento e a melhoria das aprendizagens dos alunos, emergiu uma subcategoria (Quadro 20):

- **Objectivos gerais adequados**

Sobressai do discurso de alguns participantes que os objectivos definidos no modelo vigente vão de encontro aos princípios de um bom desempenho do professor. Outros referem concordar com os objectivos gerais definidos, mas se os mesmos forem ajustados à realidade de forma a ter em consideração factores contextuais e da prática docente, isto porque os estabelecimentos de ensino têm realidades diferentes não só a nível de público como de condições e metas, como nos transmitem os seguintes excertos:

(...) Os objectivos parecem-me bem. (...). Aliás, eu tive uma acção de formação sobre este novo modelo e, realmente, isto não está mal. Os objectivos, eu penso que são estes. (...). Qualquer professor que quer desempenhar condignamente a sua função tem isso por princípio (entr. D).

Em primeiro lugar eu acho que os objectivos traçados, genericamente, concordo com eles. Acho que estão correctos. Aquilo que realmente depois pude constatar na prática e pela prática é que eles deveriam ser mais ajustados à nossa realidade e à nossa prática. (entr. B).

Como refere Góis e Gonçalves (2005), as metas a definir pela escola constituem-se como elementos de referência e devem ser derivadas de uma prioridade de melhoria da escola, relevantes no que respeita à educação dos alunos e às finalidades da escola, ser datadas e atingíveis. A tudo isto está ligado também o PEE. O alcance dos objectivos gerais só é possível se neles estiverem implícitos os objectivos organizacionais e do desenvolvimento do docente.

3.1.2. Procedimentos e métodos da avaliação

Conforme refere Iwanicki (1995), os procedimentos e métodos da avaliação traduzem o modo como os professores são avaliados, quais os instrumentos, que

intervenientes no processo e que tratamento de dados, com o propósito de tornar a avaliação num processo objectivo, exequível em contextos particulares e específicos, com processos e métodos consistentes e que resultem na mudança e na melhoria do profissional, do aprendente e na excelência do serviço prestado à comunidade. Nesta categoria emergiram duas subcategorias (Quadro 20):

• **Adequação do perfil geral (dimensões) em avaliação**

Os docentes consideram aceitáveis as dimensões em avaliação, destacando a vertente profissional, social e ética como de grande importância para a profissionalidade docente:

As dimensões não me parecem mal. Acho que fazem parte. Um profissional que se preze deve ter em conta todas estas dimensões. (entr. H)

Se nós pensarmos na vertente profissional, social e ética é, sem dúvida nenhuma, cada vez mais importante que as pessoas sejam profissionais no desempenho dos seus cargos e das suas actividades. (entr. A.)

Realçam a importância das vertentes do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e da formação profissional ao longo da vida por promover actualizações. Como refere Le Boterf, (1995), a sociedade exige que um professor seja um profissional, remetendo este conceito para a rápida, diversa e renovável aquisição de saberes e para a necessidade da sua sistemática mobilização. Fala-se, assim, da construção de uma nova profissionalidade e própria de um profissional da educação, cujo objectivo é o crescimento não só para fazer bem o que faz, mas também para fazer o que deve fazer, sendo para isso necessário um saber-fazer bem que engloba saberes específicos, valores e competências.

O desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, (...) e junto isso ao desenvolvimento profissional e formação ao longo da vida. Se eu pensar nas disciplinas que lecciono (...), se eu não fizer o acompanhamento destas duas temáticas ao longo da vida, eu estarei a leccionar hoje com aquilo que aprendi há 20 anos. É impensável! (...). São temáticas que estão em constante transformação pela sociedade em que vivemos. Então, estas duas questões são, quanto a mim, extremamente importantes. (entr. .A.)

É dada, também, importância à articulação entre a escola e a comunidade por favorecer a integração. Assim, todos os participantes no estudo aceitam o perfil geral de desempenho profissional em avaliação, chamando-lhe o perfil ideal, mas alertam para a

sensatez na avaliação do mesmo, tendo em conta as virtudes e defeitos de cada um, conforme se verifica nos seguintes excertos:

A ligação à comunidade é uma forma de a escola estar integrada no seu meio. (...)
A ligação entre a escola e o meio tem que existir. (...), eu acho que é importante. Portanto, eu acho que estas quatro vertentes são aquilo que um profissional deve ser. (entr. A.)

Desde que não seja visto de uma forma cega, tem aspectos que nós consideramos que entretanto estão elencados e que o ser humano tem necessidade de ter escrito aquilo que corresponde ao perfil ideal em termos profissional, social e ético, (...). No meio disto tudo nós temos que ter a sensibilidade e a sensatez para avaliar, mas de uma forma equilibrada. E quem está a avaliar não pode ser cego ao ponto de não perceber que qualquer um de nós tem virtudes mas também tem defeitos. (entr. E)

• **Adequação do PEE e PAA como fontes de informação**

Os docentes participantes concordam com o PEE e o PAA como fontes de informação válidas na avaliação do docente e de afirmação da identidade da escola.

Eu acho que o PEE deve ser a estrutura, o esqueleto à volta do qual a escola se deve construir. Deve ser a identidade da escola. (...). O PAA também desde que esteja de acordo com o PEE. (E.F)

Conforme Barroso (2005), a construção da identidade pode ser manifestada na maneira como a escola exerce as competências que lhe são atribuídas e também na forma como gere a sua margem de autonomia. Assim, o PEE enquanto processo participado de construção de uma identidade organizativa pode contribuir para a articulação de objectivos e de actividades, constituindo um elemento regulador dos diferentes interesses dos vários intervenientes e mobilizar esforços em torno de metas comuns. É um projecto que permite integrar os projectos individuais e de grupo nos projectos colectivos.

Tanto o PEE como o PAA são considerados pelos participantes no estudo como documentos importantes desde que verdadeiros, bem coordenados e bem elaborados, com a participação de todos os actores para se atingirem os objectivos propostos e que vão de encontro ao contexto da acção. O rigor deve orientar o trabalho de concepção e de elaboração. Assim se expressam os docentes participantes:

São bons documentos de base [PEE e PAA] eles têm de existir, e se estiverem bem elaborados e adequados à realidade das escolas são bons documentos para nós nos basearmos neles e, a partir daí, traçarmos os objectivos individuais, por exemplo, e objectivos colectivos. (entr.B)

Relativamente ao PAA e ao PEE eu até concordo se de facto os PEE forem verdadeiros PEE e os PAA também. (entr. H)

Eu concordo que para um professor, o seu trabalho seja em função de um projecto de escola, de acordo com as necessidades, de acordo com o que a escola pode oferecer, de acordo com os alunos, com as actividades que podem ser realizadas, e que é viável nessa escola. Portanto, o professor deve trabalhar de acordo com uma decisão colectiva (...) O Projecto Educativo é muito importante. O Plano Anual de Actividades é importante como ponto de partida, mas não condição sine qua non,(...)! O PAA tem de estar de acordo com o Projecto Educativo, (...). (entr.G)

Neste sentido, os princípios, os valores e as políticas subjacentes a um PEE e que o definem são delimitados pela natureza e também pela especificidade do acto educativo, em contextos únicos e sobre os quais recai a reflexão colectiva de todos os intervenientes – o significado, as funções, os dilemas e as possíveis soluções.

3.1.3 Efeitos do processo de avaliação

No que concerne aos efeitos, e que indicam o alcance dos objectivos traçados e postos em evidência através dos procedimentos e métodos, emergiram quatro subcategorias (Quadro 20):

• Relação directa entre a avaliação e a aprendizagem dos alunos

A avaliação reflecte-se nas aprendizagens e no sucesso dos alunos por levar a práticas consistentes e orientadas para as necessidades dos mesmos. É evidenciada a avaliação como factor determinante na aprendizagem dos alunos, não obstante o número excessivo de turmas por professor dificultar a preparação e a realização da planificação das actividades lectivas:

Eu acho que tem uma relação directa com as aprendizagens dos alunos. Somos obrigados a ter uma prática muito mais consistente, muito mais orientada para aquilo que são as necessidades dos alunos, isto realmente tem uma relação directa com o sucesso dos alunos.

Há aspectos no plano de aula que nós fazemos mentalmente e ao passar por escrito este plano de aula, detectamos coisas que percebemos que não estão bem naquele sítio, ou não podem ser feitas daquela forma. (...). É evidente que não podemos fazer isso com todas as turmas, é impossível, ou melhor não é impossível, mas fazer um plano de aula para todas as turmas com tantas turmas que nós costumamos ter é complicado. Mas sim, reflecte-se no sucesso dos alunos e nas aprendizagens. (entr. B)

Estamos, assim, no campo do objecto como elemento a ter em conta na avaliação e que se traduz na associação do processo de avaliação à melhoria da qualidade do ensino e no campo da utilidade da avaliação no sentido de a mesma ter de ser útil de forma a permitir a tomada de decisões que contribuam para melhorar a qualidade do ensino (Fernandes, 2008).

A relação directa aqui expressa pelos docentes pode, também, ter subjacente o incentivo à melhoria da prática do profissional, com reflexos na aprendizagem dos alunos.

• **A avaliação do desempenho ter consequências na progressão da carreira**

A progressão na carreira consiste na mudança de escalão dentro das categorias hierarquizadas de professor e de professor titular (DR 2/2008, Artigo 37º). Deste modo, para o professor, a permanência é de cinco anos de serviço docente efectivo, excepto no 4.º e 5.º escalões, cuja duração é de quatro anos no escalão imediatamente anterior com, pelo menos, dois períodos de avaliação do desempenho não inferior a Bom; para o professor titular a permanência de seis anos de serviço docente efectivo, no escalão imediatamente anterior com, pelo menos, três períodos de avaliação não inferior a Bom; e frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que no período em avaliação correspondam, em média, a vinte e cinco horas anuais.

Os participantes, vendo a escola como um organismo público, consideram que é de avaliar os seus profissionais em função dos objectivos atingidos, e que os resultados devem ter consequência prática e reflectir-se na progressão da carreira, como se pode constatar no registo seguinte:

Sim, concordo com os efeitos que a avaliação tem na carreira. A escola não deixa de ser um organismo como todos os outros organismos. Está bem que é um organismo público, mas organismos públicos carecem e muito de avaliação dos seus funcionários. Temos que ser avaliados, quanto mais não seja, pela causa pública. Desempenhamos aqui uma função e ela tem que ser avaliada, tem que ter consequências práticas. Concordo que o resultado da avaliação dos professores se reflecta na sua progressão. (...). As pessoas têm que se habituar a trabalhar por objectivos, mesmo que seja a curto ou médio prazo e serem

avaliadas em função dos objectivos atingidos ou não, e terem ou não uma recompensa desses objectivos. Portanto, eu concordo com a progressão na carreira derivada da avaliação. (entr.B)

A este propósito, Iwanicky (1990) considera a necessidade de prestação de contas, garantindo, assim, que só professores eficazes fiquem no ensino e que os mais bem qualificados sejam aceites no mesmo, como forma de selecção.

Shinkfield e Stufflebeam (1995) referem alguns propósitos-chave da avaliação do desempenho docente, sendo a tomada de decisões, justas e sustentáveis, sobre a subida na carreira e a efectivação e, de outras formas, reconhecer e recompensar o mérito e permitir que, de forma equitativa e válida os docentes menos capazes possam ser afastados do ensino.

Estamos, assim, perante o propósito sumativo da avaliação cujo objectivo é prestar contas e/ou responsabilizar e também tomar decisões sobre o docente, conduzindo à sua valorização do mérito, à promoção, à demissão ou mesmo à sua efectivação.

• A avaliação conduzir a um empenhamento criterioso e responsável

A avaliação obriga à reflexão sobre as práticas, tornando os profissionais mais criteriosos e responsáveis, conforme o excerto seguinte:

Eu acho que o ponto forte é aquele de que falamos há pouco, que é obrigar realmente muita gente a repensar e ver as suas práticas. Podemos ser muito mais criteriosos e responsáveis em muitas das coisas que se fazem (entr. D).

A participação activa dos profissionais do ensino na avaliação reflecte-se pela utilização da auto-avaliação como narrativa de toda a sua experiência pessoal, dos portefólios que permitem a reflexão pelo conjunto de artefactos e materiais que evidenciam a qualidade do ensino (Danielson, 2001); pelos diálogos profissionais com os seus pares (Shön, 1992); e pela aprendizagem mútua, conduzindo a escola a ser uma comunidade de aprendizagem profissional, pelo desenvolvimento da inteligência colectiva (Hargraves, 2003).

• A menção de insuficiente ter repercussões quando associada ao desempenho

O profissional deve dar o seu melhor no desempenho do seu papel como professor. Deste modo, a avaliação de insuficiente pela sua prestação, pelo seu desempenho, deve ter repercussões tal como nas empresas, muito embora se devam ponderar situações de falta de assiduidade por assistência aos familiares. Consideram, ainda, que o docente com

classificação negativa deve repensar a sua continuidade como profissional do ensino, conforme o excerto seguinte:

Isto é assim, sem pruridos nenhuns (...) é preciso que as pessoas sejam competentes e que produzam. Se não produzem há justificação, há justa causa para despedir. (...). Agora se o insuficiente for resultado também, por exemplo, da assiduidade, depende! Eu por exemplo tenho dois filhos e (...) têm problemas de saúde e eu tenho que faltar muitas vezes para os acompanhar, para os levar à consulta no hospital. E, portanto, não posso ser prejudicada por isso! Aliás, só nesta profissão ... enquanto que qualquer pai vem cá e eu assino um papel a justificar que o pai esteve cá para tratar de assuntos do seu filho, para nós professores essa justificação não serve. Portanto, isso está mal. Se o insuficiente depende desse tipo de assiduidade, eu discordo. Agora se isso é pela sua prestação, pelo seu desempenho como professor, eu acho que, efectivamente, o professor tem que dar o melhor! Agora, isto é assim, se somos avaliados, e eu concordo que sejamos avaliados, isso tem de ter repercussões. E quem tem uma classificação negativa como esta realmente tem que pensar se está bem como professor ou se não teria que ter outra profissão. (entr. D).

A menção de Regular ou Insuficiente implica a não contagem do período a que respeita para efeitos de progressão e acesso na carreira; a não renovação ou a celebração de novo contrato; a impossibilidade de acumulação de funções; a cessação da nomeação provisória do docente em período probatório; a impossibilidade de nova candidatura à docência. Ao docente provido em lugar do quadro com duas classificações consecutivas ou de três interpoladas, determina a não distribuição de serviço lectivo e a sujeição ao regime de reclassificação ou de reconversão profissional nos termos da lei (DL 15/2007, Artigo 48º). Na avaliação efectuada pelo órgão de direcção executiva, um dos indicadores de classificação é a ponderação do nível de assiduidade, através da apreciação da diferença entre o número global de aulas previsto e o número de aulas ministrado, exceptuando-se as faltas dadas e justificadas com atestado médico (DR 2/2008, Artigo 18º).

3.2. Limitações do processo de avaliação do desempenho docente

Neste segundo tema foram também definidas três categorias, de onde emergiram um total de trinta e duas subcategorias que constituem os factores considerados pelos participantes como condicionadores do processo de avaliação do desempenho docente, e que de forma sistematizada passamos a apresentar (Quadro 21).

Quadro 21 – Limitações do processo de avaliação do desempenho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
3.2.1. Objectivos e finalidades da avaliação	A interacção forçada com a comunidade dispersar a atenção da formação científica
	A falta de continuidade pedagógica condicionar a relação sucesso escolar e desempenho docente
	Os objectivos serem extensos, pouco definidos e distanciados da prática pedagógica
	Possibilidade de inflação das avaliações, por influenciar a avaliação do docente
	Os objectivos evidenciarem controlo e pressão sobre o docente, retirando-lhe autonomia e motivação
	O número de aulas observado ser pouco significativo na melhoria pedagógica do docente
	A valorização do profissionalismo advir da avaliação e não do seu trabalho diário com os alunos.
	Avaliar o trabalho individual quando o mérito é de uma equipa.
	Responsabilizar o docente pelo abandono escolar do aluno
	Falta de condições para o desenvolvimento científico do docente
	Desviar os docentes mais experientes da actividade pedagógica
	A subjectividade da dimensão comunidade dificultar a avaliação
	Os objectivos não serem inovadores e repetirem os considerados no PEE e PAA
3.2.2. Procedimentos e métodos da avaliação	Avaliação burocrática sobrepor-se à profissionalidade
	Avaliação ser realizada por docentes da mesma escola
	Subjectividade nas fontes de informação abandono e resultados escolares.
	Inadequação dos critérios de acesso à função de professor titular/ avaliador
	A falta de definição do perfil de avaliador retirar validade ao processo de avaliação
	Pouca relevância da componente pedagógica na avaliação
	A quantificação da avaliação
	Pouco peso dado à dimensão profissional, social e ética e ao desenvolvimento da aprendizagem
	Avaliação ser realizada por diferentes dirigentes
	Avaliação docente poder ser realizada pelos Encarregados de Educação
	A avaliação não contemplar um ciclo de estudos
	Falta de recursos económicos e humanos para utilizar o PEE como fonte de informação
	Excesso de trabalho dificultar a exequibilidade das dimensões em avaliação
3.2.3. Efeitos do processo de avaliação	O clima de instabilidade repercutir-se no trabalho cooperativo dos docentes
	O modelo de avaliação não promover a reflexão e o desenvolvimento profissional
	O nível de desempenho exigido não ser acompanhado de condições de trabalho e formação
	O modelo omitir a possibilidade de formação, em caso de insuficiente
	Avaliação não promover a qualidade e melhoria das aprendizagens
	A existência de quotas impedir a progressão na carreira e gerar conflitos

3.2.1 Objectivos e finalidades da avaliação

Nesta categoria emergiram treze subcategorias e que são as seguintes (Quadro 21):

- **A interacção forçada com a comunidade dispersar a atenção da formação científica**

A participação nas actividades que envolvam a comunidade fazem sentido quando há necessidade, motivação, ou quando uma situação se propicia. A obrigatoriedade da realização de actividades de interacção com a comunidade, quando forçada, pode levar à dispersão do docente, pois desvia o investimento na formação científica específica e retira tempo ao desenvolvimento de actividades curriculares com os alunos, conforme o seguinte relato:

Eu acho que estas coisas fazem-se quando se sente necessidade de se fazer, quando há assim uma motivação ou uma situação qualquer que seja propícia para que isso aconteça. Temos que estar por norma sempre a querer fazer coisas que vão nesse sentido é um bocado forçado (...) e depois também se dispersa muito em relação à nossa formação, ao nosso desenvolvimento ao nível das disciplinas. Porque se temos que andar a pensar muito em muitas actividades para a comunidade, etc., acabamos por investir muito nessa área e não temos muito tempo para investir depois ao nível da própria disciplina e do trabalho com os alunos, não é? (entr. C)

A participação na vida da escola é considerada, em termos de avaliação, na relação com a comunidade e em que se avalia o empenhamento e a qualidade da participação do professor no desenvolvimento das respectivas relações, incluindo-se a apreciação dos pais e ou dos encarregados de educação, desde que formulados os termos da sua concretização pela escola no respectivo RI.

É no PEE, como documento que consagra a orientação educativa da escola e cujos critérios têm a participação de todos os intervenientes no processo educativo, que se explicitam as metas e as estratégias que a escola se propõe cumprir (Góis & Gonçalves, 2005). A articulação com o PEE é realizada pela definição de metas concretas para cada turma, através do PAA, de forma a repercutir-se positivamente nas aprendizagens dos alunos e possibilitar o contributo de cada um dos agentes na consecução das metas estabelecidas. É neste contexto que são identificadas as oportunidades de desenvolvimento da escola, da formação necessária aos profissionais, servindo também como oportunidade para se fazer um balanço das actividades desenvolvidas, bem como do tempo despendido e da articulação estabelecida entre as actividades e o desenvolvimento dos alunos ao nível dos conteúdos a leccionar. Deste modo, o desenvolvimento das actividades e conteúdos mantêm-se em consonância para que uma não se sobreponha à outra, antes coexistam satisfatoriamente, com repercussões ao nível do impacto positivo pretendido nas aprendizagens dos alunos.

