AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

COMPREENDER A COMPLEXIDADE, SUSTENTAR A DECISÃO

ADD

TEACHER EVALUATION

UNDERSTANDING THE COMPLEXITY, SUPPORTING THE DECISION

ORGANIZADORES
EUSÉBIO ANDRÉ MACHADO
NILZA COSTA
MARIA PALMIRA ALVES

DE FACTO EDITORES

ADD

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Avaliação de Desempenho Docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão/
Teacher Evaluation: Understanding the complexity, supporting the decision

ORGANIZADORES

Eusébio André Machado
Nilza Costa
Maria Palmira Alves

AUTORES

Ana Cristina Salgueiro
Ana Marcos
Carlos Barreira
Eusébio André Machado
Fátima Loreta da Silva
Fátima Mesquita-Alves
José Lúcio Aguiar
Jorge Adelino Costa
Maria do Céu Roldão
Maria Palmira Alves
Nilza Costa
Paula Araújo

TRADUÇÃO DE TEXTO

Julian H. Tice

REVISÃO DE TEXTO

Rosa Simões

CAPA E DESIGN

Carlos Gonçalves

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Clássica, Artes Gráficas SA

DEPÓSITO LEGAL

364511/13

ISBN

978-989-8557-16-2

EDIÇÃO

DE FACTO EDITORES
Rua Dr. Francisco Sá Carneiro, 34 – 3º Dto
4780-448 Santo Tirso – Portugal
geral@defactoeditores.pt
www.defactoeditores.pt

DE FACTO EDITORES

Reservados todos os direitos.
Esta edição não pode ser reproduzida nem transmitida, no todo ou em parte, sem prévia autorização da editora.

Livro financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto "Avaliação de Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação" (PTDC/CPE-CED/104786/2008).

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
ADD Projecto de Investigação sobre Avaliação de Desempenho Docente
COMPETE PROGRAMA OPERACIONAL FACTORES DE COMPETITIVIDADE
QREN QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL PORTUGAL 2007.2013
UNIÃO EUROPEIA Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

ADD

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

COMPREENDER A COMPLEXIDADE, SUSTENTAR A DECISÃO

TEACHER EVALUATION

UNDERSTANDING THE COMPLEXITY, SUPPORTING THE DECISION

ORGANIZADORES

EUSÉBIO ANDRÉ MACHADO

NILZA COSTA

MARIA PALMIRA ALVES

DE FACTO EDITORES

ÍNDICE

Introdução
NILZA COSTA | MARIA PALMIRA ALVES 7

Introduction
NILZA COSTA | MARIA PALMIRA ALVES 15

PRIMEIRA PARTE
Desenvolvimento profissional e processos de supervisão em contextos de Avaliação de Desempenho Docente

PART ONE
Professional development and supervision processes within the context of Teacher Evaluation

Introdução
EUSÉBIO ANDRÉ MACHADO 25

Supervisão entre pares em contexto de avaliação de desempenho docente: estudo de caso sobre o segundo ciclo de avaliação (2009-2011)
Supervision by peers within the context of teacher evaluation: a case study of the second evaluation cycle (2009-2011)
FÁTIMA MESQUITA-ALVES | JORGE ADELINO COSTA | NILZA COSTA 29

Lógicas supervisivas em contexto de avaliação de desempenho docente: um estudo sobre as perceções dos avaliadores e dos avaliados
Supervisory concepts within the context of teacher evaluation: a study of the perceptions of the evaluators and the evaluated
ANA MARCOS | EUSÉBIO ANDRÉ MACHADO 45

Avaliação de desempenho docente na perspetiva dos professores avaliadores
Teacher evaluation from the perspective of teacher evaluation
PAULA CRISTINA ALVES DE ARAÚJO. 65

SEGUNDA PARTE

Práticas de regulação e processos de operacionalização/ construção da Avaliação de Desempenho Docente

PART TWO

Regulation practices and processes for operationalization/ construction of Teacher Evaluation

Introdução

CARLOS BARREIRA 85

Lógicas de ação organizacional na avaliação de desempenho docente: dados de um estudo de caso sobre o primeiro ciclo avaliativo (2007-2009)

Concepts for organizational action in teacher evaluation: data from a case study of the first evaluation cycle (2007-2009)

ANA CRISTINA SALGUEIRO | JORGE ADELINO COSTA 91

Equidade e objetividade na avaliação de desempenho docente: a prática de utilização dos instrumentos de registo

Equity and objectivity in teacher evaluation: the practice of using information gathering instruments

FÁTIMA LORETA DA VILA E SILVA | EUSÉBIO ANDRÉ MACHADO 109

O sistema de avaliação de desempenho docente: tensões e desafios nas escolas e nos professores

Teacher evaluation: strains and challenges for the school and the teachers

MARIA PALMIRA ALVES | JOSÉ LÚCIO AGUIAR 125

Considerações finais - questões emergentes

MARIA DO CÉU ROLDÃO 167

Final remarks – Questions raised

MARIA DO CÉU ROLDÃO 175

Introdução

NILZA COSTA | MARIA PALMIRA ALVES

Esta obra é o resultado de um Projeto de investigação intitulado *Avaliação de desempenho docente: compreendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação* (Projeto ADDin), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal), com a referência PTDC/CPECED/104786/2008, com início em maio de 2010 e términos em dezembro de 2013.

O principal objetivo da obra é partilhar com investigadores, formadores de professores, dirigentes educativos e professores, os principais processos metodológicos, resultados e questões emergentes do Projeto. No sentido de permitir a sua maior divulgação, optou-se por traduzir algumas partes do Livro para inglês, nomeadamente esta Introdução, o resumo e palavras-chave de cada um dos seus cinco capítulos e as Considerações finais.

O Projeto teve como principal premissa de partida que o sistema de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), alterado sob a responsabilidade da Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues (Decreto-Lei n.°-15/2007, de 19 de janeiro, e Decreto Regulamentar n.° 2/2008, de 10 de janeiro), teria um impacto significativo na vida das escolas e dos professores. As alterações principais ocorridas prenderam-se com a admissão e progressão na carreira, pois a legislação estabelecia uma relação clara entre a ADD e a progressão na carreira. Porém, de acordo com os normativos, o principal objetivo do modelo de avaliação era melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade da aprendizagem. A aplicação destas alterações criou uma situação complexa e incerta nas escolas portuguesas, eventualmente pela: (i) não ocorrência de alterações significativas na ADD nas últimas décadas e a falta de uma cultura avaliativa em Portugal (Roldão, 2003), (ii) existência de problemas no modelo proposto e no seu processo de implementação, (iii) prática de rotinas corporativas, organizacionais e individuais defensivas e (iv) relação estabelecida entre a política da ADD e outras medidas políticas tomadas no âmbito da Educação. A situação criada nas escolas com as alterações propostas levou a uma situação bastante complexa,

o que tornou urgente investigar sobre as razões deste fenómeno. Acresce a esta razão os resultados de investigações desenvolvidas noutros países, que evidenciam a importância da ADD na melhoria da qualidade da Educação, nomeadamente no que diz respeito à qualidade das aprendizagens dos alunos (Nolan & Hoover, 2005; Tucker & Stronge, 2005).

Tendo como base o mencionado anteriormente, os principais objetivos do Projeto ADDin foram (i) compreender as razões do fenómeno de ADD em Portugal e, baseando-nos em tal, (ii) propor recomendações que contribuam para que os intervenientes neste processo lidem com a complexidade da situação.

Para alcançar estes objetivos, o Projeto ADDin desenvolveu-se em três fases (Costa et al., 2011):

1ª fase - construção de um referencial teórico e normativo sustentador das fases seguintes do Projeto. Os três eixos considerados nesse referencial foram o eixo científico, o normativo e o contextual. De referir que, quanto ao eixo científico, se procurou recolher, sistematizar e interpretar a investigação realizada a nível internacional e nacional sobre a ADD e que, no que diz respeito a esta última, foram analisadas todas as dissertações de Mestrado e teses de Doutoramento sobre ADD realizadas em Portugal a que tivemos acesso;

2ª fase - conceção, implementação e análise de resultados de estudos de caso em escolas secundárias e agrupamentos de escolas na região Norte e Centro de Portugal. As dimensões e questões orientadoras que nortearam os estudos de caso estão sumariadas na Figura 1. Os dados dos estudos foram recolhidos através da análise de documentos caracterizadores dos contextos das escolas e sobre o processo de ADD nas mesmas, realização de questionários e entrevistas aos intervenientes no processo avaliativo (os membros responsáveis pela implementação do processo de ADD nas escolas, os docentes avaliadores e os docentes avaliados).

Dimensões	**Questões orientadoras**
Relação entre a ADD e o desenvolvimento profissional	Em que medida o processo da ADD favorece o desenvolvimento profissional? Como é que os avaliadores e avaliados interpretam a ADD? Que tensões têm sido provocadas no âmbito da ADD?
Processos de supervisão em contexto de ADD	Que estratégias de supervisão são utilizadas no contexto de ADD? Como se desenvolve a relação entre o avaliador e o avaliado? Que intervenientes estão envolvidos na supervisão? Qual o perfil do supervisor?

Dimensões	Questões orientadoras
Práticas de regulação em contexto de ADD	Como pode a ADD favorecer práticas de regulação e autorregulação? Que procedimentos de feedback são utilizados pelos avaliadores? Tem a ADD proporcionado práticas de autorregulação?
Autonomia versus heteronomia na construção operacionalização da ADD	Em que medida a escola assume e se organiza para dar resposta à ADD? Que documentos são produzidos no contexto da ADD? Que critérios de avaliação são construídos? Quais os instrumentos de registo utilizados? Como tem sido praticada a autoavaliação?

Figura 1: Matriz de investigação do Projeto ADDin (Fonte: Costa et al., 2011, p. 335)

3ª fase do Projeto - consiste na elaboração de recomendações e no levantamento de questões emergentes das fases anteriores, validadas por diferentes atores.

Para a consecução dos objetivos do Projeto ADDin foi, também, indispensável (a) a equipa de investigadores (Nilza Costa - investigadora responsável, Alexandre Ventura, António Neto-Mendes, Carlos Barreira, Eusébio André Machado, Jorge Adelino Costa, Maria Palmira Alves, Marta Abelha, Rita leal e as doutorandas Ana Salgueiro, Fátima Coutinho e Fátima Mesquita-Alves; posteriormente, juntaram-se à equipa as seguintes doutorandas: Virgínia Mota, Adélia Pousada e Sílvia Santos; (b) os consultores externos (Maria do Céu Roldão - Universidade Católica Portuguesa - e Pam Sammons – Oxford University, aos quais se juntou, na fase final do Projeto, Laurent Talbot - Université Libre de Bruxelles; (c) o apoio técnico de uma Bolseira de Investigação (BI), Rosa Simões, no período de janeiro de 2011 até ao presente, e de uma Bolseira Técnica de Investigação, Susana Rodrigues, no período de julho de 2012 a fevereiro de 2013; (d) as duas Instituições participantes no Projeto: Universidade de Aveiro (UA), onde o Projeto está sediado, e Universidade do Minho (UM) muito particularmente dos Centros de Investigação: Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), da UA, e o seu Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE) e o Centro de Investigação em Educação (CiEd), da UM; (e) das escolas e atores educativos das mesmas participantes nos estudos de caso; e "at least but not the least" (f) a FCT.

Os principais resultados emergentes das três fases do Projeto ADDin apontam, sumariamente, para:

- uma cultura profissional docente de resistência às políticas que produzem desigualdades;
- uma cultura profissional docente de resistência à aceitação de alterações de referentes legais, sem envolvimento e negociação com os professores;
- uma cultura profissional docente, com dinâmicas humanistas, assente em relações de poder horizontais, que resiste ao controlo;
- o processo de avaliação do desempenho foi considerado intransigente, concretizando-se de forma pouco clara, pouco organizada e muito rápida, não facultando as bases necessárias para que a cultura de avaliação se instalasse numa lógica de desenvolvimento profissional.

De facto, em poucas áreas profissionais se terão feito tantas reformas, atualizações e adaptações legislativas em tão pouco tempo, o que não permitiu consolidar opiniões e práticas, provocando alguns recuos na cultura de avaliação:

- o processo de ADD não trouxe, na opinião dos professores, grandes benefícios para o desenvolvimento dos alunos, nem das próprias aprendizagens, pois os professores tiveram de dispensar muito do seu tempo em outras atividades escolares. Os professores tiveram de passar muito mais tempo na escola, com um acréscimo de responsabilidades, mas tal não se traduziu num trabalho de qualidade, uma vez que tiveram de gerir todas as tarefas que lhes são inerentes, tendo consequências negativas ao nível das práticas pedagógicas e, consequentemente, nas aprendizagens dos alunos, em particular pela alteração do clima das aulas;
- de um modo geral, as abordagens, métodos e instrumentos utilizados não foram considerados rigorosos, ao mesmo tempo que não favoreceram a equidade na avaliação. Assim, a elaboração dos objetivos individuais, do portefólio, da autoavaliação e a observação de aulas conduziram a um processo de avaliação com um elevado grau de subjetividade, de pouca precisão e de fiabilidade, com o risco de não traduzirem a qualidade do trabalho do professor;
- uma falta de rigor e de equidade na avaliação também foi apontada à observação de aulas, uma vez que, para além de não abranger todos os professores, tinha por base um número reduzido de aulas, ao mesmo tempo que foram levantadas

dúvidas relativamente às competências do avaliador, pondo em causa a sua legitimidade;
- as dificuldades dos professores subjacentes à elaboração dos documentos para o processo de ADD, assim como as dificuldades geradas em torno da observação de aulas, traduziram a falta de formação no que concerne à ADD.

Apesar de todas as falhas apontadas ao sistema de ADD, as investigações revelam que os professores consideraram a autoavaliação positiva para o seu desenvolvimento profissional e, consequentemente, para a melhoria do ensino. O processo de reflexão, que sustenta a autoavaliação, é construtivo para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que permite refletir e questionar sobre as suas práticas, dificuldades, problemas e respetivas resoluções, ou seja, permite uma introspeção sobre o desempenho, favorecendo a reflexividade sobre o seu próprio trabalho e, consequentemente, a avaliação da eficácia dos seus métodos de ensino. Tudo isto contribui para o crescimento profissional, uma vez que permite a identificação das falhas e das principais dificuldades, motivando para a alteração das práticas, no sentido de obter melhores resultados, de uma forma autocrítica e sem recurso a observações externas centradas numa ponderação e reflexão individual. A autoavaliação proporciona ao professor a reflexão sobre o que fez, permitindo-lhe identificar os pontos fortes e as fragilidades da realização das suas tarefas, bem como colmatar certas lacunas que possam existir, contribuindo para a melhoria das suas práticas, bem como para um maior crescimento profissional. Pode, assim, tratar-se de um bom indicador do desempenho dos professores.

Em síntese, para que a autoavaliação se torne num instrumento de avaliação rigoroso, deve fazer parte do dia-a-dia do professor, deve constituir-se como um processo contínuo, permitindo que os professores reflitam acerca do seu trabalho com cada turma, para adaptar o seu desempenho aos vários problemas que possam surgir, uma vez que os contextos diferem. Deste modo, é fulcral que a autoavaliação seja ajustada e referencializada.

De forma a contornar alguns efeitos secundários que a ADD acarretou, seria fundamental que o processo de ADD assentasse numa estratégia em que todos os intervenientes considerassem a avaliação do seu desempenho relevante e desejável.

Na certeza de que a avaliação dos professores promoverá a realização profissional, a autonomia e a colaboração entre os docentes

ou, pelo contrário, promoverá receios, medos e rejeições, seria importante investir na primeira via, contribuindo para o processo de harmonização da avaliação do desempenho, em Portugal, e instituir práticas sustentadas de desenvolvimento profissional e de autoavaliação.

Assim, para que a ADD deixe de padecer do "pior de todos os males", que é o de ser concetualizada pelos professores com o propósito final de controlar o seu desempenho, bem como orientar os resultados dos alunos e proceder à fiscalização das escolas, fazendo com que os professores se sintam controlados e observados, considera-se que:

- o processo de ADD não deve ser imposto pelo poder central, nem o seu propósito deverá subjugar-se ao controlo dos professores, pois caso contrário estes não sentirão motivação para aceitar o mesmo, reduzindo as suas funções a uma simples execução burocrática e técnica, onde não existirá lugar para o desenvolvimento profissional, nem para a progressão na carreira;
- há necessidade de se alterarem as perspetivas e práticas de ADD, pois este processo deve permitir uma regulação positiva do processo de desenvolvimento profissional, gerar um clima de confiança entre avaliado e avaliador, de forma a constituir-se um contexto menos formal;
- ser (mais) partilhado e possuir um teor mais formativo;
- incluir abertura para que outros professores avaliados (pares) possam assistir a aulas, no sentido de aprenderem, não só com as boas práticas, mas também com os erros dos colegas;
- englobar a existência sistemática de momentos de discussão acerca das aulas e, por conseguinte, de momentos supervisivos, de modo a que os contextos se tornem naturais e espontâneos;
- atender aos contextos específicos, pois o facto de ter sido programada, de igual modo, para todas as escolas e docentes acabou por fomentar o controlo do processo de avaliação e dos professores.

Para tal, é fundamental uma formação permanente, não só por todas as exigências subjacentes à nossa sociedade e às mudanças que nela operam diariamente, mas também pelas constantes exigências que a profissão docente acarreta.

Essa formação permanente deverá assentar numa lógica reflexiva que crie as condições para um trabalho colaborativo que conduza a:

- reconstrução do principal instrumento de autonomia, o projeto educativo, para integrar, coordenar e articular o trabalho do coletivo;
- legitimação dos avaliadores, nomeadamente através da sua formação;
- diversidade clínica dos instrumentos de registo, através do equilíbrio entre quantidade-qualidade e rigor-eficácia;
- valorização do papel da autoavaliação;
- construção participada do processo de ADD;
- lógica de supervisão, regulação e desenvolvimento, em particular no processo de observação de aulas;
- articulação entre a(s) cultura(s) de avaliação, nomeadamente das aprendizagens, dos professores, dos projetos e da própria instituição.

Referências bibliográficas

Costa, N., Ventura, A., Leal, R., Barreira, C., & Machado, E. (2011). Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação. In J. C. Morgado, M. P. Alves, S. S. Pilloto, & M. I. Cunha (Orgs.), *Actas do 2.º Congresso Internacional de Avaliação em Educação – Aprender ao longo da vida: Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação* (pp. 322-339). Braga, Portugal: Universidade do Minho.

Nolan, J., & Hoover, L. (2005). *Teacher supervision and evaluation: theory into practice*. Hoboken, NJ: Wiley/Jossey-Bass.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Portugal: Editorial Presença.

Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Legislação

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, do Ministério da Educação. Diário da República: I Série, N.º 14 (2007). Acedido de *www.dre.pt*

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, do Ministério da Educação. Diário da República: I Série, N.º 7 (2008). Acedido de *www.dre.pt*

Introduction

NILZA COSTA | MARIA PALMIRA ALVES

This work results from a research Project entitled "Teacher evaluation: understanding complexity for a research based decision making" (Project ADDin), with funding from the Fundação para Ciência e Tecnolgia (FCT – Portugal) under grant number PTDC/CPECED/104786/2008, starting in May 2010 and finishing in December 2013.

The main objective of this work is to share among researchers, teacher trainers and educational and teaching representatives the main methodological processes, results and questions raised by the Project. In an attempt to gain a wider audience, the option was taken to translate some parts of the text into English, namely this introduction, the summary and keywords of each of the five chapters and the final remarks.

The Project took as its starting point the assumption that the system for Teacher Performance Evaluation (TPE) which was altered under the direction of the Minister for Education, Maria de Lurdes Rodrigues (Decree-Law n.°-15/2007, 19th January and the Regulatory Law n.°-2/2008, 10 January), would have a significant impact on the lives of schools and teachers. The main changes enacted relate to admission and progression in the career, resulting from the clear link in the legislation between TPE and career progression. However, according to the rules laid down, the main objective of the evaluation model was to improve the academic performance of the students along with the quality of learning.

The application of these changes created a complex and unstable situation in Portuguese schools, principally because: (i) there had been no significant changes to TPE in the past few decades, (ii) problems existed in the proposed model and in its implementation process, (iii) of the existence of corporative, organizational and individual habits and (iv) the relationship that was established between the TPE policy and other political measures taken in the area of Education. The situation created in the schools with the proposed changes led to an extremely complex state of affairs, creating an

urgent need for research into the reasons for this phenomenon. A further reason can be found in the results of research carried out in other countries, that showed evidence of the importance of TPE for improving the quality of Education, namely with respect to the quality of learning by students (Nolan & Hoover, 2005; Tucker & Stronge, 2005).

Given the backdrop outlined above, the main objectives for the ADDin Project were (i) to understand the reasons for the phenomenon of TPE in Portugal and, using this as a basis, (ii) propose recommendations that contribute to the actors in this process dealing capably with the complexity of the situation.

To achieve these objectives, the ADDin Project was developed in three phases (Costa et al., 2011):

Phase 1 – the construction of a theoretical and prescriptive framework that would support the subsequent phases of the Project. The three pillars considered in this framework were scientific, legislative and contextual. It should be noted that the scientific pillar was based on collecting, systematizing and interpreting the research carried out at both national and international levels in the area of TPE. In addition, an analysis was made of all Masters and PhD theses in Portugal for which access was available.

Phase 2 – the conception, implementation and analysis of the case study results in secondary schools and groups of schools in the North and Central regions of Portugal. The dimensions and guiding questions that anchored the case studies are summarized in Figure 1. The data from the studies were collected using analysis of documents that characterized the context of the schools and the TPE process implemented, the administration of questionnaires, and interviews given to the actors in the evaluative process (the members responsible for the implementation of the process of TPE in the schools, the evaluating teachers and the teachers evaluated).

DIMENSIONS	GUIDING QUESTIONS
The relationship between TPE and professional development	To what extent does the process of TPE favor professional development? How do the evaluators and the evaluated interpret TPE? What tensions have been provoked in the course of TPE?
The processes of supervision in the context of TPE	What supervision strategies are used in the context of TPE? How does the relationship develop between the evaluator and the person evaluated? What actors are involved in supervision? What is the profile of a supervisor?

DIMENSIONS	GUIDING QUESTIONS
Regulating policies within the context of TPE	How can TPE favor practices of regulation and auto-regulation? What feedback procedures are used by evaluators? Has TPE introduced auto-regulation practices?
Autonomy versus heteronomy in the construction/operationalization of TPE	To what extent does the school take responsibility for and organize itself to respond to TPE? What documents are produced in the context of TPE? What evaluative criteria are constructed? What data collection tools are used? How has auto-evaluation been implemented?

Figure 1: Research matrix for the ADDin Project (Source: Costa et al., 2011, pg. 335)

Phase 3 – consists of defining recommendations and the identification of questions raised by previous phases, as validated by the different actors.

Also indispensable in achieving the objectives of the ADDin Project were (a) the research team (Nilza Costa – head researcher, Alexandre Ventura, António Neto-Mendes, Carlos Barreira, Eusébio André Machado, Jorge Adelino Costa, Maria Palmira Alves, Marta Abelha, Rita Leal and the doctoral students Ana Salgueiro, Fátima Coutinho e Fátima Mesquita-Alves; latterly, joined by the following doctoral students: Virgínia Mota, Adélia Pousada e Sílvia Santos; (b) the external consultants Maria do Céu Roldão – the Catholic University of Portugal, and Pam Sammons –Oxford University, and a further element who joined at the final stages of the Project, Laurent Talbot – Université Libre de Bruxelles; (c) the technical support of a research grantholder, Rosa Simões, from January 2011 up to the present time, who was also joined by the technical research grantholder, Susana Rodrigues, between July 2012 and February 2013; (d) the two participating institutions in the Project (the University of Aveiro [UA], where the Project is based, and the University of Minho [UM]), and most particularly, the research centers – Research Center for Didactics and Technology in Teacher Education (Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF]) of UA, and its Laboratory for Evaluating Educational Quality (Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa – LAQE) and the Centre for Research into Education (Centro de Investigação em Educação – CiEd), of UM; (e) the schools and the actors of those schools that participated in the case studies; and last but not least, (f) the FCT funding council.

In summary, the main results that have emerged from the three phases of the ADDin Project, and their interpretation, point to:

- a professional culture among teachers of resistance to policies that produce inequalities;
- a professional culture among teachers of resistance to the aception of the legal frameworks, without engagement and negotiation of and with teachers;
- the process of evaluating teacher performance as being seen as intransigent, in reality being unclear, poorly organized and quickly implemented, while not providing the necessary basis for a culture of evaluation to develop within the scope of professional development;
- teacher evaluation process, in the opinion of the teachers, as not being responsible for significant benefits in terms of student development, or student learning, given that the teachers had to expend significant amounts of time on other school activities. The teachers had to spend much more time in the school, with an increase in their responsibilities. The result, however, was not of high quality, given that the teachers had to manage all the associated tasks, leading to negative consequences for pedagogical practices and, consequently, for the learning outcomes of the students, in particular as a result of changes to the classroom environment;
- the approaches, methods and instruments used were not, generally speaking, considered to be rigorous, while at the same time they did not favor equity in the evaluation. As such, drawing up the individual, portfolio and auto-evaluation objectives, along with the observation of classes, led to an evaluation process characterized by a high degree of subjectivity, little precision or reliability, and at risk of failing to capture the quality of the teacher's work;
- the lack of rigor and equity in the evaluation of classroom observation. This was because not all teachers were included and a limited number of classes were observed, while at the same time questions were raised regarding the competencies of the evaluators, bringing into question their legitimacy;
- the difficulties the teachers found in drawing up the documents for the TPE process, as well as the difficulties resulting from observing the classes, reflecting the lack of training in relation to TPE.

Despite all the failures identified in the TPE system, the researchers showed that the teachers consider auto-evaluation to be

helpful for their professional development and, consequently, for improving teaching. The process of reflection, that is behind auto-evaluation, is constructive for a teacher's professional development, given that it allows the teacher to step back and question the practices, difficulties, problems and the respective solutions, or in other words, allows introspection on their performance, favoring reflectivity over and of their own work and, consequently, an evaluation of the efficacy of their own teaching methods. All of this contributed to professional growth, given that it allows the failings and the main difficulties to be identified, incentivizing changes in the practices, in the expectation of obtaining better results, in a self-critical way and without relying on external observations based on a personal reflection and weighting. An auto-evaluation provides the teacher with a reflection of what has been done, allowing them to identify both the strong and weak points in carrying out their tasks, as well as filling in certain gaps that may exist, contributing to the improvement of their practices, as well as to an enhanced professional growth. In this way, it can represent a good indicator of teacher performance.

In summary, for auto-evaluation to become a rigorous evaluation instrument, it should make up part of the day-to-day activities of the teacher. In other words, it should be seen as a continuous process, allowing the teachers to reflect on their work with each class, to adapt their performance to the various problems that can arise, given that the contexts differ. In this way it is of the utmost importance that auto-evaluation should be well adjusted and referenced to the context.

Some of the side effects resulting from TPE could be overcome if the TPE process was grounded in a strategy where all parties would consider an evaluation of their performance to be relevant and desirable. Teacher evaluation can be instrumental in promoting professional achievement, autonomy and collaboration among teachers. On the contrary, it can be responsible for promoting worries, fear and rejection; it would be important to invest in the positive aspects, contributing to a process of harmonization for performance evaluation in Portugal and installing well-founded practices of professional development and of auto-evaluation.

Thus, so that TPE can leave behind the "worst of all evils", where the teachers perceive it as being designed to control their performance, as well as to supervise students' grades and engage in

surveillance of schools, making the teachers feel controlled and observed, it is our considered opinion that:

- the TPE process should not be imposed by central mandate, nor should its purpose be subjugated to that of controlling teachers, lest they will feel no motivation for accepting it. The functionality will then be reduced to a mere bureaucratic and technical exercise, where a place exists for neither professional development, nor progression in the career;
- there is a need to alter the perspectives and practices associated with TPE, given that the process should allow a positive regulation of the practice of professional development while generating a climate of confidence between the evaluator and person being evaluated, in such a way as to elicit a more informal ambient;
- be (more) shared and possess more formative content;
- be open in the sense that other evaluated teachers (peers) may be present in classes so that they can learn not only good practices, but also with the mistakes of their colleagues;
- encompass the systematic existence of moments of contention regarding the classes and, as a result, of moments of supervision, in such a way that the ambient becomes natural and spontaneous;
- take account of specific contexts: the fact that it is programmed, in the same way, for all schools and teachers fostered control over the process of teacher evaluation.

A process of permanent training is necessary for the above to become reality. This is not only because of all the demands underlying our society and the changes that occur daily, but also as a result of the constant demands that characterize the teaching profession.

This permanent training will be reflexive in order to get the conditions to a colaborative work that allows the:

- reconstruction of the main instrument of autonomy, the educational project, to integrate, co-ordinate and articulate the collective work;
- legitimacy of the evaluators, namely via their training;
- clinical diversity of the information gathering instruments, via a balance between quantity - quality and rigor – efficacy;
- appreciation of the role of auto-evaluation;
- participative construction of the TPE process;

- adoption of the concept of supervision, regulation and development, in particular in the process of classroom observation;
- dialogue between the culture(s) of evaluation, namely the learning outcomes of the teachers, the projects and the institution itself.

References

Costa, N., Ventura, A., Leal, R., Barreira, C., & Machado, E. (2011). Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação. In J. C. Morgado, M. P. Alves, S. S. Pilloto, & M. I. Cunha (Orgs.), *Actas do 2.º Congresso Internacional de Avaliação em Educação – Aprender ao longo da vida: Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação* (pp. 322-339). Braga, Portugal: Universidade do Minho.

Nolan, J., & Hoover, L. (2005). *Teacher supervision and evaluation: theory into practice*. Hoboken, NJ: Wiley/Jossey-Bass.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Portugal: Editorial Presença.

Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Legislation

Decreto-Lei n.o 15/2007, de 19 de janeiro, do Ministério da Educação. Diário da República: I Série, N.º 14 (2007). Accessed from www.dre.pt

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, do Ministério da Educação. Diário da República: I Série, N.º 7 (2008). Accessed from www.dre.pt

PRIMEIRA PARTE

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROCESSOS DE SUPERVISÃO EM CONTEXTOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

PART ONE

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND SUPERVISION PROCESSES WITHIN THE CONTEXT OF TEACHER EVALUATION

Introdução

EUSÉBIO ANDRÉ MACHADO

Enquanto "processo" de aquisição de competências profissionais cada vez mais elevadas e de aumento da (auto) compreensão sobre si mesmo, sobre os contextos sociais e políticos, sobre o ensino e a aprendizagem (Danielson & McGreal, 2000), o desenvolvimento profissional é o resultado da combinação de múltiplos fatores, segundo uma lógica de complexidade e de contingencialidade que, obviamente, não é redutível a qualquer racionalidade técnica, a partir da qual fosse possível construir e, sobretudo, prescrever uma profissionalidade que, pelo contrário, é marcada por uma relação intensa com singularidade e a diversidade das situações de ação (Perrenoud, 2002). É fundamental ressaltar este postulado sobejamente reconhecido pela literatura quando se pretende compreender as eventuais injunções entre o desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho, uma vez que defender uma causalidade mecanicista (+avaliação de desempenho=+desenvolvimento profissional) não só contraria a pregnância dos dados obtidos através da investigação (como os textos que a seguir se apresentam), como também – e isso é mais grave – constitui um esforço "ideológico" de legitimação de uma avaliação do desempenho instigada por políticas meramente performativas e gestionárias (Machado, 2013). É neste sentido que se justifica perguntar: em que condições é que a avaliação do desempenho docente pode contribuir para o desenvolvimento profissional, sendo certo que, às vezes, pode não contribuir e, outras vezes, pode até ser um "obstáculo"?

Duke e Stiggins (1997) identificam duas condições para uma avaliação de desempenho construtiva e eficaz e, como tal, capaz de produzir efeitos positivos no desenvolvimento profissional: por um lado, as características dos indivíduos ("avaliados" e "avaliadores"); por outro, as características dos sistemas de avaliação (processo e contexto). Concebendo um determinado papel para o avaliador e desenhando um processo com características específicas (Alfredo & Vieira, 2011), a supervisão pode constituir-se, em contexto de avaliação de desempenho, como um modo de incrementar/aprofundar/consolidar aspetos

centrais do desenvolvimento profissional, tais como a colaboração, a reflexão e a autonomia. De resto, a abordagem supervisiva assume particular relevância e potencial em sistemas de avaliação – como é o caso do português – que se caracterizam por um caráter "internalista" (Machado, 2011), nos quais a relação entre avaliador e avaliado assume uma lógica paritária, permanente e contextualizada (Machado, Abelha, Barreira, & Salgueiro, 2012). Deste ponto de vista, os textos que se reúnem nesta primeira parte configuram um conjunto de contributos de natureza eminentemente empírica, abrindo, desde já, o caminho para responder às questões recenseadas no âmbito do referencial do Projeto de investigação ADDin (Costa, Ventura, Leal, Barreira, & Machado, 2010): em que medida o processo de ADD favorece o desenvolvimento profissional? Que estratégias de supervisão são utilizadas no contexto da ADD? Como se desenvolve a relação entre o "relator" e o avaliado? Que intervenientes estão envolvidos na supervisão? Qual o perfil do supervisor?

No primeiro texto, intitulado "Supervisão entre pares em contexto de avaliação de desempenho docente: estudo de caso sobre o segundo ciclo de avaliação (2009-2011)", Fátima Mesquita-Alves, Jorge Adelino Costa e Nilza Costa apresentam, relativamente à temática identificada no título, os resultados de um estudo de caso realizado num Agrupamento de Escolas do Distrito de Aveiro e cujo principal objetivo é dar conta das "conceções e práticas" dos docentes no sistema de avaliação de professores em vigor desde 2008 até 2012 (Decretos-Lei n.º 15/2007, 75/2010 e 41/2012; Decretos Regulamentares n.º 2/2008, 2/2010 e 26/2012). Os autores ressaltam, de um modo geral, uma fraca implicação do processo de "supervisão entre pares" no desenvolvimento profissional e na melhoria das práticas, particularmente devido à burocratização e à artificialidade dos procedimentos. Mas, face aos constrangimentos identificados pelos participantes no estudo, são apontadas algumas estratégias de superação, entre as quais se destacam a valorização do contexto organizacional, a criação de grupos de reflexão e de partilha e a eleição da supervisão pedagógica como requisito essencial.

Por sua vez, no texto "Lógicas supervisivas em contexto de avaliação de desempenho docente: um estudo sobre as perceções dos avaliadores e dos avaliados", Ana Marcos e Eusébio André Machado apresentam os resultados parciais de um projeto de investigação que se realizou na zona norte de Portugal, no âmbito do qual se aplicou um inquérito por questionário (n=396). O principal objetivo do estudo em causa é compreender as interações e os processos

de supervisão entre os dois mais importantes intervenientes no processo de ADD (avaliadores e avaliados), bem como os efeitos em termos de desenvolvimento profissional e de melhoria dos resultados escolares. Partindo de um referencial de supervisão assente em quatro dimensões (regulação, colaboração, autonomia e reflexão), os autores sublinham – entre outros aspetos – que a ADD não se baseou numa "interação substantiva e reguladora", não teve impacto no trabalho colaborativo, não acarretou efeitos na autonomia docente e, por último, não induziu o desenvolvimento de práticas e competências reflexivas de modo consistente e intencional. Neste sentido, a título de conclusão, o texto termina com a sugestão de que o desenvolvimento profissional pressupõe, em contexto de ADD, "o desenvolvimento de uma cultura colaborativa que assente em estratégias de reflexão/ação, sustentadas de compreensão e de autocompreensão em que o *feedback*, o diálogo, a partilha de saberes e de estratégias terão necessariamente de ser partes constituintes deste processo".

Por último, utilizando uma escala já usada por Tuytens e Devos (2009) na Bélgica, Paula Araújo dá conta das perceções dos professores avaliadores (n = 174) sobre o modelo de avaliação de desempenho docente e respetiva implementação. Com o título de "Avaliação de desempenho docente na perspetiva dos professores avaliadores", a autora carreia um conjunto de dados empíricos oriundos de um dos atores privilegiados no processo de ADD (os avaliadores), sustentando que a ausência de participação, discussão e partilha impediu que o processo de ADD fosse mais claro, mais prático e mais eficaz. Deste ponto de vista, segundo os resultados obtidos, é evidenciado que, sendo encarada como uma medida "necessária", a ADD não produziu efeitos positivos nem para a escola, nem para os professores. Não obstante, este estudo conclui que "os avaliadores reconhecem o valor do *peer feedback* como uma fonte de informação para o seu desenvolvimento profissional e julgam que a autoavaliação contribui para a aquisição das competências de reflexividade, mas gostariam de ver perspetivados os dispositivos de ADD em função de olhares externos e internos".

No seu conjunto, os textos que constituem esta primeira parte mostram um perceção convergente dos atores envolvidos no processo de ADD (sobretudo avaliadores e avaliados) relativamente a aspetos como a excessiva burocratização e artificialidade dos procedimentos, a débil implicação em processos de supervisão e colaboração e a ausência de participação e de discussão. Nesta

linha, os vários textos sugerem que a ADD pode ser instrumento de desenvolvimento profissional, desde que, entre outras condições, seja capaz de:

- valorizar contexto organizacional;
- promover a criação de grupos de reflexão e de partilha;
- adotar uma lógica supervisiva;
- sustentar-se em estratégias de reflexão, com destaque para a autoavaliação;
- implicar os vários intervenientes na conceção, implementação e na monitorização;
- desenvolver uma cultura colaborativa.

Referências bibliográficas

Alfredo, M. A., & Vieira, F. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de natureza transformadora*. Lisboa: CCAP, Ministério da Educação.

Costa, N., Ventura, A., Leal, R., Barreira, C., & Machado, E. (2011). Avaliação do desempenho docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação. In J. Morgado, P. Alves, S. Pillotto, & M. Cunha (Orgs), *Aprender ao longo da vida – contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação. Actas do 2.º congresso internacional sobre avaliação em educação* (pp. 322-339). Braga: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho.

Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: ASCD.

Duke, D., & Stiggins, R. (1997). Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del professorado* (pp. 165-187). Madrid: Editorial la Murralla.

Machado, E. A. (2011). Para uma perspetiva crítica dos "modelos" de avaliação de desempenho docente. *ELO*, *16*, 51-59.

Machado, E. A. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedago.

Machado, E. A., Abelha, M., Barreira, C., & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos pares. Percurso normativo da avaliação do desempenho docente em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 46-1*, 73-93.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Tuytens, M., & Devos, G. (2009). Teacher's perception of the new teacher evaluation policy: A validity study of the Policy Characteristics Scale. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 924-930.

Supervisão entre pares em contexto de avaliação de desempenho docente: estudo de caso sobre o segundo ciclo de avaliação (2009-2011)

Supervision by peers within the context of teacher evaluation: a case study of the second evaluation cycle (2009-2011)

FÁTIMA MESQUITA-ALVES | JORGE ADELINO COSTA | NILZA COSTA

Resumo: A avaliação de desempenho docente, fruto de novas políticas de avaliação de professores ocorridas em Portugal, apresentou-se, do ponto de vista normativo, com base em duas funções: sumativa e formativa. Estas funções exigem maiores investimentos, novas práticas e uma reflexão sobre o papel do professor ancorada numa perspetiva holística, transformadora e emancipatória do seu desenvolvimento profissional. O principal objetivo deste trabalho consiste em dar conta das conceções e práticas desenvolvidas pelos docentes face às alterações introduzidas no sistema de avaliação de professores, particularmente no que diz respeito ao papel da supervisão pedagógica na avaliação entre pares. A investigação empírica tem por base um estudo de caso desenvolvido num Agrupamento de escolas do Distrito de Aveiro. Os principais resultados do estudo apontam: i) para um processo de supervisão pedagógica, concretamente, de observação de aulas, que pouco contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores; ii) para a existência de procedimentos de avaliação e de supervisão envoltos em artificialidade; iii) para uma escassa implicação na melhoria das práticas, preenchendo fundamentalmente requisitos legais e de controlo. Estes resultados constituem desafios importantes no sentido de se encontrar alternativas que possam colocar a supervisão ao serviço da melhoria do desempenho docente e da qualidade educativa.

Palavras-chave: avaliação de professores; supervisão entre pares, observação de aulas

Abstract: New policies introduced in Portugal for evaluating teachers describe, in statutory terms, teacher performance evaluation as being based on two functions: summative and formative. These functions require increased investment, new practices and a reflection on the role of the teacher, rooted within a perspective seen as holistic, transformational and emancipatory for their professional development. This work's principal

objective consists of taking account of the concessions and practices developed by the teachers in the face of changes introduced into the system for evaluating teachers, particularly with respect to the role of pedagogical supervision for peer-group evaluation. The empirical research is based on a case study carried out in a Group of Schools within the District of Aveiro. The main results of the study show: i) that the pedagogical supervision process, more specifically, class observation, contributed little to the professional development of teachers; ii) the existence of ostensibly artificial procedures for evaluation and supervision: iii) little to imply improvements in the practices, while primarily fulfilling legal and control requirements. These results represent important challenges, notably for alternatives to be found that can employ supervision for improving teacher performance and educational quality.

Keywords: teacher evaluation; peer-group supervision; class observation

Introdução

Ao longo dos últimos anos, temos assistido a um percurso complexo, difuso e, por vezes, contraditório, decorrente da introdução de novas exigências legais (Decretos-Lei n.º 15/2007, 75/2010 e 41/2012; Decretos Regulamentares n.º 2/2008, 2/2010 e 26/2012) no sistema de avaliação de desempenho docente (ADD). Este percurso emerge não só das mudanças constantes no campo das reformas educativas, como também do recrudescer da importância da avaliação de professores nos cenários educativos transnacionais, que visa reforçar a função estruturante da regulação das práticas pedagógicas, das aprendizagens dos alunos e das relações com a comunidade (Estrela & Nóvoa, 1999).

A missão fulcral da ADD é usualmente apresentada como contributo para o reforço e melhoria do sistema educativo, valorizando o mérito e as competências dos professores e proporcionando o seu desenvolvimento profissional. Na verdade, no cumprimento desta missão emergem inúmeros desafios às escolas e aos professores, que se traduzem, de imediato, na dificuldade de encontrar um sistema de avaliação que forneça uma resposta adequada aos vários intervenientes, às suas necessidades e expetativas. Procurando-se implementar um sistema de avaliação que valorize o desempenho e desenvolvimento profissionais e que se constitua como experiência relevante para os atores envolvidos, há que ter em conta, também, que estamos em presença de medidas com um leque mais

abrangente, que se inscrevem numa lógica de *monitorização dos desempenhos*, tal como proclama a OCDE (2005).

À medida que, desde 2007, este novo sistema de ADD se tem vindo a realizar em Portugal, são naturalmente de sinalizar pontos fortes e positivos, assim como sublinhar os seus constrangimentos e aspetos de melhoria, já que se torna importante aprender com as práticas para não se correr o risco de regredir e perder um terreno outrora conquistado (Grancho, 2009).

Ancorados nestes pressupostos e convictos da importância crucial das perceções dos docentes relativamente à complexidade das dimensões socioprofissional e pedagógica, que a implementação de uma matéria tão sensível e complexa como é a ADD acarreta nos atores envolvidos, enveredámos por um percurso de investigação que nos permitisse uma melhor compreensão dessa realidade. Seguimos, por isso, o referencial presente no projeto de investigação *ADDin*, cuja principal finalidade é "procurar compreender o fenómeno complexo e dinâmico que é a ADD através de um olhar amplificador do sistema e, também, de testemunhos de intervenientes privilegiados neste processo, averiguando o que eles vivem, pensam e sentem" (Costa, Ventura, Leal, Barreira, & Machado, 2011, p. 323).

Face ao exposto, o presente trabalho, que pretende dar conta de um conjunto de resultados oriundos de um estudo de caso realizado num Agrupamento de Escolas, foca-se no papel desempenhado pela supervisão pedagógica entre pares, no contexto específico da observação de aulas, no quadro da ADD. Contudo, procuramos anteceder esta vertente empírica de um breve enquadramento teórico-concetual e normativo sobre o assunto.

1. Avaliação de professores e supervisão pedagógica

A avaliação de desempenho pode considerar-se como integrando uma estratégia mais global que visa proporcionar a melhoria e o sucesso sustentado das organizações. Esta aceção implica, necessariamente, falar da avaliação dos sistemas educativos, dos programas, dos estabelecimentos de ensino, dos professores, dos alunos, bem como da responsabilização e da prestação de contas como meio de redistribuir, com equidade, os recursos na educação (Costa, Neto-Mendes, & Ventura, 2002).

De forma mais específica, outros autores (Danielson & McGreal, 2000; Hadji, 1994) assumem que a avaliação dos professores detém, essencialmente, duas funções: uma função sumativa, quando se pretende tomar decisões de natureza mais tradicional e redutora; e

uma função formativa, cujo objetivo é alcançar o desenvolvimento profissional do professor, fornecendo uma base mais sustentável que confere sentido às tomadas de decisão. Acreditamos, porém, que a avaliação de qualquer profissional só se justifica se, desse processo, resultar uma melhoria significativa da sua ação e se lhe impuser parâmetros definidos de responsabilidade partilhada na comunidade, na escola e na sala de aula.

Na verdade, assistimos, tal como sublinha Machado (2007, p. 52), a um domínio complexo de "jogos múltiplos" ao nível dos interesses sociais, políticos e culturais em que o processo de ADD se encontra impregnado, mais numa lógica de "diferendos" do que de "consensos", já que a avaliação se encontra dilacerada na batalha travada entre "desejos emancipatórios" e "dispositivos de controlo". Por isso, Moreira (2009) diferencia os propósitos explícitos e implícitos da ADD. Os explícitos referem-se à oportunidade de identificar, promover e premiar o mérito, de valorizar a atividade letiva, dignificar a carreira docente e promover a autoestima dos docentes, motivando-os. O seu propósito implícito, no entanto, serve para a melhoria das estatísticas escolares, através da melhoria dos resultados escolares e das taxas de abandono escolar face à média europeia e da OCDE, bem como com a redução dos gastos salariais com a educação.

Parece-nos importante continuar a perspetivar a avaliação de professores como um processo de aprendizagem e com um potencial estratégico para o desenvolvimento profissional. Se é verdade que a ADD constitui um mecanismo pelo qual a organização mede a eficácia do desempenho dos seus colaboradores, constitui-se, também, como refere Afonso (2009), um processo dinâmico de avaliação profissional, recorrendo à observação do desempenho dos professores nas suas funções, nos seus relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, dentro de um determinado período de tempo e contexto.

O 2º ciclo avaliativo (2009-2011)

Após a aprovação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, na sequência das alterações introduzidas no Estatuto da Carreira Docente (ECD), Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, a comunidade docente portuguesa colocou na ordem do dia o debate, não sobre a necessidade da avaliação dos professores, mas sobre alguns aspetos da sua implementação e da sua legitimação organizacional. Conforme reconhece Pacheco, "qualquer modelo de

avaliação docente necessita de uma constante legitimação dos seus destinatários, reconhecendo-o não só como suporte do seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também como fonte da sua credibilização social" (2009, p. 45).

Em setembro de 2009, após grande visibilidade pública de acesa contestação à ADD, decorridas as eleições legislativas, novas negociações foram realizadas, com o objetivo de se alterar o ECD. Em janeiro de 2010, é celebrado um acordo de princípios para que a revisão do ECD fosse realizada, bem como a revisão do modelo de avaliação dos professores, o que acabou por ser aprovado e concretizado em junho de 2010. Surge, assim, o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, que introduz alterações no sistema de ADD, reafirmando os princípios do papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente. A regulamentação deste domínio ocorre através do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, onde se insiste em articular a ADD com a progressão na carreira e com o desenvolvimento profissional, de forma a valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação. A avaliação do desempenho, conforme refere o preâmbulo do diploma, "mantendo critérios de exigência e valorização do mérito, passa agora a realizar-se através de procedimentos simplificados, sendo o seu elemento essencial a autoavaliação efetuada por cada docente, numa perspetiva de desenvolvimento profissional".

Neste segundo ciclo avaliativo (2009-2011), a responsabilidade da avaliação ficou assim distribuída: o *avaliado*, que procede à respetiva autoavaliação; o *relator*, que deve acompanhar todo o processo de desenvolvimento do avaliado, prestando apoio necessário, realiza a observação de aulas (efetuando o registo e partilhando com o avaliado a sua apreciação), aprecia o relatório de autoavaliação e assegura a realização de uma entrevista individual, apresenta a ficha de avaliação global ao júri de avaliação e submete programas de formação (sempre que o docente apresente uma menção de *regular* ou *insuficiente*); a *Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho*, que, assegurando a aplicação do sistema de avaliação de desempenho, elabora a proposta de instrumentos de registo e assegura o respeito pela aplicação das percentagens máximas; o *júri de avaliação*, constituído por membros da comissão de coordenação e pelo relator, atribui a classificação final a cada avaliado, emite

recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional, aprova os programas de formação para os docentes com menção regular ou insuficiente, aprecia e decide sobre as reclamações; os *Coordenadores de Departamento Curricular,* que designam os relatores, supervisionam o seu trabalho, avaliam os docentes com posicionamento mais elevado na carreira (caso pertençam ao mesmo grupo de recrutamento); e o *Diretor da Escola ou do Agrupamento*, que avalia os coordenadores dos departamentos curriculares, o subdiretor e os adjuntos.

Em termos de instrumentos de avaliação, estes focalizam-se nas fichas de avaliação global, nos padrões de desempenho docente, nos instrumentos de registo e no relatório de autoavaliação realizado pelo avaliado. A observação de aulas surge como opcional e dependente do requerimento dos interessados, sendo condição necessária apenas para aqueles que pretendam obter menções de *Muito Bom* e *Excelente* e para progressão aos 3º e 5º escalões da carreira. Os padrões de desempenho docente, referidos no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, foram dados a conhecer através de Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, que, no respetivo preâmbulo, informa que "constituem um elemento de referência da avaliação de desempenho e visam providenciar um contexto para o julgamento profissional levado a cabo pelos docentes no decurso da sua atividade". Assim, enquanto elemento de referência nacional, o documento *padrões de desempenho docente* deve ser lido em contexto, de acordo com o projeto e características de cada escola e com as especificidades da comunidade em que se insere de modo a, continua o referido diploma, "constituir um documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos". Falamos, de acordo com Sanches (2008) e na esteira de Figari (1996), de um sistema externo, constituído por normas, valores, objetivos, metas, padrões de exigência, de qualidade ou de excelência e perfis de desempenho, a partir do qual se configura um modelo de avaliação designado por "quadro de referência, referente ou modelo" (p. 130). Este referente é constituído pelos normativos oriundos da tutela. As escolas adotarão esta referenciação como ponto de partida para a implementação do sistema de avaliação de desempenho face à sua realidade educativa, devendo estabelecer um quadro de referência interno, materializado nos instrumentos utilizados na referencialização: *Projeto Educativo de Escola, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno* e outros.

Neste sentido, todos os atores intervenientes deverão possuir as informações necessárias relacionadas com os referentes, quer de ordem interna, quer de ordem externa (Coelho & Rodrigues, 2008, p. 16).

Apesar das alterações introduzidas no regime de ADD neste período de 2009-2011, os princípios, finalidades, objetivos, bem como o dispositivo geral de avaliação, permaneceram semelhantes ao ciclo de avaliação anterior (2007/2009). O mesmo se poderá dizer relativamente às funções de supervisão que continuam a ser entendidas como elemento central deste processo.

Supervisão entre pares em contexto de avaliação de desempenho docente

Com a implementação da ADD, a supervisão pedagógica – tendo em conta a introdução da observação de aulas dos professores no decurso de todo o processo avaliativo e não somente no caso daqueles que se encontram em formação inicial, estágio pedagógico, formação contínua ou período probatório, como era tradicionalmente acolhida (Alarcão, 2009; Estrela, 2001; Martins, Candeias, & Costa, 2010; Moreira, 2011) – passou a adquirir uma maior centralidade e um estatuto de maior relevância, exigindo novos *olhares* sobre os atores educativos e suas práticas, com vista a uma ação organizada da Escola, orientada para a eficácia e qualidade de ensino (Roldão, 2005).

Contudo, este não é um cenário isento de conflitos e de controvérsias, já que a ação supervisiva não constitui, efetivamente, uma prática comum e muito menos instituída no quotidiano dos professores, que é marcado por um conjunto de atividades que não favorecem o trabalho entre pares e sem o qual não é possível desenvolver processos de supervisão e colaboração.

A progressiva complexidade das funções docentes exige que o conceito e os processos de supervisão sejam reequacionados (Estrela, 2001; 2010), já que é difícil imaginar "uma avaliação da profissionalidade dos professores que não incluísse sessões em sala de aula" (Tardif & Faucher, 2010, p. 49). Os docentes encontram-se mergulhados numa cada vez maior diversidade e intensificação de tarefas, muitas delas com forte incidência burocrática e administrativa e pela escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção colegial de saberes, o que, por vezes, parece retirar tempo para aquilo que é mais relevante na sua função, o ensino e a aprendizagem dos seus alunos. Também, no atual cenário conturbado e indefinido da ADD, em que são vários os papéis atribuídos aos

atores docentes (avaliador, supervisor, relator, professor), torna-se crucial redefinir o papel conferido à supervisão pedagógica *entre pares*, numa lógica de desenvolvimento profissional e não apenas de regulação e de controlo.

Parece, por conseguinte, premente repensar o papel do professor numa perspetiva coletiva, dinâmica e transformadora, conduzindo-o a uma atuação crítica e emancipatória de desenvolvimento profissional e, neste contexto, revalorizar o conceito e os processos de supervisão num quadro de avaliação colaborativa, autorreflexiva e auto-formativa (Alarcão & Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2009; Moreira 2011).

2. Metodologia do estudo

A pesquisa empírica aqui apresentada decorre de um *estudo de caso* realizado num Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro. Como questão de partida para a investigação, formulámos a seguinte:

- No contexto da avaliação de desempenho docente, constituirá a supervisão um dispositivo válido e reconhecido para o desenvolvimento profissional?

A partir desta, outras questões mais específicas se equacionaram:

- Qual o impacte da supervisão da prática pedagógica na avaliação do desempenho docente?
- No atual processo de avaliação de desempenho docente, existe, efetivamente, supervisão pedagógica ou a intervenção do avaliador é apenas pontual e de teor burocrático?
- Poderá a supervisão da prática pedagógica constituir um instrumento de avaliação, em termos de regulação/controlo e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento profissional e a qualidade da prática pedagógica?

O principal objetivo da investigação dirigiu-se, portanto, para a compreensão das práticas organizacionais e individuais vigentes na escola em estudo tendo em conta as alterações introduzidas no sistema de ADD, nomeadamente, a supervisão pedagógica por pares. Procurou-se, em particular, compreender as razões de resistência (ou não) da escola e dos professores ao sistema de ADD e aferir se o processo de supervisão, neste contexto, foi meramente burocrático ou se contribuiu para a melhoria efetiva das práticas educativas e para o desenvolvimento profissional dos docentes.

O estudo, de teor interpretativo, utilizou o questionário, a entrevista e documentos, como instrumentos de recolha de dados. Contou com a participação de 206 professores (respondentes ao inquérito por questionário) e de 26 informadores privilegiados do processo avaliativo (aqueles que se disponibilizaram para a realização de entrevistas semiestruturadas). Os dados recolhidos através do questionário foram objeto de tratamento estatístico e sujeitos a análises descritivas, diferenciais e correlacionais. Recorreu-se à análise de conteúdo para examinar e codificar as entrevistas e outros documentos institucionais da escola em estudo.

A análise que se apresenta no ponto seguinte constitui uma parte da investigação realizada e dos dados recolhidos, em particular aqueles que se reportam ao papel desempenhado pela supervisão pedagógica no contexto da ADD.

3. Análise e discussão dos resultados

Analisamos e discutimos os resultados a partir das questões formuladas e já enunciadas.

Impacte da supervisão na avaliação

Assim, relativamente à primeira questão – *Qual o impacte da supervisão da prática pedagógica na avaliação de desempenho docente?* – constatámos que aquela se restringiu ao momento de observação de aulas, embora os inquiridos no questionário reconheçam que, nesse contexto específico, houve reflexão sobre as práticas letivas do avaliado (43,2%) e se desenvolveu um clima colaborativo entre avaliador e avaliado no decurso da aula (52,4%). Os docentes entendem que: (i) a observação de aulas não tem permitido aferir a qualidade da componente científico-pedagógica (50,5%); (ii) não tem permitido detetar fatores que influenciam o rendimento do docente e dos alunos (55,8%); (iii) não tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido (55,8%). Ainda de acordo com os dados do questionário, considera-se que a observação de aulas tem sido um instrumento de verificação de procedimentos sem influência nas práticas (40,8%), traduzindo-se, apenas, numa alteração das práticas pedagógicas nos dias de observação (49,6%).

Estas opiniões foram secundadas pelos entrevistados, como se depreende das citações seguintes: "É um preceito legal que tem que ser para aqueles que precisam de progredir" (E7); "Não acredito que sejam duas aulas assistidas que nos permite fazer a avaliação dos

colegas. Quando trabalhamos perto sabemos bem o trabalho dos colegas e as aulas assistidas em nada acrescentam; não sou a favor das aulas assistidas nestes moldes" (E15); "A observação de aulas é importante mas não apenas duas aulas" (E9, E10).

Os entrevistados também assinalaram o não reconhecimento da importância da supervisão pedagógica no processo de ADD e o aumento de artificialidade na condução da aula, condicionando o modo de ação dos professores avaliados no dia da observação: "Há uma certa artificialidade já que não me vou prejudicar, o que quero é apenas progredir na carreira" (E7); "Acaba por falsear a própria realidade… e é para ver quem dá mais nas vistas" (E1). Os relatores, por seu lado, reconhecem o assumir de uma atitude passiva durante a observação de aulas, conforme decorre dos seguintes exemplos: "Tive uma atitude discreta, tentei passar despercebido, não fazia o registo dentro da aula para não dar a ideia de estar a inspecionar" (E14); "Só dei indicação dos aspetos negativos quando houvesse algum pormenor em termos científicos que estivesse errado" (E4).

Estes resultados alinham com os de outros estudos que assinalam o aumento de artificialidade do processo e a ausência de um impacte no desenvolvimento profissional do professor (Aguiar, 2011; Cardoso, 2012; Coelho, 2011). A implementação de um processo de supervisão pedagógica como momento promotor de um desenvolvimento progressivo da autonomia profissional (Alarcão & Roldão, 2008), de regulação do processo formativo, preparando os supervisionados para situações mais complexas, tendo em conta o caso em análise, encontra-se claramente fragilizada.

A intervenção do avaliador enquanto supervisor

Com a segunda questão pretendia-se perceber se, no atual processo de avaliação de desempenho docente existia, efetivamente, supervisão pedagógica ou a intervenção do avaliador seria apenas pontual e de teor burocrático.

Verificámos que o posicionamento dos professores inquiridos nos remete para uma intervenção pontual, de teor burocrático (77%) e de cumprimento legal (46,1%). Entendem os respondentes ao questionário que este processo deveria decorrer ao longo do ano (53,9%), abarcar as várias atividades realizadas pelo docente e privilegiar a vertente formativa (69,8%). A forma como o sistema de avaliação se encontra estruturado denota que a supervisão pedagógica não contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes (64,6%), nem tem promovido o desenvolvimento e a qualidade educativa do

Agrupamento (58,3%), assumindo-se apenas como um instrumento de controlo do trabalho dos professores (47,1%), aumentando a competição entre os docentes (77,7%) e causado um mal-estar e conflito entre eles (78,7%).

Este posicionamento foi corroborado pela generalidade dos nossos entrevistados que, entre outros temas, alertou para a necessidade de investimento na formação dos avaliadores neste domínio. Eis dois exemplos do seu discurso: "A observação de aulas é sempre complicada e muito mais pelos relatores não terem formação específica" (E26); "A formação que me foi dada foi muito burocrática, ao nível apenas do preenchimento dos instrumentos e nada das práticas de supervisão" (E14).

A vertente do cumprimento dos mínimos legais, do procedimento formal e burocrático dominou, portanto, a ação dos avaliadores enquanto supervisores, que assumiram uma postura mais passiva e resignada (em função do papel que o enquadramento legal lhes conferia), numa conceção de supervisão de natureza prescritiva que confere ao supervisor o papel central nas tomadas de decisão (Vieira, 1993).

Supervisão entre controlo e desenvolvimento profissional

Relativamente à questão – *Poderá a supervisão da prática pedagógica constituir um instrumento de avaliação, em termos de regulação/controlo e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento profissional e a qualidade da prática pedagógica?* – a opinião dos docentes inquiridos vai no sentido do reconhecimento das dificuldades da conciliação desta dupla função numa ação desenvolvida entre pares. Parece ser necessário, de acordo com as respostas dos inquiridos no questionário (48,5%), separar a vertente sumativa da vertente formativa no processo de avaliação, conforme relatavam dois entrevistados: "Não tenho dúvidas de que a avaliação é muito mais válida se for feita pelos pares mas com reais hipóteses de acompanhar o trabalho do colega, sempre numa vertente formativa" (E6); "Pretende-se com esta avaliação esse desenvolvimento do professor, mas estamos agarrados a uma forma de estar e a uma estratégia de ensino, que não nos permite estar recetivos às mudanças" (E19).

Os processos de partilha, reflexão conjunta, experimentação e cooperação são basilares na promoção da qualidade educativa e na transformação dos contextos educativos e, só nesta aceção, poderemos colocar a supervisão ao serviço de quem aprende e da melhoria das condições de ensino-aprendizagem de alunos, docentes e das

próprias escolas. Como advoga um dos entrevistados: "a supervisão pedagógica deve ir ao encontro até da própria avaliação da escola no sentido de melhorar resultados e de avaliar práticas de escola e dos professores" (E18). Tendo em conta os dados presentes neste estudo de caso, torna-se fundamental centrar a supervisão pedagógica na melhoria das práticas docentes (com vantagens efetivas nos resultados dos alunos), libertando-a da vertente sumativa e reguladora, em particular, da sua implicação direta na carreira profissional dos colegas supervisionados.

Considerações finais

A ADD está, no contexto da escola pública portuguesa, amarrada a duas lógicas, a do desenvolvimento profissional e a da prestação de contas, situação que se repercute diretamente nos processos de supervisão pedagógica entre pares. Conseguir articular estas lógicas constitui um desafio complexo para os professores e para as escolas (Bolívar, 2012, p. 290). Os resultados do estudo de caso que apresentámos anteriormente confirmam estes constrangimentos, especificamente, quando se equaciona o modo como o processo de supervisão aí ocorreu, segundo a leitura dos docentes implicados: burocratização e artificialidade de procedimentos, fraca implicação no desenvolvimento profissional e na melhoria das práticas, ausência de repercussões na qualificação dos resultados escolares.

Torna-se fundamental identificar estratégias adequadas para que as limitações diagnosticadas possam ser ultrapassadas num quadro organizacional de trabalho em equipa e de uma responsabilidade partilhada. Na verdade, a implementação de um modelo de ADD numa escola como a nossa, onde a ausência de uma "cultura de avaliação" que lhe sirva de suporte é reconhecida, assume-se como missão muito delicada. O contexto organizacional de cada escola deve ser valorizado, com a liderança das respetivas Direções, na criação de grupos de reflexão colegiada e com a construção de "espaços de ensino e aprendizagem partilhados", no âmbito dos quais os medos, os receios e as dificuldades possam ser dissipados (*ibidem*, p. 175).

A avaliação e a supervisão dos docentes constituem ferramentas de eleição para o conhecimento, a compreensão e a melhoria da realidade educativa. O último relatório da OCDE (Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012) alerta para a necessidade de uma avaliação da escola e de todos os seus atores, como estratégia para se recolher

um *feedback* externo construtivo, identificar áreas de melhoria e, consequentemente, potenciar as práticas pedagógicas. A equipa da OECD recomenda a Portugal o desenvolvimento de uma avaliação escolar assente em parâmetros de referência credíveis, assegurando que avaliadores e avaliados estejam munidos das competências necessárias.

A existência de quadros legais claros e exequíveis, de parâmetros de referência sustentados e aceites e de competências individuais e organizacionais adequadas e reconhecidas constitui exigência fundamental para o sucesso de uma avaliação do desempenho docente que eleja a supervisão pedagógica como seu requisito fundamental. Neste sentido, há que mobilizar, a capacidade interna de mudança dos professores e das escolas, pois "novas formas de atuar exigem a emergência de novos papéis e padrões de relações entre professores, reorganizando os contextos de trabalho, as estruturas organizativas e os modos de pensar e realizar o ensino" (Bolívar, 2012, p.10).

Referências bibliográficas

Afonso, I. (2009). *Recursos e percursos para a avaliação de desempenho dos docentes*. Lisboa: Plátano Editora.

Aguiar, J. (2011). *O sistema de avaliação de desempenho docente: Tensões e desafios nas escolas e nos professores* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Revista de Ciências da Educação*, *8*, 119-127.

Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores.* Mangualde: Edições Pedago.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Cardoso, A. (2012). *Avaliação do desempenho docente e o professor titular: Um estudo de caso numa perspetiva organizacional* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Coelho, A. (2011). *Avaliação do desempenho docente - A realidade no 1º ciclo* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Coelho, A., & Rodrigues, A. (2008). *Guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa. Texto Editores.

Costa, J., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (Orgs.). (2002). *Avaliação de organizações educativas. Actas do II simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, N., Ventura, A., Leal, R., Barreira, C., & Machado, E. (2011). Avaliação do desempenho docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação. In J. Morgado, P. Alves, S. Pillotto, & M. Cunha (Orgs), *Aprender ao longo da vida – contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação. Actas do 2.º congresso internacional sobre avaliação em educação* (pp. 322-339). Braga: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho.

Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Estrela, M. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação, 14*(1), 27-48.

Estrela, M. (2010). *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.

Estrela, M., & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em educação: Novas perspectivas.* Porto: Porto Editora.

Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.

Grancho, A. (2009). Avaliação e autonomia das escolas. In J. Ruivo & A. Trigueiros (Coords.), *Avaliação de desempenho dos professores* (pp. 25-33). Castelo Branco: RVJ Editores.

Hadji, C. (1994). *A avaliação. Regras do jogo - Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Machado, E. (2007). *Avaliação e participação. Um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

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

Moreira, M. (2009). *A avaliação do (des)empenho docente: Perspectivas da supervisão pedagógica*. Braga: Centro de Investigação em Educação.

Moreira, M. (2011). O lugar da observação na avaliação docente: O que vale o que observámos? In M. P. Alves, M. A. Flores, & E. A. Machado (Orgs.), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho* (pp. 17-38). Santo Tirso: De Facto Editores.

OCDE (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.

Pacheco, J. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Elo, 16*, 43-50.

Roldão, M. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular: Crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.

Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal. Main conclusions*. Retirado de: *http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_2649_39263231_44567960_1_1_1_1,00.html*. Consultado em 1 junho 2012.

Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *O pólo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 32-53). Porto: Areal Editores.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Asa.

Legislação

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

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

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

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

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

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

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

Lógicas supervisivas em contexto de avaliação de desempenho docente: um estudo sobre as perceções dos avaliadores e dos avaliados

Supervisory concepts within the context of teacher evaluation: a study of the perceptions of the evaluators and the evaluated

ANA MARCOS | EUSÉBIO ANDRÉ MACHADO

Resumo: Este artigo apresenta, discute e analisa os resultados obtidos através do inquérito por questionário no âmbito do estudo "Lógicas de supervisão pedagógica em contexto de avaliação de desempenho docente (ADD)". Pretendemos estudar o papel do avaliador e do avaliado no processo de ADD, isto é, compreender as interações e os processos de supervisão entre estes dois atores, bem como compreender de que forma este dispositivo de avaliação contribuiu para o desenvolvimento profissional e para a melhoria dos resultados escolares. Combinando as abordagens qualitativa e quantitativa, realizámos numa primeira fase doze entrevistas semiestruturadas (n=12), seis a avaliados e seis a avaliadores, que no ano letivo 2008/2009 integraram o processo da ADD. Numa segunda fase, a partir dos resultados obtidos na primeira, elaborámos um inquérito por questionário, aplicado a 1000 professores da zona norte de Portugal, num universo de 54.781 professores. Triangulando a informação obtida em ambos os instrumentos, podemos concluir que, de um modo geral, a ADD não acarretou mudanças significativas no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Podemos também inferir que os docentes não desenvolveram práticas consistentes, sistemáticas e intencionalizadas de regulação, colaboração, autonomia e reflexão.

Palavras-chave: avaliação de desempenho docente; supervisão; políticas educativas; desenvolvimento profissional

Abstract: This article presents, discusses and analyzes the results obtained from a survey questionnaire resulting from the study "Concepts of pedagogical supervision within the context of teacher performance evaluation (TPE)". It was our aim to study the role of the evaluator and the evaluated in the TPE process, that is, to understand the interactions and the supervisory processes in force between these two actors, as well as understanding the way in which this evaluation mechanism has contributed to professional

development and to improving academic achievement. Employing both qualitative and quantitative approaches, we carried out twelve semi-structured interviews in a first phase, six with evaluators and six with the evaluated, which were part of the TPE process during the academic year 2008/2009. Based on the results of the first phase, a second phase employed a survey questionnaire administered to 1000 teachers in the north of Portugal, out of a possible 57,781 teachers. Collating the information obtained from both instruments, we can conclude that overall TPE did not lead to significant changes in the personal or professional development of the teachers. We can also infer that the teachers did not develop consistent, systematic or internationalized practices for regulation, collaboration, autonomy or reflection.

Keywords: teacher performance evaluation; supervision; education policy; professional development

1. Introdução

À luz dos vários normativos publicados até hoje sobre avaliação e, mais especificamente, no que concerne à ADD, o professor é considerado o elemento-chave, o núcleo central para a promoção da qualidade do serviço educativo. Trata-se, com efeito, de um ator crucial nos processos de mudança, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos jovens, na promoção de comunidades profissionais e na reconstrução da identidade e do profissionalismo docentes.

Neste sentido e perfilhando o pensamento de Alves e Machado (2010, pp.11-12), a ADD deverá ser entendida como uma "ferramenta" que contribuirá para a reflexão sobre a prática, ou seja, para uma autocrítica do trabalho do professor, pois o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem deverá ser uma autoavaliação das práticas que cada professor implementa, quer no que concerne aos conhecimentos científicos, quer no que concerne aos métodos, estratégias e meios de avaliação. Assim, o professor deverá assumir a responsabilidade de refletir criticamente sobre a ação; deverá assumir uma postura de autonomia dentro do processo educativo; deverá, finalmente, reconhecer a importância do trabalho em equipa e da colaboração nas tarefas educativas.

A ADD tem-se revelado um processo complexo e tem gerado várias tensões e conflitos no seio da escola, o que nos leva a questionar se tem como propósito promover o desenvolvimento profissional ou, simplesmente, responsabilizar os professores pelos resultados dos

alunos, numa lógica de prestação de contas. De acordo com Formosinho, Machado e Formosinho (2010), o atual regime de avaliação, tal como está definido nos normativos, induz um processo de ADD, no qual se cruzam duas modalidades de avaliação (a formativa e a sumativa) com propósitos distintos: o DP e a gestão das carreiras, a emancipação e o controlo profissional.

Não temos dúvidas que, para um bom e efetivo DP, os propósitos da ADD têm de se coadunar com as tendências supervisivas da atualidade que apontam para uma conceção democrática de supervisão com base em estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e de aprendizagem. No atinente a esta questão, Alarcão e Roldão (2008) elencaram quatro competências, que consideram essenciais para um bom e efetivo desempenho do supervisor, a saber:

a. Competências interpretativas (capacidade de compreender e interpretar o real, nas vertentes humana, social, cultural e educativa);
b. Competências de análise e avaliação (desenvolver vários projetos, análise de situações e desempenhos);
c. Competências de dinamização da formação (conhecer os pontos fracos da comunidade educativa, por forma a apoiá-la numa aprendizagem colaborativa, desenvolvendo para isso ações de formação);
d. Competências relacionais (ter uma boa capacidade de comunicação e gerir adequadamente os conflitos).

Ora, acreditamos que nem todos os avaliadores terão o perfil exigido pela supervisão, o que cria não só algumas reservas quanto à eficácia da sua atuação, mas também tensões de vária ordem (competitividade, desconfiança, instabilidade, receios, etc.), ou seja, cria-se um ambiente nas escolas pouco propício ao desenvolvimento de uma colegialidade própria das verdadeiras comunidades de aprendizagem. Deste modo, as relações entre avaliado e avaliador acabam por inibir a dialogicidade, a colaboração e a reflexão, dimensões consideradas fundamentais pela supervisão para o desenvolvimento da autonomia profissional docente.

Acresce que a questão da temporalidade e da regularidade (ou irregularidade) no tocante à observação de aulas e ao acompanhamento do professor avaliado tende a não cumprir os propósitos da supervisão pedagógica. Como referem Alarcão e Tavares (2008), a prática da supervisão não pode limitar-se a inspecionar ou a verificar o que o professor faz na sua prática letiva; não pode desligar-se da sua vertente formativa para assumir uma função corretiva ou classificativa; não pode ser controlo ou imposição. Ora, esta situação pode ocorrer quando o número de aulas observadas é insuficiente e assume uma função fundamentalmente classificativa.

Num contexto supervisivo, a promoção de uma relação de confiança constitui-se como objetivo central da atuação do supervisor e, numa perspetiva formativa, incentiva a uma participação mais responsável e ativa do professor no seu processo de formação (Oliveira & Oliveira, 1997).

2. Metodologia do estudo

O estudo que aqui apresentamos tinha como principal objetivo estudar o papel do avaliador e do avaliado no processo da ADD, isto é, compreender as interações e os processos de supervisão entre estes dois atores, bem como de que forma este dispositivo de avaliação contribuiu para o desenvolvimento profissional e para a melhoria dos resultados escolares.

Neste sentido, delineámos as seguintes questões norteadoras:

- de que forma foi implementado/regulado o processo da ADD?
- que dimensões, ao nível da supervisão, estiveram presentes no processo da ADD?
- que processos colaborativos foram implementados?
- que relações foram estabelecidas entre o professor avaliador e o professor avaliado?
- que clima proporcionou este modelo de avaliação ao nível das relações interpares?
- de que forma a ADD promoveu a autoavaliação dos docentes?
- de que modo a atividade reflexiva do professor contribuiu para a melhoria da sua prática pedagógica?
- em que medida a atividade reflexiva do professor teve implicações no processo de ensino-aprendizagem?
- de que modo a ADD promoveu a autonomia dos docentes?

Os instrumentos de recolha de dados foram construídos tendo como base uma orientação metodológica que combinou as

abordagens qualitativa e quantitativa, com predominância na perspetiva interpretativa, de forma a conseguirmos uma visão holística do objeto em estudo.

Deste modo, combinando as abordagens qualitativa e quantitativa, utilizámos como principais técnicas de recolha de dados, numa primeira fase, doze entrevistas semiestruturadas (n=12), seis a avaliados e seis a avaliadores que no ano letivo 2008/2009 integraram o processo da ADD. Numa segunda fase, a partir dos resultados obtidos na primeira, elaborámos um inquérito por questionário, aplicado a 1000 professores da zona norte de Portugal, num universo de 54.781 professores. Dos 1000 inquéritos distribuídos tivemos um retorno de 396, cujos dados foram introduzidos e analisados no programa informático SPSS, versão 17.0.

O questionário é constituído unicamente por questões fechadas, com respostas tipo escala de Likert com 5 níveis (Nunca, Raramente, Às vezes, Muitas vezes e Sempre).

A amostra apresenta as seguintes características:

Género: Sexo feminino (78,8%), Sexo masculino (20,7%);

Idade: A idade média (44,23 anos, com um mínimo de 25 anos e um máximo de 61), 25% (38 anos ou menos.), 50% (45 anos ou menos), 25% (50 anos ou mais.);

Habilitações Académicas: Licenciatura (58,6%), Mestrado (21,2%), Pós – Graduação (16,7%), Bacharelato (1,8%), Doutoramento (1,3%);

Situação Profissional: Contratados (20,2%), Quadro de Zona Pedagógica (5,8%), Quadro de Agrupamento (24%)**,** Quadro de Escola (49,5%);

Nível de Ensino: Secundário (36,9%), 3º Ciclo (35,6%), 2º Ciclo (13,9%), Educação Especial (12,9%), 1º Ciclo (12,4%), Pré-Escolar, (7,3%);

Tempo de Serviço: Mais de 20 anos (**47,2%)**, Até 5 anos (9,1%), Entre 6 a 15 anos (24,7%), Entre os 16 e os 20 anos (17,9%);

Estatuto na ADD: 343 avaliados (86,6%), 92 avaliadores (23,2%), 28 membros da CCAD (7,1%), 3 diretores (0,8%);

Solicitação ou não de Observação de Aulas por parte do docente: observação (56,1%), não observação (39,1%);

Formação no âmbito do processo da ADD: Não formação (74,7%), Formação (23,7%).

3. Análise e discussão dos resultados

3.1. Dimensão da regulação

No que concerne à tabela 1, verifica-se que a resposta dos inquiridos se situou mais nas classes concordantes, obtendo um valor bastante significativo de mais de 60 %, confirmando, assim, que mais de metade dos avaliadores preparou com o avaliado os dispositivos de avaliação antes do processo da ADD iniciar.

TABELA 1
O avaliador preparou com o avaliado todos os dispositivos de supervisão/avaliação antes de se iniciar o processo da ADD .

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	96	25,1
	Raramente	46	12,0
	Às vezes	85	22,2
	Muitas Vezes	91	23,8
	Sempre	65	17,0
	Total	383	100,0
Faltam	Sistema	13	
Total		396	

A partir da tabela 2 pode inferir-se que mais de 50% dos inquiridos confirmaram ter reunido com o avaliador para preparar o processo da ADD, o que, de resto, vai ao encontro das respostas evidenciadas na tabela anterior.

TABELA 2
O avaliador reuniu com o avaliado antes da ADD iniciar, de forma a preparar o processo de avaliação.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	93	24,2
	Raramente	48	12,5
	Às vezes	83	21,6
	Muitas Vezes	88	22,9
	Sempre	73	19,0
	Total	385	100,0
Faltam	Sistema	11	
Total		396	

Quanto à tabela 3, constata-se que mais de 60%, dos inquiridos entenderam que avaliador e avaliado reuniram para regular o processo da ADD.

TABELA 3
O avaliador reuniu com o avaliado para regular o processo de avaliação de desempenho.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	83	21,7
	Raramente	46	12,0
	Às vezes	103	26,9
	Muitas Vezes	89	23,2
	Sempre	62	16,2
	Total	383	100,0
Faltam	Sistema	13	
Total		396	

Tendo em conta a tabela 4, 43% dos inquiridos afirmam não ter havido um processo natural, regular e consistente de sugestões de estratégias de atuação/remediação após a observação de aulas, o que legitima a inferência segundo a qual quase metade dos docentes não teve um *feedback* da aula observada.

TABELA 4
Durante o processo de ADD foram sugeridas estratégias de remediação/atuação, designadamente após a observação de aulas .

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	113	30,2
	Raramente	48	12,8
	Às vezes	89	23,8
	Muitas Vezes	69	18,4
	Sempre	55	14,7
	Total	374	100,0
Faltam	Sistema	22	
Total		396	

No respeitante à tabela 5, conclui-se que 40% dos sujeitos inquiridos opinam que nem sempre houve uma interação constante entre avaliador e avaliado, o que aponta para a prevalência de uma cultura mais solitária e mais individualista durante o processo da ADD.

TABELA 5
O processo de ADD favoreceu uma interação constante entre os diversos intervenientes (avaliador e avaliado).

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	86	22,4
	Raramente	63	16,4
	Às vezes	104	27,1
	Muitas Vezes	78	20,3
	Sempre	53	13,8
	Total	384	100,0
Faltam	Sistema	12	
Total		396	

Na tabela 6, as respostas dos inquiridos dividem-se: 36,4% referem ter reunido com o avaliado para regular o processo, ao passo que 34,3% consideram que essa situação não se verificou. Estas respostas indiciam que os intervenientes neste processo não partilharam uma cultura de diálogo e de interação constante, no sentido de desenvolverem um processo de aprendizagem contínua.

TABELA 6
O avaliador e o avaliado reuniram sempre que necessário de forma a aferir/regular o processo da ADD.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	70	18,3
	Raramente	61	16,0
	Às vezes	112	29,3
	Muitas Vezes	74	19,4
	Sempre	65	17,0
	Total	382	100,0
Faltam	Sistema	14	
Total		396	

3.2. Dimensão da colaboração:

No que concerne à tabela 7, a percentagem de docentes que respondem "nunca" é de 43,4%, seguindo-se os que respondem "às vezes" (23,1%) e, *ex-aequo*, "raramente" e "muitas vezes" (14,1%). Estes resultados indicam uma clara noção de ausência de colaboração entre o avaliado e o avaliador.

TABELA 7
O avaliador colaborou com o avaliado na preparação das atividades pedagógicas.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	163	**43,4**
	Raramente	53	14,1
	Às vezes	87	23,1
	Muitas Vezes	53	14,1
	Sempre	20	5,3
	Total	376	100,0
Faltam	Sistema	20	
Total		396	

Relativamente à tabela 8, a percentagem de docentes que responde "nunca" é de 31,6%, seguindo-se os que respondem "raramente" (24,4%) e "às vezes" (21%). Conforme se pode constatar, temos um valor significativo de inquiridos que concentram as suas respostas nas opções "nunca" (31,6%) e "raramente" (24,4%), perfazendo um total de quase 60 %. Assim, podemos considerar que mais de metade dos inquiridos considera que a ADD não implicou mudanças significativas no trabalho colaborativo entre os professores da escola.

TABELA 8
O avaliador colaborou com o avaliado na preparação das atividades pedagógicas

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	122	31,6
	Raramente	94	24,4
	Às vezes	81	21,0
	Muitas Vezes	64	16,6
	Sempre	25	6,5
	Total	386	100,0
Faltam	Sistema	10	
Total		396	

Quanto à tabela 9, a percentagem de docentes que respondem "nunca" é de 30,1%, seguindo-se os que respondem "às vezes" (23,6%) e "raramente" (19%). Pelos valores apresentados, podemos inferir que quase metade dos inquiridos não partilhou materiais, experiências e outros suportes de apoio à atividade docente.

TABELA 9
O avaliador e o avaliado partilharam materiais, experiências, documentos e outros materiais de suporte à atividade docente.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	116	30,1
	Raramente	73	19,0
	Às vezes	91	23,6
	Muitas Vezes	72	18,7
	Sempre	33	8,6
	Total	385	100,0
Faltam	Sistema	11	
Total		396	

Tendo em conta a tabela 10, a percentagem de docentes que respondem "nunca" é de 29,6%, seguindo-se os que respondem "às vezes" (27%) e "raramente" (23,9%). Observamos, assim, que mais de metade dos inquiridos considera que a ADD não favoreceu a partilha de experiências pedagógicas entre os professores da escola.

TABELA 10
O avaliador e o avaliado partilharam materiais, experiências, documentos e outros materiais de suporte à atividade docente.

		Frequência	**Percentagem**
Válidas	Nunca	114	29,6
	Raramente	92	23,9
	Às vezes	104	27,0
	Muitas Vezes	58	15,1
	Sempre	17	4,4
	Total	385	100,0
Faltam	Sistema	11	
Total		396	

Quanto à tabela 11, a percentagem de docentes que respondem "às vezes" é de 33,2%, seguindo-se os que respondem "nunca" (23,2%) e "raramente" (22,7%). Não responderam a esta questão 3,3% dos inquiridos. Mais uma vez, houve uma concentração de respostas nas classes menos concordantes. Pelos resultados apresentados, a colaboração entre os professores, quer no âmbito do grupo/departamento, quer no âmbito da escola, foi genericamente fraca.

TABELA 11
Na ADD os professores colaboraram quer no âmbito do grupo/departamento quer no âmbito da escola em gera

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	89	23,2
	Raramente	87	22,7
	Às vezes	127	33,2
	Muitas Vezes	61	15,9
	Sempre	19	5,0
	Total	383	100,0
Faltam	Sistema	13	
Total		396	

Relativamente à tabela 12, a percentagem de docentes que respondem "muitas vezes" é de 26,9%, seguindo-se os que respondem "às vezes" (23%) e "sempre" (18,8 %). Conforme se verifica nesta tabela, há um número considerável de inquiridos que afirma que o avaliador implementou, ao longo do processo da ADD, uma cultura de diálogo constante com o avaliado.

TABELA 12
O avaliador implementou, ao longo do processo da ADD, uma cultura de diálogo constante com o avaliado.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	89	14,1
	Raramente	87	17,2
	Às vezes	127	23,0
	Muitas Vezes	61	26,9
	Sempre	19	18,8
	Total	383	100,0
Faltam	Sistema	13	
Total		396	

3.3. Dimensão da autonomia

Em função da tabela 13, verificamos que 63,2% dos docentes afirmam que tiveram autonomia e liberdade de decisão durante o processo da ADD.

TABELA 13
O avaliado teve toda a autonomia e liberdade de decisão durante o processo de ADD.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	25	6,5
	Raramente	35	9,1
	Às vezes	81	21,1
	Muitas Vezes	93	24,3
	Sempre	149	38,9
	Total	383	100,0
Faltam	Sistema	13	
Total			396

Por seu turno, no que respeita à tabela 14, verifica-se que existe um número significativo de docentes (57,3%) que considera que o avaliador incentivou a autonomia do avaliado na tomada de decisões.

TABELA 14
O avaliador incentivou a autonomia do avaliado na tomada de decisões.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	52	13,7
	Raramente	28	7,4
	Às vezes	82	21,6
	Muitas Vezes	105	27,6
	Sempre	113	29,7
	Total	380	100,0
Faltam	Sistema	16	
Total		396	

Dos dados mencionados na tabela 15, *constata*-se que 38,5% dos inquiridos respondem "nunca" ou "raramente" e 30,7% respondem "às vezes". Infere-se, pois, que o avaliador nem sempre promoveu um questionamento constante como competência fundamental para desenvolver a autonomia profissional.

TABELA 15
O avaliador promoveu um questionamento constante como competência fundamental para desenvolver a autonomia profissional.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	84	22,0
	Raramente	63	16,5
	Às vezes	117	30,7
	Muitas Vezes	72	18,9
	Sempre	45	11,8
	Total	381	100,0
Faltam	Sistema	15	
Total		396	

Da leitura da tabela 16 conclui-se que 56,5 % dos docentes consideram que a ADD não contribuiu para o desenvolvimento da autonomia do professor no que toca às questões da gestão do currículo e do processo de ensino-aprendizagem.

TABELA 16
A ADD contribuiu para o desenvolvimento da autonomia do professor na gestão do currículo e na tomada de decisões processo de ensino-aprendizagem.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	113	29,7
	Raramente	102	26,8
	Às vezes	94	24,7
	Muitas Vezes	51	13,4
	Sempre	20	5,3
	Total	380	100,0
Faltam	Sistema	16	
Total		396	

Por sua vez, pelos dados da tabela 17, inferimos que quase metade dos inquiridos (46,5 %) afirma que a autonomia não foi considerada um critério na ADD.

TABELA 17
A autonomia foi considerada um critério na avaliação do desempenho docente.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	102	27,6
	Raramente	70	18,9
	Às vezes	91	24,6
	Muitas Vezes	64	17,3
	Sempre	43	11,6
	Total	370	100,0
Faltam	Sistema	26	
Total		396	

Na tabela 18 é patente que um número significativo de professores (44,1%) considera que o avaliador promoveu a autonomia, mas sem pôr em causa o seu papel de avaliador.

TABELA 18
O avaliador promoveu a autonomia, mas sem pôr em causa o seu papel de avaliador.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	54	14,7
	Raramente	58	15,8
	Às vezes	93	25,3
	Muitas Vezes	86	23,4
	Sempre	76	20,7
	Total	367	100,0
Faltam	Sistema	29	
Total		396	

3.4. Dimensão da reflexão

Começando pela tabela 19, verifica-se que mais de metade dos inquiridos (66,6%) afirma que o processo da ADD não promoveu uma reflexão consolidada das práticas docentes.

TABELA 19
O processo da ADD promoveu a reflexão sobre as práticas docentes.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	69	18,3
	Raramente	75	19,9
	Às vezes	111	29,4
	Muitas Vezes	83	22,0
	Sempre	39	10,3
	Total	377	100,0
Faltam	Sistema	19	
Total		396	

Por outro lado, constatamos na tabela 20 que um grupo de professores (32,3%) considera que o processo da ADD promoveu, de facto, a autorreflexão dos avaliados, mas 38,2% têm opinião contrária.

TABELA 20
O processo da ADD promoveu a autorreflexão dos avaliados.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	69	18,3
	Raramente	75	19,9
	Às vezes	111	29,4
	Muitas Vezes	83	22,0
	Sempre	39	10,3
	Total	377	100,0
Faltam	Sistema	19	
Total		396	

Pelos dados da tabela 21, percebemos que 39% dos inquiridos consideram que o avaliador foi o principal responsável pela promoção da reflexão ao longo do processo da ADD.

TABELA 21
O avaliador foi o principal responsável pela promoção da reflexão ao longo do processo de ADD.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	41	10,9
	Raramente	60	15,9
	Às vezes	129	34,2
	Muitas Vezes	97	25,7
	Sempre	50	13,3
	Total	377	100,0
Faltam	Sistema	19	
Total		396	

Analisando a tabela 22, verifica-se que há um grupo de professores (32,1%) que refere ter sido incentivado a desenvolver uma autorreflexão sobre as suas práticas. Há, no entanto, outro grupo (39,4%) que sublinha que essa situação não se verificou.

TABELA 22
Durante o processo de ADD, os avaliados foram incentivados a desenvolver uma autorreflexão permanente sobre as suas práticas.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	112	17,6
	Raramente	68	21,8
	Às vezes	112	28,5
	Muitas Vezes	55	19,9
	Sempre	29	12,2
	Total	376	100,0
Faltam	Sistema	20	
Total		396	

A constatação que se retira da tabela 23 é a de que as opiniões dos inquiridos se dividem: 32,1% dos inquiridos afirmam que a autoavaliação foi parte integrante do processo da ADD, mas 39,4% referem que essa situação não se verificou. Podemos inferir que existe um grupo significativo de docentes que afirma que a autoavaliação, nem sempre fez parte do processo da ADD.