- **A falta de continuidade pedagógica condicionar a relação sucesso escolar e desempenho docente**

A relação entre sucesso escolar do aluno e desempenho do professor é mais facilmente observada se houver continuidade pedagógica, o que por vezes não é conseguido devido a condicionalismos diversos, nem sempre fáceis de ultrapassar:

No entanto, verificamos, muitas vezes, que há necessidade de quebrar essa continuidade. Uma vez porque entendemos que a relação pedagógica não é a melhor, ela tem que ser restabelecida e, portanto, quebramos aquele ciclo, e outras vezes por factores meramente matemáticos. Porque há menos turmas, porque se divide de uma outra forma, e uma pessoa que esteja mais abaixo na lista graduada acaba por não conseguir ficar com essa turma. Não tem sido ou não se tem verificado sistematicamente, mas já se verificou. Nesse caso como podemos estabelecer a relação entre sucesso escolar ou não do aluno com o desempenho do professor? Isto tem de ser pensado e trabalhado de outra forma (entr.B).

Danielson (2001) considera ainda que os resultados dos alunos possam ser utilizados, tendo em conta os propósitos da escola que é a aprendizagem dos mesmos, não obstante a dificuldade por si reconhecida da atribuição do desempenho dos alunos apenas à competência do professor.

- **Os objectivos serem extensos, pouco definidos e distanciados da prática pedagógica**

Os objectivos da avaliação são considerados extensos, alguns difíceis de ser seguidos e conseguidos, com destaque para o abandono escolar e os resultados dos alunos, pois não dependem apenas do professor. Acrescentar, os objectivos individuais, mais específicos, apresentam-se na ficha de auto-avaliação muito gerais, pelo que os mesmos devem ser repensados e melhor elaborados, bem como o próprio modelo de avaliação, conforme se pode constatar nos seguintes extractos:

Os objectivos são imensos e alguns são de muito difícil consecução e exequibilidade como o abandono escolar, os resultados escolares dos alunos, (...), porque realmente há uma série de objectivos que não dependem do professor e que lhe está a ser exigido. Para além do mais, eu acho que há objectivos inerentes à nossa própria profissão e nós enquanto docentes e bons profissionais temos que os pôr em prática. (...) eu quando estive a preencher a ficha de autoavaliação perguntei-me: onde é que estão os objectivos individuais naquelas perguntas todas? Porque aqueles são os objectivos de qualquer docente,

à partida traçados pela tutela! Os nossos objectivos individuais podem ser objectivos mais específicos. (ent.H)

A minha opinião é que isso é uma série de alíneas e é impensável que seja tudo avaliado. (...). Para qualquer professor conseguir ser avaliado nestes itens, a avaliação terá que ter um modelo completamente diferente. Portanto, desde o início do ano não era só cada um ter definido os seus objectivos individuais que depois se consegue chegar aqui. O modelo teria que ser diferente. Portanto, a escolha de uma turma, trabalhar com a turma e as metas para essa turma, e daí talvez se conseguisse fazer, mas com o actual modelo é impensável uma pessoa ser avaliada nestes itens. Essa é a minha opinião. (entr. I)

Eu acho que, na minha opinião e de grande maioria dos professores, alguns deles não são isentos. Não deviam ser considerados como objectivos (...). Portanto, os objectivos deviam ser melhor pensados, melhor elaborados. (entr.C)

Nóvoa (2005, 2006), sublinha a necessidade dos professores e da comunidade educativa em geral se concentrarem no desenvolvimento das aprendizagens e da organização do ensino, objectivos que deverão estar no cerne da missão da escola. Assim, a sociedade, os responsáveis políticos, as escolas e os professores deverão direccionar a atenção para o discernimento entre o que é realmente essencial e estruturante para o cumprimento da sua missão e o que é meramente acessório.

• Possibilidade de inflação das avaliações, por influenciar a avaliação do docente

A qualidade da aprendizagem e o (in)sucesso dos alunos estar quase só directamente relacionados com o desempenho do docente, o que poderá conduzir, nalguns casos, à alteração dos resultados dos aprendentes, através da diminuição do nível de exigência, principalmente nos casos em que o profissional tudo fez para alterar situações de insucesso, beneficiando, deste modo, o aluno com uma melhor avaliação, conforme referem os participantes nos seguintes excertos:

Acho que este parâmetro não devia existir. Para já porque ... isso é como em todas as profissões. Há pessoas que são muito justas, muito sérias, muito rectas e independentemente de serem prejudicadas ou não serem, fazem as coisas de acordo com a sua maneira de as ver e são coerentes com aquilo que pensam e com aquilo que fazem. Há outras pessoas se calhar que até podem ser influenciadas a viciar um bocadinho os resultados para serem beneficiadas em termos da avaliação. Para além de, como eu disse há pouco, não é uma coisa que depende só de nós, também depende muito dos alunos. (...)! Por isso se calhar o

professor até se pode esforçar mais com aquele grupo de alunos do que com outros e conseguir resultados muito piores. Muito menos progressão naquele grupo do que noutra grupo que tenha características diferentes. (entr.C)

Agora eu posso perguntar, o que fazer para que os meus alunos tenham sucesso? Se eles tiverem sucesso eu tenho uma boa avaliação. Mas, se os alunos não querem trabalhar e eu já não saber o que fazer, depois de lhes ter dado todas as possibilidades e mais algumas e estar no ponto de teorizar o que não é teorizável, se calhar se eu baixar um bocado o nível de exigência ...(entr.F)

Medley (1982), referindo-se à eficácia do professor como sendo o efeito do seu desempenho sobre os aprendentes, diz que a mesma depende da sua competência e do seu desempenho, mas também da resposta dos alunos em determinadas situações. Refere, ainda, que do mesmo modo que a competência de um professor não é garantia absoluta de que em determinadas situações o seu desempenho vá ser de certa maneira, também não se poderá assegurar que o desempenho do professor, por si só, produza determinados resultados junto dos seus aprendentes. Danielson (2001), considerando que os professores são profissionalmente competentes, reconhece a dificuldade da atribuição do desempenho dos alunos apenas à competência do professor. Importará evitar efeitos perversos decorrentes desta questão, sobretudo a sobreexposição dos professores que leccionam disciplinas em que os alunos realizam provas de avaliação externa, bem como a previsível ocultação de insucesso escolar e a inflação de classificações, designadamente em disciplinas cujos alunos não são sujeitos a provas externas (Sanches, 2008).

• **Os objectivos evidenciarem controlo e pressão sobre o docente, retirando-lhe autonomia e motivação**

Alguns participantes referem que este sistema de avaliação engloba objectivos inaceitáveis, não motiva os professores nem melhora o ensino, pois não acrescenta qualidade, para além de criar revolta e indignação. É ainda apontado o facto de haver um controlo muito grande sobre a actividade docente, pressão e tensão sobre o profissional, retirando-lhe autonomia e motivação, conforme se pode constatar nos excertos seguintes:

Funções... O que se pretende? Para já seleccionar. Haver selecção entre os professores porque se calhar também não convém (...) haver muitos professores no escalão máximo, por exemplo! Pagar aos professores, dar oportunidade a todos de chegar ao topo da

carreira é complicado. Para já, tem que haver uma seriação. Eu penso que este é o ponto principal. (...). Não vejo que seja esta forma de avaliação que vá motivar os professores e que melhore o ensino. (...)! Não acrescenta qualidade. Até porque muitos professores estarão revoltados, indignados (...). Nós para trabalharmos, e em qualquer profissão, temos que nos sentir bem. (entr.G)

Proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de mérito e da excelência, isto vai ao encontro do que eu acabei de dizer. É assim, pela experiência que tenho nesta matéria, quanto mais se formaliza pior são os resultados. Eu, pessoalmente, tenho esse problema - se não tiver um controlo muito grande sobre a minha actividade, se não me sentir pressionado trabalho muito melhor, vou muito mais longe e dou muito mais de mim. Tenho de ter autonomia e detesto trabalhar sob tensão e para satisfazer expectativas de outras pessoas (...). Portanto, de uma forma forçada e não espontânea. (entr. F)

Melhorar os resultados escolares dos alunos, por exemplo, um dos objectivos (...). Será que este modelo de avaliação vai de facto contribuir para o sucesso dos alunos? (...) Se uma pessoa à partida está a pensar que tem de apresentar resultados, (...) vai tentar não dar negativas, porque depois vai ter que dizer que estava tudo muito bem, foi a 100%! (...)! Há muitos objectivos de facto que eu não posso aceitar. (entr.G)

Conforme Fernandes (2008), a concepção de avaliação predominante está mais associada à seriação e à selecção do que propriamente à melhoria, ao desenvolvimento e às aprendizagens, sendo que a evidência científica mostra que a avaliação para melhorar tem de contribuir para as aprendizagens profundas das pessoas, para o seu desenvolvimento e para o seu bem-estar. Para construir uma profissionalidade própria de um profissional da educação, para fazer bem o que faz e para fazer o que deve fazer é necessário um saber-fazer bem que engloba saberes específicos, valores, autonomia e uma selectividade relativa (Monteiro, 2008). Se a avaliação de professores deve ser vista como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional, é necessário que a prática na escola seja coerente com esta orientação, sendo que o sucesso desta tarefa depende da forma como todo o processo for gerido e do envolvimento do conjunto dos interessados. São evidentes duas questões fundamentais – a relação da avaliação com a autonomia do professor e a relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor. Fala-se aqui da prática de uma autonomia balizada por estruturas éticas. Assim, os sistemas de avaliação devem reforçar as capacidades dos professores para uma acção responsável e autónoma (Day, 1999). A

acrescentar, o facto de ainda não ter sido provado que a redução da autonomia dos professores tenha originado um melhor ensino ou professores mais comprometidos (Day, 2004).

• O número de aulas observado ser pouco significativo na melhoria pedagógica do docente

A observação de duas ou três aulas pelo avaliador não ter grande significado por não contribuir com informação suficiente para se aferir sobre a competência pedagógica do professor. A acrescentar, o facto de poder haver aulas que podem resultar pouco favoráveis para o professor, pela reacção e comportamento dos alunos, conforme se constata nos registos seguintes:

Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente – o quê? Preparar duas aulas contribui para ele ser melhor professor! Pedagogicamente sabe que é um excelente profissional porque preparou duas aulas? Tem que preparar o ano inteiro! (...). Acho que toda a gente tentou fazer tudo muito certinho, aliás a ideia que eu tenho e não é por ser professora desta escola, (...) é que deve ser considerada uma boa escola porque as pessoas são trabalhadoras, há reuniões frequentes, há a preocupação com os professores que dão determinados níveis, se eles estão a par da matéria. Tem havido sempre esta preocupação e eu oiço dizer nos outros departamentos que fazem igualmente. (entr.G)

Mas será necessário ser observado ali, num determinado momento, para se dizer que ele é bom? E agora isto implica um factor: e se um professor tiver a sorte de ter uma turma com alunos respeitadores das regras, alunos que são atentos, alunos pouco conversadores, este trabalho desta aula resulta muito bem! Se forem alunos que têm problemas em casa, já vêm mal dispostos para a escola, são perturbadores, conversam uns com os outros, não respeitam regras, o professor nessa aula o que é que pode fazer? (...). Também há situações extremas, muito difíceis de controlar. (entr.G)

A observação de aulas é uma tarefa obrigatória prevista no processo de avaliação do desempenho docente vigente. De acordo com o CCAP (2008), a observação de aulas, consubstanciada no princípio de acompanhamento científico, pedagógico e didáctico do avaliado reveste-se de grande importância, na medida em que contribui para um menor isolamento da actividade docente e cria condições conducentes a uma melhoria do desempenho profissional. Reconhece, no entanto, que é um processo complexo, “ na medida em que interfere com culturas profissionais sedimentadas e contextos organizacionais

frequentemente desfavoráveis”³³. As recomendações do CCAP assentam em pressupostos de criação de um ambiente de confiança e de cooperação e de credibilidade do observador.

Casalfiore, Bertone e Durand (2003) consideram a actividade docente como um trabalho de articulação das actividades dos professores e dos alunos que assenta numa negociação permanente, implícita ou explícita e que dá lugar a acordos provisórios, contínuos, construídos pelo docente e os seus alunos. No entanto, os equilíbrios na aula são frágeis e singulares, produzidos numa situação construída e testemunham a sua autonomia relativa e a sua especificidade.

McLaughlin e Talbert (2001) demonstraram, ao utilizar como conceito explicativo o de comunidades de práticas profissionais, que há elementos sociais, culturais e históricos que com o seu peso influenciam a actividade na aula e que não parecem estar presentes em certas análises inventariadas.

Este tipo de observação de aulas produz amostras atípicas, devido à presença do avaliador e ao anúncio prévio da observação. A acrescentar, o número de observações anuais, um mínimo de três marcadas previamente, torna a amostra inadequada e insuficiente por não representar o desempenho típico do professor em sala de aula (Scriven, 1995). Assim, podem surgir aspectos negativos decorrentes da subjectividade do avaliador, o que levariam a beneficiar ou prejudicar o avaliado por razões alheias à sua eficácia.

- **A valorização do profissionalismo advir da avaliação e não do seu trabalho diário com os alunos.**

Distinguir os docentes através de prémios leva à discordância, justificada pelos docentes com o facto de o melhor prémio ser o bom trabalho diário dos alunos e os bons resultados dos mesmos, fruto do trabalho docente; portanto, não sentem necessidade de premiar no sentido de valorizar, por decisão de um avaliador seu colega, apenas porque o docente está a ser avaliado. Deste modo, existem dúvidas sobre se pelo facto de os profissionais serem avaliados faz com que o trabalho resulte bem feito, porque há um maior empenhamento dos mesmos.

Premiar os melhores profissionais”. Premiar! Premiar porquê? Porque aquele professor se distinguiu? Aqui não há professores que se tenham distinguido ao longo do seu tempo de serviço, da sua carreira, que têm feito tanta coisa em prol dos alunos, em prol da

³³ Recomendação nº 2/2008 do Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

escola, até em prol da comunidade? Eu estou a ver aqueles colegas com actividades com os seus alunos que se estendem à comunidade, que têm parceria com empresas, parceria com a autarquia! (...). Estes resultados que nós vemos no nosso dia-a-dia, aquilo que acontece depois, o fruto do nosso trabalho, tudo isso é um prémio! (entr.G)

Há várias atitudes, há vários meios que podem ser utilizados. Se formos esperar que haja um prémio, o prémio é aquilo que nós vemos depois no dia-a-dia, com o próprio comportamento dos alunos. Portanto, premiar no sentido de valorizar! É preciso nós estarmos a ser avaliados para sermos valorizados? Penso que não é necessário estarmos debaixo de uma avaliação, de um supervisor, estar um colega a ver se nós merecemos ou não prémios de avaliação. Isso depois revela-se no seu dia-a-dia! (entr.G)

A atribuição de prémio de desempenho (DL 15/2007, Artigo 41º) é um factor de relevância na avaliação. O objectivo está previsto (DR 2/2008, Artigo 3º) - diferenciar e premiar os melhores profissionais -, e encontra-se ligado ao mérito e ao valor dos docentes. Nevo (1995), incorpora-os na avaliação de professores, definindo-a como o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino. O mérito está, deste modo, em conformidade com determinados padrões estabelecidos, e o valor ligado à comparação do impacto ou resultado da avaliação do avaliado em relação a requisitos externos, relacionando-se com necessidades sociais e institucionais, tendo implícito algum mérito (Guba & Lincoln, 1985, 1989; Scriven, 1990, 1995; Stufflebeam, 1994, 1995).

- **Avaliar o trabalho individual quando o mérito é de uma equipa.**

Os docentes participantes referem pretender ser avaliados para que a comunidade reconheça a capacidade de trabalho de uma equipa, sem intenção de reconhecimento individualizado.

Eu quero ser avaliada! (...). Nós queremos ser avaliados! Nós queremos mostrar à comunidade daquilo que somos capazes. Queremos mostrar trabalho. Não queremos fugir da questão! Atenção! Pelo menos (...) penso que toda a gente pensa assim! (...). Nós queremos ser avaliados para mostrar realmente do trabalho que somos capazes. Mas, não é mostrar com aquela intenção de “eu sou melhor que os outros todos. (entr.G)

Como refere Perrenoud (1999), é necessário orientarmo-nos por uma partilha de tarefas, ultrapassar obstáculos, para uma colaboração dos professores que ensinam em classes

paralelas ou na mesma disciplina. Uma nova profissionalidade docente tem como objectivo o crescimento profissional assente no cooperativismo, na entreajuda, essências de um desenvolvimento profissional e que urge ser real e emergente (Hargreaves, 1994; Flores, 2002). Deste modo, é exigido um desenvolvimento profissional e institucional, o desenvolvimento do grupo e não do indivíduo de forma isolada e também a escola e a comunidade como local de actuação dos professores (Sachs, 2000). Assim, o PEE, enquanto processo participado de construção de uma identidade organizativa pode contribuir, como elemento regulador dos diferentes interesses dos vários intervenientes e mobilizar esforços em torno de metas comuns para a articulação de objectivos e de actividades, (Barroso, 2005).

• Responsabilizar o docente pelo abandono escolar do aluno

O indicador taxa de abandono escolar, segundo os participantes, não deve estar incluído na avaliação por não ser da responsabilidade do professor, uma vez que pode ter como origem o sistema, a isenção da família relativamente à educação do seu educando, factores sociais e outros motivos alheios ao docente e que ultrapassam o trabalho de motivação do aluno pelo professor, conforme se pode constatar nos seguintes excertos:

(...) mas relativamente a este indicador, taxa de abandono, não me parece que seja justo estar incluído na avaliação do professor por estarem implícitos factores sociais que nos ultrapassam quase por completo (entr.B).

Quer-se provar que a culpa, digamos assim, ou um dos grandes motivos do abandono escolar está nos professores (...). Portanto, provar aos pais, à comunidade, que o problema não está no sistema e estará nos professores. (...) se o professor for supervisionado, se for controlado então nessa altura dedica-se mais e retém os alunos na escola, motiva-os! Não é por aí! (...) Então e os alunos que têm problemas familiares e que não os motivam para vir à escola? Cabe só ao professor motivar o aluno para não abandonar a escola? O problema é só do professor? Só está no professor? (entr.G)

As nossas escolas estão cada vez mais vocacionadas para o ensino profissional. (...) foi uma nova abertura que foi dada aos alunos no sentido de concluírem o percurso escolar até, pelo menos, ao 12º ano. Estamos a falar de um nível de ensino completamente diferente, de uma motivação completamente diferente, de um abandono, muitas vezes, porque parte das famílias não dão o apoio necessário que o aluno precisa para ter todo um percurso de vir à escola, de ser responsável pelos horários. (...) Não se pode estar preocupada com o facto de esse aluno abandonar a escola e eu ser penalizada! (entr..A)

Esta é uma questão fortemente controversa, a articulação entre a avaliação de desempenho dos professores com o contributo dos docentes para a redução do abandono escolar. Conforme Sanches (2008), as dúvidas são profundas na medida em que as possibilidades de intervenção dos docentes na redução do abandono escolar são extremamente reduzidas, uma vez que não são estes profissionais que interagem directamente com as expectativas escolares e profissionais dos alunos e dos pais e encarregados de educação relativamente ao futuro escolar e profissional dos seus educandos.

• **Falta de condições para o desenvolvimento científico do docente**

Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente, é um objectivo nem sempre conseguido pelo facto de: o professor preparar e dar aulas a muitas turmas e ver muitos testes, deixando-o com pouco tempo para a investigação necessária à sua evolução e à aquisição de novos conhecimentos; nem todos os grupos disciplinares terem formação adequada, algo que fosse uma mais-valia para o exercício da função docente; faltar condições de trabalho, de estudo e de investigação; ser de difícil monitorização porque após os diagnósticos e inventariação das necessidades de formação não haver consequência directa com um dispositivo de formação que permita colmatar as necessidades de desenvolvimento do docente, cujo benefício seria usufruído também pelos alunos, conforme os relatos seguintes:

Eu acho que um professor do ensino secundário não pode ser investigador porque não tem tempo (...), porque as aulas em si ocupam muitas horas. Preparar as aulas para umas tantas turmas, ver uns tantos testes, resta muito pouco tempo para as pessoas poderem fazer trabalhos de investigação. (entr.C)

Deve-nos ser dada a liberdade de trabalhar e estudar, investigar. Sem termos condições, (...), não há redução de horário, portanto é difícil! (...), para fazer uma formação especializada também devíamos ter outras condições. (...), isto vai reflectir-se no tal sucesso, nos resultados finais dos alunos! (...). O conhecimento de um professor só beneficia. Contribuí, também, para o desenvolvimento dos alunos. (entr.G)

Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente, é assim, eu (...) no passado perdi 6 meses de mudança de escalão (...) precisamente por esperar e tive de procurar bastante para encontrar acções de formação que me dissessem algo, que pudessem acrescentar aos meus conhecimentos, a nível pessoal e profissional. (...), os conhecimentos de que carecemos a nível profissional não existem dentro da escola ou estão muito dispersos.

(...). Nem sempre houve a oportunidade de proporcionar aos professores, e falo particularmente para o meu departamento, uma formação. (entr.F)

Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente, é assim, já cá ando há muito tempo e já participei em muitas inventariações e os resultados que verifiquei até agora são os mesmos. (...)? Inventaria-se, mas depois faça-se qualquer coisa! (...). Diagnosticar necessidades de formação a serem consideradas no plano de formação da escola ou na autoformação é muito positivo, são objectivos muito interessantes e depois ... (...). Mas depois as acções de formação que são propostas são precisamente as mesmas. E agora falo na condição de alguém que já propôs acções de formação: normalmente não são aprovadas porque implicam a contratação de formadores externos. (...). Isto é prejudicial! (entr.F)

O pessoal docente está obrigado à prestação de 35 horas de trabalho semanal, nas quais se integra a componente lectiva e a não lectiva. A componente não lectiva inclui a prestação obrigatória de trabalho no estabelecimento de educação e de ensino e o trabalho individual³⁴. A redução da componente lectiva no horário de trabalho semanal, tendo por base a idade do docente³⁵, determina o acréscimo correspondente da componente não lectiva de trabalho ao nível do estabelecimento onde o professor presta serviço, mantendo-se, assim, a obrigatoriedade de prestação da totalidade do serviço semanal de 35 horas. A ponderação da distribuição de horas da componente não lectiva para trabalho ao nível do estabelecimento, para trabalho individual e para a participação em reuniões deve obedecer aos seguintes critérios³⁶: o número de níveis e de programas leccionados pelo professor; a carga horária das disciplinas atribuídas; a diversidade de anos de escolaridade; o número de alunos por turma; o carácter teórico/prático da disciplina; e a diversidade de problemas de aprendizagem a enfrentar. O trabalho individual pode englobar, além da preparação de aulas e da realização de actividades de avaliação das aprendizagens dos alunos, a elaboração de estudos e de trabalho de investigação de natureza pedagógica ou científico-pedagógica.

As acções de formação contínua que incidam sobre os conteúdos de natureza científico-didáctica com estreita relação à matéria curricular que o docente lecciona; as acções

³⁴ Conforme preceituado no DL 15/2007, Art.º 76º, nº 2.

³⁵ Previsto no DL 15/2007, Art.º 79, nº 6.

³⁶ Despacho nº 13599/2006, com as alterações introduzidas pelo Despacho 19117/2008, de 17 de Julho.

de formação contínua relacionadas com as necessidades da escola e definidas no PEE ou PAA; e a dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa, são parâmetros classificativos ponderados pela direcção executiva (DR 2/2008, Artigo 18º).

Conforme (Fernandes, 2005) há uma relação entre formação e investigação que tem de ser aprofundada para que aquela tenha um real sentido, pois é a partir da investigação que se pode sistematizar um importante conjunto de práticas, saberes, estratégias e atitudes para a reconstrução de concepções e práticas nos processos de formação. Por seu turno, a investigação tendo a formação como contexto, faz-nos entender os significados atribuídos pelos professores a um conjunto de problemas que a avaliação das aprendizagens lhes coloca na organização do seu ensino. A relação *formação-investigação-prática* necessita de aprofundamento pois é de suma importância, cabendo à Administração da Educação proporcionar as condições que permitam o desenvolvimento daquela relação. Desta forma, conforme Canário (1994), a mudança nos indivíduos só se processa com a mudança do contexto em que trabalham, por isso há que fazer da mudança das escolas um processo de formação «e mudança» dos professores, o que implica estabelecer uma integração entre «o lugar de aprender» e o «lugar de fazer». Para tal, é necessário que se criem as condições para que se produza uma outra relação entre «o saber» e o «poder» nas escolas. Para a sua concretização, e como refere Barroso (2005), há necessidade de espaços significativos de autonomia nas escolas e de uma gestão participativa de lideranças individuais e colectivas, para que seja possível empreender as necessárias mudanças para que a formação se finalize na inovação e no desenvolvimento da escola como organização. Darling-Hammond diz-nos que um ensino de qualidade deve ter em consideração o modo de identificar, recompensar e utilizar as destrezas e competências dos professores, mas também o modo como se podem desenvolver contextos de ensino que possibilitem aos docentes realizar boas práticas. “Deste modo, as políticas que constroem os contextos de ensino devem ser ponderadas a par das qualidades e papéis dos professores” (Darling-Hammond, 2008; p.5).

• Desviar os docentes mais experientes da actividade pedagógica

No que se refere ao objectivo identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional, os participantes dizem não compreender o facto de os professores experientes serem desviados para outros afazeres não pedagógicos e não directamente relacionados com o ensino e a aprendizagem.

Identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente, todos nós temos potencial de evolução e desenvolvimento profissional. Todos nós, cada um com a sua velocidade, cada um com a sua motivação, mas todos nós temos, (...). Mas é um contra senso. Os professores mais velhos que têm mais experiência acumulada, forçosamente, cada vez têm menos aulas para dar. Não sei se deveriam ter menos ou se se deveria fazer uma escolha criteriosa a quem e em que circunstâncias, (...). E acho que é ridículo a forma como se desviam os professores da actividade docente vindo a cumprir exactamente as mesmas horas de trabalho (...). Penso que um indivíduo a partir de determinada idade já não aguenta determinadas turmas dadas as características dos alunos. Mas se calhar há que procurar as adequadas! (entr.F)

Conforme se verificou no ponto anterior, e em conformidade com o ECD, a componente não lectiva inclui a prestação obrigatória de trabalho no estabelecimento e o trabalho individual. A redução da componente lectiva, no máximo de 8 horas, no horário de trabalho semanal, tendo por base a idade do docente, determina o acréscimo correspondente da componente não lectiva de trabalho, mantendo-se a obrigatoriedade de prestação semanal de 35 horas.

• A subjectividade da dimensão comunidade dificultar a avaliação

Na dimensão respeitante ao perfil do avaliado - dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade – existir subjectividade por não se encontrar definida a comunidade. Neste caso subsiste a dúvida, pelo que há a interrogação sobre como quantificar essa relação na avaliação do docente, conforme os excertos seguintes:

A relação com a comunidade também acho complicado avaliar. Porque, que comunidade? Exterior? Depois como é que se vai interagir? São empresas? Associações de solidariedade? Com os pais só? Comunidade escolar? Encarregados de educação? Funcionários? Tudo isso é comunidade escolar. Ou então com o exterior? Não está bem definido o meio envolvente e isso é muito complicado, não é? (entr.I)

Participação na escola e relação com a comunidade, (...), acho bem. O que deve avaliar o professor nesta vertente? Concordo mas é vago. O que é a relação com a comunidade escolar? (...)! Portanto acho que é um bocado ambíguo (...). Como se avalia? Como quantificar a relação com a comunidade? A subjectividade inerente é muita. (entr.F)

A avaliação de desempenho concretiza-se em quatro dimensões, sendo uma delas a dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade³⁷. É avaliado o envolvimento do professor relativamente à participação na construção, desenvolvimento e avaliação do PEE e dos respectivos projectos curriculares, bem como as actividades de administração e gestão da escola, promovendo a interacção com a família. Como já foi mencionado no ponto 2.5 desta dissertação, existe uma presumível relação entre as dimensões em avaliação e os parâmetros que nelas estão implícitos, verificando-se uma deficiente explicitação da relação com a comunidade, com a apreciação dos pais/encarregados de educação apenas como um instrumento facultativo e não um parâmetro de avaliação (Sanches, 2008).

• **Os objectivos não serem inovadores e repetirem os considerados no PEE e PAA**

Os participantes referem que os objectivos da avaliação vão de encontro aos definidos no PEE, e cujos resultados visam a melhoria dos alunos. Os parâmetros avaliativos da ficha de autoavaliação do modelo vigente são idênticos ao do relatório de avaliação do sistema anterior. Assim sendo, não se entende o facto de traçarem objectivos idênticos aos do relatório do anterior modelo, passando para a opinião pública uma imagem do trabalho dos professores sem fio condutor, o que não traduz a realidade e criando tensão sobre os mesmos, conforme relatam alguns participantes:

(...). Este modelo de avaliação não diferencia. (...) eu tenho estado a preencher a ficha de auto-avaliação nova e se lhe disser que o que eu estou a fazer é idêntico ao que fazíamos no relatório que tínhamos que apresentar. Eu penso que o que se está a fazer é atirar terra para os olhos da opinião pública (...). A avaliação não pode ser só performance. (...). Por isso é que eu não concordo com o modelo de avaliação actual. (entr.E)

Tentar criar na opinião pública que os professores nunca definiam objectivos, que as coisas resultavam pura e simplesmente de algo fortuito e com a sua boa vontade iam dando as suas aulas. Ora, nós não estamos cá para despejar conteúdos sem qualquer nexos, sem fio condutor. (entr.E)

³⁷ Conforme preceituado no DL15/2007, Artigo 42º; DR 2/2008, Artigo 4º; e DL 240/2001, de 30 de Agosto.

Não vem trazer nada de novo em relação aquilo que já se fazia. Sempre que se inicia o ano lectivo nós temos todo um trabalho de preparação de objectivos a atingir, (...) e que os resultados ou as aprendizagens se traduzam numa melhoria significativa das classificações dos alunos, permitir que eles se possam desenvolver. (...), isto não é mais do que (...) já se fazia, só que agora de uma forma exaustiva e até penso que de uma forma a pressionar as pessoas a deixar, sei lá, perante a opinião pública com uma imagem que não era a que nós tínhamos. (entr.E)

Os objectivos são quanto a mim um pró-forma dado que quando eu digo que os objectivos do meu trabalho, para este ano, serão objectivos que estão integrados no PEE, à partida não vejo grande necessidade na elaboração deste documento. (entr.A.)

Os objectivos apresentados no modelo são reveladores de intenção de conciliar o propósito da prestação de contas e o propósito do desenvolvimento profissional dos docentes, ao nível do sistema educativo e da organização escolar (McLaughlin, 1990; Middlewood & Cadno, 2001). A ficha de auto-avaliação tem identificado um conjunto de pontos de intersecção entre a avaliação interna e a avaliação externa que a escola deve considerar, traduzidos em campos de análise comuns e obrigatórios: (i) o PEE; a organização e gestão; (ii) o clima e ambiente educativos; (iii) a participação da comunidade educativa; (iv) o sucesso escolar (Anexo7). No entanto, a escola pode considerar outras áreas e dimensões para observação, desde que com relação ao PEE. Por seu turno, o relatório da anterior avaliação continha uma reflexão crítica da actividade docente desenvolvida nas componentes lectiva e não lectiva³⁸. O documento, elaborado de forma sintética, incidia sobre indicadores e elementos de avaliação, a saber: a) serviço distribuído; b) relação pedagógica com os alunos; c) cumprimento do programa; d) desempenho de funções educativas de administração e gestão escolar, de orientação educativa e de supervisão pedagógica; e) participação em projectos da escola; f) acções de formação concluídas e certificadas e g) estudos realizados e trabalhos publicados.

3.2.2. Procedimentos e métodos da avaliação

Nesta categoria emergiram treze subcategorias e que são as seguintes (Quadro 21):

³⁸ Conforme preceituado no DR 11/98, Artigo 5º.

• **Avaliação burocrática sobrepor-se à profissionalidade**

O modelo de avaliação não contribui para a melhoria da prática pedagógica do docente, pois sobrecarrega os professores com tarefas burocráticas e administrativas, retirando tempo ao que é realmente necessário para que se tornem melhores profissionais, influenciando, deste modo, o rendimento do pessoal docente. A burocracia na avaliação docente veio criar um fosso entre os profissionais com reflexos no ensino-aprendizagem, conforme os excertos seguintes:

Aquilo que encontrei neste novo modelo de avaliação é uma burocratização muito grande. O preenchimento de grelhas, o preenchimento de objectivos ... (entr. A)

O que se tentou fazer com este novo modelo foi dar uma série de tarefas burocráticas que nós já desempenhávamos, mas de uma forma exacerbada. (entr. E)

Este modelo de avaliação sobrecarrega-nos de tal forma a nível burocrático e administrativo que não me parece que possa contribuir de alguma forma para a melhoria da prática pedagógica do docente, pelo menos por aí. O tempo é uma coisa terrível e que falta cada vez mais a todos nós. (entr. F)

(...). Agora não é isto que nos vai tornar melhores profissionais, melhores professores, não! Acho que até pioramos porque ficamos com menos tempo, porque a burocracia é tanta, o preenchimento de papéis é tanto que, muitas vezes, pomos para trás aquilo que realmente devia ser feito e que é necessário. (entr. D)

(...) a carga burocrática a que estamos sujeitos. Há que equacionar se tal se justifica, se isso no final tem algo positivo! (entr. F)

Não encontro neste modelo questões, para além da burocratização (...). (entr. A)

(...) E não é com todas estas burocracias, e este para mim é o ponto mais fraco porque este processo de avaliação veio criar um fosso entre os profissionais da educação que se vai reflectir, pelo facto de esses não estarem bem consigo próprios (...), no ensino/aprendizagem. (entr. A.)

O CCAP alertava, numa das suas recomendações³⁹, para o “risco da avaliação se constituir num acto irrelevante para o desenvolvimento profissional de professores, sem

³⁹ Recomendação nº 2 do CCAP/2008 de 7 de Julho.

impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos”, resultante da “burocratização excessiva, da emergência ou reforço de conflitualidades desnecessárias e do desvio das finalidades formativas e reguladoras que um processo de avaliação de desempenho profissional deve conter” (CCAP, 2008; p.1).

• **Avaliação ser realizada por docentes da mesma escola**

Alguns participantes são de opinião que a avaliação deveria ser realizada por uma entidade exterior à escola, para assim se evitarem avaliações dúbias devido aos relacionamentos.

Esta também foi uma das questões polémicas nesta avaliação. (...). Eu já pensei que às tantas nós deveríamos ser avaliados até por uma entidade exterior. Não deveríamos ser avaliados por colegas nossos. Isto, porque é difícil a imparcialidade. Tanto é mau para aquele que não se relaciona bem com o avaliador como para quem se relaciona, porque a sua classificação poderá, também, ficar dúbia na cabeça dos outros (entr.D).

A avaliação por pares tem sido considerada na literatura como sendo possuidora de potencialidades que não se devem desprezar (Curado, 2002; Darling-Hamond, Wise & Pease, 1986). Os pares estão em melhor posição para se pronunciarem sobre a competência e o desempenho dos seus colegas, com conhecimento de causa, bem como familiarizados com os contextos em que os professores desenvolvem a sua actividade. Assim sendo, podem apoiar os processos de mudança e de melhoria, através de sugestões e práticas. No entanto, a avaliação por pares pode suscitar problemas como tensões, (des)confiança nos avaliadores, problemas de credibilidade, não reconhecimento de competência aos mesmos, entre outros. Caetano (1996) refere a necessidade de um contexto cultural da organização que valorize a auto-responsabilização, o feedback e o trabalho de equipa, na avaliação pelos colegas, para ter algum grau de eficácia. Worthen, *et al.* (1997) referem que a condução do processo de avaliação apenas por avaliadores internos pode resultar em avaliações pouco justas e pouco seguras, devido à proximidade do avaliador ao avaliado, muito embora aqueles sejam mais conhecedores do contexto em que ocorre a avaliação. Bettencourt (2005) refere, embora no âmbito da auto-avaliação institucional, que a existência de um organismo externo de regulação ajuda a limitar o que é negociável e não negociável e obriga ao confronto com a realidade institucional no que se refere à imagem que ela tem de si própria. Por outro lado, e conforme Fernandes (2008), sendo os métodos utilizados na avaliação do desempenho por

pares mais abertos a critérios divergentes e não havendo o controlo directo da administração, é de extrema importância definir os procedimentos e os critérios a utilizar com transparência e rigor. Dos níveis de participação e envolvimento dos intervenientes no processo de avaliação estará o sucesso do mesmo.

• **Subjectividade nas fontes de informação abandono escolar e resultados escolares**

Algumas fontes de informação como os resultados dos alunos e a taxa de abandono escolar são consideradas pelos participantes como perversas, uma vez que não dependem directamente do professor, do seu trabalho com os alunos, mas de factores que o docente não consegue por si só controlar. Têm subjacentes variadíssimas razões. Assim sendo, não fazem sentido e não devem ter o mesmo peso que as outras fontes.

(...) eu continuo a achar que as duas grandes questões que para mim não fazem sentido neste modelo são a progressão dos alunos e o abandono escolar. Dar a estas duas vertentes o mesmo peso que por exemplo eu dou à relação ensino-aprendizagem, à relação com a formação profissional, à própria ligação com a comunidade não faz sentido. (entr.A)

Algumas são perversas como a avaliação dos resultados dos alunos. (...) eu não posso pensar que tudo isso vá condicionar a minha avaliação (...). (entr.E)

Sobre o absentismo todos os professores se insurgiram por alguma razão! Isto realmente não sei de onde surgiu (...). É coisa sobre o qual nós não temos controlo nenhum, não é? E mesmo os resultados escolares, nós não temos controlo. Quer dizer, se é um aluno que tem fraca assiduidade é evidente que vai resultar num fraco aproveitamento (...). Estabelecer isso como fonte realmente não é correcto, não pode ser. (entr.D)

(...), o abandono é muito subjectivo para entrar na avaliação. Qual é o abandono considerado? (...)? O professor vai ser avaliado porque o aluno quis ir trabalhar, porque o aluno não quis ir estudar mais, porque... por variadíssimas razões! (...)? (...). Os resultados escolares também poderão realmente prejudicar bastante a avaliação do professor. Também não depende muitas vezes do professor, porque há turmas como os CEF e os profissionais, por exemplo, e do regular também. Nós também temos problemas com o nosso ensino regular. Agora até no básico! Há miúdos que estão na escola mas que não estão com vontade nenhuma de estar! (...)! Portanto, aí o professor poderá ser penalizado por uma coisa que não tem culpa. Poderá ser um bom professor, usar as mais variadíssimas estratégias para os motivar e não conseguir. (entr..I)

Os resultados escolares e taxa de abandono escolar (...). Portanto, não me parece bem ser avaliado pelos resultados escolares, (...). Um indivíduo para fazer um trabalho notável, pegando numa turma com uma preparação miserável, conseguir ao fim de 1 ano, 2 anos que os indivíduos estejam numa situação de reduzido mais, suficiente menos, isso é um trabalho notável! No entanto, é um mau resultado. E o abandono - eu não posso ser culpado se um aluno decide abandonar o curso porque a condição económica da sua família está complicada e ele tem que ir trabalhar! (entr.F)

Esta é também uma questão fortemente controversa, tal como a articulação entre a avaliação de desempenho dos professores com o contributo dos docentes para a redução do abandono escolar, já atrás mencionado. Como elemento de referência, os resultados escolares dos alunos são de difícil operacionalização, não obstante o reconhecimento do facto de os professores serem também responsáveis pela aprendizagem realizadas pelos aprendentes. É visível a precariedade da identificação de metas individuais do docente, para os resultados escolares das turmas que lecciona, com base apenas nos resultados escolares anteriores e nos resultados de actividades de diagnóstico. A acrescentar, e conforme Sanches (2008), é aceitável a comparação dos resultados escolares obtidos pelos alunos de diferentes turmas, numa dada disciplina, com outras turmas da mesma escola. O que parece forçada é a comparação dos resultados obtidos pelos alunos numa dada disciplina com os obtidos pelos mesmos numa disciplina diferente. Importa também referir os efeitos perversos decorrentes da diferença entre as classificações internas e as externas, uma vez que a primeira capta dimensões que os instrumentos da segunda não conseguem. Com isto, a sobreexposição dos professores que leccionam disciplinas em que os alunos são sujeitos a provas de avaliação externa. Como refere Medley (1982), a eficácia do professor é o efeito do seu desempenho sobre os alunos e está depende da sua competência e do seu desempenho bem como da capacidade de resposta dos alunos em determinadas situações.