TABELA 23
A autoavaliação, como instrumento fundamental de reflexão, foi parte integrante do processo da ADD e não apenas no final.

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	66	17,6
	Raramente	82	21,8
	Às vezes	107	28,5
	Muitas Vezes	75	19,9
	Sempre	46	12,2
	Total	376	100,0
Faltam	Sistema	20	
Total		396	

Finalmente, tendo em conta a tabela 24, 32,1% dos docentes afirmam que o avaliador facultou toda a informação necessária ao avaliado para que este procedesse à sua reflexão. Existe, todavia, um número significativo (39,4%) que não obteve *feedback* por parte do avaliador para que, individualmente ou em conjunto, procedessem à reflexão sobre as aulas observadas e sobre todo o processo da ADD.

TABELA 24
O avaliador forneceu ao avaliado toda a informação recolhida através dos instrumentos de registo para permitir a sua reflexão

		Frequência	Percentagem
Válidas	Nunca	66	17,6
	Raramente	82	21,8
	Às vezes	107	28,5
	Muitas Vezes	75	19,9
	Sempre	46	12,2
	Total	376	100,0
Faltam	Sistema	20	
Total		396	

4. Conclusões

Face aos resultados empíricos, convocados neste artigo, pode-se inferir que os inquiridos não desenvolveram práticas consistentes de regulação, autonomia, colaboração e reflexão.

Assim, segundo os participantes, não se desenvolveram práticas consistentes, sistemáticas e intencionalizadas de regulação, tendo os professores um grau reduzido de envolvimento no próprio dispositivo de avaliação. Por outro lado, consideram também que não houve uma interação substantiva e reguladora entre professores

avaliadores e professores avaliados, sendo os encontros realizados (pré ou pós-observação de aula) apenas para verificar e consumar a formalização do processo, nomeadamente a entrega de documentos, registos e dar a conhecer os instrumentos utilizados na ADD.

Importa também sublinhar que a ADD não implicou mudanças significativas no trabalho colaborativo entre os professores da escola, não se verificando qualquer mudança nas práticas; pelo contrário, mantiveram-se lógicas de ação estanques e individualistas. O trabalho "colaborativo ou cooperativo" presente neste processo cingiu-se apenas ao cumprimento administrativo a que este obrigava, de acordo com o quadro legislativo português, mas também de acordo com as regras impostas por cada escola.

De referir ainda que o processo da ADD não promoveu práticas que fomentassem a colegialidade necessária ao desenvolvimento do trabalho colaborativo. Deste modo, nota-se uma clara ausência de colaboração entre avaliador e avaliado quanto ao envolvimento nas atividades pedagógicas, nomeadamente no que diz respeito à partilha de materiais, experiências e outros suportes de apoio à atividade docente.

Quanto à promoção da autonomia dos docentes, os participantes deste estudo consideram que houve "autonomia", sendo, porém, de sublinhar que essa "autonomia" traduz, acima de tudo, a ausência de práticas de regulação e de colaboração, ou seja, foi uma espécie de "autonomia" de insularidade do docente.

Podemos ainda afirmar que a ADD não desenvolveu práticas e competências reflexivas de um modo consistente, intencional e com consequências no trabalho docente, embora os "avaliadores" admitam que terão acontecido de um modo "informal" e não registado. No entanto, os participantes reconhecem que as práticas reflexivas são fundamentais, designadamente a autoavaliação, para a melhoria das práticas educativas e inequivocamente para um melhor desempenho profissional.

De referir ainda que, para além de não ter contribuído para o DP, não ter fomentado práticas colaborativas, nem ter promovido a autonomia do docente, verifica-se que a ADD teve um efeito inibidor, criando tensões e gerando comportamentos solitários e competitivos, impedindo, assim, uma cultura de partilha, pelo que a dialogicidade, a comunicação e as relações pessoais e profissionais foram seriamente comprometidas, pondo em causa o desenvolvimento de uma colegialidade impulsionadora de um bom e efetivo desenvolvimento pessoal e profissional.

Se o objetivo primeiro da ADD é o DP e a implementação de uma cultura de avaliação e de colegialidade, então há que encontrar mecanismos de operacionalização próprios ao desenvolvimento de uma cultura colaborativa que assente em estratégias de reflexão/ação sustentadas na compreensão, no *feedback*, no diálogo e na partilha de saberes. Por outro lado, a lógica do "processo" terá necessariamente de se sobrepor à lógica do "produto"; caso contrário, a ADD desempenhará apenas uma função burocrática e de prestação de contas.

Só assim consideramos que a ADD desempenhará com êxito o seu papel. Deste modo, é urgente a reorganização e estruturação de todo o processo; se assim não for, estará em causa não só a identidade e o DP, mas também as comunidades de aprendizagem, através das quais muitos dos complexos problemas que o ensino enfrenta poderiam ser resolvidos, dando resposta às exigências e aos desafios que a própria sociedade coloca à escola.

Referências bibliográficas

Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional*. Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2008). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (2010). *O pólo de excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.

Formosinho, J., Machado, J., & Formosinho, O. J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Oliveira, L., & Oliveira, M. (1997). O Contexto Supervisivo na Formação Contínua de Professores. In *Supervisão na Formação – contributos inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão* (pp. 170-175). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Legislação

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

Decreto-Lei n.º 2 /2008, de 10 de janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

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

Decreto-Lei n.º 2/2010, de 23 de junho

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

Avaliação de desempenho docente na perspetiva dos professores avaliadores

Teacher evaluation from the perspective of teacher evaluation

PAULA CRISTINA ALVES DE ARAÚJO

Resumo: As perceções dos professores sobre a política educativa são vitais para compreender o sucesso ou fracasso da sua implementação. Tendo isto presente, foi traduzida e adaptada à realidade portuguesa uma escala já usada por Tuytens e Devos na Bélgica. Este estudo auscultou os professores avaliadores (n = 174) no sentido de conhecer as suas perceções sobre o modelo de avaliação de desempenho docente e de identificar as suas opiniões sobre a sua implementação. De um modo geral, os resultados deste estudo indicam que os professores encaram a avaliação de desempenho docente como uma medida necessária; no entanto, gostariam de ter tido um papel mais ativo em todo o processo de implementação. A existência de padrões de desempenho nacionais que tornem claro o que é esperado dos professores é também positiva, desde que os mesmos não sejam impostos, mas antes discutidos e partilhados. Já no que diz respeito aos efeitos, a perceção dos professores é negativa. Não há efeitos positivos nem para a escola, nem para o desempenho docente. Parece claro, neste estudo, que uma maior participação na mudança desde a sua conceção, implementação e monitorização teriam tornado este modelo mais claro, mais prático e mais eficaz.

Palavras-chave: avaliadores; padrões de desempenho; participação

Abstract: Teachers' perceptions of education policies are vital for understanding the success or failure of their implementation. With this in mind, the Portuguese case was translated and adapted to a scale previously developed by Tuytens and Devos in Belguim. This study gathered opinions on teacher performance evaluation from evaluating teachers (n=174), looking to uncover their perceptions of the model and opinion of the implementation. Generally speaking, the results of this study indicate that the teachers see teacher performance evaluation as a necessary measure; however, they would have liked to have had a more active role in all aspects of the implementation process. Also considered to be a positive element is the existence of national performance standards that make it clear what is expected of teachers, that is, as long as they are not imposed, but

rather discussed and shared. Teachers' perceptions of the effects are seen to be negative. There are no positive effects for the school, or for teacher performance. It seems clear from this study that increased participation in the change, from its conception, to implementation and monitoring, would have made this model clearer, more practical and more effective.

Keywords: evaluators; performance standards; participation

Introdução

A evolução cultural, económica e política, aliada à complexidade da nossa sociedade e as suas exigências relativamente à educação, aumenta a pressão no sentido da mudança na avaliação de desempenho docente.

Assiste-se à mudança da escola humanista e assente em propósitos emancipatórios para uma escola performativa e centrada nos resultados (Machado, 2011). Esta urgência em mostrar publicamente que o Estado se preocupa com os resultados escolares e com a qualidade da educação em Portugal levou a um novo modelo de avaliação de professores baseado em conceitos de *accountability*. O poder político responsabiliza os professores pela desacreditação do sistema educativo. As medidas políticas inscrevem-se numa lógica performativa e gerencialista, preocupada em "elevar os padrões de ensino e os resultados dos alunos" (Alves & Flores, 2010, p.7).

Os docentes manifestam-se relativamente a esta prestação de contas em grande parte devido à falta de envolvimento e trabalho colaborativo das várias partes envolvidas.

Tal como numa típica avaliação burocrática em que tudo vem de cima, "top down", o processo é hierarquizado. Como refere Day (1993, p. 97) vive-se "nas escolas um clima de mudança legislada" e não de "mudança negociada". Esta transição abrupta encontra escolas com processos de avaliação incipientes e práticas de colaboração pouco consolidadas (Machado, 2011).

No entanto, se, por um lado, a avaliação é importante para compreender e melhorar uma realidade, por outro ela

> não pode ser vista, de forma simplista, como a panaceia para todos os problemas, sobretudo se não se questionarem os seus princípios e pressupostos, os seus procedimentos e métodos, os fins a que se destina e os seus efeitos (previstos e não previstos) e, ainda, se não se aliarem à avaliação políticas e medidas que a complementem e potenciem. (Flores, 2010, p. 7)

No caso do Chile, Avalos (2010) descreve o processo de construção e de implementação como sendo longo e gradual. Incluiu consultas nacionais aos docentes onde foram debatidos

> (a)os propósitos do sistema e as consequências dos resultados da avaliação para o docente; (b) o processo, em termos de quem seriam os avaliadores e sobre que tipo de evidência emitiriam os seus juízos; e, por último, (c) os critérios ou padrões que acabariam por reger a avaliação dos professores avaliados. (ibidem, p. 49)

A eficácia e o sucesso da implementação de uma medida política dependem em grande parte da negociação, da compreensão e trabalho colaborativo no sentido da melhoria do desempenho docente.

> A participação é essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso. (Lima, 2002, p.20)

Harris afirmava que nenhuma inovação pode ser assimilada, sem que o seu sentido seja partilhado (Harris, 1979, p. 121, in Fullan, 1991, p. 31). Contudo, este quadro marcado pela urgência parece comprometer a sua interiorização e apropriação pelos agentes e a sua posterior adequação nos contextos.

As perceções dos professores sobre as medidas políticas poderão ajudar os legisladores e os diretores a analisar os problemas que os professores preveem em função dos contextos e as possíveis soluções para os problemas.

Revisão de literatura

Sendo a escola uma instituição social imprescindível e cada vez mais valorizada, torna-se imperioso avaliar não só a instituição, mas também aqueles que nela trabalham. A avaliação surge, assim, como forma de *accountability* e como forma de legitimar as políticas educativas. Na verdade, vivemos hoje sobre o domínio do "Estado -avaliador" que "vem transformando a avaliação num instrumento de governação e numa técnica de gestão" (Lima, 2010, p.5).

Coloca-se, pois, a questão: qual a urgência em avaliar professores? Será para uma gestão administrativa das carreiras, para o desenvolvimento pessoal e profissional, para uma melhor utilização dos recursos humanos? (Hadji, 1995).

A gestão das questões educativas com base em princípios de rendibilidade e a necessidade de afirmação num mundo cada vez mais globalizado e competitivo, submetido a uma constante "pressão exercida pela procura internacional" (Figari, 1996, p. 34), reforçou

a necessidade de aprofundar o estudo neste domínio tão complexo e, por vezes, polémico que é o da avaliação.

Pacheco (2002) sustenta que avaliar é um processo de decisão que acarreta juízos valorativos, decorrentes da recolha de dados, que não pode dispensar critérios rigorosamente definidos.

Numa avaliação integrada, a recolha de dados é feita a partir de diversas fontes, serve-se de instrumentação diversa, tem o contributo de professores, alunos e encarregados de educação e obriga a uma reflexão conjunta dos implicados no objeto a ser avaliado.

Para que essa atitude reflexiva se promova e conduza a uma verdadeira consciencialização da ação, a avaliação deve apoiar-se em critérios bem definidos, para além de bem explicitados os seus propósitos e funções. Um dos maiores problemas no processo avaliativo é efetivamente clarificar bem a sua função.

Smith (cit. por Flores, 2009, p. 245) identifica quatro funções principais na avaliação docente: *gate-keeping*, prestação de contas, promoção e desenvolvimento profissional.

Relativamente à condução da avaliação, há autores que defendem uma avaliação com propósitos formativos e outros com propósitos sumativos. No primeiro caso, pretende-se melhorar e desenvolver o objeto em avaliação, enquanto, no segundo caso, quando se avalia prestam-se contas na lógica da *accountability*.

A avaliação sumativa também tem as suas vantagens como sendo a facilidade de interpretação ou as "suas propriedades de grande fidelidade e fiabilidade" (De Ketele, 2010, p. 16).

A avaliação sumativa é importante e necessária para que se distinga os bons e menos bons profissionais. No entanto, por si só, não é suficiente. De Ketele (2010), por exemplo, afirma que, quando se avalia capacidades, competências ou atitudes, a validade e a fiabilidade é muito reduzida.

A figura do amigo crítico (De Ketele, 2010) pode aqui ter um papel fundamental, já que tem a função de ajudar os atores a tomar decisões e não formular um juízo sobre o professor ou as suas práticas. O amigo crítico tem em conta o contexto, valoriza a pessoa, ajuda a descobrir e a explicitar o fundamento das suas escolhas, ações e efeitos.

O trabalho em equipa é condição necessária para o desenvolvimento sustentado da qualidade do serviço que os professores prestam à escola. Nenhum professor age sozinho, ele faz parte de um sistema.

Só depois deste percurso se pode fazer uma avaliação sumativa que distinga/diferencie os professores, premiando o mérito e influenciando o salário ou a progressão na carreira. Mas mesmo esta avaliação deverá ser fundamentada, objetiva e transparente.

A este propósito, Afonso (2009) refere que

> ...se em decorrência da prestação de contas, houver lugar a prémios ou sanções, ou outras formas de responsabilização de instituições, organizações ou pessoas, isso deve ser também consequência (...) de uma avaliação rigorosa e prudente sob o ponto de vista técnico-metodológico (...) e tendo em conta igualmente o enquadramento cultural, ético e jurídico que preveja procedimentos democráticos e salvaguarde direitos fundamentais. (Afonso, 2009, p.14)

Embora estes dois propósitos sejam muitas vezes vistos como opostos, Stronge (2010, p.27) julga que "para que a avaliação de professores seja benéfica, terá de haver um esforço concertado para estabelecer uma ligação lógica entre estes dois propósitos".

Segundo De Ketele (2010, p. 17), "a triangulação dos índices e das fontes; e a coerência do modo como os índices são relacionados para produzir o sentido" são essenciais para garantir a validade e a fiabilidade dos dados.

Day (1993), referindo-se à avaliação de docentes, distingue o modelo de produto do modelo de processo. O modelo de produto está centrado no produto final, no resultado. O ensino é visto como um ofício e a avaliação pretende a promoção, por isso, é sumativa. O modelo de processo visa o desenvolvimento profissional no sentido da melhoria sistemática. O ensino é visto como uma arte, é valorizada a criatividade e os propósitos morais e sociais. Este modelo de avaliação presupõe uma visão profissional do professor e tende à mudança, à melhoria, à excelência.

E, no sentido de realçar a autonomia do professor, seria necessário demonstrar "um compromisso em relação à colegialidade através, por exemplo, de uma negociação inicial dos direitos dos professores e da utilização de estratégias de autoavaliação, de observação pelos colegas e de amizades críticas" (Day, 1993, p. 110).

O trabalho do professor sempre foi avaliado embora, muitas vezes de forma informal pelos alunos, Encarregados de Educação e pares. A avaliação formal é mais recente, pelo que ainda hoje são discutidas as competências a avaliar: a capacidade do professor se dotar de um modelo simultaneamente regulador e gerador do desenvolvimento positivo; o domínio académico das matérias de

ensino; o conhecimento das modalidades de funcionamento do aprendente.

Hadji (1995) vê alguma dificuldade em definir o objeto da avaliação dos professores, por este objeto ser um sujeito.

> A dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários. (...) O objeto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir. (Hadji, 1995, p. 32)

Ora, o facto é que, na avaliação de docentes, o objeto da avaliação é o professor e segundo Pacheco e Flores (1999, p. 172)

> o professor não pode ser avaliado apenas por aquilo que faz e que fica registado administrativamente, devendo fazer parte do seu objeto de avaliação quer a sua *performance* perante os alunos, quer a colaboração com os seus pares, quer ainda o seu envolvimento no projeto educativo e nos projetos curriculares.

É, portanto, importante que haja um referencial de competências para avaliar a profissionalidade docente. Neste sentido, os padrões de desempenho nacionais parecem ser um contributo importante, na medida em que definem um perfil profissional e "pretendem constituir um documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos" (Despacho n.º 16034 / 2010).

No Canadá também existem referenciais de competências segundo os quais os professores são avaliados. Tardif e Faucher (2010) apresentam esses dois referenciais: um para professores em formação e outro para professores experientes. No segundo caso, o referencial divide-se em cinco domínios de competências, a saber: interesse pelos alunos e as suas aprendizagens; conhecimentos profissionais; prática profissional; aperfeiçoamento profissional contínuo; e liderança nas comunidades de aprendizagem.

Por sua vez, no Chile, segundo Avalos (2010), os critérios que devem ser usados na avaliação estão divididos por quatro domínios centrais do ensino, a saber: preparação do ensino, criação de um ambiente propício à aprendizagem, ensino para a aprendizagem de todos os estudantes e responsabilidades profissionais. Tal como em Portugal as competências complementam-se com indicadores/descritores, mas as categorias das classificações dos docentes avaliados são só quatro: excelente, competente, suficiente e insuficiente.

Stronge (2010, p. 35) aponta como instrumentos possíveis a observação, os inquéritos aos alunos, o portefólio do professor e os dados do desempenho dos alunos.

A autoavaliação pode e deve contribuir para um reflexão crítica da prática docente e, por isso, ser "uma mais-valia poderosa de autoconhecimento, de autoconfiança, de investigação e de melhoria das práticas de desenvolvimento e gestão da qualidade do currículo" (Alves & Machado, 2010, p. 106).

Tardif e Faucher (2010) referem a observação de aulas, os questionários e o portefólio. Quanto à observação considerada essencial, estes autores colocam várias questões:

> Devem ser promovidos momentos de observações planificadas com antecedência com a pessoa em causa ou em períodos fortuitos? Quantas devem ser as sessões de observação? Qual é a duração de cada sessão de observação? Devem ser observações contínuas ou observações esporádicas? As observações devem ser apoiadas por uma grelha mais detalhada ou por uma grelha mais abrangente, mesmo impressionista? (2010, p. 51)

Tardif e Faucher concluem assim a questão dos utensílios ou instrumentos da avaliação:

> Nas decisões relativas à escolha dos utensílios e dos instrumentos de avaliação, é fundamental não perder de vista o próprio objeto da avaliação, ou seja, a profissionalidade, e definir explicitamente a contribuição de cada utensílio ou instrumento para atingir esta finalidade. (ibidem)

Refletindo novamente sobre as fontes de informação, refira-se que, no Chile, de acordo com Avalos (2010, p. 51), se privilegiou "o uso de procedimentos que incluíssem, fundamentalmente, as informações fornecidas pelo próprio docente avaliado". Assim sendo, no Chile, a avaliação de professores tem por base quatro fontes de informação das quais uma é o relatório do Diretor da Escola e as restantes três recolhem informação a partir do docente avaliado, sendo elas: o portefólio, a autoavaliação e a entrevista.

Refira-se, também, que, no Chile, há uma "Assessoria Técnica Independente, que está a cargo de uma universidade, elabora e valida os instrumentos, realiza a formação dos diferentes atores no processo, incluindo os avaliadores pares, e processa o conjunto de dados, de acordo com critérios estabelecidos" (Avalos, 2010, p. 56).

Em todos os processos de mudança há necessidade de encontrar o seu sentido e é compreensível que se levantem algumas questões, como: Qual o valor acrescentado da mudança? Quem vai beneficiar? Qual é a urgência? Como vai ser conseguida?

Por outro lado, para que a mudança ocorra ao nível individual é necessário que os indivíduos reconheçam a necessidade da mudança na organização. "Change works or doesn't work on the basis of individual and collective responses to it" (Fullan, 1991, p. 46).

De acordo com Fullan (1991), as mudanças na educação são um processo dinâmico que envolve algumas variáveis, tais como: a sua necessidade, clareza, complexidade e praticabilidade para os professores.

Neste sentido, a perceção dos professores sobre a nova medida política da ADD será um fator determinante para o sucesso ou fracasso da sua implementação.

De facto, numa cultura avaliativa, a avaliação deve fazer parte do quotidiano dos professores e das próprias escolas no seu todo de modo a permitir a melhoria do desempenho dos professores. Citando Alves e Machado:

> Desta forma, a avaliação não poderá reduzir-se a uma prática que realizam uns (com autoridade e poder) sobre outros, mas um processo reflexivo, sistemático e rigoroso de questionamento sobre a realidade, que deve atender ao contexto, considerar globalmente as situações, atender tanto ao explícito como ao implícito e reger-se por princípios de validade, participação e ética. (2010, p. 94)

3. Metodologia do estudo

A ADD tem hoje um papel decisivo na vida dos professores e na vida da Escola. Por este ser um tema novo e emergente, a literatura neste domínio é ainda insipiente e, atendendo à sua complexidade, considerou-se pertinente um estudo que permitisse conhecer as perceções dos professores avaliadores sobre este modelo e o seu processo de implementação. As constantes mudanças, a perplexidade e a indignação face à imposição tornarm urgente dar voz aos implicados.

Num estudo semelhante realizado na Bélgica, por Tuytens e Devos (2009), sobressai a importância de ouvir os atores envolvidos, de compreender as perceções dos professores avaliadores sobre o modelo de avaliação de desempenho docente e o seu processo de implementação, pelo que o estudo que se pretende realizar aqui se considera pertinente.

São objetivos deste estudo:

a. conhecer as perceções dos professores avaliadores sobre o modelo de avaliação de desempenho docente em geral e sobre os padrões de desempenho, em particular;

b. identificar as opiniões dos professores avaliadores sobre a implementação da avaliação de desempenho docente nas escolas.

A amostra produtora de dados é constituída por cento e setenta e quatro avaliadores da região norte, mais concretamente dos distritos do Porto e Braga. Após autorização do Diretor das várias escolas, os inquéritos foram distribuídos pessoalmente aos docentes com a função de avaliador.

Verifica-se que cerca de 66% dos docentes avaliadores pertencem ao género feminino e 34% ao género masculino e que a larga maioria dos docentes avaliadores têm mais de 41 anos, sendo que 48% se situam na faixa etária dos 41 aos 50 anos. Em relação ao tempo de serviço, verifica-se que 50% dos sujeitos tem mais de 26 anos embora haja um reduzido número de avaliadores com menos de 15 anos de tempo de serviço, como é o caso dos docentes da disciplina de Espanhol. A maioria dos avaliadores (42%) está há 6 a 15 anos na escola onde exerce funções atualmente. Quanto à situação profissional, verifica-se que a esmagadora maioria (99%) dos avaliadores pertence ao quadro da escola.

Tentou-se, neste estudo, incluir avaliadores de todos os níveis de ensino, mas efetivamente 62% deles são docentes do 3ºciclo e secundário. Para além da função de professor avaliador, observou-se que 82% dos inquiridos exercem outro cargo dentro da escola. Constata-se também que 77% dos docentes avaliadores tiveram avaliados que solicitaram observação de aulas.

O estudo aqui apresentado enquadra-se no âmbito da ADD pretendendo conhecer o que pensam os professores e o modo como a vivenciaram na sua escola, através do inquérito por questionário. Assim, foi utilizada uma escala construída e validada na Bélgica, por Tuytens e Devos (2009). Essa escala foi traduzida e adaptada ao contexto português com a autorização dos seus autores.

O inquérito é composto por duas partes: uma de perguntas fechadas e outra de questões abertas. O inquérito foi validado com alunos de mestrado em situação semelhante à amostra, todos eles eram professores avaliadores.

O questionário utilizado é constituído por dois eixos de análise: o primeiro corresponde a dados pessoais e profissionais dos inquiridos, o segundo à recolha de opiniões acerca da ADD e distribui-se por uma pergunta fechada sobre o nível de concordância relativamente a dezassete afirmações e cinco perguntas abertas, que não

constavam no questionário original, e que incidem sobre questões relativas ao processo de implementação no contexto português, sobre o contributo dos padrões de desempenho e sobre aspetos positivos e negativos da ADD.

Nas perguntas fechadas, optou-se por itens de acordo com a escala de Likert de um a cinco, correspondendo a escala 1 a discordo totalmente, 2 a discordo, 3 a não concordo nem discordo, 4 a concordo e 5 concordo totalmente. Na segunda parte recorreu-se a cinco perguntas abertas, tendo-se considerado importante proporcionar aos inquiridos um espaço onde estes pudessem dar a sua opinião sobre a ADD de um modo mais personalizado. A junção destes dois tipos de questão permitiu o contraste qualitativo aos resultados obtidos através da técnica quantitativa, bem como a sua compreensão mais aprofundada.

Os dados dos questionários foram submetidos ao programa SPSS, procedendo-se à análise da estatística descritiva de cada um dos itens da segunda parte do questionário. Aprofundou-se o estudo através da análise de conteúdo às questões de resposta aberta. As respostas às questões abertas foram objeto de uma análise qualitativa onde se procuraram frequências de aparição.

Considerou-se que os resultados podem ser divididos em cinco grandes grupos, sendo eles: a utilidade da ADD, os padrões de desempenho, os efeitos da ADD, o processo de implementação da ADD e as sugestões de melhoria.

No primeiro grupo, a utilidade da ADD, serão analisados os dados estatísticos relativos às afirmações 10 e 11 e a análise de conteúdo da questão aberta número quatro, "Quais são os aspetos positivos e negativos da ADD? Porquê?".

No segundo grupo, os padrões de desempenho, serão analisados os dados estatísticos relativos às afirmações 1, 6, 7, 8 e 9 e associadas às respostas da questão número três, "Considera que os Padrões de Desempenho Nacionais são um contributo positivo para a ADD?".

Num terceiro grupo, os efeitos da ADD, serão analisados os dados estatísticos relativos às afirmações 13, 14, 15, 16 e 17.

No quarto grupo, o processo de implementação da ADD, relacionar-se-ão os dados estatísticos relativos às afirmações 2, 3, 4, 5, e 12 com a análise de conteúdo feita à resposta aberta número dois, "Como avalia o processo de implementação da ADD?"

Finalmente, as sugestões de melhoria serão analisadas num quinto grupo atendendo às respostas dadas nas duas últimas questões abertas, "O que acha que poderia ser melhorado na ADD?" e "Utilize

este espaço para acrescentar algo ou fazer um comentário sobre algum dos assuntos abordados no questionário."

4. Análise e discussão dos resultados

Os professores que participaram neste estudo reconhecem a importância e a utilidade da ADD. 43,5% consideram-na útil para os professores do quadro e 48,5% para os professores contratados. Mas ainda assim é interessante verificar que um quarto dos inquiridos não se posiciona.

Quanto aos aspetos negativos da ADD, verificou-se com um número de referências elevado a burocracia, os conflitos e mau ambiente. As atenções parecem centrar-se na avaliação docente e não na melhoria das aprendizagens. O avaliador preocupa-se mais com o preenchimento de papéis em detrimento da avaliação propriamente dita. Com frequências um pouco inferiores surgem a perturbação do normal funcionamento das aulas, falta de formação dos avaliadores, existência de quotas, competitividade / individualismo, avaliação por pares e subjetividade e arbitrariedade inerente ao processo.

Os próprios avaliadores põem em causa não só a sua competência para avaliar como até a sua legitimidade, os avaliadores reconhecem as suas limitações e reclamam formação. Este não reconhecimento de competências para avaliar é fator de insatisfação, contestação e mau ambiente dentro das escolas. O atual modelo de ADD vai acentuar o individualismo, fomentar a competição entre colegas, limitando a partilha de experiências e o trabalho colaborativo.

Relativamente à observação de aulas, questiona-se o seu número, o facto de elas serem agendadas e de só serem obrigatórias para avaliados. Além disso, há referências à influência do relacionamento entre o avaliador e avaliado na observação de aulas.

Solicitados a pronunciarem-se sobre os padrões de desempenho nacionais, 48,3% dos inquiridos consideram-nos úteis. É, contudo, de salientar que 87,6% consideraram que a contextualização dos padrões de desempenho deve ser feita com consulta aos professores.

No entanto, o grau de concordância reduz significativamente quando questionados sobre se os padrões de desempenho constituem um referencial importante para os avaliadores realizarem a ADD (39,3%). Na opinião dos professores avaliadores os padrões de desempenho não são uma política construtiva e positiva no

quadro da ADD (46,4%), nem tornam claro o que é esperado dos professores (49,4%).

Os professores questionam-se sobre o modo como eles foram produzidos e como chegaram às escolas e têm dúvidas sobre a sua exequibilidade. Poder-se-á afirmar que os padrões de desempenho determinam quanto vale o que fazemos, mas não foram discutidos, legitimados como também não foi este modelo no seu todo. Há também professores que não veem nada de formativo nos padrões de desempenho, logo não contribuem para alguns princípios da avaliação, como a aprendizagem ou a progressão.

Da análise dos dados relativos aos efeitos da ADD, torna-se evidente que os professores avaliadores não acreditam nos efeitos da ADD.

64,2% não consideram que a ADD seja um meio para identificar professores que não trabalham bem e 48% não consideram que a ADD permita melhorar o desenvolvimento dos professores ou apoiá-los. Só 29,1 % consideram que a ADD constitui um meio para orientar o desenvolvimento profissional dos professores.

Os professores avaliadores entendem a necessidade da avaliação sumativa que distingue e diferencia os professores, mas não parece ser esta avaliação a que vai contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. 94,8% dos inquiridos concordam que a ADD tende a causar tensões / conflitos entre os professores e 76,4% dos avaliadores julgam que a ADD implica uma sobrecarga administrativa e burocrática para os professores e para as escolas.

Quanto ao processo de implementação, 50 professores consideram-no negativo devido à não auscultação dos professores, à burocracia, à complexidade e à falta de clareza.