• Inadequação dos critérios de acesso à função de professor titular/ avaliador

É destacado o desequilíbrio existente no perfil de avaliador, cuja condição para ser titular se deve apenas a um número determinado de pontos nos sete anos que antecederam o concurso, refere o excerto seguinte:

Mas, digo desde já que o perfil do avaliador não pode ser o de titular que tinha não sei quantos pontos. (...) Tem que estar definido um perfil de avaliador porque nós temos, neste momento, pessoas que estão em perfeito desequilíbrio, mas porque tiveram a sorte de sete anos da sua vida que lhes permitiu aceder a uma carreira que não está estruturada, (...)

que é a carreira de titular, vai-lhes dar, neste momento, a possibilidade de ser avaliador. (...)
É bem capaz de termos um professor que habitualmente não cumpre, a avaliar um outro que habitualmente cumpre, mas porque aquele teve bons 7 anos da sua vida para o concurso de titular (entr.A).

De acordo com a legislação em vigor⁴⁰ é estabelecido o regime do concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular. Para efeitos de avaliação da experiência profissional elegeu-se o período compreendido entre o ano escolar de 1999-2000 e o ano de 2005-2006 que coincide com o início da vigência do modelo de organização e autonomia das escolas estabelecido pelo Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, aprovado pelo DL nº 115-A/98 de 4 de Maio, no quadro do qual serão exercidas as funções específicas de professor titular. A fixação desse período, conforme o referido documento, permite ainda prefigurar com segurança a existência de registos fidedignos que possibilitam a certificação do desempenho de cargos de coordenação intermédia por todos os candidatos, salvaguardando desse modo o princípio da igualdade. No primeiro procedimento concursal são opositores os docentes de nomeação definitiva, com a categoria de professor, posicionados no índice remuneratório 340; no segundo procedimento são opositores os docentes de nomeação definitiva, com a categoria de professor, posicionados nos índices remuneratórios 245 e 299. Infere-se, desta forma, que os cargos de professores titulares são desempenhados por profissionais com um mínimo de 18 anos de serviço. Segundo a JCSEE (2009) o sistema de avaliação deve ser desenvolvido, implementado e gerido por pessoas com as qualificações necessárias, habilitações, formação e autoridade, para que os relatórios de avaliação sejam bem conduzidos, respeitados e usados. A proficiência limitada dos avaliadores tem sido apontada por autores como Danielson e McGreal (2000) como uma das dificuldades na avaliação de professores.

• **A falta de definição do perfil de avaliador retirar validade ao processo de avaliação**

A falta de definição do perfil de avaliador é um ponto negativo do processo de avaliação, retirando-lhe validade. O facto da avaliação poder ser realizada por um titular/coordenador de departamento não pertencente ao mesmo grupo disciplinar do avaliado, ou cuja experiência é idêntica ao do avaliado, traduz fragilidades no processo e torna instável

⁴⁰ DL 200/2007.

o clima de escola e o ensino. Mesmo dentro do grupo este terá de ter formação específica para o cargo e vontade expressa, conforme relatam os participantes:

Este é para mim o ponto mais negativo de todo este processo. Este processo de avaliação poderia ser muito válido, sim, se estivessem definidos os perfis dos avaliadores. (entr.A)

Sou manifestamente contra. (...) deve ser incómodo ter alguém de uma área diferente e de um contexto diferente estar a avaliar assuntos e estratégias completamente diferentes da sua. Não parece correcto. (...) vai levantar problemas (...), porque no passado nós fazíamos um relatório que era entregue a uma comissão que analisava os relatórios e que no fundo olhava para eles de uma forma mais ou menos igual. (entr.F)

Eu não concordo em absoluto com isso e não concordo mesmo que seja dentro da área, não concordo com isso. Porque eu acho que para existirem avaliadores os professores devem querer ser avaliadores. (...). Devem ter uma formação e um perfil para o exercício dessa função. (...). (entr.H)

(...). Acho que o perfil do avaliador era a primeira coisa a ser feita, antes de aplicar este modelo. (...). O processo de avaliação desenvolvido por professores titulares veio criar, sobretudo, um clima de instabilidade e um clima nas escolas de onde saiu prejudicado o ensino. (entr.A)

Conforme a JCSEE (2009), os Padrões de Adequação são destinados a assegurar que uma avaliação de pessoal será conduzida legalmente, eticamente, e com o devido respeito pelo bem-estar do avaliado e dos implicados na avaliação. O papel de avaliador é central na promoção de uma prática com o máximo de qualidade, sendo esta a determinante da eficácia do relacionamento supervisão. É uma tarefa complexa, desenvolvida nas dimensões analítica e interpessoal que se interpenetram, tornando-as dependentes, considerando-se, no entanto, a dimensão interpessoal como a que exerce um papel regulador no processo de supervisão. Tendo por base as diferentes áreas de intervenção do supervisor – supervisão, observação e didáctica -, e respectivas competências, os requisitos de admissão exigidos⁴¹ não configuram o perfil de avaliador. Conforme Fernandes (2008), não podemos ignorar que a qualidade dos avaliadores poderá ser um problema que interessa considerar e resolver, tornando-se igualmente importante definir com rigor os procedimentos e os critérios a utilizar.

⁴¹ Conforme preceituado no DL 200/2007, Artigo 3º.

Mosher e Purpel (1972) identificam seis áreas de características que o supervisor deve manifestar, sendo: sensibilidade para se aperceber dos problemas e suas causas; capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; capacidade para comunicar eficazmente a fim de perceber opiniões e sentimentos dos docentes e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; *skills* de relacionamento interpessoal; responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação. Alguns autores consideram, também, outras características menos gerais como a capacidade de prestar atenção e saber escutar; de compreender; de manifestar uma atitude de resposta adequada; de integrar as perspectivas dos avaliados; de buscar a clarificação nos sentidos; e a construção de uma linguagem comum (Garland, 1982; Stones, 1984; Blease & Blease, 1995). Glickman (1985), ao referir-se a estes *skills* interpessoais e que emergem como fundamentais identifica categorias e sugere que a ênfase dada pelo supervisor a algumas destas atitudes é determinante no seu estilo de supervisão.

• Pouca relevância da componente pedagógica na avaliação

Quanto aos indicadores de medida dos critérios de avaliação, os participantes são de opinião que deveria ser mais valorizada a prática pedagógica dada a importância do processo ensino e aprendizagem e a relação com os alunos, assim como a assiduidade, tendo em conta a finalidade da escola. A avaliação feita pelo Conselho Executivo não deve ter o mesmo peso que a realizada pelo observador pedagógico. Portanto, esta última deve ser mais valorizada, conforme se expressam os participantes:

Eu penso que se devia dar mais ênfase a determinados critérios onde o professor desenvolve muitas horas e muito mais tempo da sua actividade. (...) É nessa prática pedagógica e na relação com os nossos alunos que nós temos de ser avaliados. (...). Na prática pedagógica e na relação com os alunos a ponderação tem que ser muito superior. Se queremos uma avaliação justa tem que se avaliar todo o processo ensino-aprendizagem e não pode aparecer só pontualmente, correndo o risco de beneficiar ou prejudicar. (...). Assim, nestes campos dava-se uma maior ponderação e na ponderação em relação à assiduidade que é importante. Em relação ao trabalho que o professor desenvolve fora da sua componente lectiva também deve ser avaliado, mas os pesos têm de ser menores (...). (entr.E)

O Conselho Executivo tem conhecimentos disso, (...) no contexto fora da aula. Sabe do trabalho do professor em termos de departamento, em termos de relacionamento com a comunidade escolar. Sabe sempre se o professor teve problemas no dia a dia, pois o

executivo tem conhecimento de toda a comunidade dessa escola. Em relação à parte pedagógica, não tem conhecimentos. Portanto, a avaliação pelo executivo não pode ter o mesmo peso do observador pedagógico que vai acompanhar o trabalho desse professor. (entr.G)

A apreciação a efectuar pelo Conselho Executivo ou Director (DR 2/2008, Artigo 18º e DL 15/2007, Artigo 45º) incide sobre os seguintes indicadores de classificação: (i) nível de assiduidade; (ii) serviço distribuído; (iii) progressos dos resultados escolares e redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo; (iv) participação dos docentes na escola; (v) acções de formação contínua; (vi) exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica; (vii) dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa; e (viii) apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos. As pontuações, tal como noutras fichas referentes à avaliação pelos coordenadores, são expressas de 1 a 10, conforme aprovação por despacho⁴² do membro do governo responsável pela área da educação.

• A quantificação da avaliação

A avaliação deverá ser qualitativa e o trabalho desenvolvido em função dos alunos e da escola. A avaliação quantitativa leva a que as pessoas [os avaliados] trabalhem em função da avaliação, conforme o excerto seguinte:

Acho que efectivamente ele deverá ser um documento qualitativo e não quantitativo. (...) Acho que as pessoas não devem trabalhar em função da avaliação. Devem trabalhar em função dos alunos, da escola, das suas tarefas e depois no fim, como qualquer profissional neste país ou na Europa, é avaliado. Penso que a avaliação deve existir, mas qualitativa. (entr.A)

Este é um aspecto a que Pagés *et al.* (1993) denominaram de processos de objectivação e individualização do trabalho pois acabam por constituir-se em mecanismos de controlo social de trabalhadores e de manutenção das estruturas de poder das organizações. Assim, a objectivação refere-se ao processo de traduzir, em termos quantitativos, o desempenho e as competências do indivíduo, para estimar o valor da sua contribuição no alcance dos objectivos organizacionais.

⁴² Conforme o Despacho 16872/2008.

Fernandes (2008) refere que é necessário ter consciência de que, em geral, qualquer modelo de avaliação tem duas lógicas incontornáveis, sendo uma de natureza formativa, associada ao desenvolvimento pessoal e profissional, cujas características são: participação relevante dos professores; relação contratual, não impositiva, entre o avaliador e o avaliado; contextualização; e valorização e incentivo aos docentes a apreciarem o seu próprio desempenho. Outra, de natureza sumativa, com a preocupação direccionada para os resultados, com os objectivos mensuráveis e quantificáveis, cujas características recaem, fundamentalmente, sobre a responsabilização e a prestação de contas, pois é orientada para a medição da competência, do desempenho e da eficácia dos professores. Por sua vez, as pressões públicas para que a avaliação seja de natureza sumativa, centrada mais na prestação de contas e na responsabilização podem dificultar a concretização de uma avaliação mais direccionada para o desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, uma avaliação de natureza formativa.

• Pouco peso dado à dimensão profissional, social e ética e ao desenvolvimento da aprendizagem

É referido pelos participantes que a dimensão profissional, social e ética e a dimensão do desenvolvimento do ensino-aprendizagem deveriam ter mais peso que as restantes vertentes, dada a sua importância no trabalho com outros. É evidenciado o facto de pela assistência a duas aulas os docentes usufruírem de uma avaliação superior, considerando tal injusto e incorrecto e contrário ao significado das dimensões, conforme os relatos seguintes:

A dimensão profissional, social e ética deveria ter mais peso, especialmente a questão da ética que ajuda a traduzir um bom professor. Há muita coisa a que muito pouca gente está habituada que é aceitar raciocínios e pontos de vista diferentes. (...). Dou grande valor à questão da ética. (entr.F)

Ora, até que ponto é que com duas aulas assistidas a pessoa tem muito bom ou excelente? Isto é contrário a tudo aquilo que a pessoa pensa das dimensões e do cruzamento que existe nas dimensões, não é? Da interligação das dimensões. Como é que é possível avaliar em função disso? Deve haver ligação. (...). E, portanto, isto está tudo viciado à partida! (...). Isto tudo é injusto, isto tudo é incorrecto. (entr.H)

(...). Portanto, estas duas, a dimensão ensino-aprendizagem e a profissional, social e ética talvez sejam as mais importantes e tenham de ter pesos diferentes. (entr.I)

O ECD determina que a avaliação se estruture em quatro dimensões, tendo em conta os deveres profissionais e éticos da profissão docente, a forma como se desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem e a participação do docente na vida da escola, bem como a sua relação com a comunidade e a formação profissional adquirida, tal como já foi mencionado no capítulo I, ponto 1.3.1. As orientações do CCAP apontam para a transversalidade da dimensão profissional, social e ética, permitindo dar relevância às dimensões do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e da participação na escola e relação com a comunidade escolar.

• **Avaliação ser realizada por diferentes dirigentes**

Devido à mudança do sistema de gestão de escolas, antes do término do ciclo de avaliação, os docentes serão avaliados por diferentes dirigentes, o que não faz sentido e é contrário ao bom senso, conforme excerto:

(...) Aqui na escola, a presidente do conselho executivo vai fazer a análise de uns relatórios de auto-avaliação e o director faz de outros, tendo em conta os prazos, porque ele entrou agora, há poucos dias. Isso faz sentido? Isto não faz. É contrário a todo o bom senso que deve existir numa avaliação. (entr.H)

Ao presidente do conselho executivo ou ao director, compete, como avaliadores, assegurar alguns indicadores de classificação, de acordo com a legislação.⁴³ Compete, também, garantir a permanente adequação do processo de avaliação às especificidades do contexto em que a escola se insere e coordenar o processo de avaliação, de acordo com princípios e regras definidos. A falta de conhecimento e a escassa informação de dirigentes, alguns novos na escola, pode comprometer uma avaliação que se pretende rigorosa e justa e torná-la (des)vantajosa para alguns docentes.

• **Avaliação docente poder ser realizada pelos encarregados de educação**

Uma vez que os pais não têm sido participativos, pois não existe uma comissão de pais na escola, os mesmos não deveriam ter a possibilidade de avaliar os docentes. Os participantes referem que a atitude dos pais demonstra falta de informação relativamente à escola. É ressalvada a possibilidade de avaliação das actividades em que os pais ou encarregados de educação participem.

⁴³ Asseguram a avaliação de acordo com o DR 2/2008, Artigos 18º e DL 15/2007, Artigo 45º.

É assim, acho que se deve ter um bocado de cuidado com essa possibilidade que os pais têm de interferir. Porque, por norma, pelo menos por aqui, os pais não têm sido, digamos, muito participativos. Basta perceber que nem uma comissão de pais temos há já uma série de anos, há uns quantos anos! (...)! A mim melindra-me um bocado ser avaliado por pais (...) com essas características. Agora, é assim, a partir do momento em que os pais participam, a partir do momento em que os pais procuram estar informados! É uma questão de formação. As pessoas têm de estar preparadas. Nós para podermos avaliar tivemos que aprender a fazê-lo! Portanto, eles não devem poder fazê-lo sem estarem minimamente preparados. Eu não concordo. (entr.F)

Eu não. Não concordo. (...). O encarregado de educação pode ter uma informação distorcida. Se o encarregado de educação participar numa actividade, ele pode avaliar uma vez que fez parte daquela actividade. (entr.H.)

Com excepção de algumas informações e reuniões episódicas de pais ou encarregados de educação, a avaliação dos seus educandos é o laço mais constante entre a escola e a família, tornando a comunicação e as relações entre as famílias e a escola pobre (Perrenoud, 1990). É assim notório que os pais ou encarregados de educação, tal como a administração, estão mais interessados num sistema de avaliação que relacione o desempenho dos professores com a sua eficácia, ou seja, que relacione o ensino com os resultados dos alunos. Este obstáculo não é insuperável, mas a mudança requer informações pertinentes, uma mudança das representações, um diálogo permanente, uma reconstrução do contrato entre a família e a escola para que se estabeleçam relações de confiança e interesse. A dimensão da relação com a comunidade onde se inserem os pais ou encarregados de educação vê-se assim comprometida, pois torna a apreciação daqueles intervenientes, e conforme Sanches (2008), num instrumento facultativo de recolha de informação, podendo ser solicitada pelo docente, nos termos a definir no RI da escola.

• A avaliação não contemplar um ciclo de estudos

O período de avaliação não coincidente com um ciclo pedagógico ou de trabalho com determinada turma ou curso pode levar à percepção de incumprimento do docente, no caso de não concretização dos projectos da turma. A avaliação dos resultados das aprendizagens após um período de dois anos impossibilita a visão dos efeitos, pois a melhoria também tem a ver com a turma e só é visível a longo prazo, conforme os seguintes excertos:

(...) por exemplo, a mim fazia mais sentido de três em três anos, por uma razão muito simples (...). Isto poderá levar a que os projectos às vezes sejam feitos por períodos mais curtos. Eu posso, por exemplo, estar num projecto de três anos e como a minha avaliação termina ao fim de dois anos, ao fim de dois tenho um projecto em que vou autoavaliar-me como em fase de elaboração, portanto eu não cumpri. No fundo eu cumpro porque eu fiz aquele projecto para três anos. Acho que três anos é mais lógico do que dois. (entr.A)

Não concordo com a periodicidade. Eu acho que deveria ser um ciclo, porque se o professor tem agora que iniciar uma turma deve ir até ao final do ciclo, e com continuidade pedagógica. Deveria ser no final desse período. (...). Não é viável avaliar toda a gente ao mesmo tempo e da mesma forma! É claro que quem tem só CEF, há CEF que são anuais. (...) aí teria que ser anual. Mas os cursos profissionais já são de três anos. Poderia haver um modelo que fosse, como em qualquer empresa, que fosse mais flexível. (entr.I)

(...). Acho que antes de se criarem os intervalos tem de se olhar para a realidade que está instalada. (...) porque arrisca-se a avaliar a meio e isso não tem qualquer significado. Estatisticamente só se podem fazer contas quanto ao sucesso dos cursos profissionais no final do ciclo. Para mim a avaliação deveria ser de três em três anos. (entr.F)

(...). Este modelo para ver resultados imediatos é impensável. Estamos a falar de questões estruturais e questões estruturais não se mudam de um dia para o outro. Não é porque eu daqui por dois anos tenho que ser avaliada, que nestes dois anos se os meus alunos passarem todos é porque eles adquiriram uma aprendizagem diferente. (entr.A)

O desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, (...) perfeitamente de acordo! (...). Agora tem é que haver espaço para os professores que estão na escola trabalharem na escola e se desenvolverem. Devíamos ter tempo para procurar formas alternativas de ensinar, especialmente para quem tem mais dificuldades (alunos) e formas de facilitar aos jovens a aprendizagem. Para isso é preciso tempo. Não concordando com este modelo de avaliação, no entanto sou obrigado a concordar com isto que aqui está para ser feito seriamente. Agora, para que assim seja é preciso tempo. (entr.F)

A periodicidade da avaliação, de dois em dois anos, não é passível de possibilitar conclusões rigorosas sobre a aprendizagem dos alunos e sua evolução. A posição relativa ocupada pelo aluno ou pela turma em relação ao conjunto da população, ou seja, a diferença entre a *performance* esperada e a *performance* realizada e que, conforme Grisay (1990), é considerada como índice de *performance*, é transformada em resultado após estudos no

quadro de um modelo incontestável que permita formular juízos de valor sobre a qualidade ou a eficácia dos desempenhos e do ensino.

- **Falta de recursos económicos e humanos para utilizar o PEE como fonte de informação**

O PEE, sendo importante como fonte de informação na avaliação do desempenho, devia ser desenvolvido com todas as condições económicas e de recursos humanos, para surtir o efeito desejado e que é o sucesso dos alunos, conforme relata o docente participante:

Eu acho que realmente as escolas deviam ter todas, e têm obrigatoriamente (...) um projecto. Um PEE, em que as pessoas que estão na escola se envolvessem a sério (...). E que todos colaborassem para que se consolidasse aquilo a que a escola se propõe, não é? Só que às vezes é muito difícil de se pôr em prática porque a escola não tem a autonomia que deveria ter. (...). Nós não temos essas possibilidades. Ou é da caridade dos professores ficarem aqui mais não sei quantas horas, ou então não têm apoio na legislação! (entr.C)

É actualmente alargado o consenso em torno da ideia de que é necessário melhorar a qualidade do trabalho pedagógico e os sistemas de apoio às aprendizagens dos aprendentes, tarefas que são, fundamentalmente, inerentes à actividade do docente, devendo por isso ser pensadas, preparadas e postas em prática por aqueles profissionais. No entanto, a melhoria dos sistemas educativos passam também por reestruturar e tornar autónomas as escolas, por melhorar e desenvolver os PEE como planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino (Barroso, 2005) e demais acções conducentes à melhoria das aprendizagens (Fernandes, 2008) e, conseqüentemente, do sucesso dos alunos. A avaliação dos professores ao ser considerada como fazendo parte intrínseca do PEE, é uma tarefa estruturante e imprescindível cujo valor e necessidade devem ser reconhecidos com o propósito do desenvolvimento profissional, de responsabilização e de prestação de contas (Danielson & McGreal, 2000). Assim, é necessário criar condições que permitam reconhecer e diferenciar a qualidade de ensino Nóvoa (1995).

- **Excesso de trabalho dificultar a exequibilidade das dimensões em avaliação**

As dimensões em avaliação, muito embora integrados num modelo de avaliação não aceitável, são correctas necessitando, no entanto, de tempo e espaço para a sua exequibilidade, conforme o seguinte excerto:

Principalmente o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com certeza, perfeitamente de acordo! Não tenho nada a dizer. Agora tem é que haver espaço para os professores trabalharem na escola e se desenvolverem. Devíamos ter tempo para procurar formas alternativas de ensinar, especialmente para quem tem mais dificuldades (alunos) e formas de facilitar aos jovens a aprendizagem. Para isso é preciso tempo. Não concordando com este modelo de avaliação, no entanto sou obrigado a concordar com as dimensões em avaliação. Agora, para que assim seja é preciso tempo. (entr.F)

Mais uma vez é evidenciado o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de entre as dimensões que configuram o perfil do desempenho dos professores. Esta é a vertente segundo a qual o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam. A avaliação do desempenho dos professores tem como elementos de referência os objectivos e as metas definidas no PEE, sendo este um instrumento de concretização de política educativa nacional pela escola, tendo em conta as características do contexto. Deste modo, a escola tem definido as suas prioridades, os seus objectivos e as suas estratégias. Para a sua concretização os professores reivindicam condições de trabalho, pois a melhoria do ensino carece de uma metodologia que apoie o desenvolvimento profissional do docente e que permita ultrapassar os défices de formação. Contudo, como refere Sanches (2008), a conclusão mais destacada que se pode retirar da evolução recente das condições de trabalho dos docentes parece ser o seu agravamento e degradação pelas seguintes circunstâncias: a organização da componente não lectiva, em consequência da redução ao abrigo do artigo 79º do ECD, com actividades de escola como a de substituição e de desempenho de cargos. Este último deixou de ser reduzido da componente lectiva a partir do ano lectivo 2004/2005. Como consequência, a preparação de actividades lectivas, bem como de avaliação das aprendizagens dos alunos têm sido efectuadas à custa do tempo suplementar dos professores. A agravar o facto da inexistência da redução prevista para professores que leccionavam apenas turmas do ensino secundário; a falta de condições de espaço para o desenvolvimento do trabalho entre pares; a falta de recursos; as constantes reuniões nas escolas com razões pouco claras, associadas a factores mais complexos com impacto na profissão docente, decorrentes da emergência da escola de massas com alterações nos processos de aquisição e de transmissão de saber a exigirem tempo redobrado de preparação (Lopes, 2001).

3.2.3. Efeitos do processo de avaliação

Nesta categoria emergiram seis subcategorias e que são as seguintes (Quadro 21):

• O clima de instabilidade repercutir-se no trabalho cooperativo dos docentes

O sistema de avaliação põe em causa a cooperação dos docentes e facilita o individualismo pelo facto de haver mais competição, pela divisão da carreira e pelo sistema de quotas, traduzindo-se no condicionamento da classificação de alguns docentes em igual posição:

Não. Os professores sempre trabalharam em conjunto e até muito mais do que agora, porque com este modelo de avaliação as pessoas começaram a perder horas e horas a elaborar fichas e mais fichas que no fim não foram aproveitadas, e a fazerem constantes alterações. (...). Portanto, na escola sempre houve muita gente que trabalhou em muitos projectos e houve muito, muito trabalho em conjunto (...) que agora até se perdeu um bocado. (entr.I)

(...). Gostava que as escolas, (...), pudessem ser facilitadoras de um trabalho cooperativo. Mas com as quotas isso é impensável. (entr. H)

(...). Nesta avaliação as pessoas não têm espírito de equipa. Está cada um a trabalhar por si e só para si. (entr.G)

Por exemplo esta história dos titulares, nós não precisávamos de ter titulares (...). A divisão da carreira não faz sentido e só trouxe confusão. (ente. C)

O grande erro de todo este processo no ensino (...) começa com o concurso de professores titulares e com a divisão da carreira em titulares e professores. (entr.A)

Os professores, na perspectiva do ensino como profissão, são profissionais que se desenvolvem mais autonomamente em cooperação e em colaboração com os seus pares e que ensinam de acordo com elevados padrões de saber científico, pedagógico e da prática profissional (Wise, Darling-Hammond, McLaughlin & Bernstein, 1984). Uma vez mais, estas especificidades características da profissão docente não se coadunam com as condições de trabalho actuais que, devido a alterações várias, se agravaram e se degradaram. Como já foi mencionado neste estudo, a sobrecarga de trabalho, principalmente na componente não lectiva, a divisão da carreira em professor e professor titular, a desvalorização da imagem

social do professor, as exigências de adaptação a um novo contexto são também factores que em situação extrema podem conduzir ao *stress* e ao esgotamento emocional (Lopes, 2001). A esta situação junta-se a difícil adaptação ao novo modelo de avaliação com deficiências na planificação e na programação, introduzido a meio do ano lectivo e com um período para a implementação que impossibilitou a sua análise integral. Posteriormente, vem provocar alguns conflitos entre avaliados e avaliadores e um exacerbado clima de competição não positiva, sobressaindo a dimensão individualista do trabalho dos professores.

• O modelo de avaliação não promover a reflexão e o desenvolvimento profissional

Os participantes referem que o modelo de avaliação não é promotor de desenvolvimento profissional por não ter sido precedido de aplicação e avaliação do mesmo, para posteriormente ser implementado com as possíveis reformulações. Este modelo não é favorável aos seguintes aspectos: à reflexão uma vez que não é formativo; à formação dirigida aos avaliadores; à sua exequibilidade; e não é justa nem correcta. Existem dúvidas sobre se pelo facto de os profissionais serem avaliados faz com que o trabalho resulte bem feito porque há um maior empenhamento dos mesmos, conforme excertos dos participantes:

Promove o desenvolvimento profissional, este modelo? Não! Não promove também pela forma como foi aplicado. (...) Se realmente tivesse sido aplicado, estudado, avaliado e depois aplicado no geral, se calhar com algumas alterações, aí já poderia realmente promover. Agora, assim como foi é difícil. (entr.I)

Eu (...) sou muito favorável à reflexão. (...) reflectir sobre os factos porque acho que desenvolve o espírito crítico e tem um aspecto formativo. (...). Este modelo não é nada formativo e não tendo esta vertente formativa é evidente que eu não concordo com ele. (...). Portanto, tem de haver um modelo que permita, de facto, ir ao cerne da questão, mas de uma forma exequível, justa e correcta. (entr.H)

É assim, não me parece, mas pode (...), aquelas pessoas que sempre trabalharam muito e que são profissionais a sério tanto faz serem avaliados ou não, continuam a fazer bem as coisas. Para outros, talvez o facto de saberem que vão ser avaliados faça com que as coisas andem um pouco mais direitinhas! Não sei. Porque aquelas pessoas que sempre trabalharam e sempre se empenharam vão continuar a fazê-lo. (entr.C)

Um processo de avaliação não é fácil nem confortável, mesmo quando surge de negociações. Deste modo, para uma mudança preconizada nos objectivos da avaliação é

inevitável o envolvimento de todos os intervenientes, num processo de partilha e de questionamento. O aparecimento de dúvidas traduz o aparecimento de uma série de passos potencialmente dolorosos, cheio de dificuldades relacionadas com factores relativos às condições como o tempo, a energia, os recursos e, principalmente, com importantes questionamentos pessoais, no caminho para a mudança (Sergiovanni, 1984). Os esquemas de avaliação devem reconhecer e explorar a capacidade autocrítica dos docentes e criar oportunidades para a sua explicitação e utilização. A reflexão na acção é, segundo Schön (1983), um meio importante para criar novos conhecimentos e uma parte necessária de sobrevivência, servindo também para reduzir variáveis que possam existir. No entanto, as capacidades para se ser autocrítico e desenvolver estratégias de auto-análise estão limitadas pela socialização, por factores psicológicos e práticos, sendo as acções explícitas muitas vezes baseadas no conhecimento implícito da natureza da prática (Day, 1999). De algum modo, as práticas actuais são regras de acção que os mantêm estáveis. A incorporação de uma teoria da acção é um dos elementos essenciais para evoluir como profissional e lidar com a diversidade de situações, problematizar alguns aspectos tomados como certos, para uma abertura a novas perspectivas e a novas fontes de evidência. O encorajamento do pessoal docente ao responder a novas exigências reforça o sentido de responsabilidade, contribuindo para um sistema que vise melhorar o desempenho, a competência e a eficácia, em suma, o seu desenvolvimento profissional. Como refere Fernandes (2008), é necessário o esforço das escolas para que o sistema de avaliação não seja percebido como uma ameaça à dignidade ou à autonomia dos professores. Este autor propõe uma lista de alguns «elementos» que considera incontornáveis e a ter em conta numa discussão sobre as formas e estratégias da avaliação, pelas escolas, professores avaliadores e avaliados.

- **O nível de desempenho exigido não ser acompanhado de condições de trabalho e formação**

A aplicação do modelo origina consequências incorrectas. É referida a falta de condições de trabalho dos docentes e a falta de formação em áreas específicas como factores problemáticos. Quanto à promoção do desenvolvimento e do empenhamento, consideram ser um paradoxo o facto de pretenderem com a avaliação resultados para os profissionais não compatíveis com o investimento [formação] nos mesmos, conforme relatam alguns participantes:

Com este modelo não concordo. (...)! Se eu não concordo com o modelo também não posso concordar com isso, com as consequências. (...). Portanto, se o modelo também não é bem aplicado, estas consequências acabam por não ser correctas. Não podemos penalizar sem que sejam dadas as condições, a formação, etc. Daí o problema desse modelo. (...). Nós deveríamos ter sempre acções de formação na nossa área. Só assim é que nós nos podemos actualizar e estarmos preparados para qualquer situação. (entr.I)

É assim, na minha prática não vou fazer mais formação apenas porque vou ser avaliado. Faço porque tenho oportunidade e necessidade. Agora, não me parece que a avaliação, (...), consiga contribuir para que eu me valorize mais. Isto até acaba por ser um paradoxo porque há mais de um ano que não existem acções de formação para professores. No momento em que se tem falado tanto de avaliação e da melhoria das condições e melhoria dos conhecimentos a nível profissional é um paradoxo porque de facto (...), a não ser aquelas acções que tinham a ver precisamente com a avaliação para avaliador e avaliado, (...) eu não aprendi rigorosamente nada. Não me foi dado nada de novo. (entr.F)

A melhoria é um processo que pressupõe a prestação de contas e cuja resposta é dada pelo desenvolvimento profissional. Este engloba os saberes e as competências, os estímulos e os recursos e por sua vez integra a melhoria pessoal dos professores e o impacto das aprendizagens que realizam na melhoria da escola. Para que os objectivos sejam alcançados e os efeitos sejam os desejados implica haver um compromisso dos professores com a aprendizagem de novas práticas profissionais, através do investimento na formação, melhorando de forma continuada as aprendizagens e os resultados escolares dos aprendentes, com a consequente mudança no ensino e aprendizagem. Há que existir aqui uma estreita articulação entre a mudança dos processos e das estruturas para um efeito significativo (Sanches, 2008).

• O modelo omitir a possibilidade de formação, em caso de insuficiente

Os participantes referem não concordar com as consequências da avaliação, adiantando que deve haver remediação para lacunas existentes nos docentes, através da formação, assim como o enriquecimento e desenvolvimento de outros. Referem ainda que só um modelo de avaliação sem falhas pode avaliar com rigor conforme o relato seguinte:

Eu não concordo com nada disso. É assim, se o professor é um profissional e se de facto há falhas, pronto, há que criar mecanismos de remediação. Sempre aprendi que nos alunos com dificuldades devemos utilizar as remediações e nos bons utilizar enriquecimento e desenvolvimento. Casos extremos, é evidente que não há nada a fazer, tem de se resolver.

(...). Se eu parto do princípio que o modelo não é rigoroso, como é que eu posso considerar que aquele é suficiente e outro tem outra avaliação? A formação tem de estar presente! (...), a formação é indispensável. (entr..H)

O ECD, no artigo 48º, ponto 7, determina como efeito da avaliação que aos professores integrados na carreira e a quem tenham sido atribuídas as menções de Regular ou Insuficiente não seja considerado o tempo de serviço correspondente ao período em avaliação para progressão na carreira, devendo a menção ser acompanhada de proposta de formação contínua para permitir superar os aspectos do seu desempenho profissional, identificados como negativos no respectivo processo de avaliação.

A melhoria do ensino carece de uma metodologia mais qualitativa que apoie não só os professores com défices de formação, mas também aqueles cujas boas práticas necessitam de valorização. A continuidade do seu desenvolvimento, através de linhas de actualização profissional de que a investigação é parte, poderá constituir um factor de progressão na carreira e um recurso à disposição dos professores e da escola. A preocupação pela qualidade do ensino e da formação é hoje transversal ao discurso dos responsáveis pela educação e o termo qualidade tornou-se numa palavra cujo significado não só conduz à solução dos problemas actuais como abre as portas do futuro. No entanto, há aqui um caminho aparentemente simples de delinear mas difícil de concretizar pois exige um grande investimento em termos de investigação e em formadores, mas subsiste o reconhecimento da necessidade e da vontade de mudar (Estrela, 1990). A necessidade de se preverem mecanismos de apoio e de formação a todos os professores que, de algum modo, dela necessitem é um elemento, de entre outros, a ter em conta numa discussão mais profunda e abrangente nas escolas (Fernandes, 2008).

• **Avaliação não promover a qualidade e melhoria das aprendizagens**

Não há uma razão directa entre a avaliação e a qualidade das aprendizagens, segundo os participantes. Os professores sempre tiveram presente, como metas do seu trabalho, o seu desenvolvimento e a melhoria das aprendizagens dos alunos, independentemente da avaliação, conforme os excertos seguintes:

Esta avaliação não vai permitir, de maneira nenhuma, a qualidade da aprendizagem. Não é por o professor ser avaliado que vai melhorar a sua atitude, a sua acção que sempre teve até aqui. Portanto, eu acho que não. (entr.I)

Eu acho que não é por aí. Acho que não passa pela avaliação, porque qualquer profissional que se preze deve sempre ter como meta a melhoria das aprendizagens dos seus alunos e o seu desenvolvimento profissional. Não é por causa da avaliação! (entr.H)

Mais uma vez a questão da qualidade e da melhoria é enfatizada pelos docentes, pela discordância na articulação com a avaliação do desempenho. Sobre esta questão, McLaughlin (1990) considera que só o desenvolvimento de uma cultura de avaliação do desempenho de professores é capaz de integrar a prestação de contas e a melhoria. Esta possibilidade poderá ser concretizada através: (i) da integração da avaliação em esforços mais alargados para a melhoria; (ii) do envolvimento dos agentes educativos; (iii) do empenho activo da gestão; (iv) da formação de professores e dos responsáveis escolares; e (v) de meios de apoio às necessidades individuais.

• A existência de quotas impedir a progressão na carreira e gerar conflitos

Os participantes referem que o modelo tem como objectivo não permitir que os docentes cheguem ao topo da carreira mesmo sendo excelentes, uma vez que existem quotas, promotoras de clivagens na avaliação, de injustiças e de divisões dos profissionais. As quotas são assim consideradas o ponto fraco da avaliação. Por outro lado, é posta em causa a questão da excelência e do mérito e respectivos significados por nem sempre serem diferenciados e premiados os melhores profissionais, com trabalhos notáveis, por falta de *feedback* que permita serem reconhecidos.

(...), é verdade que devemos pugnar pela excelência, mas daí a chegar à excelência é... (...). E o que é o mérito? E temos o problema das quotas. Se há quotas para atribuir esse mérito, realmente não existe! Porque não é justo que outros fiquem de fora! (entr.D)

(...). Diferenciar e premiar os melhores profissionais, isto é sempre complicado, (...). Há muitas pessoas a fazerem coisas com qualidade, com mérito, com muito interesse. Muitas vezes não se está no sítio certo na hora certa. (...). Quantos milhares de outros que trabalham em locais normais, locais mais complicados do interior, para onde ninguém quer ir, fizeram trabalhos notáveis e não houve feedback, não houve qualquer valorização desse trabalho! Portanto, (...) ... pelo menos como está a ser feito agora, não me parece que seja assim que se devem premiar os melhores. Os melhores não podem ser só um a nível nacional. Não concordo com a forma como isto está a ser feito. (entr. F)

A partir do momento que existem quotas (...), o sistema está viciado e não tem qualquer valor. (...) se existir um grupo de pessoas, todas elas ao mesmo nível, todas elas

trabalharam muito bem, articularam impecavelmente, merecem ter, afinal, num ciclo de avaliação, Muito Bom. Aparece o sistema a dizer que só podem ser dois! (...) vai criar profundas clivagens, profundas divisões entre os professores, aliás eu acho que neste momento tem criado mais divisões, mais problemas pessoais do que outra coisa. Portanto, eu não vejo qualquer benefício nisto. (...) As pessoas devem-se propor e o avaliador em consciência dar a nota, independentemente da quota. (entr.F)

O Despacho da atribuição de quotas⁴⁴ dá cumprimento ao disposto no ECD e no DR 2/2008, de acordo com os quais são fixadas as percentagens máximas para a atribuição das classificações de Excelente e Muito Bom, tendo em consideração os resultados obtidos na avaliação externa das escolas. O referido Despacho fixa as percentagens máximas previstas em cada agrupamento ou escola não agrupada, de forma independente a cada um dos seguintes universos de docentes: (i) professores titulares que exercem funções de avaliadores, com excepção dos coordenadores de departamentos curriculares⁴⁵; (ii) restantes professores titulares; (iii) professores; (iv) pessoal docente contratado. As percentagens fixadas são aplicadas ao universo dos docentes previsto com a aproximação por excesso, quando necessário.

Dos diversos propósitos identificados por vários autores da avaliação do desempenho dos professores, e que podem de forma sintética ser incluídos em dois grupos, formativos e sumativos, destacamos, neste contexto, os propósitos sumativos pois a avaliação é realizada com o objectivo fundamental de prestação de contas e de responsabilização, bem como de tomada de decisões sobre os professores. Estão aqui implícitas a valorização do mérito, a promoção, a demissão e a efectivação (Wheeler, Hartel & Scriven, 1992).