Quando questionados sobre se nas suas escolas existem instrumentos adequados para avaliar o desempenho docente ou se os instrumentos são adequados às tarefas dos professores, as percentagens entre os níveis de discordância e concordância são equivalentes. Na verdade, o objeto a ser avaliado é complexo, mas é fundamental que a avaliação de desempenho tenha em atenção os vários papéis que o professor desempenha.

Relativamente às competências e conhecimentos dos avaliadores, um número significativo de inquiridos, 49,4%, não confia nos avaliadores. Já quando questionados sobre os conhecimentos e competências do Diretor para levar a cabo a ADD, a percentagem de professores que não se posiciona volta a subir, 36,3%, sendo esta a

questão onde o nível de ambiguidade é maior. Dos professores que se posicionam 45,1% concordam e 18,7% discordam desta afirmação.

Quando dada a possibilidade para sugerirem aspetos que poderiam ser melhorados na ADD, os inquiridos referem essencialmente os procedimentos, os avaliadores, a observação de aulas e alguns aspetos que poderiam ser incluídos na avaliação.

	Indicadores	Frequência
Procedimentos	Simplificação do processo	38
	Reformulação do processo	34
	Inexistência de quotas	16
	Periodicidade alargada	7
	Tempo no horário para troca de experiências	6
	Auscultação dos professores	5
	Experimentação prévia	4
	Avaliação igual em todos os escalões	1
Avaliadores	Formação dos avaliadores	34
	Equipas externas	31
	Avaliação pelo Diretor	3
	Acompanhamento regular do Coordenador de Departamento	2
Observação de aulas	Aulas sem marcação	3
	Mais do que uma pessoa a assistir	1
Outros aspetos a incluir	Rendimento académico dos alunos	1
	Conhecimentos adquiridos	1
	Trabalhos desenvolvidos	1
	Lógica formativa	1

Os professores avaliadores insistem em afirmar que este modelo de avaliação não lhes agrada. A tónica mantém-se na simplificação e reformulação do processo. Também a existência de quotas é um ponto considerado negativo.

Por outro lado, os professores inquiridos julgam que, para melhorar a avaliação, a periodicidade deveria ser alargada e os professores deveriam ter afetas horas no seu horário para permitir trocar experiências.

Talvez este seja um ponto de reflexão para a escola: a valorização e a promoção de espaços de reflexão, discussão e de trabalho colaborativo. Há ainda uma referência negativa à desigualdade nas avaliações consoante o escalão em que o professor se encontra.

Relativamente aos avaliadores, os inquiridos pedem formação para exercerem o cargo de avaliador, ou sugerem equipas externas

para avaliar o desempenho docente. Nesta fase do questionário, volta a ser levantada a questão da observação de aulas e é sugerida a possibilidade de haver mais do que uma pessoa a assistir.

Também são feitas outras sugestões relativamente a outros aspetos que poderiam ser tidos em conta na ADD, como sendo: o rendimento académico dos alunos e os conhecimentos adquiridos ou trabalhos desenvolvidos pelos professores.

No final do questionário foi dada a oportunidade aos avaliadores de acrescentarem algo e de novo, surge aqui a possibilidade da ADD estar articulada com a avaliação da escola onde trabalham e também ser realizada por elementos exteriores. A avaliação é vista como um interesse coletivo e parte de um processo contínuo de melhoria da escola, já que o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Conclusões

Quanto à utilidade da ADD, os dados apontam para uma visão de avaliação como um meio importante para entender e melhorar o desempenho dos professores, do ensino e, portanto, das aprendizagens efetuadas pelos alunos. No entanto, a burocracia e a urgência na implementação de um novo modelo impediu reflexões importantes sobre o processo de avaliação, como sendo os referentes, os propósitos, os critérios ou os efeitos.

Da análise dos resultados, pode-se concluir que os padrões de desempenho são um referencial importante para a avaliação, no entanto, os docentes gostariam de os ter discutido e analisado, mais ainda gostariam de ter sido ouvidos sobre a contextualização dos mesmos. A construção participada de um referencial de critérios de avaliação, centrado nas várias tarefas e competências docentes, poderia ser um outro aspeto que tornaria a avaliação de desempenho mais consensual.

Os efeitos da avaliação de desempenho docente não são visíveis para os docentes. Verifica-se que o efeito mais visível é a tensão. A avaliação de desempenho passa a ser essencialmente um processo burocrático com uma débil articulação entre a avaliação de desempenho e as melhorias de desempenho efetivas.

Ao analisar os dados relativos ao processo de implementação, constata-se que este foi considerado, quase por unanimidade, negativo. O processo foi imposto, não foi discutido e, portanto, é mal compreendido. Os instrumentos usados são inadequados à avaliação

das várias tarefas ou dos vários papéis do professor. Os avaliadores não foram preparados para compreender, utilizar os instrumentos produzidos nas suas escolas, nem estão preparados para gerir os conflitos e as emoções inerentes a este processo.

Os docentes avaliadores sugerem várias áreas de melhoria, como sendo: os procedimentos, os avaliadores e a observação de aulas. Efetivamente, a ampla participação desde a conceção, implementação e monitorização, teria tornado todo o processo mais claro, mais próximo, mais interiorizado e mais eficaz.

Após a análise de todos estes resultados nas várias dimensões pode-se afirmar que um quadro marcado pela urgência comprometeu a interiorização e apropriação do modelo de avaliação pelos agentes e a sua posterior adequação nos contextos.

Neste estudo, ficou evidente que os avaliadores reconhecem o valor do *peer feed-back* como uma fonte de informação para o seu desenvolvimento profissional e julgam que a autoavaliação contribui para a aquisição das competências de reflexividade, mas gostariam de ver perspetivados os dispositivos de ADD em função de olhares externos e internos.

A partir dos dados deste estudo, outras investigações seriam possíveis e pertinentes como: estudar os efeitos da ADD na escola e nas relações pofissionais entre os professores ou estudar o perfil dos avaliadores. Por outro lado, no sentido de complementar este estudo, seria interessante um outro sobre as perceções dos professores avaliados sobre a avaliação de desempenho docente.

Por último, a partir deste estudo pode-se concluir que, para uma avaliação de professores válida, é essencial um clima construtivo e de confiança de modo a que a melhoria do desempenho profissional possa contribuir fortemente para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a consecução dos objetivos da própria escola.

Referências bibliográficas

Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, *13*(13), 1, 13-29.

Alves, M. P., & Flores, M. A. (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas.* Mangualde: Edições Pedago.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (2010). Para uma "política" de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *O Pólo de Excelência* (pp. 89-108). Porto: Areal Editores.

Avalos, B. (2010). O sistema chileno de avaliação do desempenho docente. In M. A. Flores (Org.), *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: sentidos e implicações* (pp. 45-63). Porto: Areal Editores.

Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: novas perspectivas* (pp. 95-114). Lisboa: Educa.

De Ketele, J. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou de reconhecimento?. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *O Pólo de Excelência* (pp. 13-31). Porto: Areal Editores.

Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluation Educativa*, 2(1), 239-246. Recuperado de URL: http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13_port.html.

Flores, M. A. (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.

Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.

Hadji, C. (1995). A avaliação dos professores: linhas directivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela & P. Rodrigues, *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* (pp. 27-36). Lisboa: Edições Colibri.

Lima, L. C. (2002). Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. In L. M. Machado & N. S. C. Ferreira, *Política e Gestão da Educação: Dois Olhares* (pp. 33-54). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Lima, L. C. (2010). *Avaliação, competitividade e hiperburocracia*. Conferência de abertura do 22º Colóquio internacional da ADMEE.

Machado, E. A. (2011). Apontamentos retirados da intervenção proferida no *Seminário Práticas de Avaliação de Desempenho – Quanto vale o que fazemos?* Universidade do Minho.

Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In Ministério da Educação, *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 53-64). Lisboa: Departamento da Educação Básica. Acedido em 2 de novembro de 2010 em: *http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10190/3/Crit%c3%a9rios.pdf*

Pacheco, J., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação dos professores*. Porto: Porto Editora.

Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações* (pp. 24-43). Porto: Areal.

Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *O Pólo de Excelência* (pp. 32-52). Porto: Areal Editores.

Tuytens, M., & Devos, G. (2009). Teacher's perception of the new teacher evaluation policy: A validity study of the Policy Characteristics Scale. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 924-930.

Legislação:

Despacho n.º 16034 / 2010, de 22 de outubro, estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.

SEGUNDA PARTE

PRÁTICAS DE REGULAÇÃO E PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO/ CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

PART TWO

REGULATION PRACTICES AND PROCESSES FOR OPERATIONALIZATION/ CONSTRUCTION OF TEACHER EVALUATION

Introdução

CARLOS BARREIRA

A segunda parte deste livro, que corresponde na matriz de investigação do Projeto ADDin às práticas de regulação e processos de operacionalização/construção da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), tem por objetivos relacionar a ADD com as práticas de regulação e autorregulação e analisar os processos de operacionalização em contexto de ADD, e é orientada pelas seguintes questões: Em que medida a escola assume e se organiza para dar resposta à ADD?; Que documentos são produzidos no contexto da ADD?; Que critérios de avaliação são construídos? e Quais os instrumentos de registo utilizados?

No âmbito da ADD, todo o trabalho realizado na produção de documentos essenciais de apoio, na elaboração de critérios e de instrumentos de avaliação, com vista ao desenvolvimento de práticas de regulação e autorregulação do desempenho docente, deverá necessariamente resultar num consenso alargado com os professores, pois um sistema de avaliação só contribuirá para o seu efectivo desenvolvimento profissional se for bem aceite por eles. A este propósito, Flores (2009) sustenta que, se a ADD não for implementada com o apoio dos docentes, existe o risco de não produzir mudanças significativas e efeitos reais ao nível do desenvolvimento profissional, da melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola, podendo mesmo provocar maiores conflitos entre os próprios docentes e, consequentemente, desmotivação, desgaste e desinvestimento.

Tendo subjacente a resposta a algumas das questões colocadas, são apresentados três trabalhos de investigação intitulados "Lógicas de ação organizacional na avaliação de desempenho docente: dados de um estudo de caso sobre o primeiro ciclo avaliativo (2007-2009)"; "Equidade e objectividade na avaliação de desempenho docente: a prática de utilização dos instrumentos de registo"e "Sistema de avaliação de desempenho docente: tensões e desafios nas escolas e nos professores".

O primeiro estudo tem como autores Ana Cristina Salgueiro e Jorge Adelino Costa e enfatiza a mudança de paradigma na avaliação do desempenho docente, decorrente da alteração do Estatuto da Carreira Docente consubstanciada no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Esta mudança suscitou grande contestação por parte de professores e educadores, pois, para além de dividir a carreira em duas categorias (professor e professor titular), a ADD passou a reger-se por critérios e procedimentos mais exigentes, nomeadamente a avaliação pelos pares e a existência de quotas para a progressão na carreira.

Neste sentido, o presente estudo teve por objetivo conhecer, do ponto de vista organizacional, as perceções dos docentes sobre o processo de avaliação do desempenho no ciclo avaliativo entre 2007-2009, nomeadamente o papel desempenhado pelos professores titulares na avaliação por pares, no quadro legal de verticalização da carreira docente.

Este estudo seguiu uma metodologia de estudo de caso, num agrupamento de escolas pertencente à Direcção Regional de Educação do Centro, recorrendo à triangulação dos dados obtidos através de diferentes técnicas como a entrevista, o inquérito por questionário e a análise documental. Neste estudo, foram entrevistados 14 docentes e responderam ao questionário 60 professores.

Foi possível constatar, com base no cruzamento dos dados obtidos, a existência de três lógicas distintas na avaliação do desempenho docente: a lógica burocrática, presente na complexidade inerente à implementação do sistema de avaliação; a lógica conflitual, percetível nas tensões decorrentes da discordância com a divisão da carreira e com o não reconhecimento, por parte dos pares, de legitimidade aos professores titulares para assumirem o papel de avaliadores; e, por fim, a lógica artificial, visível no facto de o sistema de avaliação se ter restringido ao cumprimento dos requisitos mínimos, tendo este, ao longo do período a que se reporta o estudo, sido objeto de várias alterações e simplificações.

No segundo estudo, desenvolvido por Fátima Loreta da Vila e Silva e Eusébio André Machado, são apresentados os resultados de um estudo realizado em três Agrupamentos de Escolas do distrito de Viseu acerca da equidade e objetividade na utilização de instrumentos de registo, no âmbito da ADD.

A investigação de caráter qualitativo teve como objetivo primordial estudar as opiniões dos docentes face ao processo de construção dos instrumentos de registo e da sua utilização nos Agrupamentos

considerados no estudo, com funções distintas no processo de avaliação do desempenho docente, a saber: elementos das direções dos agrupamentos de escolas, coordenadores de departamento curricular, relatores e avaliados, que desempenharam essas funções no ano letivo de 2010/2011.

A partir dos dados obtidos, através da análise de conteúdo às 12 entrevistas efetuadas, foi possível constatar dificuldades por parte de avaliadores, que consideravam não ter formação específica em ADD, em aceitar a observação e avaliação de aulas. Por outro lado, na opinião dos sujeitos entrevistados, os instrumentos de registo utilizados na observação eram difíceis de interpretar, exigindo uma concertação de critérios e indicadores para os parâmetros definidos, o que na sua generalidade não foi possível concretizar, devido sobretudo às dificuldades surgidas no trabalho em equipa entre avaliadores. Deste modo, os instrumentos de registo, considerados demasiado complexos, tornaram a observação e avaliação de aulas um processo burocrático, pouco rigoroso e justo, retirando simultaneamente tempo às principais tarefas docentes de planificação e desenvolvimento das atividades letivas.

O terceiro estudo, da autoria de Maria Palmira Alves e José Lúcio Aguiar, procura compreender e conhecer a realidade da avaliação de desempenho dos docentes do ensino básico e secundário e foi realizado em duas escolas da região norte do país e tem por base as seguintes questões de investigação: (1) Face aos desafios e tensões da ADD, tenderão os professores a comportar-se e atuar de forma que garantam uma boa prestação na avaliação, independentemente das suas convicções educativas e da riqueza dos processos que isso comporta? (2) O atual modelo de avaliação servirá mais o controlo profissional ou a regulação do desenvolvimento profissional?; a autoavaliação ou a auto-punição?; que efeitos secundários surgirão? (3) Quais as abordagens, métodos e instrumentos que oferecem garantias de rigor e de equidade na avaliação dos professores?

Para responder a estas questões, os autores adotaram uma metodologia de natureza qualitativa, participando, neste estudo, dezoito professores de duas escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, do distrito do Porto, com distribuição equitativa do número de docentes em cada agrupamento. Os instrumentos de recolha de dados foram, fundamentalmente, entrevistas semiestruturadas e documentos (fichas de avaliação, documentos internos e projetos). Para a análise de dados, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo.

Os resultados revelam que o sistema de avaliação atual não beneficia o desenvolvimento profissional nem as aprendizagens dos alunos; a atuação dos professores sofre alterações ao nível comportamental, nomeadamente, no que diz respeito à preparação de aulas e ao trabalho de equipa, quando têm conhecimento do momento de avaliação; os efeitos secundários da avaliação manifestam-se a diferentes níveis: sala de aula, qualidade de ensino, métodos de avaliação, expetativas acerca da profissão, clima da escola, nível físico e psicológico e relacionamento interpessoal entre professores; os métodos e instrumentos utilizados são pouco rigorosos, não permitindo a equidade da avaliação, no entanto, a autoavaliação é considerada um método de avaliação positivo, contribuindo para o crescimento profissional e para a melhoria do ensino em geral; o estatuto do avaliador não é reconhecido pelos pares. Em síntese, a maioria dos participantes considera que este modelo, na prática, é uma forma de controlo do seu trabalho, prevalecendo uma perspetiva positivista de avaliação.

A formação de professores em avaliação é fundamental para uma melhoria sustentada das aprendizagens dos alunos, para o trabalho colaborativo e para uma supervisão clínica, que favorecerá os processos de autoavaliação e o desenvolvimento profissional dos professores.

Em síntese, no contexto de ADD, de acordo com Torrecilla (2006), é preciso, em primeiro lugar, assegurar a qualidade, utilidade e credibilidade da avaliação e, em segundo lugar, criar uma cultura de avaliação, através de um modelo profissional e pouco burocrático, que leve o docente a perceber que uma das principais funções da avaliação é apoiar o seu trabalho. Referindo-se aos riscos que a ADD pode acarretar, o autor salienta que: (a) se não for feita com critérios mínimos de qualidade, pode tornar-se um processo muito difícil; (b) se não for acautelada a sua validação, pode suscitar muitos problemas na sua aplicação; (c) se não for transparente e tecnicamente irrepreensível, pode gerar problemas de falta de credibilidade; (d) e se não for feita com um número significativo de avaliadores bem formados pode originar falta de legitimidade.

Alguns dos problemas com que a ADD se tem confrontado têm a ver sobretudo com a dificuldade em construir um processo de referencialização fidedigno, que passa pela definição de referentes concertados e enquadrados com o desenvolvimento profissional dos professores e pela transparência na avaliação realizada que, quase sempre, é feita sem dar a conhecer os critérios ao professor para

que possa autorregular o seu desempenho e, assim, aperfeiçoar o seu trabalho pedagógico.

Referências bibliográficas

Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* Vol. 2, Número 1, 239-256. Disponível em *http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf*

Torrecilla, F. J. M. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente.* Santiago do Chile: UNESCO. Disponível em *www.uam.es/javier.murrillo*

Lógicas de ação organizacional na avaliação de desempenho docente: dados de um estudo de caso sobre o primeiro ciclo avaliativo (2007-2009)

Concepts for organizational action in teacher evaluation: data from a case study of the first evaluation cycle (2007-2009)

ANA CRISTINA SALGUEIRO | JORGE ADELINO COSTA

Resumo: Desde 2007 que assistimos, em Portugal, a uma mudança de paradigma na avaliação do desempenho docente. A par da introdução de critérios e procedimentos mais exigentes, nomeadamente a avaliação pelos pares e a existência de quotas para a progressão na carreira, os professores foram confrontados com a decisão de dividir a carreira em duas categorias: professor e professor titular, tendo a medida suscitado grande contestação por parte de professores e educadores.
É neste contexto de mudanças expressivas no sistema educativo português que se insere o nosso estudo, cujo propósito foi pesquisar, do ponto de vista da análise organizacional, o modo como foi percecionado pelos docentes o processo de avaliação do desempenho (no ciclo 2007-2009), centrando-nos no papel desempenhado pelos professores titulares num modelo de avaliação por pares e num quadro legal de verticalização da carreira docente, seguindo uma metodologia de estudo de caso.
Como principais conclusões, num quadro teórico de análise organizacional, ressalta-se a existência de três lógicas distintas da avaliação: a lógica burocrática, presente na complexidade inerente à implementação do sistema de avaliação; a lógica conflitual, percetível nas tensões decorrentes da discordância com a divisão da carreira e no não reconhecimento, pelos pares, de legitimidade dos professores titulares para os avaliar; e a lógica artificial, visível no facto de o sistema de avaliação se ter restringido ao cumprimento dos requisitos mínimos.

Palavras-chave: avaliação do desempenho docente; professores titulares; lógicas de ação

Abstract: Since 2007, Portugal has witnessed a change in the paradigm of teacher evaluation. Along with the introduction of more demanding

criteria and procedures, namely peer-group evaluation and the imposition of quotas for career progression, teachers have been confronted with the decision to divide the career in two categories: teacher and senior teacher. This last measure has been the subject of much controversy among teachers at all levels.
It is within this context of significant changes in the Portuguese educational system that out study is based. The purpose of this work is to research, from an organizational analysis viewpoint, the way that teachers perceived the process of evaluating teacher performance (for the 2007-2009 cycle). The focus is placed on the role played by the senior teachers within a peer-group evaluation model and a legal framework that increases the vertical divisions in the teaching career. A case study methodology is employed. The main conclusions, within a theoretical framework of organizational analysis, emphasize the existence of three distinct concepts of evaluation: the bureaucratic concept, evident in the inherent complexity of implementing the evaluation system; the conflictual concept, perceptible in the tensions resulting from disagreement over the career being divided, and the refusal of colleagues to accept the legitimacy of senior teachers to evaluate them; and the artificial concept, visible in that the evaluation system was restricted to complying with minimal requirements.

Keywords: teacher performance evaluation; senior teachers; action concepts.

Introdução

A profissão e carreira docentes comportaram mudanças significativas, encetadas a partir de 2007, após a alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro). A avaliação, tida como *requisito da qualidade* (Justino, 2010, p. 84), passou a fazer parte do léxico dos professores e educadores, não no âmbito de uma prática comum com os alunos, mas, agora, relativamente ao seu desempenho profissional. Ainda que a avaliação do desempenho docente (ADD) já estivesse instituída no sistema educativo português, as mudanças registadas, pelo seu grau de importância e efeitos, consistiram numa nova realidade para os professores e para as escolas.

Toda esta mudança surge num cenário político e social onde a ênfase discursiva, apontada aos diferentes domínios de atividade, nomeadamente às escolas e aos professores, recai na qualidade, na eficácia, na racionalidade de recursos e na prestação de contas. Para além de se exigir uma escola e um ensino de qualidade, onde os resultados possam ser comparáveis aos dos países bem posicionados

nos *rankings* internacionais, impõe-se, igualmente, uma racionalização dos recursos como forma de responder à necessidade do país de equilibrar as contas públicas e diminuir o défice elevado que o mesmo apresenta.

A avaliação surge, deste modo, como uma medida que ambiciona elevar a qualidade das escolas e do trabalho dos professores, visível na introdução da avaliação pelos pares, numa lógica de supervisão do trabalho docente e na avaliação da componente científico-pedagógica, mas, também, como medida economicista. Esta é notória na divisão da carreira docente em duas categorias – professor e professor titular – e na existência de quotas para aceder aos respetivos escalões, tornando o processo mais moroso e impedindo que todos os docentes alcancem os escalões de topo. Esta função sumativa da avaliação impõe alguns cuidados, pois, quando a ADD obedece a uma lógica de prestação de contas, com efeitos na carreira, pode restringir "fortemente o potencial formativo da supervisão se esta for entendida como uma ação de verificação e controlo da ação docente, exercida por um sujeito avaliador sobre um sujeito avaliado" (Vieira & Moreira, 2011, p. 15).

Os principais objetivos da investigação de que nos socorremos para este trabalho – um *estudo de caso*[1] num agrupamento de escolas – centram-se na identificação dos aspetos gerais do modo como decorreu o processo de ADD, em particular: aferir a opinião dos docentes sobre a emergência da categoria de professor titular e o seu papel na avaliação, perceber a opinião dos docentes face ao modelo de avaliação por pares, identificar os principais constrangimentos sentidos pelos professores titulares enquanto avaliadores, identificar possíveis dificuldades e/ou situações de conflito e reconhecer as lógicas de ação dos docentes neste processo de avaliação.

No presente artigo temos como referência o primeiro ciclo da ADD, período de 2007 a 2009, pelo que relevamos, em termos e análise, os normativos legais e as principais alterações efetuadas, os professores titulares enquanto avaliadores, a avaliação por pares como meio de regulação formativa da atividade docente e as lógicas *burocrática*, *conflitual* e *artificial* que sobressaem neste processo.

---

[1] Cardoso, A. (2012). A avaliação do desempenho docente e o professor titular: um estudo de caso numa perspetiva organizacional (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

1. A ADD em Portugal (ciclo 2007/2009): a emergência de um novo paradigma

O desempenho profissional dos professores e educadores passou a ser objeto de uma maior atenção e apreciação, com a respetiva avaliação a surgir como uma prática instituída na generalidade dos sistemas educativos (Torrecilla, 2006). No quadro desta "obsessão avaliativa atual" (Vieira & Moreira, 2011, p. 22), emerge a ADD com uma dupla vertente: formativa, alinhada pela indispensabilidade de escolas e professores assegurarem serviços de elevada qualidade, em que a avaliação contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria do seu desempenho, numa lógica onde "a pressão para melhorar os resultados dos alunos se conjuga com a consciência da importância dos professores em relação à sua aprendizagem" (Darling-Hammond, 2010, p. 233); e sumativa, orientada para a "prestação de contas, a tomada de decisões relativas à carreira dos professores, a regulação do funcionamento da escola e a certificação da qualidade do ensino nela desenvolvido" (Machado & Formosinho, 2010, p. 110).

Estas duas funções da avaliação – formativa e sumativa – são consideradas na literatura como centrais nos processos de ADD (Scriven, 1967; Simões, 2000; Fernandes, 2008; OCDE, 2009; Stronge, 2010) e estão presentes no novo sistema de avaliação instituído em Portugal, inicialmente regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro (ciclo avaliativo 2007/2009), na sequência das alterações ao ECD. A publicação destes normativos constituiu uma mudança expressiva na profissão docente, designadamente na estrutura da carreira e no processo de ADD.

Efetivamente, a ADD iniciou um novo caminho, com novos objetivos, situando-se as alterações aos sistemas até então instituídos ao nível do processo, dos procedimentos e dos intervenientes. Relativamente ao processo, o mesmo passou a ser mais complexo, nomeadamente com o início da avaliação por pares, com a presença da avaliação da componente científico-pedagógica e com a existência de quotas para aceder às menções de *Muito Bom* e *Excelente* e, consequentemente, à progressão na carreira. Por sua vez, os procedimentos acompanharam a maior complexidade do processo, designadamente na preparação das aulas observadas, nas reuniões entre avaliadores e avaliados e na existência de um número significativo de fichas e instrumentos para elaborar e preencher. Os

intervenientes passaram a ser o avaliado, os avaliadores (pares) e a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho.

Este sistema de avaliação pôs fim a um processo avaliativo sobremaneira burocrático e redutor "destinado a verificar o cumprimento de determinadas normas e procedimentos que, muitas vezes, teriam pouco a ver com o ensino, a aprendizagem ou com o crescimento profissional dos professores" (Fernandes, 2008, p. 11). Com efeito, para além de não incluir diferentes fontes de dados, não contemplava, igualmente, processos de supervisão pedagógica, baseando-se essencialmente na elaboração de um documento de autoavaliação da responsabilidade do avaliado e construído no momento de progressão da carreira.

Os novos critérios instituídos são considerados pela literatura como fundamentais nos processos de ADD. É percetível a visão de muitos autores sobre a pertinência de diferentes avaliadores e da multiplicidade de fontes de dados (Caetano, 2008; OCDE, 2009; Stronge, 2010), garantindo, esta última, "uma imagem mais realista do desempenho profissional e proporciona uma plataforma mais sólida com base na qual é possível construir planos realistas de melhoria" (Stronge, 2010, p. 37). Também a observação de aulas constitui um "elemento chave num sistema de avaliação de professores" (Flores, 2009, p. 251), assim como a supervisão se afigura como componente fulcral "de apoio, orientação e regulação" adquirindo "uma dimensão de formação com grande relevância" (Alarcão & Roldão, 2008, p. 56). O processo de avaliação inclui, também, a elaboração de um documento de autoavaliação considerado por muitos autores como um procedimento promotor de reflexão sobre as práticas, com reflexos na melhoria da qualidade do ensino (Alves & Machado, 2010; Day, 2010).

A ADD passa a ter efeitos assinaláveis na progressão da carreira docente, na medida em que os professores avaliados com as menções de *Muito Bom* e *Excelente* são os que mais facilmente ascendem aos patamares seguintes, pois a instituição de quotas impede que a progressão dos professores se faça automaticamente, como era prática até então.

Uma outra alteração significativa tem a ver com a alteração introduzida pelo ECD, em 2007, com a divisão da carreira dos professores em duas categorias – professor e professor titular – pondo fim a um percurso tradicionalmente único e linear. Os professores titulares são considerados pelo legislador como uma categoria superior e surgem com o objetivo de dotar "cada estabelecimento de

ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada" (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro). Assim, os professores titulares passam a desempenhar funções de coordenação, supervisão e ADD, constituindo-se, desta forma, como os primeiros avaliadores "pares" no processo de ADD.

2. Professores titulares e avaliação de desempenho: a premência da designação dos avaliadores

A decisão de dividir a carreira dos professores nas categorias de professor e professor titular suscitou uma grande contestação por parte dos professores, tendo sido sentida "quase unanimemente, como o 'pecado original' da operacionalização da avaliação do desempenho docente nas escolas" (CCAP, 2009, p. 11). Ainda que os critérios inicialmente decretados para provimento à categoria de professor titular se consubstanciassem "numa prova pública que incida sobre a atividade profissional desenvolvida pelo docente com vista a demonstrar a sua aptidão para o exercício das funções específicas da categoria de professor titular" e na qual o docente teria que ter aprovação (alínea b), do art.º 38.º do Decreto-lei n.º15/2007, de 19 de janeiro), a premência de deter rapidamente nas escolas 'um corpo de docentes' como 'categoria diferenciada', condicionou a existência de um processo que se afigurasse mais célere na designação dos professores titulares (Formosinho & Machado, 2010, p. 92). Assim, foi estabelecido um regime transitório de recrutamento para professor titular (Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio), onde os critérios de provimento assentaram na análise do currículo profissional dos professores, nos últimos sete anos de ensino. Deste modo, e de acordo com Ceia (2010), ser professor titular "foi uma lotaria e não um efeito de uma avaliação do mérito profissional: quem esteve no lugar certo, no tempo certo (últimos 7 anos), na função certa, teve o primeiro prémio; muitos que o mereciam de igual forma, ficaram com a terminação e com a fração em branco" (pp. 127-128).

Esta pressa de apetrechar as escolas com professores titulares está diretamente relacionada com a ADD, atendendo a que são estes docentes que, neste novo sistema de avaliação, exercem funções de coordenação, supervisão e avaliação do desempenho. E é neste sentido que Machado e Formosinho (2010) referem que foi a urgência

de instituir uma bolsa de avaliadores no interior de cada escola para a efetuação do novo sistema de avaliação do desempenho docente "que determinou este letivismo na seleção deste corpo de professores titulares" (p. 103). Os mesmos autores mencionam igualmente que se trocou "a legitimação profissional desse corpo por uma legitimação burocrática" (Machado & Formosinho, 2010, p. 103).