3.3. Elementos Complementares e/ou alternativos ao modelo vigente

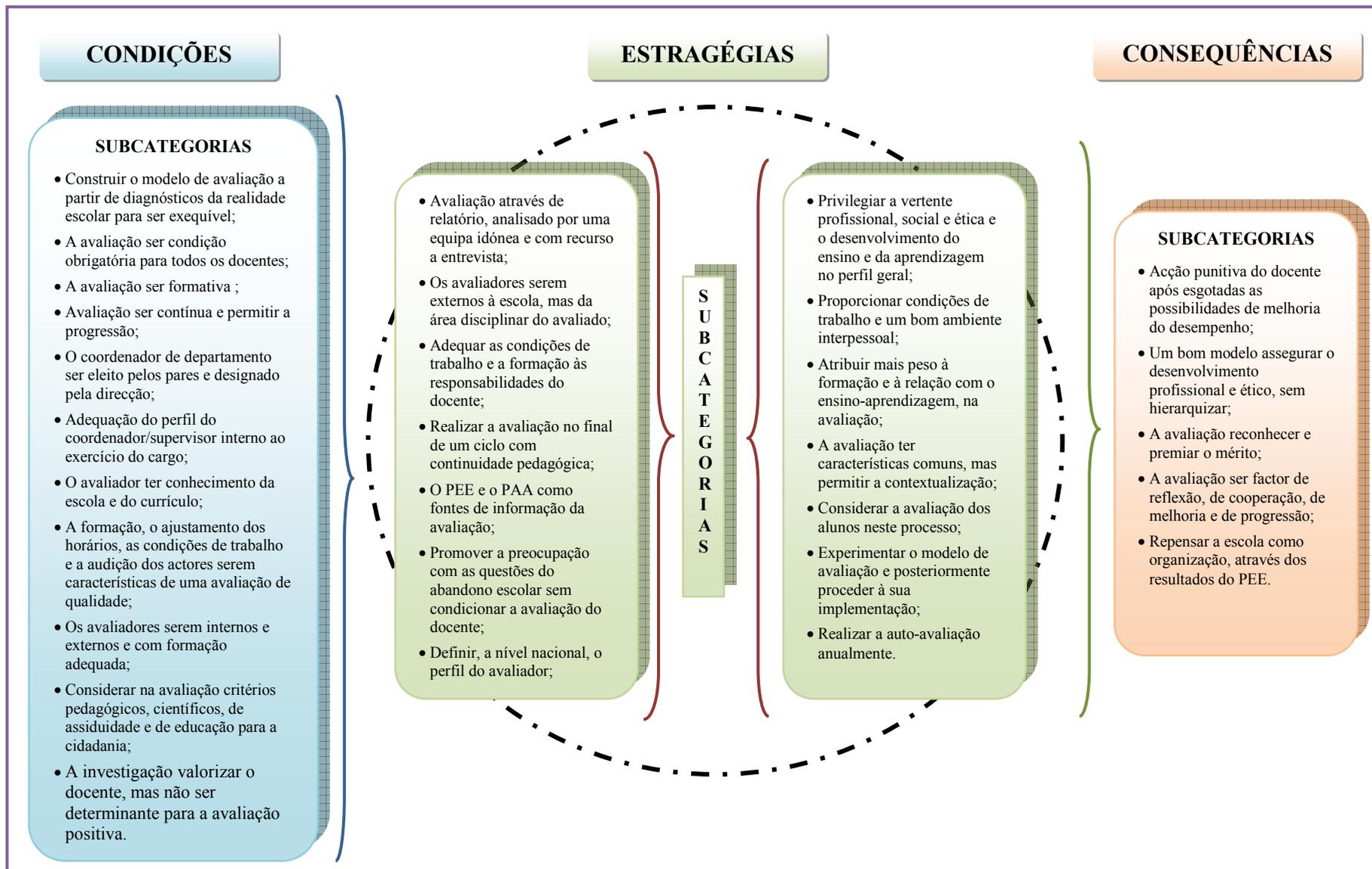
Neste tema, procedemos à apresentação das categorias identificadas tendo por base os elementos do paradigma da *grounded theory* e que correspondem às condições, estratégias e consequências, de onde emergiram 30 subcategorias consideradas pelos docentes como os elementos complementares e/ou alternativos ao modelo de avaliação do desempenho docente vigente. Assim, tendo por base as interrelações entre os vários elementos, apresentamos um

⁴⁴ Despacho 20 131/2008.

⁴⁵ Situação prevista no DR 2/2008, Artigo 37º.

quadro esquemático explicativo do que os participantes neste estudo perspectivam (Quadro 22):

Quadro 22 – Elementos Complementares e/ou alternativos ao modelo vigente



As condições referidas como fundamentais pelos participantes levam ao desenvolvimento de estratégias que assentam naquela estrutura e que visam obter consequências que configuram os resultados pretendidos num processo de avaliação do desempenho. Tendo por base esses elementos, podemos inferir que os docentes participantes preconizam um modelo de avaliação de professores que privilegie o desenvolvimento profissional – a avaliação contínua, formativa, articulada com o ensino e a aprendizagem, também realizada por uma entidade externa e com condições para o desenvolvimento do trabalho; a subida de escalão com incremento salarial - a avaliação reconhecer e premiar o mérito e ser factor de progressão; a auto-avaliação – ser anual, realizada através de um relatório, fomento de uma cultura de avaliação e fundamentalmente contextualizada.

O modelo de avaliação preconizado pelos docentes participantes corrobora os identificados por Torrecilla (2006) no estudo realizado sobre avaliação do desempenho e carreira docente em 50 países da Europa e da América, e cujos critérios subjacentes se relacionam com a periodicidade da avaliação, o tipo de avaliador «interno ou externo», o papel do estado ou da escola, os efeitos da avaliação do desempenho e sua relação com o desenvolvimento profissional. É excepção o modelo casuístico, cujas características recaem, principalmente, na ocorrência da avaliação em circunstâncias especiais e apenas por uma entidade externa. Os participantes no estudo sugerem avaliadores internos e externos desde que com formação adequada e com conhecimento do contexto e da disciplina a avaliar. Importa, também, destacar o papel da escola no processo de referencialização, tendo em atenção dois instrumentos fundamentais - o PEE e o PAA.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

A literatura mostra-nos que, no campo específico da educação, a avaliação do desempenho tem vindo a assumir uma importância crescente, sendo de destacar as razões ligadas ao número de estudos, a nível internacional, sobre a qualidade das aprendizagens e das qualificações, assim como uma maior atenção dos investigadores pelos contextos escolares e, mais recentemente, pela relação directa entre a qualidade das abordagens de ensino e os níveis de desempenho dos alunos. No contexto do sistema educativo português, a preocupação com a eficácia passa a considerar a avaliação dos professores como uma prioridade. A necessidade da avaliação cujos propósitos seriam o desenvolvimento pessoal e profissional, a responsabilização e a prestação de contas é reconhecida pelos professores (Danielson & McGreal, 2000). A necessidade do reconhecimento e diferenciação da qualidade de ensino para que a carreira docente promova o mérito dos professores é apontada como um desafio ao desenvolvimento profissional, com a finalidade da credibilização, do reconhecimento social e da projecção da profissão de professor no futuro. Assim, a avaliação de professores poderá ser vista como um meio importante de regulação, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional (Nóvoa, 1995), de modo a ultrapassar dilemas com que se defronta no presente.

A definição e a concretização, a nível nacional, de um regime de avaliação, bem como a preocupação em desenvolver uma cultura de avaliação e de prestação de contas, passam a fazer parte da agenda educativa e política do XVII Governo Constitucional e traz para primeiro plano a discussão sobre a profissionalidade docente e a sua avaliação. Parece-nos, contudo, que esta tarefa considerada necessária, a de avaliar os professores na sua profissionalidade, permanecerá sempre matéria delicada. Trata-se, conforme refere Nóvoa (2007), do regresso dos professores ao debate educativo, fundamentado também pela complexidade da profissão na actualidade, quanto ao desenvolvimento de competências dos aprendentes em ambientes díspares que caracterizam as escolas de hoje.

As mudanças introduzidas sugerem a tentativa de colmatar as lacunas e omissões identificadas (Simões, 1998; Curado, 2002; Cristelo, 2006; Fernandes, 2008; Flores, 2009), passando a avaliação dos docentes a basear-se em objectivos cujos princípios enfatizam: a responsabilização, através da avaliação do desempenho; o desenvolvimento profissional, a ser visto de forma crítica; e o desenvolvimento organizacional. Está subjacente a convicção de que a avaliação pode constituir uma oportunidade estratégica para estimular a melhoria do professor e do seu desempenho, bem como a importância do contexto onde se desenvolve a

(auto) formação dos seus profissionais, numa perspectiva de aprendizagem como uma função permanente. Sobre estas dinâmicas Day (1999) interroga-se se têm como finalidade promover o desenvolvimento do pessoal docente no seu sentido mais amplo, ou se servem para acentuar lógicas de responsabilização ou, conforme Kogan (1986), de prestação de contas a um órgão que tem autoridade para modificar esse desempenho através de uma sanção ou de uma recompensa.

Não obstante as razões para a avaliação do desempenho, a mesma tem provocado resistências e ausência de unanimidade na sua implementação. Para que a avaliação dos professores não seja vista como um obstáculo ao profissionalismo docente, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional, é fundamental que a prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação, cujo sucesso dependerá da forma como todo o processo for gerido e do envolvimento dos intervenientes. Há, no entanto, que ter em conta duas questões fundamentais: uma relativa à relação da avaliação com a autonomia do professor e outra relativa à relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor (Day, 1999).

Assim, neste estudo problematizámos o modelo de avaliação do desempenho docente vigente em Portugal, cujos aspectos se circunscreveram em torno de questões relacionadas com os objectivos, os procedimentos e métodos, os resultados e efeitos esperados da avaliação do desempenho. Procurámos, também, obter e sistematizar elementos de referência para um processo de avaliação do desempenho profissional preconizado pelos docentes. Deste modo, o estudo apresenta considerações que procuram responder a duas interrogações fundamentais: quais as potencialidades e limitações do actual modelo de avaliação do desempenho profissional docente, proposto pelo DR nº 2/2008 de 10 de Janeiro, tendo em conta as opiniões dos avaliadores e avaliados? Quais os elementos complementares e /ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspectivam os professores?

Decorrente destas questões, a finalidade deste estudo assentou na compreensão dos elementos potenciadores e condicionadores do modelo de avaliação docente vigente, e na identificação de elementos complementares e/ou alternativos ao referido modelo, na perspectiva dos docentes participantes. Este estudo pode contribuir para influenciar positivamente o que é essencial à qualidade de ensino. Tendo em conta os objectivos da investigação, para a sua realização foi utilizada uma abordagem qualitativa - o estudo de caso. A análise dos dados foi efectuada segundo os princípios preconizados por Bardin (1994) e suportámo-nos, também, em alguns instrumentos do método da *grounded theory*, por nos

parecer adequado, nomeadamente, para responder à segunda questão em que se pretendia identificar os elementos complementares e /ou alternativos ao modelo vigente, para ajudar a compreender e a explicar os fenómenos no contexto da acção – a escola, ambiente natural dos protagonistas. Foi também enriquecedora a colheita de dados a partir de variadas fontes: entrevistas a avaliadores e a avaliados e a análise a documentos.

O carácter qualitativo do estudo fez-nos dar particular atenção à experiência dos actores, interpretando e (re)interpretando os dados no sentido de perceber as potencialidades e as limitações do actual modelo de avaliação do desempenho docente e proporcionou-nos a compreensão dos elementos complementares e/ou alternativos ao modelo vigente.

As opiniões dos docentes participantes sobre as **potencialidades** do processo de avaliação do desempenho docente vigente apontam para a concordância de todos relativamente à necessidade da mesma, tendo alguns participantes evidenciado a avaliação como factor incentivador da melhoria da prática profissional, com reflexos na aprendizagem dos alunos. Referem a aceitação das dimensões em avaliação por serem adequadas, destacando a importância da vertente profissional, social e ética para a profissionalidade docente. As opiniões são também favoráveis relativamente ao PEE e ao PAA como fontes de informação consistentes, nos quais se insere o projecto de desenvolvimento pessoal e organizacional. Alguns participantes consideram os objectivos gerais definidos no modelo bons princípios, desde que mostrem a intenção de conciliar os mesmos com os objectivos do projecto organizacional e o desenvolvimento profissional. Algumas opiniões são também favoráveis à garantia de progressão dos professores eficazes e do afastamento dos menos eficazes e à autoavaliação conducente ao desenvolvimento do docente e da escola como comunidade de aprendizagem profissional.

As opiniões dos docentes participantes relativamente às **limitações** do processo de avaliação vigente apontam para o seguinte: a burocratização da avaliação; a quantificação da avaliação; a avaliação pelos pares da mesma escola sem formação e perfil adequados; a pouca valorização ou «peso» dado à dimensão social, profissional e ética e à dimensão do ensino-aprendizagem; a indefinição ou mesmo a subjectividade da noção de comunidade e da relação a estabelecer com as actividades escolares e que é vista como proporcionadora de desinvestimento na formação científica, tal como a falta de condições, de recursos e de tempo disponibilizado em actividades forçadas e dispersas; o condicionamento da relação desempenho docente/sucesso escolar, pela descontinuidade pedagógica; os objectivos considerados extensos e não exequíveis e que evidenciam controlo e pressão e retiram

motivação ao profissional, não sendo reforçadas as capacidades dos professores para uma acção responsável e autónoma; a responsabilização do docente na redução da taxa de abandono escolar, uma vez que a sua intervenção neste elemento de referência é reduzida; a fixação de quotas, causadora de injustiças, e de onde sobressai a avaliação como factor de responsabilização e tomada de decisões sobre os professores; o facto de se atribuir a responsabilidade por um dos objectivos mais contestados - melhorar os resultados dos alunos e a qualidade das aprendizagens – ao professor. Sendo a eficácia deste profissional vista como o efeito do seu desempenho sobre os aprendentes, a sua competência não pode ser garantia absoluta dos bons resultados daqueles, tendo também de se ter em conta as respostas dos alunos em determinadas situações. Poderá estar em causa o nível de exigência para com o aluno em situações de insucesso continuado. É apontado o número de aulas observadas e que tornam a amostra inadequada e insuficiente, podendo a subjectividade do avaliador prejudicar ou beneficiar o avaliado por razões que nada têm a ver com a eficácia do professor. O mérito individual resultante da escala de avaliação, principalmente pelos critérios subjacentes, é visto também como uma limitação porque o docente trabalha, interdisciplinarmente, para metas comuns na articulação dos objectivos e das actividades. Este sistema leva à individualização do trabalho e à degradação do clima de escola.

Quanto às opiniões dos docentes participantes sobre os **elementos complementares e/ou alternativos** que configuram o ideal integrador de um sistema de avaliação por eles preconizado, os mesmos privilegiam a avaliação promotora do desenvolvimento profissional; de subida de escalão e incremento salarial; de auto-avaliação; e realçam o fomento de uma cultura de avaliação fundamentalmente contextualizada, o que corrobora os estudos de Torrecilla (2006) sobre modelos de avaliação.

Concluimos, após resultados do estudo, que o actual modelo de avaliação apresenta muitas limitações e que estas condicionam os objectivos intrínsecos do mesmo, sendo que a prevalência de questões burocráticas dificulta a sua implementação. O modelo vigente apresenta-se para a maioria dos participantes como promotor de desconfiança, de um clima de escola pouco saudável e com características bastante controversas, não obstante a unanimidade nalguns aspectos como: a aceitação da avaliação e das vertentes em avaliação, ou seja, do perfil geral do professor; do PEE e do PAA como fontes de informação e da auto-avaliação como factor de desenvolvimento profissional e organizacional. A avaliação do desempenho é vista como reduzida à dimensão individual do professor, pois não fornece informações úteis para uma melhor regulação da sua actividade, nem articulação com a

formação necessária ao desenvolvimento dos docentes, muito embora esteja prevista. Os resultados não são aproveitados como uma mais-valia no desenvolvimento dos recursos humanos do estabelecimento de ensino. Subsiste a desconfiança nos pares avaliadores, não obstante a aceitação dos mesmos, pela falta de formação e de perfil pré-estabelecido ao nível nacional. Surge, como estratégia, o facto de os participantes considerarem na avaliação a opinião dos alunos em vez da avaliação pelos pais, dada a proximidade daqueles aos professores e por integrarem o ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula.

A concepção de avaliação predominante neste estudo, e preconizado pelos docentes participantes, está associada à avaliação essencialmente formativa, realizada através de um relatório, com recurso a entrevista, a avaliar por uma equipa interdisciplinar e idónea, seus pares e avaliador externo com perfil e formação adequados, conhecedores do contexto e da área disciplinar do avaliado, de modo a conferir credibilidade não no sentido de controlo sobre a profissão docente, mas para a influenciar através de processos racionais. Embora de tronco comum a avaliação deverá permitir a contextualização, sendo de destacar dois instrumentos fundamentais de definição e concretização da política de escola, o PEE e o PAA, em torno do qual todos colaboram através da interacção de múltiplos saberes e dos processos cognitivos, no sentido de atingir os resultados pretendidos. São também de equacionar as respostas a dar pelas escolas e pelo sistema educativo para permitir melhorar de modo consistente as aprendizagens e os resultados escolares, sendo imprescindíveis as condições de trabalho que beneficiem os profissionais de ensino que orientados por um compromisso ético com a organização e o aprendente melhoram a eficácia do ensino, através do seu desenvolvimento profissional. A periodicidade da avaliação deve ter a ver com um ciclo de estudos e ser privilegiada a continuidade pedagógica, para possibilitar uma melhor reflexão sobre o trabalho. Tem também implícitas características sumativas, por permitir a progressão e premiar o mérito na valorização das boas práticas.

As **recomendações** deste estudo decorrem das conclusões retiradas da análise dos resultados. Assim, e dado que a avaliação de professores suscita um conjunto de questões relacionado com a sua concretização, tanto de carácter teórico quanto de carácter prático, os resultados sugerem que seja criado nas escolas um clima de confiança, de entajuda, de melhoria, de desenvolvimento e de bem-estar, contribuindo, desta forma, para que o facto de o docente vir a ser avaliado não seja visto como uma ameaça. Este trabalho deve ser estimulado pela direcção da escola.

A avaliação do desempenho não deve ser vista como reduzida à dimensão individual do professor, mas fornecer informações úteis para uma melhor regulação da sua actividade e ser articulada com a formação necessária dos docentes, conforme se encontra formalmente prevista. Esta questão prende-se com a formação contínua obrigatória que deve estar relacionada com as necessidades individuais de desenvolvimento do docente, bem como com os programas da escola. Esta relação deve ter como referência os objectivos e finalidades do PEE e pode ser também uma medida a implementar após os resultados do processo de avaliação, contribuindo para aprendizagens mais profundas e para o desenvolvimento e o bem-estar dos profissionais.

O perfil dos avaliadores e a formação dos mesmos é outra medida a ter em conta, para que estes tenham um referencial comum à actividade e adquiram as competências necessárias ao desempenho das suas funções, ultrapassando, assim, questões de desconfiança e de descrédito.

A avaliação ser essencialmente formativa e baseada, tal como se descreveu anteriormente, na concepção de avaliação predominante neste estudo. A acrescentar, o documento reflexivo ser baseado em critérios específicos e cujas asserções escritas teriam de ser confirmadas através de documentos. Não é de descurar o equilíbrio entre a perspectiva de desenvolvimento profissional do docente e da organização e a perspectiva de responsabilização e de prestação de contas à comunidade mais uniformizada. A implementação burocrática seria reduzida, cumprindo os requisitos legais e mais centrada no reconhecimento do desempenho e da eficácia dos professores. Este sistema ao ser baseado na organização vai permitir a contextualização dos procedimentos e a intervenção dos docentes, permitindo a ambas as partes, avaliadores e avaliados, uma melhor compreensão dos significados da avaliação.

Os resultados da avaliação devem ser aproveitados como uma mais-valia no desenvolvimento dos recursos humanos e do estabelecimento de ensino. Deste modo, as boas práticas devem ser divulgadas e colocadas, através de uma base de dados, à disposição dos professores e das escolas.

Embora esta investigação tenha como finalidade a compreensão dos elementos potenciadores e condicionadores do modelo de avaliação docente proposto pelo DR 2/2008 de 10 de Janeiro, considerámos relevante analisar, de forma sucinta, as alterações ao mesmo, introduzidas pelo DL 75/2010 de 23 de Junho (ECD) e regulamentado pelo DR 2/2010 de 23 de Junho, pelo facto de terem sido apresentadas na fase final deste estudo. Assim, a avaliação

passa agora a realizar-se através de procedimentos simplificados, sendo o seu elemento essencial a auto-avaliação efectuada por cada docente, numa perspectiva de desenvolvimento profissional. A responsabilidade pela avaliação final é atribuída a um júri, competindo a um dos seus membros, o relator, acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interacção permanente de forma a potenciar a dimensão formativa da avaliação. Deste modo, o relator designado deve pertencer ao grupo do recrutamento do avaliado, ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superior ao deste, sempre que possível, e ser detentor de formação especializada em avaliação do desempenho, indo de encontro ao preconizado pelos docentes participantes neste estudo. Contudo, a figura do avaliador externo não é aqui satisfeita.

Quando se trate de avaliar um docente com posicionamento mais elevado na carreira, o relator é o próprio coordenador de departamento, desde que pertença ao mesmo grupo de recrutamento ou, quando não seja o caso, o docente do mesmo grupo de recrutamento com posicionamento na carreira mais próximo do avaliado (Artigo 13º).

Os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional, sob proposta do CCAP, passam a integrar os elementos de referência na avaliação a apreciar pelo relator.

Foram, também, estabelecidos os procedimentos para os casos em que por força do exercício de cargos ou funções não possa haver lugar a observação de aulas. O procedimento «observação de aulas» não se aplica aos coordenadores de departamento e aos relatores (Artigos 28º e 29º), não sendo mencionado o procedimento no caso em que esta é condição obrigatória para a atribuição de menção superior a Bom ou para progressão na carreira.

Atendendo aos efeitos que o resultado da avaliação tem na progressão da carreira, mantém-se a vigência da regra da fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente, imposto por via do SIADAP.

As alterações aos procedimentos na avaliação, e tendo por base as opiniões dos docentes participantes no estudo, poderão ser facilitadoras de estratégias de concretização, uma vez que estas vão mais de encontro aos contextos da acção, não obstante a carga burocrática que recai sobre o conselho pedagógico da escola. As oportunidades de melhoria efectiva dos desempenhos e competências, partilha e cooperação estarão também dependentes de questões inerentes à escola, mais propriamente da gestão organizacional, dos processos de tomada de decisão, da organização pedagógica e da comunicação estabelecida no interior da organização.

Como se constata, face ao preconizado pelos professores neste estudo, o DR 2/2010 integra algumas das suas sugestões, sendo no entanto importante continuar a desenvolver esforços no sentido de se criar condições que propiciem a implementação de estratégias e de processos conducentes a uma verdadeira e consistente cultura de avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (1993). A análise política das organizações escolares. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 15, 42-49.
- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, M.P., & Machado, A.E. (2008). Avaliação do desempenho docente. Comunicação apresentada em 12 e 13 de Março, no âmbito dos Encontros Temáticos: *Avaliação do Desempenho Docente*. Guimarães, Portugal.
- Amado, J.S. (2000). A técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, 5, pp. 53-63.
- Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45, pp. 254-266.
- Ball, S.J. (1987). *The micro-politics of the school; theory of school organization*. London, Methuen.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

- 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: Asa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bernardes, C., & Bizarro, F. (2003). *Portefólio. Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Bettencourt, M.B. (2005). *L'évaluation des établissements d'enseignement en tant que mode de régulation. Une étude de cas en enseignement collegial*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de Montréal en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.) option en Administration de l'Éducation.
- Blease, J.R., & Blease, J. (1995). The micropolitics of successful supervisor-teacher interaction in instructional conferences. In Corson, D. (Ed), *Discourse and Powder in Educational Organizations*. Cresskill: Hampton Press.
- Bleau, P., & Scott, W. (1979). *Organizações formais: uma abordagem comparativa*. São Paulo: Atlas.
- Bogdan, R., & S. Biklen, (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bollington, R., Hopkins, D. & Wise, M. (1990). *An introduction to teacher appraisal*. London: Cassell Educational Limited.
- Caetano, A. (1996). *Avaliação de Desempenho: Metáforas, Conceitos e Práticas*. Lisboa: Editora RH.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho - O essencial que os avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Caetano, A., & Fernandes, A. (2002). A avaliação do Desempenho. In Caetano, A., Vala, J. (Org.), *Gestão de Recursos Humanos - contextos, processos e técnicas*. Lisboa: Editora RH.
- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J. Barroso (Org.), *O estudo da escola*. (pp. 121-150). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1994). Centros de formação de escolas: que futuro? In: Abílio Amiguiho e Rui Canário (Org). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos: guião prático*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Casalfiore, S., Bertone, S., & Durand, M. (2003). L'enseignement scolaire: une articulation signifiante d'activités dans la classe. *Recherche et Formation*, 42, pp. 87-98.
- Chiavenato, I. (1998). *Recursos Humanos*. Ed. Compacta. São Paulo: Atlas, 1988
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Chow, A.P.Y., Wong, E.K.P., Yeung, A.S. & Mo, K.W. (2002). Teachers' perceptions of appraiser-appraisee relationships, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16 (2), 85-101.
- Clímaco, M.C. (2002). A IGE e a Avaliação Integrada das Escolas. In CNE (Ed.), *Qualidade e Avaliação da Educação*, Lisboa: Conselho Nacional da Educação, pp. 35-46.
- Clímaco, M.C. (2007). Na esteira da avaliação externa das escolas - organizar e saber usar o feedback. *Correio da Educação*, 1 (315) pp. 1-5.

Comissão Europeia (2004). Common European principles for teacher competences and qualifications. Disponível em: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/confreport.pdf>. Acedido em Maio de 2006 em <http://www.ec.europa.eu>.

Comissão Europeia, Eurydice (2004). *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*, Bruxelas: Eurydice.

Cristelo, S.C. (2006). *Avaliação de professores: estudo de caso no 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese apresentada à FPCE de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação.

Cronbach, L. J. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.

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

Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria: V.A: Association for Supervision and Curriculum development.

Danielson, C. (2001). *New trends in teacher evaluation*. *Educational Leadership*. Vol. 58, nº5 pp. 12-15. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, L., Wise, A. & Pease, S. (1986). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. In E. House (Ed.), *New directions in educational evaluation* (pp.203-253). London: The Falmer Press.

- Darling-Hammond, L. (2008). Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness: A Policymaker's Guide. In *Council of Chief State School Officers. Strengthening teacher quality in high-need schools- policy and practice*. Washington, DC.
- Day, C. (1999). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas* (pp.95-108) Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão do ensino*. Porto: Porto Editora
- Day, C., Flores, M.A. & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3), 249-266.
- Dias, M. (2004). As políticas locais de educação e a profissão de professor: novos contextos de trabalho, novas identidades profissionais. In: Costa *et al.* (Orgs), *Políticas e gestão local da educação*. Universidade de Aveiro.
- Duarte, N.T., Goodson, J.R. Iklich, N.R. (1994). Effects of dyadic quality and duration on performance e appraisal. *Academy of management journal*, 37, 499-521.
- Duque, D., & Stiggins, R. (1990). Beyond minimum competence: evaluation for Professional development. In J.Millman & L. Darling-Hammond (Orgs.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 116-132) California: Corwin Press.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de Formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Estrela, A., & Rodrigues, P. (Orgs) (1995). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Colibri.
- Etzioni, A. (1974). *Organizações Modernas (2ªed.)*. São Paulo. Editora: Pioneira.

European Commission (2005). *Common European Principles for Teachers, Competence a Qualifications*. Brussels: European Commission.

Eurydice (2004). A avaliação dos estabelecimentos de ensino obrigatório na Europa. Bruxelas: Unidade Europeia de Eurydice. Disponível em <http://www.dapp.min-edu.pt/eurydice/index.htm>. Acedido em Dezembro de 2008 em <http://www.dapp.min-edu.pt>.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Cacém: Texto Editores.

Fernandes, D. (2006). O ensino secundário e a avaliação de professores. *A página da Educação*, Ano XV, 158, p.21.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

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

Flores, M. A. (2002). Learning, development and change in the early years of teaching. A two year empirical study. Tese apresentada à Universidade de Nottingham para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Flores, M. A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16 (3), 401-413.

Flores, M.A. (2009). Da Avaliação de Professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 2(1) pp. 240-256.

Fortin, M.F. (2000). *O processo de investigação*. Lisboa: Lusodidacta.

- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra: Dinâmicas da Acção Organizada*. Coleção Epistemologia e Sociedade, edição/reimpressão: 1995. Instituto Piaget.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change (3rd edition)*. London: RoutledgeFalmer.
- Garland, D.C. (1982). *Guiding Clinical Experiences in Teacher Education*. New York: Longman.
- Glickman, C.D. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Góis, E., & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: práticas eficazes*. Porto: Asa.
- Grisay, A. (1990). Des indicateurs d'efficacité pour les établissements. *Education et Formations*, 22; pp.31-46.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1985). *Effective evaluation (4^a ed)*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). The coming age of evaluation. *Fourth generation evaluation*. London: Sage, pp.21-49.
- Hadji, C. (1995). A Avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In Estrela, A. & Rodrigues, P. (Coords), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. (pp. 27-36). Lisboa: Edições Colibri.
- Hall, D., Ruthersord, W., Word, S.Y., Huling, L. *et al.* (1984). Effects of three principal styles on school improvement. *Educational Leadership*, 41(5), 22-29.
- Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching & Teacher Education*, 10 (4), 423-438.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.

Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder & Stoughton.

ILO/UNESCO (2007). Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel – Report – Ninth Session Geneva, 30 October -3 November 2006. Geneva: International Labour Office. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/pdf>. Acedido em Janeiro de 2007 em <http://unesco.org>.

Iwanicki, E.F. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & Darling-Hammond (Orgs.). *The new handbook of teachers evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. (pp. 158-171). California: Corwin Press.

Iwanicki, E.F., & Rindone, D.A. (1995). Integrating professional development, teacher Evaluation and student learning: The evolution policy in Connecticut. In D. L. Duke (Ed), *Teacher evaluation policy: From accountability to professional development*. (pp. 65-98). Albany: State University of New York Press.

Joint Committee on Standards for Educacional Evaluation (1981). *Standards for evaluations of educacional programs, projects and materials*. New York: McGraw Hill.

Joint Comittee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The Program Evaluation Standards*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Joint Committee on Standards for Educacional Evaluation (2009). *Standards for Evaluations of educacional programs, projects and materials*. New York: McGraw Hill.

- Katz, R.L. (1974). The skills of an effective administrator. *In Harvard Business Review*, 52.
- Kingstrom, P., & Mainstone, L. (1985). An investigation of the rater-ratee acquaintance and rater bias. *The Academy of Management Journal* 28(3): 641-653.
- Kogan, M. (1986). *Education Accountability: an analytic overview*. London: Hutchinson.
- Latham, G.P., & Wex. K. N. (1981). *Increasing productivity through performance appraisal*. Reading, MA: Addison – Wesley.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d' Organisation.
- Leininger, M. (1994). *Qualitative Research Methods in nursing*. New York: Grune & Stratton, Inc.
- Lessard-Herbert, Goyette, G. & Boiton, G. (1994). *Investigação qualitativa Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Liden, R. C., & Mitchell., T.R. (1985). Reactions to feedback: The role of attributions. *The Academy of Management Journal* 28 (2), 291-308.
- Lima, J.A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Longenecker, C.O. (1989). Truth or Consequences: Politics and Performance Appraisals. *Business Horizons*, November/December, 1-7.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Edições Asa.

- McGregor, D. (1957). An uneasy look at performance appraisal. *Harvard Business Review*, 35, 89-94.
- McLaughlin, R. (1990). Embracing contraries: implementing and sustaining teacher evaluation. In j. Milman & L. Darling-Hammond (Orgs). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*, pp 403-415. California: Corwin Press.
- McLaughlin, M.W. & Pfeifer, R. S. (1988). *Teacher evaluation: Improvement, accountability, and effective learning*. NY: Teacher College Press.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. E. (2001). *Professional Communities and The Work of High School Teaching*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Medley, D. (1982). *Teacher competency testing and the teacher educator*. Charlottesville, VA: Association of Teacher Educators.
- Meyer, H. (1991). A solution to the performance appraisal feedback enigma. *Academy of Management Executive*, 5: 68-76.
- Middlewood, D., & Cadno, C. (2001). The significance of teacher performance and its appraisal. In D. Middlewood & C. Cadno (Orgs). *Managing teacher appraisal and performance*, (pp. 1-16). London: RoutledgeFalmer.
- Millman, J. (1981). *Handboock of teacher evaluation* (pp.12) Beverly Hills: Sage Publications.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.

- Morgado, J. (2004). Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. *Contrapontos*, 4 (3), 425-433.
- Morgan, C., Hall, V. & Mackay, H. (1983). *The selection of secondary school head teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Morgan, G. (1995). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas.
- Mosher, R.L., & Purpel, D.E. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Murphy, K.R., & Cleveland, J.N. (1991). *Performance appraisal: an organizational perspective*. Boston, MA: Allin & Bacon.
- Natrielo, G. (1990). Intended and unintended consequences: purposes and effects of teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Orgs.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* pp. 35-45 Califórnia: Corwin Press.
- Nevo, D. (1990). Normative dimensions of evaluation practice. In H. J. Walberg & G.D. Haertel (Ed), *The international encyclopedia of educational evaluation*. (pp 89-91). Oxford: Pergamon Press.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement* (p. 135). Oxford: Pergamon.
- Nolan, J., & Hoover, L. A. (2005). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Nóvoa, A. (1992a). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.) *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1992b). Para uma análise das organizações escolares. In Nóvoa A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Asa Editores.
- Nóvoa, A. (2006). Conferência de abertura. Debate nacional sobre a educação. Disponível em: <http://www.debatereducação.pt>. Acedido em Setembro de 2006.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Comunicação apresentada em painel dedicado ao tema “Aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento profissional de professores”, em Lisboa, quando da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Pacheco, J. A. (2005). A formação inicial de professores no contexto das políticas curriculares. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (55-59). Porto: Porto Editora.
- Pagés, M. *et al.* (1993). *O poder das organizações*. São Paulo: Atlas.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assesment in Education. Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 85-102.
- Perrenoud, Ph. (1999). Não mexam na minha avaliação. Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas, (171-190)*. Porto: Porto Editora.

- Peterson, K.D. (1995). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and Practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, P. (2009). Recensão das obras “The program evaluation standards”, “The student evaluation standards” & “The personnel evaluation standards”, do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation [1994, 2003, 2009]. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp. 115-118. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acedido em Maio de 2010.
- Sá-Chaves, I. (Org) (2005). *Os «portefólios» reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1(1), 77-95.
- Sachs, J. (2003). Teacher Professional Standards: controlling or developing teaching. *Teachers and Teaching: theory into practice*, 9 (2), 175-186.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Edição da Fundação Manuel Leão.
- Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: Um processo de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2002). Como num espelho – a avaliação qualitativa das escolas. In Azevedo, Joaquim (Org.), *Avaliação das escolas – consensos e divergências*, (pp. 11-30) Porto: Asa.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.

- Schön, D.A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp.77-92). Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *American Educational Research Association monograph series on curriculum evaluation*. 1, 30-83. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1990). Teacher selection. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds). *The New handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp76-103). Newbury Park: Corwin Press, Inc.
- Scriven, M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 21 (2), 111-129.
- Sergiovanni, T. (1984). Expanding conceptions of inquiry and practice in supervision and evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6 (4).
- Sergiovanni, T. (1991). *The Principalsip. A Reflective Practice Perspective* (2ª ed.). Boston: Ally and Bacon.
- Shinkfield, A., & Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. MA: Kluwer Academic Publishers.
- SIADAP (2004). *Avaliação de desempenho - manual de apoio*. Lisboa: Secretaria de Estado da Administração Pública.
- Simões, G. (1998). *A Avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Tese apresentada ao Departamento de Ciências da Educação para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.

- Simões, G. (2000). *A Avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Simons, H. (1990). Avaliação e Reforma das Escolas. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, (pp.158-168). Porto: Porto Editora.
- Simons, H. (2006). Ethics in Evaluation. In I. F. Shaw; J. C. Greene & M. M. Mark (Eds.), *The Sage Handbook of Evaluation*. pp. (243-265) London: Sage.
- Sousa, M. et al. (2006). *Gestão de Recursos Humanos: Métodos e Práticas*. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas, 29-193.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education – A counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Stronge, J.H. (2006). *Evaluating teaching: a guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stufflebeam, D.L. (1990). Professional standards for educational evaluation. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Ed), *The international encyclopedia of educational evaluation*. (pp. 94-100). Oxford: Pergamon Press.
- Stufflebeam, D.L. (1994a). Introduction: recommendations for improving evaluation in U.S. public schools. *Studies in Educational Evaluation*, 20 (1), 3-21.
- Stufflebeam, D.L. (1994 b). Professional standards for educational evaluation. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Ed.). *The international encyclopedia of educational evaluation*. (pp 94-106). Oxford: Pergamon Press.

- Stufflebeam, D.L. (1995). Improving superintendent performance evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(4), 305-316.
- Tavares, M. (2003). Crise e crítica da Educação: uma visão macroscópica e prospectiva. Princípios orientadores da formação de professores. *Revista Lusófona de Educação*, 2, 131-139.
- Thélot, C. (1993). *L`evaluation du système éducatif*. Paris: Éditions Nathan.
- Torrecilla, M. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago do Chile: UNESCO. Disponível em www.uam.es/javier.murilo. Acedido em Janeiro de 2010 em www.uam.es.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Wiley.
- Weindling, D. (1990). The secondary school head teacher: New principals in the United Kingdom. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 74(526), 40-45.
- Wheeler, P., Haertel, G. & Scriven, M. (1992). Teacher Evaluation Glossary, Kalamazoo, MI; CREATE Project, The Evaluation Center, Western Michigan University. Disponível em <http://www.wmich.edu/evalctr/ess/glossary/>. Acedido em 3 de Outubro de 2007 em <http://www.wmich.edu>.
- Winter, R. (1987). Problems in teacher appraisal – an action-research solution? Comunicação apresentada na Conferência Annual da “British Educational Research Association”, Manchester.
- Wise, A. E., Darling-Hammond, L., McLaughin, M. & Bernstein, H. (1984). *Teacher Evaluation: a study of effective practices*. Santa Monica, SA: The Rand Corporation for de National Institute of Education.

Worthen, B., Sanders, J. & Fitzpatrick, J. (1997). Evaluation's Basic Purpose, uses, and conceptual distinctions. *Program Evaluation - Alternativas Approaches and Practical Guidelines*. Second Edition, Logman, Inc. New York, pp. 3-34.

YIN, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

Leis

Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro. Revogado. Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Decretos-Lei

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril. Revogado. Estatuto da Carreira dos educadores e dos professores de ensino básico e secundário (ECD).

Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro. Revogado. Revisão do estatuto da carreira dos educadores e dos professores de ensino básico e secundário – processo de avaliação.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Revogado. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto. Perfil geral do desempenho profissional dos professores do ensino não superior.

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro. Revogado. Estatuto da carreira dos educadores e dos professores do ensino básico e secundário (ECD).

Decreto-Lei nº 200/2007, de 22 de Maio. Regime do concurso de acesso à categoria de professor titular dos educadores e professores do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Regime jurídico da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos.

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho. Estatuto da carreira dos educadores e dos professores do ensino básico e secundário (ECD)

Decretos Regulamentares

Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 Maio. Revogado. Sistema de avaliação do desempenho de professores do ensino não superior.

Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro. Revogado. Sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Janeiro. Sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior.

Despachos

Despacho nº 13 599/2006 de 28 de Julho. Regras e princípios orientadores a observar na elaboração do horário semanal do docente, com as alterações introduzidas pelo Despacho 19 117/2008, de 17 de Julho.

Despacho nº 15 847/2007, de 23 de Julho. Regras da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação para a elaboração de inquéritos em meio escolar.

Despacho 16 872/2008, de 23 de Junho. Modelos de impressos das fichas de auto-avaliação do desempenho do pessoal docente e ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

Despacho 20 131/2008 de 30 de Junho. Fixação das percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom.

ANEXOS

Anexo 1: Perfil geral de desempenho profissional dos professores

(Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, em Anexo)

I - Perfil geral de desempenho

O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.