Foi neste contexto de grande contestação face à legitimação dos professores titulares pelos critérios estatuídos na sua seleção que os mesmos assumiram funções de avaliação e supervisão do desempenho dos seus pares. E se a avaliação pelos pares pode assumir "potencialidades", pois são estes que melhor se podem pronunciar "com conhecimento de causa" sobre o trabalho dos docentes, sendo conhecedores da especificidade destes contextos (Fernandes, 2008, p. 23), pode, igualmente, acarretar "problemas, como é o caso das tensões que se podem gerar pelo facto dos avaliados não reconhecerem competência aos avaliadores" (Fernandes, 2008, p. 28).

Embora se compreenda a intenção do Ministério da Educação de instituir a avaliação pelos pares no novo sistema de ADD, consideramos que a escolha dos avaliadores merecia maior prudência e ponderação, até porque os mesmos se afiguram como um componente principal nestes processos. Assim, a legitimação e competência dos professores titulares, nomeadamente enquanto avaliadores, ficou claramente comprometida, instalando-se um clima de injustiça na classe docente, o que contribuiu para alguma descredibilização de todo o processo. E, como aludem Formosinho e Machado (2010), "não é congruente procurar estimular um ambiente mais profissional na docência e na escola a partir de uma diferenciação construída essencialmente na base de alicerces burocráticos" (p. 93).

3. Lógicas de ação na organização escolar na perspetiva da ADD: burocracia, conflito e ambiguidade

O modelo burocrático tem sido amplamente utilizado nos estudos relativos à escola (Lima, 1998; Costa, 2003). Para Hutmacher (1992), "os estabelecimentos de ensino fazem parte do mundo das organizações de tipo burocrático, devido ao seu modo predominante de regulação e de exercício de poder" (p. 59). Costa (2003) refere um conjunto de fatores significativos da imagem burocrática da escola, alguns dos quais são visíveis no sistema de ADD: i) "centralização das decisões no Ministério da Educação; ii) regulamentação pormenorizada de todas as atividades; iii) previsibilidade de funcionamento;

iv) modelo piramidal da estrutura organizacional das escolas; v) obsessão pelos documentos escritos; vi) atuação rotineira no cumprimento de normas escritas e estáveis; vii) uniformidade e impessoalidade nas relações entre as pessoas; viii) pedagogia uniforme e ix) conceção burocrática da função docente" (39). A organização hierárquica dos cargos, a sustentação dos procedimentos por normas e regulamentos definidos pelo poder central e a estandardização de procedimentos constituem alguns exemplos dos traços burocráticos do sistema de ADD.

Um outro elemento presente na organização escolar e, consequentemente na ADD, é o conflito. Esta particularidade condicionou a aplicação da metáfora da arena política à escola, como meio de "chamar a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos atores educativos, para a conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas ações e, até, para o seu potencial de intervenção e de mudança" (Lima, 1998, p. 66). Com efeito, decorrente do conflito presente nas organizações escolares, Costa (2003) perspetiva a escola como um *sistema micropolítico,* onde as palavras-chave são "interesse, conflito, poder e negociação" (p. 73). A lógica conflitual esteve presente na aplicação do sistema de ADD com a presença de múltiplos conflitos, dados os interesses divergentes, quer entre a tutela e os docentes, quer entre os próprios docentes. Também o poder e a negociação são fatores que sobressaem, nomeadamente na nomeação e ação dos avaliadores, nos procedimentos dos avaliados e nas "estratégias negociais desenvolvidas por avaliadores e avaliados na prossecução dos respetivos interesses" (Curado, 2002, p. 68).

As escolas possuem propósitos e metas que assentam na ambiguidade e que podem conduzir a distintas interpretações (González e González, 2003, p. 33). Neste sentido, Costa (2003) propõe uma visão da escola como anarquia, enquadrando um conjunto de dimensões que também não são desconhecidas da ADD, particularmente: i) "na sua organização, a escola é uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; ii) o seu funcionamento assenta em intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; iii) as decisões são tomadas de forma desordenada, imprevisível e improvisada; iv) nas escolas é visível a sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos unidos e fragmentados de forma frouxa e v) alguns dos processos organizativos implementados pela escola assumem carácter essencialmente simbólico" (pp. 89-90). Os critérios estatuídos para a nomeação dos avaliadores, o entendimento pouco sustentado dos propósitos da avaliação, a

ausência de uma verdadeira cultura avaliativa nas escolas levam a que artificialidade e a ritualização de procedimentos possam ocorrer num contexto organizacional marcado pela ambiguidade.

4. Metodologia

O estudo empírico que serviu de suporte a esta análise foi realizado num agrupamento de escolas situado na zona centro do território continental português, pertencente à Direção Regional de Educação do Centro. Dada a natureza da investigação, considerámos pertinente não identificar o agrupamento, optando por lhe atribuir o nome fictício de *Agrupamento Alfa*.

A investigação assentou numa metodologia de *estudo de caso*, numa abordagem mista, qualitativa e quantitativa, o que permitiu a obtenção de um número mais alargado de participantes e de opiniões e a triangulação dos dados obtidos através de diferentes instrumentos, dando, assim, maior legitimidade aos resultados. As técnicas utilizadas foram a entrevista, o inquérito por questionário e a análise documental.

A entrevista constituiu a técnica principal do nosso estudo, tendo sido realizadas 14. A seleção dos sujeitos entrevistados teve em conta um conjunto de fatores, designadamente, as funções desempenhadas no processo de avaliação do desempenho docente, o terem solicitado observação de aulas como um dos componentes na sua avaliação, bem como a categoria a que pertencem em termos de carreira (professores e professores titulares). Assim, a nossa bolsa *de informadores-chave* compreendeu os coordenadores de departamento curricular que efetivamente exerceram a função avaliativa, os professores titulares com funções de avaliação, um professor avaliador em comissão de serviço, os professores avaliados na componente científico-pedagógica, o diretor do agrupamento e um membro do conselho de coordenação da avaliação.

O inquérito por questionário, para além de um conjunto de questões iniciais que visavam caracterizar os inquiridos (dados pessoais e profissionais), estava estruturado em duas partes: a primeira, sobre o modo como decorreu o processo de ADD no *Agrupamento Alfa*; a segunda, sobre o sistema de ADD em vigor no biénio 2007/2009. Optámos pela modalidade de perguntas fechadas, à exceção da última que é aberta, possibilitando aos inquiridos referir outros aspetos considerados pertinentes. Utilizámos uma escala de tipo *Likert* para aferir o grau de concordância ou discordância

relativamente aos itens colocados. O questionário foi distribuído a 130 docentes, situando-se a taxa de retorno nos 45%.

A análise documental centrou-se nos documentos institucionais do *Agrupamento Alfa* (Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades), tendo a sua análise possibilitado um maior conhecimento do contexto de estudo e a caracterização do agrupamento. Foram, igualmente, analisados os documentos elaborados para a operacionalização da ADD, designadamente, a calendarização do processo, as fichas de avaliação efetuadas pelo diretor e pelos coordenadores de departamento, a grelha de análise documental/plano de aula, a ficha de definição dos objetivos individuais e a grelha de observação de aulas, que nos facultaram um primeiro olhar sobre a forma como decorreu o processo de ADD no Agrupamento Alfa.

No tratamento da informação utilizámos procedimentos adequados a cada um dos instrumentos aplicados. Assim, nas entrevistas, utilizámos a análise de conteúdo (Bardin, 2008) com a respetiva categorização de dados. Para o questionário recorremos à aplicação de técnicas de análise estatísticas, designadamente, descritiva e inferencial, através do programa informático SPSS (*Statitical Package for the Social Science)*.

A utilização de diversas fontes de dados permitiu-nos proceder à triangulação dos mesmos, constituindo este procedimento um "meio de aumentar a credibilidade" dos resultados (Fortin, Côté, & Filion, 2009, p. 304).

5. Análise e discussão dos resultados

Os dados provenientes do estudo empírico realizado no *Agrupamento Alfa* permitiram identificar três lógicas distintas no processo de avaliação – *burocrática, conflitual* e *artificial* – com base nas quais vamos apresentar uma síntese das principais conclusões.

Lógica burocrática

Uma das críticas que mais se atribuiu a este sistema de ADD foi a carga burocrática que o caracterizou. Na verdade, um elevado número de inquiridos (84,2%) considera que o processo foi muito burocrático. Também os entrevistados consideram ter existido uma "pressão burocrática bastante forte", o que "complica um bocado o sistema". Os dados obtidos através do nosso estudo revelaram que os docentes despenderam muitas horas na implementação do

processo: "a maior dificuldade foi perder-se muito tempo com a documentação. Também para quem organizou aqueles itens todos, não foi fácil, era muito papel" (Entrevistado).

Da análise efetuada aos documentos utilizados no *Agrupamento Alfa*, na ADD, podemos constatar que os procedimentos também se pautaram por uma expressiva carga burocrática, fundamentalmente para os docentes que requereram a avaliação na componente científico-pedagógica (observação de aulas). A definição dos objetivos individuais, a elaboração dos planos de aula (um para cada aula observada) e o preenchimento da ficha de autoavaliação constituíram os documentos a preencher pelos avaliados. Já aos professores avaliadores coube-lhes o preenchimento de uma grelha de avaliação do plano de aula (constituída por dezasseis itens, no âmbito de quatro domínios de análise), de uma grelha de observação de aulas (composta por trinta e dois itens referentes a oito domínios de análise) e de um instrumento de registo de avaliação (constituído por cinco domínios com um total de vinte itens).

Face aos dados recolhidos, pensamos poder concluir que foi na operacionalização do processo, na definição e no preenchimento de grelhas e fichas que os docentes despenderam mais tempo, como está patente na opinião de um entrevistado: "a maior dificuldade foi no aspeto burocrático. Relatórios, mais relatórios e aquela parte preparatória de arranjar alguns instrumentos de avaliação". A parte burocrática do processo constituiu de tal forma um constrangimento que levou alguns docentes a ponderar a sua efetuação: "as pessoas estavam saturadas. Houve muita gente, [...] que se arrependeu de ter pedido avaliação, nomeadamente este colega esteve para desistir. De tal forma foi aquela pressão da burocracia" (Entrevistado). Esta produção excessiva de documentos enquadra-se na *imagem burocrática* da escola, tendo em conta a "obsessão pelos documentos escritos" (Costa, 2003, p. 39).

Lógica conflitual

O sistema de ADD não esteve isento de conflitos. E a conflitualidade surgiu, desde logo, com a divisão da carreira nas categorias de professor e professor titular. Efetivamente, a grande maioria dos docentes (92,9%) discorda desta divisão: "mais uma injustiça que apareceu [...]. Foi fatal. Aliás, eu penso que foi a partir daí, dessa divisão, que tudo depois correu mal também na parte da avaliação dos professores. Porquê? Quem nos avaliou foi um titular" (Entrevistado).

O conflito que se verificou com a divisão da carreira não se centrou somente entre os docentes e a tutela, mas, igualmente, entre pares, na medida em que alguns docentes titulares assumiram a "superioridade" adquirida com a nova categoria, mudando a atitude para com os colegas. Um dos entrevistados refere ter notado "uma alteração do comportamento. Até em termos de humildade, houve um decréscimo de humildade e quando falavam para os colegas era de uma forma menos cooperativa e mais arrogante". A par com estes dados, está a referência que um elevado número de inquiridos faz à deterioração das relações entre colegas com a divisão da carreira (84,5%).

A avaliação pelos pares constituiu uma das particularidades deste sistema de ADD, tendo-se afigurado como um procedimento revelador de alguns conflitos, desde logo pela não concordância, pela generalidade dos professores (78,6%), com a atribuição da função avaliativa aos professores titulares, não lhe reconhecendo legitimidade para os avaliar (82,5%). Não podemos descurar o facto de, na seleção dos professores titulares, não terem "sido contempladas outras condições organizacionais e curriculares (Pacheco, 2009, p. 46) que lhes reconhecesse mais legitimidade e competência. Acresce que, posteriormente, não lhes foi facultada formação em ADD, de forma a dotá-los de competências específicas nessa área: "foram titulares por um conjunto de critérios que não tinha nada a ver com a função de avaliador" (Entrevistado).

A avaliação atribuída aos avaliados constituiu mais um foco de tensão entre pares: "tu tiveste *Muito Bom* e eu tive *Bom*, agora trabalha tu" (Entrevistado). Esta tensão esteve igualmente presente na avaliação atribuída pelo diretor do *Agrupamento Alfa* que reconhece que uma percentagem de docentes discordou da avaliação que lhes foi atribuída: "Penso que houve ali, sei lá, aí cinco, seis, até dez por cento de pessoas que, se calhar, não terão concordado muito bem". Os resultados da avaliação atribuída nem sempre foram considerados justos, como declara uma das entrevistadas, considerando que fez "mais coisas e fiz boas coisas e fui pouco avaliada".

A literatura reconhece que os processos de ADD tendem a constituir "um importante fator de perturbação profissional", agravando a "conflitualidade no interior da escola" (Correia & Matos, 2001, p. 126). E foi, efetivamente, o que aconteceu neste Agrupamento: "existiam muitos conflitos, as pessoas um bocado revoltadas umas com as outras, via-se um mau estar geral nas pessoas" (Entrevistado).

Lógica artificial

A avaliação do desempenho docente não é percecionada de igual forma pela generalidade dos docentes, pois nem todos a consideram como um procedimento que visa o desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, a melhoria do desempenho pessoal e organizacional. O estudo revela que a maioria dos docentes (64,3%) considera que a ADD constitui um meio de controlo e fiscalização do trabalho dos professores, tendo a generalidade dos docentes cumprido os requisitos mínimos deste sistema de avaliação e uma percentagem exígua requerido a avaliação na componente científico-pedagógica (cerca de 10%).

Nos procedimentos inerentes à avaliação da componente científico-pedagógica é percetível alguma "artificialidade". A observação de aulas, ao ser previamente acordada entre avaliador e avaliado, pode não espelhar o trabalho do docente, uma vez que possibilita uma preparação mais cuidada: "eu faço duas aulas excecionais, maravilhosamente bem executadas e as outras podem ser simplesmente umas aulas meramente normais" (Entrevistado). Também a elaboração e apresentação dos planos de aula se revestem de alguma artificialidade, uma vez que só são exigidos e verificados para as aulas observadas. Assim, será porventura mais difícil ter práticas sustentadas de regulação e supervisão do trabalho docente, tidas como importantes na profissão docente.

Os avaliadores revestiram-se, igualmente, de uma certa falta de adequação ao perfil desejado, tendo em conta os critérios que estiveram presentes na sua designação. Para além dos já referidos relativamente aos professores titulares, acresce a atribuição da função avaliativa a docentes da categoria de professor, tendo sido, para o efeito, nomeados em comissão de serviço. Neste sistema de avaliação, os avaliadores foram designados sem que se atendesse ao fator "competência" para o correto cumprimento da função. E a literatura considera os avaliadores como elementos essenciais neste processo, reconhecendo que a aceitação do sistema de avaliação apresenta uma "correlação muito direta com as perceções que os professores têm das qualificações e capacidades dos avaliadores" (Simões, 2000, p. 64). Assim se percebe que a maioria dos professores avaliadores entrevistados (66,7%) tenha referido não estar preparada para avaliar os seus pares: "definitivamente não estava preparada. Fiz o melhor que pude e tentei ser o mais justa possível" (Entrevistado). No mesmo sentido vão as respostas da generalidade

dos docentes do agrupamento que no questionário referem que os colegas titulares não estavam preparados para os avaliar (63,8%).

Considerações finais

O sistema de ADD instituído em 2007, e que constituiu uma mudança de paradigma na avaliação dos professores em Portugal, esteve envolvido em grande contestação e numa expressiva polémica que excedeu os agentes educativos, afirmando-se como um "assunto nacional" (Tomás & Costa, 2011). Ao mesmo tempo que se instaurou um novo sistema de avaliação, procedeu-se a alterações significativas na estrutura da carreira, nomeadamente na divisão da mesma em duas categorias – professor e professor titular – e no estabelecimento de quotas para progredir aos diferentes escalões.

O estudo que realizámos no *Agrupamento Alfa* revela que os avaliadores constituíram um dos grandes constrangimentos no processo de avaliação. A atribuição da função avaliativa aos professores titulares, selecionados por critérios fundamentalmente administrativos, não contemplando qualquer parâmetro no âmbito de competências e formação em ADD, levou ao não reconhecimento de legitimidade para o exercício dessa função. É importante reter que "a avaliação deve ser conduzida por observadores com formação, que providenciam *feedback* aos docentes avaliados no sentido da melhoria das suas práticas" (Costa et al. 2011, p. 328).

Conquanto a supervisão do trabalho dos professores constitua um procedimento essencial nos processos de ADD, na medida em que possibilita a regulação do trabalho docente, quer na vertente pedagógica, na sala de aula, quer ao nível da escola enquanto organização, esta vertente teve um ónus mínimo, uma vez que a avaliação da componente científico-pedagógica não teve carácter obrigatório e foi solicitada por um número reduzido de docentes.

O estudo permite concluir que, para além da burocratização do processo que ocupou tempo excessivo aos docentes, os dois fatores de maior controvérsia e que maiores dificuldades criaram foram a divisão da carreira e a atribuição da função avaliativa aos professores titulares, no âmbito de uma das maiores inovações deste sistema – a avaliação por pares. Estes fatores constituíram focos de conflitualidade no interior das escolas onde os docentes passaram a ter que lidar com uma realidade afastada das culturas docentes vigentes, assente numa diferença "hierárquica" que converteu parte do corpo docente numa categoria "superior" e "avaliadora".

Entretanto, a divisão da carreira foi "anulada" e, no segundo ciclo de avaliação (2009-2011), os avaliadores (agora apelidados de *relatores*) passaram a ter outro processo de designação. Esta situação leva-nos a considerar pertinente a replicação da nossa investigação num outro enquadramento normativo que permita saber, nomeadamente, se, o facto de os avaliadores deixarem de pertencer a uma categoria superior (com ausência da "verticalização" da carreira) constitui fator relevante para o aumento do seu reconhecimento, aceitação e confiança por parte dos avaliados.

Referências bibliográficas

Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.

Alves, M., & Machado, E. (2010). Para uma "política" de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In P. Alves & E. Machado, *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp. 89-108). Porto: Areal Editores.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho – o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber.* Lisboa: Livros Horizonte.

Cardoso, A. (2012). *Avaliação do desempenho docente e o professor titular: Um estudo de caso numa perspetiva organizacional* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão. As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Coimbra: Caleidoscópio - Edição e Artes Gráficas.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009). *Relatório sobre o acompanhamento e monitorização da avaliação do desempenho docente na rede de escolas associadas ao CCAP*. Retirado de http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm. Consultado em 10 de outubro de 2010.

Correia, J., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.

Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.

Costa, N., Ventura, A., Leal, R., Barreira, C., & Machado, E. (2011). Avaliação do desempenho docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação. In J. Morgado, P. Alves, S. Pillotto, & M. Cunha (Orgs), *Aprender ao longo da vida – contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação. Actas do 2.º congresso internacional sobre avaliação em educação* (pp. 322-339). Braga: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho.

Curado, A. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Darling-Hammond, L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: guia para decisores políticos. In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações* (pp. 197-235). Porto: Areal Editores.

Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: profissionalismo e performatividade. In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional* (pp. 141-161). Porto: Areal Editores.

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

Flores, M. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 239-256. Disponível em: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf. Consultado em 15 de dezembro de 2010.

Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Os professores e a diferenciação docente – da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho, *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 77-95). Mangualde: Edições Pedago.

Fortin, Marie-Fabienne, Côté, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

González e González, M. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In M. González e González (Ed.), *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y processos* (pp. 25-40). Madrid: Pearson Educación.

Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 45-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Porto: Fundação Francisco Manuel Leão.

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Machado, J., & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento - para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho, *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 97-118). Mangualde: Edições Pedago.

OCDE (2009). *Teacher evaluation. A conceptual framework and examples of country Practices*. Disponível em: http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf. Consultado em 3 de outubro de 2010.

Pacheco, J. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Elo*, *16*, 43-49.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *American Educational Research Association monograph series on curriculum evaluation*, 139-83.

Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora.

Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional* (pp. 23-43). Porto: Areal Editores.

Tomás, I., & Costa, J. (2011). Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(72), 457-484.

Torrecilla, F. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Um estudo comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago do Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf. Consultado em 10 de outubro de 2011.

Legislação

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

Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio

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

Equidade e objetividade na avaliação de desempenho docente: a prática de utilização dos instrumentos de registo

Equity and objectivity in teacher evaluation: the practice of using information gathering instruments

FÁTIMA LORETA DA VILA E SILVA | EUSÉBIO ANDRÉ MACHADO

Resumo: Neste capítulo terá lugar a apresentação de alguns resultados de um estudo empírico realizado em três Agrupamentos de Escolas do distrito de Viseu. O referido estudo insere-se numa investigação de pendor qualitativo, sendo o seu objetivo primordial o de realizar uma descrição dos fenómenos em questão, sempre de forma contextualizada, com vista a encontrar o seu verdadeiro significado. Pretende-se estudar um determinado fenómeno, num contexto particular e específico, nomeadamente estudar opiniões acerca do processo de construção dos instrumentos de registo (IR) e da prática de utilização dos mesmos no Agrupamento, por parte de alguns docentes com funções distintas no processo de avaliação do desempenho docente (ADD), a saber: elementos das Direções dos Agrupamentos de Escolas, Coordenadores de Departamento Curricular, Relatores e Avaliados, que desempenharam essas funções no ano letivo de 2010/2011. Visando a recolha das suas opiniões, optou-se pela realização de doze entrevistas semiestruturadas (n=12) por se entender serem mais adequadas ao contexto e por permitirem um maior grau de segurança ao pesquisador.

Palavras-chave: avaliação de desempenho docente; desenvolvimento profissional; instrumentos de registo

Abstract: In this chapter a presentation is given of some of the results from an empirical study carried out in three School Groups of the District of Viseu. This study is part of a research project of a qualitative nature, where its primary objective is to record a description of the phenomena in question, always in a contextualized manner, such as to be able to find their true meaning. The objective is to study an individual phenomenon, in a particular and specific context. Specifically, opinions are studied of the construction process of the information gathering instruments and the practice of their usage in the Group of Schools, by some teachers with

distinct roles in the teacher performance evaluation (TPE) process, namely, elements from the Board of the School Group, Curricular Department Coordinators, Rapporteurs and the Evaluated, that held these roles for the academic year 2010/2011. To collect their opinions, the decision was made to administer twelve semi-structured interviews, as it was perceived to be the most appropriate given the context and it gave the researcher an increased level of security.

Keywords: teacher performance evaluation; professional development; information gathering instruments.

Introdução

Os últimos anos têm sido marcados por uma burocratização excessiva em torno de todo o processo de avaliação docente, em detrimento da verdadeira missão dos professores – ensinar, no pleno exercício do seu magistério. Urge, pois, simplificar procedimentos e focalizar em objetivos de qualificação e exigência do ensino, valorizando estes agentes educativos. Acresce também referir que, se anseia por um processo de pacificação nas instituições que, a nosso ver, só será alcançado através de uma maior autonomia e responsabilização por parte dos intervenientes, cabendo ao Ministério da Educação e Ciência a função da regulação da política pública.

Num tempo em que falar de avaliação de desempenho se tornou um tema atual e pertinente, uma abordagem quanto ao processo de elaboração dos IR de ADD revela-se-nos uma tarefa assaz interessante e motivadora.

Avaliar, hoje, o desempenho dos docentes potencia ansiedades, receios, desconfianças, e vozes críticas elevam-se quanto à qualidade e competência dos avaliadores, quanto à qualidade e equidade dos IR, quanto aos diferentes procedimentos na sua globalidade. No entanto, é também importante que os docentes usufruam de condições que dignifiquem a sua profissão, que valorizem a qualidade da ação educativa e promovam, efetivamente, as aprendizagens de todos e de cada um dos seus alunos.

Não existem sistemas de avaliação infalíveis, capazes de responder eficazmente a todas as situações, pois é no quotidiano das práticas reais que estas vão emergindo. Todavia, importa referir que, em qualquer contexto, é imprescindível procurar soluções, promover o debate e a análise, uma vez que mais vale avaliar bem do que muito, o que importa é a qualidade e não a quantidade.

Citando Tching e Macedo, (2009, p. 229), "(...) impõe-se perguntar: O que avaliar? Como medir? Como recolher informação válida e relevante sobre o desempenho dos professores? Que tipo de instrumentos devem ser utilizados?" Por mais diversificados e participados que sejam os IR de acordo com os seus fundamentos conceptuais e metodológicos, a ADD deve adaptar-se a uma realidade concreta, contendo um diagnóstico do que pode ser possível realizar-se tendo em conta as variáveis que são identificadas.

É fundamental os professores saberem para onde pretendem ir, com vista a, paulatinamente, redefinirem o seu caminho e delinearem as estratégias e as metodologias mais adequadas para alcançarem os seus objetivos, tendo em conta a própria construção e utilização dos IR.

1. Revisão de Literatura

O novo "modelo" de ADD (2008), a par da sua visível complexidade, atenta em dar resposta a uma mudança significativa da escola portuguesa.

Segundo Freitas, "(...) será fácil compreender que as principais pedras de toque do sistema, a saber, os alunos (e as famílias), os professores e a escola, se viram largamente afetados com estas ações legislativas, já que viram as suas práticas e as suas rotinas sofrer mudanças substanciais e sucessivas" (2009, p. 169).

A transposição de alguns normativos legais para o terreno foi um processo atribulado, fruto de um conjunto de Decretos-Lei, Despachos e Portarias sucessivas (Reis, 2009) que, um tanto ou quanto alheios à realidade, comprometeram seriamente a sua interiorização e a sua aceitação por parte dos docentes e a sua posterior adaptação aos contextos, visando atingir as tão almejadas metas de qualquer sistema educativo: combater o insucesso e abandono escolares, crentes em profissionais que investem na sua formação ao longo da vida. Mais ainda, foi descurado o recurso à formação dos docentes em áreas essenciais como a Reorganização Curricular e a ADD entre outras, de forma atempada e que permitisse a sua operacionalização no terreno, contributo igualmente importante para a sua fraca interiorização e aceitação.

O conceito polissémico de desenvolvimento pessoal e profissional do docente tem vindo a acarretar consigo diversas significações (Day, 2001; Hargreaves, 1998). Outorgamos, após revisão da literatura da especialidade e relacionando-a com a nossa prática e com

os normativo-legais, que este conceito diz respeito não apenas e somente ao domínio dos conhecimentos do docente sobre o ensino, mas também às suas atitudes, relações interpessoais, competências relacionadas com o processo pedagógico, entre outras. O desempenho e a realização pessoal e profissional do docente não implicam exclusivamente o seu conhecimento específico da disciplina que leciona, mas também um conjunto de outras competências que convergem para o tão almejado sucesso dessas práticas.

Assim sendo, advogamos que os professores têm necessidades profissionais no decurso das suas carreiras e que as mesmas só poderão ser satisfeitas se forem tratadas em termos de continuidade e progressão, tal como se verifica na situação de qualquer outro aprendente.

Na esteira de Day, defendemos:

> Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na *interface* entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos. (2001, p. 16)

Se intentarmos que a avaliação dos docentes sirva estes domínios e que não desague quer a montante quer a jusante numa perda de tempo com burocracias desmedidas ou num fator de desmotivação, de cansaço e de competitividade negativa, revela-se-nos, então, crucial a realização de todo este processo de forma o mais assertiva possível, adotando a postura que melhor concorra para o seu desenvolvimento profissional.

Para além das funções anteriormente elencadas, acresce ainda referir uma necessidade de atualização premente e constante dos seus conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos.

A este propósito Tardif e Faucher referem:

> A profissionalidade é um processo de desenvolvimento nunca acabado. Mesmo que uma pessoa tenha atingido o nível de especialista, a complexidade e a novidade das situações profissionais exigem, regularmente, a apropriação de novos conhecimentos e eles impõem, nomeadamente, a implementação de configurações únicas destes conhecimentos com os conhecimentos anteriores para responder a problemáticas específicas e inéditas. (2010, p. 51)

Porém, o que é um bom professor ou um professor de qualidade/de mérito não é, de todo, uma tarefa simples ou capaz de reunir consensos. Todavia, referimos duas abordagens distintas, a saber, a que avalia os processos e a que dá um enfoque especial aos resultados. Do ponto de vista dos processos, reportamo-nos ao processo de ensino e aprendizagem e aos conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos que o docente revela, não apenas e exclusivamente no exercício das suas funções letivas, mas também na condução dos seus alunos a aprendizagens de qualidade (Scriven, 1988).

No concernente aos resultados, o desempenho do professor tem por referente a sua eficácia, ou seja, os resultados obtidos em detrimento dos processos utilizados (Shalock & Keith, 1993).

A questão – *para que serve a avaliação de professores?* – pode ter várias respostas possíveis: para aumentar a eficácia dos docentes; para promover oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional adequadas e significativas; para melhorar a qualidade do ensino e, consequentemente, da aprendizagem dos alunos; para melhorar os resultados dos estudantes; para controlar processos e práticas, programas e estratégias; para medir o desvio entre resultados (objetivos concretizados) e objetivos propostos; para gerir carreiras, etc. (Flores, 2010, p. 8)

A literatura da especialidade tem revelado tanto a complexidade quanto a controvérsia do sistema de avaliação dos professores, verificando-se uma certa tensão entre objetivos formativos, que se prendem com o desenvolvimento profissional, e sumativos, orientados no sentido da prestação de contas (*accountability*) e decisões de gestão de carreira.

O presente sistema de ADD associa duas lógicas de avaliação, nomeadamente, a formativa e a sumativa, com objetivos diferenciados: o desenvolvimento profissional dos docentes e a gestão das suas carreiras profissionais. O modo como esta associação é entendida pelos professores condiciona o propósito do processo e determina o seu peso na melhoria da ação docente e do serviço público da educação prestado pela escola.

Com todo este cenário, é possível concluirmos que não há modelos de avaliação perfeitos, mas poderemos retirar algumas aprendizagens de experiências e contextos onde o sistema de ADD tem vindo a ser implementado (e ajustado), com vista a entendermos melhor esta realidade, enquadrando-a de um modo mais assertivo.