II - Dimensão profissional, social e ética

1- O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

2 - No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

a) Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente;

b) Exerce a sua actividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral;

c) Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares;

d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;

e) Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;

f) Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional;

g) Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

III - Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

1 - O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

2 - No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

a) Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram;

b) Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino;

c) Organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas, recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente;

d) Utiliza correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectiva da sua acção formativa;

e) Utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio;

f) Promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo;

g) Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos;

h) Assegura a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais;

i) Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa;

j) Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

IV- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

1 - O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

2 - No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

a) Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;

b) Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino;

c) Integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;

d) Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;

e) Promove interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos;

f) Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos;

g) Cooperava na elaboração e realização de estudo e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

V - Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

1- O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

2 - No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

a) Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação;

b) Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;

c) Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;

d) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;

e) Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Anexo 2: Padrões de avaliação dos recursos humanos

(Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2009)

PADRÕES DE ADEQUAÇÃO	
Os Padrões de Adequação são destinados a assegurar de que uma avaliação de pessoal será conduzida legalmente, eticamente, e com o devido respeito pelo bem-estar do avaliado e dos implicados na avaliação	
P1: Orientação do Serviço	As avaliações de pessoal devem promover princípios de educação sólidos, o cumprimento de missões institucionais, o desempenho eficaz de responsabilidades do trabalho, para que as necessidades educativas dos estudantes, da comunidade e da sociedade sejam cumpridas.
P2: Políticas Apropriadas e Procedimentos	As linhas guias de avaliação de pessoal devem ser registadas e fornecidas ao avaliado em exposições de directrizes, em acordos negociados, e/ou manuais de avaliação de pessoal, para que a avaliação seja consistente, equitativa e justa.
P3: Acesso à Informação sobre Avaliação	O acesso à informação sobre a avaliação deve ser limitado às pessoas com a necessidade legítima de rever e usar a informação, para que a confidencialidade seja mantida e a privacidade assegurada.
P4: Interações com os Avaliados	O avaliador deve respeitar a dignidade humana e actuar de forma profissional, atenta e cortês, para que a auto-estima do avaliado, a motivação, a reputação profissional, o desempenho e a atitude para com a avaliação de pessoal sejam realçadas ou, pelo menos, não seja desnecessariamente prejudicada.
P5: Avaliação Equilibrada	A avaliação de pessoal deve fornecer informação que identifique tanto forças quanto fraquezas, para que as forças possam ser desenvolvidas e as fraquezas ultrapassadas.
P6: Conflito de Interesses	Os potenciais conflitos de interesses existentes devem ser identificados e tratados com abertura e honestidade, para que não comprometam o processo de avaliação e os seus resultados.
P7: Viabilidade Legal	A avaliação de pessoal deve satisfazer requisitos de todas as leis federais, estatais, e locais, bem como contratos precedentes, acordos de dissídio colectivo, políticas afirmativas de acção, políticas de conselho locais e regulação ou estatutos institucionais ou regulamentos, para que os avaliadores possam conduzir com sucesso uma avaliação de pessoal justa, eficiente, e responsável.
PADRÕES DE SERVIÇO	
Os Padrões de Serviço são destinados a guiar as avaliações para que estas sejam informativas, oportunas e influentes	
U1: Orientação Construtiva	A avaliação de pessoal deve ser construtiva, para que estas não só ajudem as instituições a desenvolver os recursos humanos, mas também para estimular e apoiar os avaliados no desenvolvimento de serviços excelentes, conforme as perspectivas de missão da instituição e os seus objectivos.
U2: Utilizações Definidas	Os utilizadores e as intencionais utilizações da avaliação de pessoal devem ser identificados no início da avaliação para que a mesma possa apresentar perguntas apropriadas e problemas.
U3: Qualificações do Avaliador	O sistema de avaliação deve ser desenvolvido, implementado, e gerido por pessoas com as qualificações necessárias, habilitações, formação, e autoridade, para que os relatórios de avaliação sejam bem conduzidos, respeitados e usados.
U4: Critérios Explícitos	Os avaliadores devem identificar e justificar os critérios usados para interpretar e opinar sobre o desempenho do avaliado, para que a base para a interpretação e juízo forneça uma razão fundamental clara e defensável para os resultados.
U5: Relatório Funcional	Os relatórios devem ser claros, oportunos, exactos, e pertinentes, para que eles sejam uma mais-valia para o avaliado e outros públicos apropriados.
U6: Desenvolvimento Profissional	As avaliações de pessoal devem informar utilizadores e avaliados de áreas mais necessárias para o seu desenvolvimento profissional, para que todo o pessoal educativo possa ir ao encontro das missões da instituição e objectivos, cumprir os seus papéis e responsabilidades, e ir ao encontro das necessidades dos estudantes

PADRÕES DE PRATICABILIDADE	
Os Padrões de Praticabilidade são destinados a guiar sistemas de avaliação de pessoal para que estes sejam tão fáceis de implementar quanto possível, eficientes na sua utilização de tempo e recursos, adequadamente financiados, e viáveis de um ponto de vista político.	
F1: Procedimentos Práticos	Os procedimentos de avaliação de pessoal devem ser práticos, para que eles produzam a informação necessária de modo eficiente, não particularizado.
F2: Viabilidade Política	As avaliações de pessoal devem ser planeadas e conduzidas com a antecipação de questões dos avaliados e outros com um direito legítimo de saberem, para que as suas questões possam ser dirigidas a quem de direito e a sua cooperação obtida.
F3: Viabilidade Fiscal	O tempo e os recursos adequados devem ser fornecidos para as actividades de avaliação de pessoal, para que a mesma possa ser efectivamente implementada, os resultados totalmente comunicados, e identificadas as actividades posteriores apropriadas.
PADRÕES DE EXACTIDÃO	
Os padrões de exactidão determinam se uma avaliação produziu informação sólida ou não. As avaliações de pessoal devem ser tecnicamente adequadas e tão completas quanto possível, para permitir juízos sólidos e decisões a serem tomadas. A metodologia de avaliação deve ser apropriada ao propósito da mesma, aos avaliados, e ao contexto no qual eles trabalham.	
A1: Orientação de Validade	A selecção, o desenvolvimento e a implementação da avaliação de pessoal devem assegurar que as interpretações feitas sobre o desempenho do avaliado sejam válidas e não abertas para uma interpretação errónea.
A2: Expectativas Definidas	As qualificações, o papel e as expectativas de desempenho do avaliado devem ser claramente definidos, para que o avaliador possa determinar os critérios de avaliação e a informação necessária para assegurar a validade.
A3: Análise de Contexto	As variáveis contextuais que influenciam o desempenho devem ser identificadas, descritas, e registadas, para que elas possam ser consideradas ao interpretar o desempenho de um avaliado.
A4: Objectivos Documentados e Procedimentos	Os objectivos da avaliação e os procedimentos, ambos planeados e actuais, devem ser documentados, para que eles possam ser claramente explicados e justificados.
A5: Informação Defensável	A informação reunida para avaliação de pessoal deve ser defensável, para que a mesma possa ser fiável e validamente interpretada.
A6: Informação Fiável	Os procedimentos de avaliação de pessoal devem ser escolhidos ou desenvolvidos e implementados para assegurar a confiança, para que a informação obtida forneça indicações consistentes sobre o desempenho do avaliado.
A7: Controle de Dados Sistemático	A informação recolhida, processada e reportada sobre os avaliados deve ser sistematicamente revista, corrigida como apropriada, e guardada com segurança, para que os juízos exactos sobre o desempenho do avaliado possam ser feitos e os níveis apropriados da confidencialidade mantidos.
A8: Identificação e Gestão do Enviesamento	As avaliações de pessoal devem ser isentas de enviesamentos, para que as interpretações das qualificações do avaliado ou do seu desempenho sejam válidas.
A9: Análise de Informação	A informação recolhida para a avaliação de pessoal deve ser sistemática e analisada com rigor, para que os objectivos da avaliação sejam efectivamente atingidos.
A10: Conclusões Justificadas	As conclusões da avaliação sobre o desempenho do avaliado devem ser explicitamente justificadas, para que os avaliados e outros com um direito legítimo de saber possam ter confiança nelas.
A11: Meta-avaliação	Os sistemas de avaliação de pessoal devem ser examinados periodicamente utilizando estes e outros padrões apropriados, para que os erros sejam prevenidos ou detectados e prontamente corrigidos e as práticas sólidas de avaliação de pessoal sejam desenvolvidas e mantidas por algum tempo.

Anexo 3: Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação

(Nolan & Hoover, 2005, trad. e adapt.)

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

Anexo 4: Estudos teóricos que propõem a integração de variáveis contextuais nos modelos de análise

(Caetano, 1996, p.253)

AUTORES	FACTORES CONTEXTUAIS	
Kane & Lawler (1979)	Metodologia da avaliação Processo de medida Conteúdo da medida Tipo de fonte Tipo de alvo	Ambiente organizacional (Organização objectiva e fenomenológica) Características das fontes individuais Características das tarefas Características sociais Características estruturais
Landy & Farr (1980)	Características da posição na organização Características organizacionais Tamanho da organização Clima organizacional Hierarquia	Objectivos da avaliação Aconselhamento Decisões de gestão
Mitchell (1983)	Factores de tarefa Ambiguidade Experiência Ambiente Facilidade de observação Turbulência	Contexto social Semelhança Poder Interdependência Comparações relativas
Mohrman & Lawler (1983)	Sistema de avaliação Objectivos do sistema Método Procedimentos Instrumento Contexto organizacional Características e organização do trabalho Áreas funcionais Natureza estrutural da organização: Relações de autoridade, redes de comunicação Clima e cultura organizacional Natureza das relações interpessoais	Definição da situação de avaliação por avaliador e avaliado Percepção do sistema de avaliação e do contexto organizacional Consequências percebidas da avaliação (expectativa-valor)
Murphy & Cleveland (1991)	Envolvente externa (var. <i>distais</i>) Factores sociais, legais, económicos, tecnológicos, físicos Macrocontexto organizacional (var. <i>distais</i>) Ciclo de vida e estrutura da organização Objectivos organizacionais Cultura organizacional, clima e valores	Microcontexto organizacional (var. <i>proximais</i>) Grupo, líder e características das tarefas Recompensas, confiança, ameaças e punições Desempenho anterior do avaliado e nível actual de desempenho Características do sistema de avaliação Conhecimento, proximidade e afecto do avaliador pelo avaliado Objectivos e propósitos da avaliação

Anexo 5: Tarefas que um director de uma escola secundária deve desempenhar

(Adaptado por Morgan, Hall e Mackay, 1983)

TAREFAS TÉCNICAS/EDUCATIVAS	
Identificação dos objectivos	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e decidir em conjunto com todas as partes interessadas, o conjunto das metas e objectivos da escola.
Currículo académico	<ul style="list-style-type: none"> Adaptar o currículo ao nível e necessidades dos alunos e atribuir responsabilidades na realização de tarefas de ensino aos diferentes departamentos, professores e alunos.
Acompanhamento pessoal dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> Determinar uma política e organizar o acompanhamento pessoal dos alunos.
“Ethos”	<ul style="list-style-type: none"> Decidir o “ritual” escolar e as regras de conduta de alunos e pessoal docente.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Escolher e seleccionar os professores, afectar as subvenções previstas no orçamento, definir o número de lugares e controlar os recursos da escola e o orçamento em geral.
TAREFAS DE CONCEPÇÃO	
Planificação, organização, coordenação e controlo	<ul style="list-style-type: none"> Definir as regras, responsabilidades, e mecanismos necessários à elaboração da política interna da escola e do seu controlo, incluindo a delegação de responsabilidades em professores que desempenham funções de gestão. Coordenação com os outros estabelecimentos de ensino da sua zona escolar.
Afectação do pessoal	<ul style="list-style-type: none"> Definir as tarefas do pessoal e características do posto de trabalho.
Avaliação do ensino e manutenção de dossiers	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar o nível de ensino dispensado nas aulas e os progressos realizados em todos os domínios da política geral da escola, através da definição de critérios e instrumentos de avaliação. Redigir relatórios e conservar os registos e dados estatísticos.
Edifícios, terrenos e instalações	<ul style="list-style-type: none"> Assegurar a vigilância, a segurança e a manutenção das instalações.
TAREFAS DE RELAÇÕES HUMANAS/LIDERANÇA E GESTÃO DE PESSOAL	
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> Motivar os professores e os alunos pela sua influência pessoal, com incentivos e pela atenção prestada às necessidades de cada um, à sua saúde, segurança e condições de trabalho geral.
Desenvolvimento do pessoal	<ul style="list-style-type: none"> Definir uma política e os meios para a formação, apoio e desenvolvimento do pessoal docente.
Resolução de conflitos entre pessoas e grupos, ou no interior de cada grupo	<ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas e conflitos através da condução de reuniões, negociação, arbitragem e conciliação.
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> Assegurar uma efectiva difusão da política do estabelecimento de ensino, e das notícias sobre actividades e acontecimentos que interessam à vida escolar, mantendo uma comunicação nos dois sentidos.
TAREFAS DE GESTÃO EXTERNA/PRESTAÇÃO DE CONTAS E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	
Prestação de contas ao conselho e às autoridades locais, regionais e centrais	<ul style="list-style-type: none"> Assistir a reuniões do conselho de escola, apresentando relatórios; estabelecer ligação com o presidente do conselho de escola, dar a conhecer a política da escola ao conselho e obter o seu apoio. Aplicar as políticas definidas pelas autoridades escolares e obter parecer e apoio técnico dessas unidades.
Pais e comunidade em geral	<ul style="list-style-type: none"> Determinar a política e medidas necessárias para obter o apoio e envolvimento dos pais no funcionamento da escola. Dar notícias da escola à comunidade e auscultar a sua opinião sobre o seu funcionamento.
Empregadores e organismos externos	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer comunicação com empregadores a respeito de expectativas e oportunidades de emprego; estabelecer ligações entre a escola e outros organismos, departamentos ou serviços que podem apoiar a escola.

Anexo 6: Guião da entrevista

BLOCOS	TÓPICOS	ORIENTAÇÕES / QUESTÕES
1. Legitimação da entrevista	- Apresentação do problema;	- Serão formuladas questões e dadas orientações no sentido de informar os sujeitos da temática, objectivos e finalidades da pesquisa, bem como da importância da participação no estudo.
	- Objectivos da entrevista e do trabalho de investigação;	
	- Importância da motivação do entrevistado para a participação;	
	- Carácter confidencial da fonte de informação e anonimato dos entrevistados;	
	- Registo áudio das entrevistas e registo da declaração de autorização	
	- Agradecimentos pela colaboração na realização do estudo.	
2. Blocos Temáticos A- Sistema de avaliação do desempenho profissional docente vigente	- Objectivos e finalidades do processo de avaliação do desempenho profissional docente vigente	- Qual é a sua opinião sobre os objectivos da avaliação considerados no actual modelo? - Que funções identifica no dispositivo de avaliação docente vigente?
	- Procedimentos e métodos de avaliação do desempenho profissional docente vigente (dos intervenientes no processo)	- Concorda com a periodicidade prevista para a realização da avaliação do desempenho docente? Porquê? - Parecem-lhe adequadas as fontes de informação (projecto educativo, plano anual de actividades, projecto curricular de turma, resultados escolares e taxa de abandono dos alunos) na avaliação do desempenho? - Qual é a sua opinião sobre o perfil geral de desempenho profissional docente (dimensões) em avaliação? - Qual é a sua opinião sobre o facto de a avaliação (do envolvimento e qualidade pedagógica) do docente poder ser realizada por um titular/ coordenador de departamento não pertencente ao seu grupo disciplinar? - Concorda com os indicadores de medida (o mesmo peso) dos critérios de avaliação? Porquê?
	- Efeito (s) do processo de avaliação do desempenho profissional docente vigente	- Qual é a sua opinião sobre os efeitos da avaliação do desempenho docente, relativamente à: - melhoria dos resultados escolares dos alunos no período em avaliação? - qualidade das aprendizagens? - promoção do empenhamento e do desenvolvimento profissional? - promoção do trabalho cooperativo entre os docentes? - Concorda com as consequências da avaliação consideradas no modelo? Porquê?
	- Pontos fortes e pontos fracos do modelo de avaliação do desempenho profissional docente vigente	- O processo de avaliação do desempenho docente vigente apresenta ponto(s) forte(s)? Se sim, qual (ou quais)? Porquê? E ponto(s) fracos(s)? Se sim, qual (ou quais)? Porquê?
B- Elementos de referência para a sistematização de um processo de avaliação do desempenho profissional preconizado pelos docentes	- Objectivos e finalidades da avaliação do desempenho profissional docente;	- Que característica deve ter um modelo de avaliação do desempenho docente de qualidade? - Que objectivos deveriam ser considerados na avaliação do desempenho profissional docente? Que critérios deveriam ser considerados? - Que fontes de informação deveriam ser utilizadas? - Quem deveria ser avaliado? Porquê? - Quem deveriam ser os avaliadores? Externos, internos à escola ou ambos? Porquê? - Com que critérios deveriam ser designados os coordenadores de departamento/supervisores internos? - Qual deveria ser a periodicidade da avaliação? - Que consequências a avaliação deveria ter nos docentes avaliados? E que efeitos para a organização? - ...
	- Modelo de avaliação do desempenho profissional preconizado pelos docentes: Condições; estratégias e consequências	
3. Validação da entrevista	- Aspectos pertinentes não abordados; - Sugestões relativas a aspectos importantes.	- Poderão ser acrescentadas outras perguntas consideradas pertinentes e/ou sugeridas pelo entrevistado.

Anexo 7: Ficha de Avaliação do Desempenho – Auto-avaliação

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	
Docente dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e do Ensino Secundário AUTO-AVALIAÇÃO	
Agrupamento de escolas / Escola	
Código	<input type="text"/>
Direcção Regional de Educação	
Nome do avaliado	<input type="text"/>
Categoria	<input type="text"/>
Departamento curricular	<input type="text"/>
NIF	<input type="text"/>
Período em avaliação	<input type="text"/> a <input type="text"/>
01	Como avalia o cumprimento do serviço lectivo e dos seus objectivos individuais estabelecidos neste âmbito?
<input type="text"/>	
02	Como avalia o seu trabalho no âmbito da preparação e organização das actividades lectivas? Identifique sumariamente os recursos e instrumentos utilizados e os respectivos objectivos.
<input type="text"/>	
03	Como avalia a concretização das actividades lectivas e o cumprimento dos objectivos de aprendizagem dos seus alunos? Identifique as principais dificuldades e as estratégias que usou para as superar.
<input type="text"/>	

08	Como avalia a sua participação e o seu contributo para a definição e concretização de estratégias para a prevenção e redução do abandono escolar e o cumprimento dos seus objectivos individuais estabelecidos neste âmbito? Na sua apreciação identifique sumariamente as acções e iniciativas que desenvolveu.
09	Como avalia o seu contributo para a vida da escola e em particular a sua participação nos projectos e actividades previstos ao nível da escola/agrupamento e da turma (designadamente, no 1.º ciclo, na supervisão das actividades de enriquecimento curricular)? Identifique as actividades que dinamizou e/ou em que participou.
10	Como avalia a sua participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão e o contributo que deu para o seu funcionamento?
11	Como avalia o estado de actualização dos seus conhecimentos científicos e pedagógicos e a sua capacidade de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação?

12	Refira as acções de formação contínua realizadas e a classificação nelas obtida e avalie o contributo de cada uma delas para o seu desempenho profissional
13	Identifique sumariamente as suas necessidades de formação e de desenvolvimento profissional
14	Como avalia a relação que estabeleceu com a comunidade e o cumprimento dos seus objectivos individuais definidos neste âmbito?
15	Este espaço destina-se a permitir aos coordenadores de departamento curricular e aos professores titulares com funções de avaliação fazer a auto-avaliação do exercício das funções de coordenação e/ou avaliação. Permite ainda a todos os docentes adicionar elementos complementares que considere relevantes para a sua auto-avaliação

Anexo 8: Informação ao participante e formulário de consentimento informado

Exmo. Sr.(a) professor (a):

Está a ser convidado (a) a colaborar num estudo sobre a temática “Avaliação do Desempenho Docente”, que envolve a participação de professores avaliadores e avaliados. Antes de decidir participar deve ter em consideração que os dados cedidos serão audio-gravados e posteriormente registados em suporte de papel. **A sua participação é inteiramente voluntária.**

- A finalidade deste estudo é a elucidação das potencialidades e limitações adstritas ao modelo de avaliação docente vigente, bem como a sistematização de elementos complementares e /ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspectivam os professores.

A importância da sua colaboração é considerada pelo facto de ser uma pessoa com uma experiência singular e muito rica sobre o fenómeno em estudo, constituindo uma mais-valia para os dados de investigação.

Os dados para a elucidação das potencialidades e limitações adstritas ao modelo de avaliação docente vigente, bem como para a sistematização de elementos complementares e/ou alternativos ao modelo serão obtidos através da técnica da entrevista. Os momentos para o procedimento de recolha dos mesmos serão concordantes com a disponibilidade do participante que, durante a entrevista, poderá interromper sempre que sinta necessidade.

O anonimato e a confidencialidade dos dados estarão garantidos, pois ficarão arquivados em local seguro e nunca serão utilizados noutros estudos ou para outros fins.

Aceitando participar por sua livre vontade numa investigação para Mestrado em Ciências da Educação – Área de Avaliação do Desempenho Docente, a desenvolver pela mestrandia Maria do Céu Gomes, foi informado (a) das condições acima expostas e deu o seu consentimento.

Ass.: _____

(Assinatura do participante)

Data: ___ / ___ / ___