Stronge sustenta que é possível a articulação entre o desenvolvimento profissional e a prestação de contas num mesmo sistema

de avaliação, desde que esta esteja contemplada nos objetivos da organização, uma vez que "o desenvolvimento profissional dos professores contribui para a melhoria do seu conhecimento e da sua prática de ensino, o que, por sua vez, contribui, individual e coletivamente, para a melhoria de toda a escola" (2010, p. 10).

O recurso a uma avaliação formativa de regulação e de acompanhamento contribuirá para a incrementação de programas de formação contínua e para o recurso a estratégias e metodologias diversificadas, de cariz frequente e utilitário que auxiliarão à reflexão, por parte dos docentes, acerca dos princípios, dos valores e das conceções que, pese embora estes lhe sejam anteriores, exteriores e inclusivamente superiores, desenvolvem e se modificam, tendo em conta os riscos da democracia.

Um regime de ADD válido deverá prestar um forte contributo do sentido promover a inovação na prática docente e o seu desenvolvimento profissional. Assim, o envolvimento dos professores nos processos e nos resultados, a promoção do "caráter internalista da avaliação" (Machado, 2009), no âmbito de uma valorização formativa, tendo em conta a autoavaliação numa perspetiva de desenvolvimento profissional, assegurarão um regime de ADD objetivo, coerente e justo, garante da qualidade e da equidade da profissão docente.

A ADD pode ser, então, entendida como um processo contínuo de acompanhamento do trabalho dos docentes, que facilite às instituições atingir, de um modo mais eficaz, as metas e objetivos traçados, tendo em conta as suas características idiossincráticas e as necessidades dos seus discentes. Assim sendo, a ADD não só permite o reconhecimento dos melhores professores, como também promove o seu desenvolvimento profissional e identifica, ainda, as áreas que a formação contínua deverá contemplar.

Alves e Machado argumentam:

> De facto, a escola não pode transformar-se num local em que a mudança se constrói coletiva e progressivamente, se os atores que dela fazem parte não dispuserem de uma margem de autonomia que transforme a responsabilidade individual em responsabilidade coletiva. Este é um caminho exigente que tem como objetivo, quer o desenvolvimento das competências profissionais dos professores, quer a sua disponibilidade para analisar e dar a conhecer as suas práticas. Trata-se de uma postura formativa, que incentivará as escolas a diagnosticar os seus pontos fortes e fracos e a introduzir as modificações necessárias. (2008, p. 105)

Visando a construção de um ensino e de uma escola de qualidade, torna-se determinante a promoção de uma cultura de trabalho reflexiva, dialógica e de partilha, promovida por uma supervisão colaborativa, propiciadora de ambientes de mais autonomia por parte dos docentes e, consequentemente, das instituições escolares. Centrando a aprendizagem reflexiva no cerne de todos os processos da escola, esta converter-se-á numa comunidade aprendente, em desenvolvimento, dinâmica, cinética e capaz, face a eventuais situações-problema, de se adaptar de modo a atingir melhores resultados. A visão de uma escola como uma entidade complexa, evolutiva e exigente torna-se na resposta mais assertiva para a complexidade presente em todos os sistemas de ADD.

No entanto, não concordamos que a avaliação se transforme num mero processo de controlo burocrático-administrativo, em detrimento de um poderoso, rigoroso e exigente sistema de regulação e de melhoria das práticas escolares.

A este propósito, Vieira e Moreira entendem que, "(...) a avaliação e a supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se, contudo, que as duas lógicas coexistem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com os quais é necessário aprender a lidar" (2011, p. 9).

Se a ADD fizer parte integrante dos Projetos Educativos de Escola/Agrupamento (PEE/A) e das boas rotinas implementadas, será provavelmente acessível que a avaliação formativa desempenhe um papel relevante e que a sua articulação com a avaliação legislada, de cariz mais sumativo, seja uma realidade naturalmente presente na vida das organizações escolares.

De acordo com Alves e Machado:

> Para construir uma cultura avaliativa é importante que a avaliação se assuma como uma prática quotidiana que todos realizam, que afeta a instituição no seu conjunto, não para sancionar e controlar, mas para melhorar e potenciar o desenvolvimento dos seus membros. Desta forma, a avaliação não poderá reduzir-se a uma prática que realizam uns (com autoridade e poder) sobre outros, mas um processo reflexivo, sistemático e rigoroso do questionamento sobre a realidade, que deve atender ao contexto, considerar globalmente as situações, atender tanto ao explícito como ao implícito e reger-se por princípios de validade, participação e ética. (2010, p. 94)

2. Metodologia do estudo

Presidem a este trabalho investigativo[1] algumas questões que são indicadoras dos objetivos que nos norteiam, a saber:

- O que são/devem ser os IR na ADD?
- Qual o seu papel/função?
- Que tipo de IR devem ser privilegiados?
- De que modo decorreu o processo de construção dos IR nos respetivos Agrupamentos de Escolas?
- Resultou do esforço concertado de um grupo/grupos de trabalho?
- Foi fruto de um processo centralizado?
- Decorreu de modo reflexivo, formativo, colaborativo, de partilha...?
- Qual a colaboração dos Departamentos Curriculares na construção desses IR?
- Que dificuldades ou constrangimentos foram encontrados ou percecionados na utilização desses IR?
- Quais as vantagens de um processo de testagem prévia dos IR?
- Se a utilização desses IR foi facilitadora de um processo de transparência, garante da qualidade e equidade de todo o processo de ADD?

Tendo em conta a problemática apresentada, definimos como objetivos:

- Conhecer as conceções dos entrevistados sobre os IR;
- Conhecer as perceções dos entrevistados acerca do processo de construção dos IR;
- Conhecer experiências resultantes da prática de utilização dos IR nos respetivos Agrupamentos de Escolas;
- Conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente à equidade e validade desses IR no processo de ADD.

Movidos pela intencionalidade de se captarem representações, atitudes, opiniões, valores e significados atribuídos ao objeto de análise pelo entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2008), considerámos apropriada a utilização da técnica da entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de informação, por se entender ser mais adequada ao contexto e por permitir um maior

[1] Mestrado em Orientação Educativa, Universidade Portucalense Infante D. Henrique – Porto

grau de segurança ao pesquisador. No sentido de se estabelecer uma interação entrevistador-entrevistado mais aberta e propiciadora de um diálogo consequente, realizaram-se entrevistas sujeitas a um roteiro de questões que nem circunscreveram excessivamente as respostas dos entrevistados nem impediram a formulação de perguntas que, não estando previstas, puderam ocorrer à medida que o diálogo se desenvolvia. Merton e Kendall (*apud* Bodgan & Biklen, 1994) aduzem que as entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser conduzidas por questões mais gerais. Todavia, Bodgan e Biklen (1994, p. 136) referem que "as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas "sim" e "não", uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração".

Elegemos, então, como participantes para o nosso estudo doze professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, distribuídos equitativamente por três grupos de quatro professores, e pertencentes a três Agrupamentos distintos do Distrito de Viseu. Os participantes foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: desempenho de funções significativas no processo de ADD, nomeadamente de cargos de direção (dois Diretores e um Subdiretor), de gestão Intermédia (três Coordenadores de Departamento), de avaliadores (três Relatores) e de Avaliados (três professores). A seleção dos mesmos versou a diversidade, pelo que foram entrevistados docentes pertencentes a grupos de recrutamento diferenciados, a saber, Ciências Naturais e Matemática, Educação Visual e Tecnológica, Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Ciências Físico-Químicas e Educação Especial, com vista à obtenção de uma maior riqueza de informação.

Os procedimentos éticos da investigação revelam-se fundamentais no sentido da proteção dos participantes no estudo, garantindo a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato dos intervenientes. De acordo com Lima, "o princípio fundamental para a aceitabilidade de um estudo é o consentimento informado: o de os participantes serem informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios e de consentirem em participar sem coerção" (2006, p. 142). Ao investigador compete a proteção dos dados e informações fornecidos pelos participantes.

Procedeu-se à legitimação das entrevistas e à motivação dos inquiridos, deixando-os à vontade para se exprimirem e para abordarem os aspetos cruciais, atendendo à confidencialidade e ao anonimato e respeitando os princípios da autenticidade e do controlo

(Estrela & Estrela, 1994). A autenticidade revelou-se, não apenas, no tipo de relações emergentes entre o entrevistador e o entrevistado, mas também na naturalidade das suas sensibilidades e sensações; o controlo das situações resultou de uma postura de identidade, de franqueza e de sinceridade, a fim de reduzir ao máximo qualquer forma de constrangimento ou inibição.

Foi solicitada autorização para a gravação das entrevistas, as quais, após a sua transcrição, foram enviadas aos inquiridos para retificação e ratificação.

Após a recolha dos dados através da entrevista, teve lugar a tarefa de análise e interpretação dos mesmos, de modo a encontrar respostas às questões colocadas antes do estudo. A análise visava obter por meio da entrevista procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que possibilitassem a inferência de conhecimentos relativos à produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2009).

Segundo a referida autora, a análise de conteúdo (AC) abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com o propósito de se produzirem deduções lógicas e justificadas relativamente à origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou quais os efeitos que se tenciona causar por meio delas).

As respostas às questões foram objeto de uma análise qualitativa, na qual se procurou seguir os procedimentos para uma boa categorização sustentada por Bardin (2009): a exclusão mútua, a homogeneidade, a exaustividade, a pertinência e a objetividade.

Num primeiro momento, procedemos a uma análise vertical analisando o testemunho de cada inquirido separadamente e, posteriormente, tratámos os temas conforme discorriam do discurso dos professores, isto é, realizámos, num segundo momento, uma análise horizontal (Ghiglione & Matalon, 1995).

Posteriormente à fase da leitura integral das entrevistas e sua categorização, elaborámos variegados quadros com o intuito de proceder a uma simplificação do material recolhido, organizando as unidades de registo mais significativas nas respetivas dimensões, categorias e subcategorias, com vista à análise do *corpus* e à passagem da fase da descrição à fase da interpretação através da inferência (Bardin, 2009).

3. Análise e discussão dos resultados

3. 1. A prática de utilização dos IR do Agrupamento

No atinente aos constrangimentos encontrados na prática de utilização dos IR, apresentamos os dados relativos a seis vertentes: interpretação, subjetividade, complexidade, aceitação, burocracia e desumanização.

3. 1. 1. Interpretação

Relativamente às opiniões dos entrevistados relacionadas com a interpretação: "as dificuldades situaram-se mais ao nível da interpretação, houve questões que suscitaram algumas dúvidas (...) é possível haver mais do que uma leitura. Porém, procurou-se proceder sempre ao esclarecimento de quaisquer dúvidas" (AD 1); "(...) precisava de saber qual a importância e o papel que estes IR, por mim preenchidos, têm? No final é sempre a mesma entidade que tem a palavra. Qual o Quadro de Referência utilizado?" (BR 7).

Citando Sanches, "os dados devem ser recolhidos de forma rigorosa e criteriosa de modo a evitar reflexões sobre intuições e opiniões" (2008, p. 301).

3. 1. 2. Subjetividade

Quanto à subjetividade, os docentes aludiram: "(...) falta de diálogo para concertação e edificação de um documento de avaliação o menos subjetivo e mais uniformizado/padronizado possível" (AA 4); "(...) a subjetividade de cada relator e a forma como cada pessoa "olha" para o que está escrito poderá ser um dos principais constrangimentos" (CSD 9); "a grande dificuldade prendeu-se, (...), com alguma ambiguidade e subjetividade na apreciação de determinados parâmetros. (...) com a constatação de que há aspetos que não são verificáveis, aplicáveis ou passíveis de uma avaliação objetiva e criteriosa. Pelo conhecimento que tenho dos diferentes IR, pela análise que fiz e que vou fazendo, julgo que essas dificuldades permanecem, dificultando, sobremaneira, os papéis do docente avaliador e do docente avaliado" (CR 11).

Para Formosinho:

> Efetivamente, a avaliação é um processo que pode tornar-se perigoso, porque envolve juízos discricionários sobre o desempenho de pessoas. Por isso, ela deve basear-se em elementos escritos e observáveis do conhecimento de todos, sobre os quais não possa haver interpretações ambíguas

> e subjetivas que possam incorrer em disputas e injustiças e ser causa de favoritismos ou nepotismos. (2009, p. 26)

3. 1. 3. Complexidade

A complexidade foi outro dos aspetos mencionados pelos professores, nomeadamente: "são complexos. Constituem um labirinto tortuoso que pretende avaliar "perfis profissionais" através de descritores ambíguos. Há dificuldades em avaliar trabalho individual sob a construção do conceito de "Departamentos", os quais incluem disciplinas com didáticas próprias muito específicas" (AR 3); "como participante na construção dos IR pensei que seria fácil a sua implementação. (...) como Avaliadora, (...), por vezes a atribuição da pontuação em determinados domínios, requereu um conhecimento profundo dos avaliados e uma procura de dados sobre os mesmos, para que a avaliação dos Docentes fosse rigorosa, imparcial e justa" (BCD 6).

Sanches defende:

> Embora este constitua um dos objetivos de avaliação de desempenho enunciados no estatuto da carreira docente, a preocupação excessiva em quantificar o mérito profissional, através do preenchimento de grelhas complexas carregadas de números e fórmulas de modo a controlar a progressão profissional dos professores, rapidamente desbaratou aquela pia intenção. (2008, p. 178)

3. 1. 4. Aceitação

A aceitação foi também referida pelos inquiridos. Assim, estes aduziram: "há dificuldades em aceitar a assistência e avaliação de aulas feita por avaliadores que não têm formação de base, que é inaceitável" (AR 3); "convém referir igualmente as dificuldades organizativas e resistências pessoais à Avaliação (Auto e Hetero)" (CA 12).

Caetano sustenta "(...) pretende-se criar critérios objetivados de medição e facilitar o seu próprio processo de avaliação através do envolvimento dos próprios subordinados na definição (e aceitação) dos objetivos de trabalho e na análise comparativa dos resultados obtidos" (2008, p. 45).

3. 1. 5. Burocracia

Quanto à burocracia, alguns dos docentes consideraram: "tendo em conta a "imensidão" de legislação, tornou-se um processo demasiado burocrático e de pouca flexibilidade" (BA 8); "importa desburocratizar este processo que em nada contribui para um ensino

melhor, já que o que é evidente é que se conseguiu "roubar" tempo à importantíssima atividade de planificação das atividades letivas, (...), para o ocupar no preenchimento de papéis e mais papéis" (CCD 10); "a insistência ou obrigatoriedade de determinadas estratégias de atuação, que, muitas vezes, se afiguram menos ajustadas ao nosso contexto de sala de aula à luz da sua especificidade, em termos de realidade-alvo e circundante" (CA 12).

Formosinho advoga que

> (...) os aspetos formais e morfológicos, de composição dos órgãos de gestão das escolas e agrupamentos de escolas, das reuniões, dos documentos que têm de elaborar, quer ao nível da escola e do agrupamento, quer individualmente, invadiram as preocupações dos professores, em detrimento dos assuntos respeitantes às atividades, aos saberes e às aprendizagens escolares. (2009, pp. 209-210)

3. 1. 6. Desumanização

Os entrevistados referem a desumanização crescente verificada ao longo de todo este processo. Citando alguns excertos: "constatou-se igualmente que os perfis construídos estão bastante desfasados da realidade, apontando para um super professor-máquina, cuja atividade absorve as 24 horas do dia, muito ocupadas, pois só assim se consegue a "perfeição" que parece ser a meta dos referidos padrões. Os docentes devem **sempre** dar o seu melhor no exercício da sua atividade e ter como objetivo uma educação de qualidade, mas não podemos esquecer que se trata de pessoas e que a atividade docente é apenas uma parte da sua vida, a carreira profissional" (CCD 10); "importava, sem dúvida, que fosse liberto mais tempo para refletir sobre a ação feita de todos os dias do Magistério, tanto fora como dentro da sala de aula, conducente a um clima de ***Abertura, Colaboração, Relação, Responsabilização.*** (...) trabalho excessivo, falta de tempo para supervisionar corretamente. (...) não esquecemos que toda esta atmosfera que nos envolve todos os dias passa por um fenómeno administrativo de Gestão de Pessoas e não de Pessoal (...) Formar Professores como ***Profissionais Reflexivos e não desumanizados***" (CA 12).

Hargreaves e Fink referem: "estes excessos das reformas com motivações mecânicas, desenvolvidas em ambientes de pressões extremas, têm dado lugar a epidemias de stress, perda de confiança e desinvestimento emocional por parte dos professores, em muitas partes do Mundo" (2007, p. 245).

Conclusões

No concernente à dimensão – A prática de utilização dos IR do Agrupamento –, os resultados obtidos possibilitam-nos inferir as conclusões a seguir elencadas:

a. as dificuldades situaram-se sobretudo ao nível da interpretação. Alguns dos relatores tiveram dúvidas, pois os IR eram muito confusos;

b. foi questionada a importância dos IR, uma vez que não se teve em conta um Quadro de Referência;

c. os professores entrevistados consideraram que, de um modo geral, houve falta de diálogo no sentido da concertação/edificação de IR menos subjetivos e mais uniformizados;

d. os participantes constataram a existência de parâmetros "que não são verificáveis, aplicáveis ou passíveis de uma avaliação objetiva e criteriosa";

e. os IR utilizados revelaram-se complexos, constituindo "um labirinto tortuoso que pretende avaliar "perfis profissionais" através de descritores ambíguos";

f. a atribuição de pontuação em determinados domínios requereu um conhecimento aprofundado das atividades desenvolvidas pelos avaliados, visando uma avaliação "rigorosa, imparcial e justa";

g. houve dificuldades em aceitar a observação e avaliação de aulas, por parte de avaliadores que não têm uma "formação de base";

h. os entrevistados referiram igualmente "dificuldades organizativas e resistências pessoais à avaliação (Auto e Hetero)";

i. a utilização dos IR "tornou-se um processo demasiado burocrático e de pouca flexibilidade", que "conseguiu "roubar" tempo à importantíssima atividade de planificação das atividades letivas";

j. os docentes manifestaram ainda que os perfis construídos se encontram desfasados da realidade, "apontando para um super professor-máquina, cuja atividade absorve as 24 horas do dia";

k. a maioria dos inquiridos salientou que toda esta atmosfera envolvente "passa por um fenómeno administrativo de Gestão de Pessoas e não de Pessoal", esquecendo-se inclusive de "formar Professores como Profissionais Reflexivos e não desumanizados".

Tendo em vista um estudo descritivo, esta investigação não pretende encontrar explicações e conclusões generalizáveis, nem relações de causa-efeito. O seu propósito prende-se com uma interpretação dos fenómenos, o mais real possível.

Todavia, acreditamos que com este estudo contribuímos e contribuiremos para o despertar das consciências dos diferentes atores educativos, no sentido de alertar para a crescente necessidade de partilha, colaboração e reflexão no seio das escolas, tendo em conta as mudanças que têm vindo a ocorrer em termos de educação.

Nesta linha de pensamento, sugerimos eventuais pistas para futuros trabalhos: tentar perceber de que modo as escolas adaptaram (ou não) a construção dos IR ao seu contexto particular, se os mesmos foram construídos (ou não) com base num Quadro de Referência e de acordo com os Padrões de Desempenho.

Para finalizar, utilizando as palavras de Pasquier,

(...) a avaliação dos professores tornou-se indispensável, mas há o perigo de se falhar. A profissão deve continuar a ser uma profissão do humano e ser avaliada como tal (...). Prestemos contas, colaboremos, aceitemos as avaliações, mas não esqueçamos que um "público-alvo" é um povo vivo, que os "sistemas educativos" são habitados por mulheres, homens e crianças, que as "organizações escolares" são escolas vivas, e que os professores são seres humanos providos de recursos antes de serem "recursos humanos". (*apud* Aves & Machado, 2010, pp. 100-101)

Referências Bibliográficas

Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Alves, M. P., & Machado, E. A., (Orgs.). (2010). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4ª ed). (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Caetano, A. (2008). *Avaliação de Desempenho – O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T., & Estrela, A. (1994). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.

Flores, M. A. (Org.). (2010). *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional. Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores.

Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente.* Porto: Porto Editora.

Freitas, M. J. V. (2009). Avaliação de Desempenho Docente: O Desenvolvimento de um Processo Integrado. *ELO*, *16*, 167-180.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1995). *O inquérito: teoria e prática.* Oeiras: Celta Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável.* Porto: Porto Editora.

Lima, J. Á., & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses.* Porto: Porto Editora.

Machado, E. A. (2009). Para uma Perspectiva Crítica dos "Modelos" de Avaliação do Desempenho Docente. *Elo*, *16*, 51-58.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (Original publicado em 1992).

Reis, P. M. J. (2009). Histórico-Normativo da Avaliação do Desempenho Docente. *ELO*, *16*, 283-285.

Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a ação.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Scriven, M. (1988). Philosophical inquiry methods in education. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Shalock, R. L., & Keith, K. D. (1993). *Quality of Life Questionnaire*. Worthington, Ohio: IDS Publishers.

Stronge, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. *In* M. A. Flores (Org.), *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional. Sentidos e Implicações* (pp. 22- 43). Porto: Areal Editores.

Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *O Pólo de Excelência* (pp. 32-52). Maia: Areal Editores.

Tching, M. D. O., & Macedo, M. G. F. M. (2009). Objectivos Individuais, Instrumentos de Registo e Indicadores de Medida. *ELO*, *16*, 227-230.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Ministério da Educação.

O sistema de avaliação de desempenho docente: tensões e desafios nas escolas e nos professores

Teacher evaluation: strains and challenges for the school and the teachers

MARIA PALMIRA ALVES | JOSÉ LÚCIO AGUIAR

Resumo: Esta investigação procura compreender e conhecer a realidade da avaliação de desempenho dos docentes do ensino básico e secundário e foi realizada em duas escolas da região norte do país, tendo por base as seguintes questões de investigação: (1) Face aos desafios e tensões da ADD, tenderão os professores a comportar-se e atuar de forma que garantam uma boa prestação na avaliação, independentemente das suas convicções educativas e da riqueza dos processos que isso comporta? (2) O atual modelo de avaliação servirá mais: o controlo profissional ou a regulação do desenvolvimento profissional?; a autoavaliação ou a auto-punição?; que efeitos secundários surgirão? (3) Quais as abordagens, métodos e instrumentos que oferecem garantias de rigor e de equidade na avaliação dos professores?

Para responder a estas questões, adotámos uma metodologia de natureza qualitativa, participando, neste estudo, dezoito professores de duas escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, do distrito do Porto, com distribuição equitativa do número de docentes em cada agrupamento. Os participantes foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: desempenho de cargos de direção (dois diretores), de gestão intermédia (seis coordenadores de departamento curricular), de avaliador (quatro professores titulares) e de avaliado (seis professores).

Os instrumentos de recolha de dados foram, fundamentalmente, entrevistas semiestruturadas e documentos (fichas de avaliação, documentos internos e projetos). Para a análise de dados recorreu-se à técnica de análise de conteúdo.

Os resultados revelam que o sistema de avaliação atual não beneficia o desenvolvimento profissional nem as aprendizagens dos alunos; a atuação dos professores sofre alterações ao nível comportamental, nomeadamente, no que diz respeito à preparação de aulas e ao trabalho de e equipa, quando têm conhecimento do momento de avaliação; os efeitos secundários da avaliação manifestam-se a diferentes níveis: sala de aula, qualidade de ensino, métodos de avaliação, expetativas acerca da profissão, clima da escola, nível físico e psicológico e relacionamento interpessoal entre

professores; os métodos e instrumentos utilizados são pouco rigorosos, não permitindo a equidade da avaliação, no entanto, a autoavaliação é considerada um método de avaliação positivo, contribuindo para o crescimento profissional e para a melhoria do ensino em geral; o estatuto do avaliador não é reconhecido pelos pares. Em síntese, a maioria dos participantes considera que este modelo, na prática, é uma forma de controlo do seu trabalho, prevalecendo uma perspetiva positivista de avaliação.
A formação de professores em avaliação é fundamental para uma melhoria sustentada das aprendizagens dos alunos, para o trabalho colaborativo e para uma supervisão clínica, que favorecerá os processos de autoavaliação e o desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: Avaliação de Desempenho Docente; Desafios, Oportunidades; escolas

Abstract: This research, which was based on current legislation, seeks to understand and know the reality of basic and secondary education Teacher Performance Appraisal, and was carried out in two schools in the north of the country. It builds on the following research questions: (1) Given the challenges and stresses of TPA, do teachers tend to behave and act in a way that will guarantee a good impression during appraisal, regardless of their educational beliefs and the wealth of benefits it entails? (2) Does the current appraisal model suit professional control or the regulation of professional development most?; self-appraisal or self-punishment?; what side effects will it have? (3) Which are the approaches, methods and instruments that guarantee accuracy and fairness in teacher appraisal?
To answer these questions we adopted a qualitative methodology. Eighteen teachers of two 2nd and 3rd cycle Basic Education schools in the Porto district participated in this study. The teachers were equally distributed by the different scientific clusters. Participants were selected according to the following criteria: occupying management (two directors), middle management (six curricular department coordinators), evaluator (four tenured teachers) and evaluated (six teachers) positions.
The data collection instruments were essentially semi-structured interviews and documents (appraisal forms, internal documents and projects). For data analysis we used the contente analysis technique.
Results reveal that the current system does not benefit professional development or student learning; the teacher performance suffers behavioural changes, namely in what concerns class preparation and team work, when they have knowledge of the appraisal timing; the appraisal side effects are manifested in diferente levels: classroom, quality of teaching, appraisal methods, expectations for the profession, school environment, physical and psychological level and interpersonal relations between teachers; the methods and tools utilized are imprecise, and not allowing the fairness of the appraisal, however, self-appraisal is considered to be a positive

appraisal method, contributing to professional growth and the overall improvement of teaching; the evaluator status is not acknowledged by peers. Briefly, most participants consider that, in practice, this model is a way to control their work, a positivist outlook of appraisal prevailing. Teacher training in appraisal is fundamental to a sustained improvement of student learning, for collaborative work and for a clinical supervision, which will favour the self-appraisal.

Key-words: TEACHER PERFORMANCE APPRAISAL; STRAINS; CHALLENGES; SCHOOL; TEACHER

Introdução

A educação tem sido considerada, nos últimos anos, uma prioridade do Estado Português. Todavia, nas últimas décadas, os professores têm sido responsabilizados pela crise do Sistema Educativo, ao mesmo tempo que são apontados como o pilar para a sua resolução. No centro desta polémica surge, com frequência, a avaliação nas suas mais variadas facetas, constituindo um dos temas principais e adquirindo, a par da evolução da sociedade, uma grande variedade de significados, nomeadamente, a nível económico, social, político e cultural (Alves, 2004).

Embora a avaliação incida em diferentes subáreas como "a avaliação dos alunos, a avaliação de pessoal, a avaliação de programas, a avaliação de políticas, a avaliação individual e de desempenho" (Scriven, 1990, p. vii), este trabalho focaliza-se na avaliação de desempenho dos professores dos ensinos básico e secundário, em Portugal, assunto que tem gerado, tal como acontece em outras partes do mundo, dilemas diversos, nomeadamente, de caráter ético, uma vez que pressupõe sempre uma certa invasão da privacidade do professor, tendo em conta o ambiente fechado em que desempenha as suas funções, ou seja, a sala de aula (Veloz, 2000).

Conhecer bem qualquer domínio da avaliação implica conhecer a sua história (Stufflebeam & Shinkfield, 2007), pelo que traçamos um breve trajeto histórico da avaliação de desempenho docente no contexto educativo português, referenciando alguns dos acontecimentos mais importantes relativamente ao percurso político-social e educativo.

Os primeiros indícios de avaliação de professores surgem através de medidas implementadas por Oliveira Salazar, em 1931, com a emissão de um boletim de classificação dos serviços prestados pelos docentes, mas só em 1947 surge a Reforma Educativa comandada

pelo ministro Pires de Lima, que estabelece os princípios básicos da avaliação de professores. Após o 25 de Abril de 1974, a legislação portuguesa conhece significativas alterações ao modelo de avaliação de professores, com o aparecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), Lei n.º 46/86, que estipula a vinculação da progressão da carreira à avaliação da atividade docente a nível individual e em grupo, no estabelecimento de ensino e na comunidade (art.º36º).

Decorridos vários anos de negociações, é criado, no início da década de 90, o primeiro Estatuto da Carreira Docente (ECD) através do Decreto-Lei (DL) n.º 139-A/90, para recuperar o estatuto social perdido pelos docentes nos últimos 20 anos (Teodoro, 1994). Em 1998, é revisto o ECD, que almejava princípios mais inovadores que o seu antecessor, de forma "a ser encarado como estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos" (Decreto Regulamentar n.º 11/98). Este diploma depositava total confiança nas competências e desempenho profissional dos docentes e, mesmo em situação de sala de aula, os corpos dirigentes não olhavam de perto as práticas dos docentes, abstendo-se de tomar medidas em situações de ineficácia e ineficiência. Assim, o ECD, com o decorrer do tempo, acabaria por tornar-se um obstáculo ao desenvolvimento da qualidade e eficácia do sistema educativo, deixando de cumprir a importante função de consolidar e qualificar a profissão docente. A imagem dos docentes começou a degradar-se e a progressão na carreira passou a depender, fundamentalmente, do decurso do tempo, não existindo diferenciação entre os professores, daí resultando desmotivação na classe docente, que não se integrava na organização das escolas, nem sentia necessidade de melhorar e atualizar as suas competências pedagógicas.

Surgiria, então, uma tendência, que defendia que a avaliação dos professores deveria "promover o seu desenvolvimento profissional e fundar-se num sistema de apreciação pelos pares, envolvendo os professores diretamente na preparação, implementação e seguimento do processo de avaliação" (Curado, 2002, p. 18), em que a observação da prática docente teria um papel de destaque para promover melhores práticas docentes.

Assim, o governo interpretou a necessidade de uma profunda alteração do ECD como um imperativo político, cumprindo-se com o DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Esta revisão do ECD inseriu

importantes alterações na avaliação de desempenho dos professores, enfatizando a cooperação entre os professores e reforçando as funções de coordenação.

Neste contexto, tornou-se indispensável proceder à correspondente estruturação da carreira, dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo docente reconhecido, com mais experiência, maior autoridade e mais formação, que assegurasse em permanência funções de maior responsabilidade, o que constituiu uma categoria diferenciada. Sendo os professores os agentes fundamentais da educação escolar, o trabalho por eles organizado nos estabelecimentos de ensino deveria constituir o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens (DL n.º 15/2007).

Por tudo isto, o ECD surgiu com a incumbência política necessária para alterar e remediar algumas das fragilidades anteriormente identificadas, introduzindo um novo procedimento que, tendo em conta a autoavaliação do docente, não assentava exclusivamente nela. A responsabilidade principal pela avaliação era conferida aos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, assim como aos órgãos de direção executiva das escolas que, para a atribuição de uma menção qualitativa, deveriam basear-se numa pluralidade de instrumentos e de critérios, entre os quais o progresso dos resultados escolares dos alunos, ponderado o contexto socioeducativo. Além disso, a avaliação passaria a constituir um meio para reconhecer publicamente o trabalho dos docentes, sendo entendida, igualmente, como uma forma de assegurar a qualidade do ensino administrado aos alunos e de apoiar o seu sucesso. No que concerne ao respeito dos direitos laborais dos docentes, estabeleceram-se também regras mais exigentes no sentido do cumprimento integral das atividades letivas e a avaliação dos professores surgiu, assim, como o principal ponto de apoio à introdução de outras alterações no sistema de ensino.

A avaliação do desempenho docente (ADD) foi regulamentada e pormenorizada (DR n.º 2/2008), passando os professores a ser avaliados de acordo com as seguintes dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar; e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Foi, então, definida uma reconfiguração dos intervenientes no processo avaliativo e legislados os instrumentos de avaliação a ser utilizados. De acordo com este

diploma, a avaliação de desempenho realizava-se bienalmente, através da utilização de instrumentos de registo, fichas de avaliação e autoavaliação aprovadas pelo Conselho Pedagógico e que respeitassem as recomendações do Conselho Científico da Avaliação de Professores (CCAP). Este processo decorria de acordo com as fases seguintes: autoavaliação do docente, avaliação pelo avaliador, reunião da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD), entrevista e reunião dos avaliadores. Os objetivos individuais eram propostos pelo docente avaliado ao Presidente do Conselho Executivo, relacionando-os com os resultados escolares dos alunos, a redução da taxa de abandono, o apoio à aprendizagem dos alunos com dificuldades, a participação no Departamento Curricular, nos Conselhos de Turma e no Conselho Pedagógico, a relação com a comunidade, a formação contínua, a participação no Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) e no Projeto Curricular de Turma (PCT) e a participação noutros projetos ou atividades extracurriculares.

Neste contexto, Fernandes (2008) refere que a avaliação de desempenho parecia tornar-se uma prática desejável por alguns docentes, uma vez que nela encontravam bases mais objetivas e fiáveis para apreciar as suas competências pedagógicas e o seu desempenho. Contudo, a implementação da ADD gerou um permanente descontentamento da classe docente, tendo sido feitos alguns ajustes, de forma a simplificar o processo nos anos escolares de 2007/2008 e 2008/2009, através de dois decretos regulamentares, que promoveram alterações importantes na implementação da ADD, definindo um regime transitório especial. A ADD passou a realizar-se por avaliadores da mesma área de conhecimento; os resultados escolares, as taxas de abandono e as reuniões entre avaliadores e avaliados deixaram de ser um critério de avaliação; o número de aulas observadas foi reduzido; os docentes com aposentação prevista até ao ano 2010/2011 foram dispensados da avaliação e, por fim, os avaliadores foram compensados pela sobrecarga de trabalho.

Em 2010, veio a lume o DL n.º 75/2010, de 23 de junho, que introduziu alterações significativas no anterior sistema de ADD, sendo o grande objetivo a "melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência". Assim, o DR n.º2/2010 viria a estabelecer o sistema de ADD da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, "procurando garantir uma efetiva

avaliação do desempenho docente, com consequências na carreira, através da valorização e distinção do mérito". Nele são referidas as principais alterações e diferenças de aplicação deste documento em relação aos seus antecessores e as fichas de avaliação global, os padrões de desempenho e os relatórios de autoavaliação passaram a ser os instrumentos de avaliação utilizados, a apresentação de objetivos individuais e a observação de aulas passaram a ser facultativas e os resultados dos alunos, a assiduidade e o cumprimento do serviço letivo passaram a estar excluídos da avaliação. Contudo, a ADD continuou a ser um tremendo problema político-social e teve implicações diretas no trabalho dos professores, gerou sentimentos de desconfiança, medo, insegurança e desmotivação, induzindo uma forte resistência à avaliação do seu desempenho.

2. A Avaliação de Desempenho Docente

O conceito de avaliação foi ganhando precisão científica a partir dos anos 60, com o aparecimento de estudos e abordagens teóricas e com a aplicação da avaliação a um cada vez maior número de domínios, com vista a tomadas de decisão (Scriven, 1991), passando a ser uma disciplina fundamental, que foi adquirindo diversos significados e evoluindo a par da evolução da sociedade (Alves, 2004).

Segundo Fernandes (2008, p. 5), a avaliação deve contribuir para aperfeiçoar a vida das pessoas, sendo o ponto de partida a "aceitação e o reconhecimento de uma diversidade de perspetivas e de abordagens, evitando a polémica pela polémica e apostando no pluralismo nas suas diferentes formas (e.g., ideológico, temporal e espacial)". Todavia, o autor considera que a natureza de qualquer processo de avaliação pode suscitar um enorme conjunto de dúvidas, incertezas e inseguranças pois, apesar de ser uma prática social, é concebida por pessoas que "raramente, partilham as mesmas conceções acerca dos fenómenos que as rodeiam. É, por isso, natural que surjam dificuldades de vária ordem perante um sistema de avaliação de professores" (*idem*, p. 26).

Scriven (1991, p. 139) sustenta que a chave da compreensão para o termo "avaliação" refere-se ao processo de determinar o mérito, valor, ou valor de algo, ou o produto desse mesmo processo. Ora, avaliar o desempenho docente é algo mais complexo que uma medição (Fanfani, 2002) mas, se "avaliar é sempre julgar sobre o valor do objeto, pessoa ou (...) ação" (...) é também "comparar o que percebemos – o que observamos ou o que medimos – com o que se espera" (Paquay, 2004, pp. 14-15).

Rizo (2005, p. 151) refere que nas propostas de avaliação dos Ministérios de Educação, de alguns países, se define a avaliação de desempenho do professor como um "processo sistemático de obtenção de informação válida, objetiva e confiável", acrescentando Stronge (2010, p. 40) que aquilo que se pretende é "determinar o desempenho de um indivíduo em relação a um dado conjunto de circunstâncias (i.e., missão da organização, objetivos individuais, recursos disponíveis)" muito específicas e que, considerando a sua importância, não pode falhar. Esta importância remete para a qualidade do ensino, sendo importante que cada um tenha em conta o ponto de partida e saiba onde quer chegar, pois nenhum processo de avaliação de professores pode ser bem sucedido sem uma clara definição dos objetivos ou dos pressupostos da avaliação (Duke & Stiggins, 1986).

Assim, iniciar um processo de ADD pressupõe compreender e dar a conhecer os seus propósitos e os seus efeitos, uma vez que são a base de todo o processo de avaliação, estando aí definidas as razões que levam ao início do processo (Iwanicki, 1990). Tal como salienta Natriello (1990, p. 35), "os efeitos podem ou não estar relacionados com os propósitos iniciais do processo, mas estão sempre relacionados com as atividades práticas empreendidas como parte do processo de avaliação". Relativamente aos propósitos da ADD, Nevo (1997, pp. 138-145) identifica: eleger candidatos para cursos de formação de professores, desenvolver e assegurar a competência docente, outorgar certificados aos professores, contratar novos professores, melhorar a docência, responsabilizar-se perante alunos, pais e comunidades, negociar um acordo de avaliação e obter reconhecimento ou certificação nacional. Por sua vez, outros autores (Paquay, 2004a, Veloz, 2000) identificam os seguintes: a melhoria da escola e do ensino, a prestação de contas, o desenvolvimento profissional, o controlo administrativo e a gestão de carreiras/pagamento por mérito.

Relacionada, muitas vezes, com os propósitos mais do que com os critérios de desempenho ou com os procedimentos, está a resistência dos professores face ao processo de avaliação, uma vez que a preocupação dos professores se prende com as consequências que advirão dos resultados da avaliação (Guerra, 1993; Iwanicki, 1990), tornando-se delicado avaliar o desempenho docente devido às preocupações gerais e específicas que esta tarefa suscita, aos efeitos secundários que pode provocar e aos respetivos problemas éticos implicados (Veloz, 2000). Tendo em conta os propósitos e os efeitos da avaliação, Perrenoud (1993, p. 173) considera que "mudar a avaliação é fácil de dizer", no entanto, apenas recomenda aquelas mudanças que ajudam "o aluno

a aprender e o professor a ensinar", ou seja, aquelas que assentam numa avaliação de cariz formativo. Pavia e Soto (2006) reforçam esta ideia salientando que a avaliação do profissional de ensino deve ser conduzida considerando a sua função formativa.

Uma vez explorados os propósitos, e sendo a recolha de dados um momento fulcral no processo de avaliação, a escolha dos métodos tem um grande impacto tanto no avaliado, como nos resultados, por poder influenciar a objetividade, a fiabilidade e a transparência do processo. Atualmente, sugere-se a utilização de várias fontes de informação, que vão desde a observação de aulas, o portefólio, os resultados dos alunos, as entrevistas, os relatórios de autoavaliação, à avaliação pelos alunos e pelos pares e aos testes de competência.

Sustentamos uma avaliação de desempenho docente cujo objetivo seja a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, cujo impacto se traduzirá na melhoria do ensino e da aprendizagem, pelo que consideramos fundamental que a ADD recorra a diversas fontes de informação. Salvaguardamos, contudo, que a procura do professor ideal poderá conduzir à utilização excessiva de métodos, tornando a avaliação demasiado complexa e burocrática e deixando pouco tempo aos professores para realizarem as tarefas inerentes ao ensino.

Se, para compreender qualquer sistema de ADD é imprescindível conhecer o(s) modelo(s) utilizado(s), então temos que reconhecer que a sua multiplicidade dificulta a escolha do modelo ideal para cada contexto. Diversos autores (Andrews & Barnes, 1990; Fernandes, 2008; Scriven, 1991) distinguem entre modelos de avaliação sumativos e modelos de avaliação formativos (Andrews & Barnes, 1990, p. 570), falando-se ainda de modelos mistos (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). A avaliação formativa permite obter informação, de modo a que os docentes ajustem as suas práticas ao longo do ano, sem se tirarem conclusões finais sobre a avaliação de desempenho do professor A avaliação sumativa incide sobre a avaliação de desempenho propriamente dita, podendo ser utilizada como processo de tomada de decisão para certificação, prémios de incentivo e renovação de contratos (Andrews & Barnes, 1990).

Ainda relativamente à escolha dos modelos de avaliação, Veloz (2000) refere que os mais adequados no âmbito da educação são aqueles que são orientados por objetivos, uma vez que relacionam a avaliação dos professores com a melhoria da escola. Assim, o desempenho dos professores terá mais significado quando orientado por objetivos que estimulem a imaginação e a motivação, através do

trabalho desenvolvido, o que contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino e para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Iwanicki (1990), deve solicitar-se aos professores a formulação de objetivos individuais que tenham em conta as necessidades identificadas pela escola e que sirvam de base ao seu processo de avaliação. A melhoria da escola é "um propósito crítico da avaliação dos professores, [contudo, não deve ser o único] (...) deve abordar múltiplos propósitos e ser suficientemente flexível" (Iwanicki, 1990, p. 170).

Defendemos uma lógica de desenvolvimento profissional baseada numa verdadeira ajuda, onde estejam refletidas as necessidades individuais e coletivas do professor, pois sendo este considerado um "trabalhador em constante evolução" (Paquay, 2004a, p. 23), é fundamental que a avaliação seja baseada em objetivos individuais, que permitam que os professores cresçam significativamente (Duke, 1995). Os objetivos individuais devem ser exequíveis, claros, observáveis através de indicadores comportamentais, mensuráveis, quantitativa e/ou qualitativamente e ser enquadráveis de forma pertinente na natureza e princípios da ADD. Além disso, devem contribuir para traduzir envolvimento e compromisso, o diálogo entre a auto e a hetero observação e a avaliação e contribuir para o desenvolvimento dos objetivos da escola (Gonçalves, Alves, & Machado, 2009).

De forma a alcançar a melhoria sensata da qualidade de ensino e da aprendizagem dos alunos, deve ter-se em consideração o que efetivamente os alunos retêm e aprendem, apesar de a cultura de prestação de contas que caracteriza a sociedade de hoje, e a educação em particular, ultrapassar os procedimentos formais implementados pelos sistemas educativos, (Darling-Hammond, Wise & Pease, 1986) e cobrir um amplo leque de relações, envolvendo uma variedade de públicos e de parceiros sociais (Barzanò, 2009, p. 76)

É, por isso, necessário redesenhar as estruturas organizacionais da escola e as orientações do exercício da profissão docente, de forma a que as escolas se transformem em contextos propícios para o ensino e a aprendizagem dos professores e dos alunos (Bolívar, 2008). Esta transformação exigirá alguma cumplicidade entre atores e raramente os decisores políticos atendem às opiniões e convicções dos professores. Consideramos, tal como Formosinho (1988, p. 65), que:

> a avaliação de uma atividade implica sempre uma ação de controlo. O controlo pode tanto ser o próprio objetivo da avaliação (...) como ser apenas uma sua consequência necessária (...). Em qualquer dos casos falar da avaliação dos professores implica sempre falar do controlo organizacional dos professores.

Privilegiar o desenvolvimento pessoal e profissional exige condições favoráveis, que nem sempre se têm verificado, pois o poder central não tem assegurado o clima de segurança e tranquilidade que os professores dizem desejar. Porém, se, por um lado, um dos desejos mais vezes repetidos pelos professores é o de que ambicionam um sistema de avaliação que encoraje o desenvolvimento, pois a sua avaliação não pode ser um fim em si mesmo, por outro lado, estamos conscientes que muitos professores "não desejam aproveitar as oportunidades de desenvolvimento que lhes são apresentadas", chegando a parecer irónico que os professores mais eficazes sejam aqueles que estão mais dispostos a aproveitar as novas ideias e as mudanças emergentes (Duke & Stiggins, 1990, p. 121)

Um das dimensões da ADD que pode não estar a ser aproveitada pelos docentes é a promoção do trabalho colaborativo. Apesar de considerarmos que este é um dos pontos fortes da avaliação dos professores, existem tensões entre a colaboração desejada e a competição inerente à avaliação, ou seja, emerge um sentimento de confronto com o outro, quer com os seus pares, por exemplo na preparação das aulas observadas, quer com o avaliador, nas sessões de feedback. Não fica, assim, claro que tipo de colaboração os docentes desejam e quando a desejam. Hernández (2007, p. 13) defende que se deve "apostar numa escola e numa sociedade baseadas em valores opostos ao individualismo e à competição". Também Hargreaves (1998) reforça a importância da colaboração, uma vez que esta ocupa um lugar central nas ortodoxias da mudança, tendo sido apontada como promotora do crescimento profissional e do desenvolvimento das escolas internamente e como forma de assegurar a implementação de mudanças introduzidas externamente. No entanto, a escolha entre o trabalho individual ou cooperativo depende do tipo de tarefa em que os docentes estão envolvidos, existindo vantagens e desvantagens em ambas as modalidades. Apesar disso, "a cooperação é um meio que deve apresentar mais vantagens do que inconvenientes", tornando-se "uma necessidade ligada mais à evolução do ofício do que uma escolha pessoal" (Perrenoud, 2000, p. 80).

3. Questões e objetivos da investigação

Situando este trabalho de investigação no contexto que temos vindo a descrever ao longo destes pontos, o nosso problema de investigação é o seguinte: se um dos objetivos primordiais da ADD é o de melhorar o ensino, como organizar o trabalho para fazer face às tensões e

potenciar os desafios? Este problema levanta outras questões-problema pertinentes para esta investigação: se os professores sentem que a continuidade na sua profissão está em perigo, tenderão eles a comportar-se e atuar de forma a garantir uma boa prestação na avaliação, independentemente das suas convicções educativas e da riqueza dos processos que isso comporta? Que efeitos secundários surgirão? Assentar a avaliação em tais pressupostos será benéfico para o desenvolvimento dos alunos, em geral, e das aprendizagens, em particular? As abordagens, métodos e instrumentos oferecem garantias de rigor e de equidade na avaliação dos professores? O atual modelo de avaliação servirá mais o controlo profissional ou a regulação e o desenvolvimento profissional?

Partindo do pressuposto que o objetivo principal da avaliação docente é o de melhorar o ensino, torna-se difícil organizar o trabalho dos professores para fazer face às tensões e potenciar os desafios. Assim, um dos objetivos deste trabalho é propor formas de facilitar e corrigir as deficiências que têm conduzido ao fracasso da avaliação de desempenho e fornecer uma visão mais ampla sobre os princípios gerais que devem orientar, fundamentar e desenvolver o processo de avaliação. Para tal, definimos como objetivo geral analisar e caracterizar o processo de avaliação de desempenho docente, tendo por base a legislação em vigor e os contributos dos investigadores. Procurou-se, com esta análise, responder a questões inerentes à avaliação: quem avalia? Como se avalia? Por que se avalia? O que se avalia? Que interrogações colocam os atuais modelos e tendências? Será legítima a avaliação de professores? Que implicações encerra? Que propósitos serve?

São, igualmente, relevantes os seguintes objetivos específicos: compreender a forma como os professores e as escolas gerem as tensões entre: heteroavaliação e autoavaliação; avaliação pelos pares e avaliação externa; analisar as mudanças geradas pela ADD no quotidiano das escolas, nomeadamente nas relações entre professores, professores e direção, professores e gestão intermédia, professores e alunos, professores e EE; concluir acerca da legitimidade dos avaliadores; analisar o trabalho desenvolvido pela CCAD; concluir pelas motivações dos professores na luta contra o insucesso e o abandono escolares; enquadrar as práticas de avaliação do desempenho docente nos paradigmas, modelos e perspetivas de avaliação; caracterizar modelos e perspetivas de avaliação do desempenho; analisar o processo de desenvolvimento do novo modelo de avaliação; situar a atual

proposta nos paradigmas de avaliação em que se insere; e situar a avaliação do desempenho nas atuais políticas curriculares.

3.1. Opções metodológicas

Os métodos selecionados e utilizados na investigação ajudaram-nos a entender de forma ampla todo o processo. Assim, em primeiro lugar, abordámos o quadro teórico-conceptual que nos permitiu descrever os dispositivos de avaliação dos professores, especialmente a avaliação do seu desempenho. Em seguida, após a definição do problema, dos objetivos e das questões da investigação foi planeada a metodologia a desenvolver ao longo do estudo e construímos um dispositivo para a recolha de dados junto dos professores.

Considerando a problemática, as informações recolhidas, a complexidade do tema em questão e o objetivo primordial desta investigação que consiste na obtenção de conhecimento, compreensão e desocultação da realidade da avaliação de desempenho dos docentes, optámos por uma abordagem qualitativa que permite a "compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), assente numa postura aberta e interpretativa, que prima pelo questionamento e pelo diálogo entre os interlocutores.

Deste modo, pretendemos substituir as noções científicas da explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pela compreensão, significado e ação, penetrando no mundo pessoal dos sujeitos, em determinado contexto social. A vantagem da abordagem qualitativa é permitir ao investigador um "conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real" (Pacheco, 1995, p. 17).

Esta abordagem tem, então, como objetivos desenvolver conceitos sensíveis, com base numa teoria fundamentada, descrever realidades múltiplas e desenvolver a compreensão, estando assente num plano progressivo, flexível, geral e intuitivo (Bogdan & Biklen, 1994). Sendo o principal instrumento de pesquisa o investigador, a pesquisa qualitativa não relata a evidência da validade e fidedignidade no sentido tradicional, por isso Kirk e Miller (1986) referem que, devido às suas características, este tipo de pesquisa deveria possuir concetualizações diferentes de validade e fidedignidade. Segundo Elias e Merriam (1980), o rigor de um estudo qualitativo deriva da presença do pesquisador, da natureza da interação entre o pesquisador e os participantes, da triangulação dos dados, da interpretação das perceções e da descrição rica e abundante.

Neste estudo, não nos prendemos ao facto de os resultados não poderem ser generalizados ou existir subjetividade por parte do observador, uma vez que o "objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67). No entanto, a utilização deste tipo de abordagem acarreta alguns problemas, nomeadamente, ao nível do tempo que é necessário despender. Para além disto, os procedimentos não são estandardizados e a síntese dos dados é de difícil execução (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, a opção pela metodologia qualitativa permitiu-nos realizar uma investigação profunda sobre o processo de implementação da avaliação de desempenho dos docentes do ensino básico e secundário em duas escolas da região norte do país, tendo como base a atualização da legislação em vigor e assume-se como um estudo de caso, cujo objetivo será divulgar conclusões e recomendações acerca da avaliação de desempenho dos professores, pois: "na avaliação dos professores, o estudo de caso, a investigação colaborativa e a investigação-ação nas suas diferentes aplicações e tipologias, aparecem como as mais aconselháveis" (Pavia & Soto, 2006, p. 309). Para Yin (1993), o estudo de caso é um método de escolha quando o fenómeno de estudo ainda não está distinguido do seu contexto, podendo ser um projeto ou um programa num estudo de avaliação. É um método apropriado quando se procura atribuir uma relação causal e não apenas explorar ou descrever uma situação. Assim, os estudos de caso são a estratégia de investigação mais utilizada quando se pretende estudar um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto real, quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados e quando o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos dentro de algum contexto da vida real (Yin, 1993).

3.2. Participantes e métodos de recolha e análise de dados

Neste estudo, participaram dezoito professores de duas escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, do distrito do Porto, com distribuição equitativa do número de docentes em cada agrupamento. Os participantes foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: desempenho de cargos de direção (dois diretores), de gestão intermédia (seis coordenadores de departamento curricular), de avaliador (quatro professores titulares) e de avaliado (seis professores).

A constituição da amostra é um elemento fulcral na investigação, porque através dela é possível descrever o fenómeno detalhadamente, uma vez que o objetivo essencial é realizar uma descrição

narrativa dos factos relacionados com o assunto da pesquisa, pois o investigador está interessado em descrever informação acerca da organização. A partir da amostra é possível fazer observações e gerar material empírico. A amostra utilizada neste estudo foi selecionada segundo o método de amostragem não probabilístico/não aleatório e escolhida pelo processo de amostragem por "bola de neve", que se caracteriza por ser uma "amostra não probabilística intencional" onde são os próprios sujeitos que indicam outros sujeitos para participar na amostra (Appolinário, 2004, p. 24). Assim, neste estudo, o contacto principal foi estabelecido com os diretores, que indicaram os coordenadores de departamento que, por sua vez, nos indicaram os professores avaliados que tinham requerido avaliação na componente científico-pedagógica – observação de aulas.

A recolha de dados foi efetuada com recurso a entrevistas semiestruturadas, observação e análise de documentos. Bell (1997) considera a entrevista um dos métodos mais indicados aquando da realização de um estudo de caso que envolva instituições educativas, permitindo obter informações relevantes para a pesquisa que, de outra forma, não seriam encontradas em registos e/ou fontes documentais escritas. Previamente, foi elaborado um guião de entrevista contendo os principais objetivos do estudo em questão e a informação que se pretendia recolher. Este guião, segundo Fox (1987, p. 607), serve para recordar ao entrevistador os temas que tem a tratar. Embora enumere perguntas concretas, o entrevistador não está limitado a essa lista e tem a liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir outras e para fazer rodeios que prometam dar uma informação útil para os propósitos da investigação.

No sentido de testar o guião, foram realizadas duas entrevistas piloto, uma com um professor avaliado e outra com um avaliador, de modo a apreciar o conteúdo das questões, nomeadamente, a clareza, a compreensão, a adequação das perguntas e a extensão da entrevista. Serviram para validação do guião da entrevista e para o treino do investigador, pois, como salienta Bisquerra (1989, p. 103), "isso permite subsanar erros inevitáveis". Por sua vez, Fox (1987, p. 629) considera que "a realização do estudo piloto permite estimar as características do instrumento a utilizar na recolha de dados e, assim, o investigador pode eliminar todas as possíveis ambiguidades nas perguntas formuladas e prever as respostas importantes". Deste modo, concluiu-se que a entrevista inicial era demasiado longa e, por isso, o guião foi ajustado.

Os dados foram analisados recorrendo-se à análise de conteúdo da informação recolhida, visando a sua redução, através do sistema de categorização e codificação, que possibilitou o processo de descrição e interpretação (Bardin, 2009). A análise de conteúdo revela-se como um "conjunto de técnicas de análise de comunicações" (Bardin, 2009, p. 33), que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

4. Conclusões

Importa ressalvar que as conclusões que se apresentam não são passíveis de ser generalizadas, devido ao caráter da amostra em causa e, eventualmente, ao período conturbado da realização do estudo.

Relativamente à 1ª questão de investigação: se os professores sentem que a continuidade na sua profissão está em perigo, então tenderão a comportar-se e a atuar de tal forma que garantam uma boa prestação na avaliação, independentemente das suas convicções educativas e da riqueza dos processos que isso comporta?

Os resultados evidenciaram alterações comportamentais no modo de atuação dos professores. Estas alterações advêm, em grande parte, de todas as modificações e exigências que o processo de implementação comportou.

A grande maioria dos sujeitos revelou uma posição de apreensão e de descontentamento face à profissão, considerando que, atualmente, esta não é vista como uma profissão atrativa, a falta de reconhecimento é uma constante, conduzindo a um sentimento, quase generalizado, de desmotivação. Associado a este clima de desmotivação, está a execução do processo de ADD, cuja implementação realizada de forma rápida, pouco organizada e pouco clara, não proporcionou os meios necessários para que a avaliação tivesse um pendor formativo, afetando, sobretudo, a predisposição dos docentes para atuarem no sentido de realizar um bom trabalho. Assim, é possível concluir que, cada vez mais, os docentes têm uma visão negativa em relação à sua profissão, sendo esta visão condicionada por um conjunto de questões inerentes às constantes mudanças que se introduziram no contexto de ensino, que vão, desde a realização de um trabalho demasiado burocrático, até à constante crítica pública que é dirigida aos professores, bem como à influência de um conjunto de questões socioeconómicas. Tudo isto contribui para uma sensação de perda de alguns valores, por parte dos professores, em relação àquilo que

é a profissão docente, bem como para uma maior desmotivação/frustração face à mesma.

No entanto, ainda que em muito menor expressão, algumas opiniões refletiram que a carreira docente ainda se mantém atrativa, tendo em conta a remuneração, que consideram razoável, e o facto de o vínculo de trabalho não ser precário, avizinhando-se um novo paradigma que enfatiza a melhoria da qualidade do ensino.

As mudanças no comportamento dos professores dão-se, por exemplo, ao nível da preparação das aulas, podendo ocorrer situações em que é realizado um trabalho diferente do habitual, devido à pressão decorrente do processo de ADD. Os professores passaram a ter um especial cuidado na preparação das aulas sujeitas a avaliação. Tal cuidado traduziu-se, muitas vezes, na focagem da atenção mais nos aspetos da própria aula, e não tanto nos alunos. Além disto, concluiu-se que o ambiente de hostilidade que se experiencia nas escolas, pode constituir-se também como um elemento bloqueador do trabalho que é realizado pelos docentes. Verifica-se, assim, que os professores se preocupam com a sua prestação, com aquilo que dizem, com aquilo que fazem e com a influência que os seus comportamentos poderão ter na sua avaliação, ou seja, ao saberem que vão ser avaliados sentem a necessidade de mostrar o melhor do seu trabalho, de modo a garantir uma boa prestação.

No que respeita à formação contínua, conclui-se que os professores investem na sua formação por razões de índole pessoal e profissional, por uma questão de gosto e não de obrigação, considerando que, além de proporcionar um crescimento ao nível pessoal, pode ser benéfica na sua prestação enquanto profissionais e, consequentemente, na sua avaliação. Esta opinião é partilhada por Day (2001), que sustenta que as opções dos professores quanto à participação em formações que possibilitem o seu desenvolvimento profissional são, em grande parte, baseadas em questões que se relacionam com a vida pessoal e profissional. Ou seja, o investimento de cada um na formação contínua é decidido em função de motivos pessoais, que se prendem, por um lado, com um sentimento de satisfação com a carreira profissional (os sujeitos encaram as situações de formação como uma oportunidade de evoluírem profissionalmente) e, por outro lado, com a satisfação das suas próprias necessidades pessoais (Nóvoa, 1995). Assim, os professores afirmam procurar ações de formação, não só nas áreas específicas e prioritárias, impostas pelo Ministério da Educação, mas também em áreas que consideram ter interesse e que permitam enriquecer o seu leque de conhecimentos, possibilitando um melhor

desempenho das suas funções. De acordo com Guerra (2003), revela-se bastante útil a existência de formação em áreas complementares à área da docência, uma vez que tal permitirá o aperfeiçoamento dos conhecimentos das disciplinas, de questões pedagógicas, bem como de conceitos que se prendem com o tema da educação. Já na área da docência, conforme afirmam Duke e Stiggins (1986), existem sempre novas técnicas para aprender, não se dominando, nunca, a profissão.

Quanto à participação em projetos, de um modo geral, os professores consideram que têm pouca utilidade e não se encontram ajustados à realidade escolar, verificando-se, contudo, que o interesse pela participação em projetos se mantém, uma vez que, de uma forma geral, os professores já participavam neste tipo de projetos, por isso entendem que a ADD não veio reforçar a sua participação.

Importa salientar que, para que o processo de avaliação docente seja levado a cabo com sucesso, é fundamental que todos os agentes educativos participem e contribuam de forma consciente e voluntária na execução dos projetos, uma vez que estes são parte estruturante do sistema escolar (Ferreira, 2006), pelo que se torna primordial refletir sobre o contexto escolar, de forma a encontrar as soluções mais adequadas a cada realidade. No entanto, é importante que os professores participem com um grande sentido de missão institucional, bem como com uma postura de solidariedade profissional, pois só assim há possibilidade de conduzir os projetos de forma eficaz e congruente (Azevedo, 2002; Monteiro, 2008).

Uma outra alteração prende-se com a capacidade de os professores refletirem sobre a sua prestação. Alguns professores referem que refletem sobre as suas práticas, de modo a promover uma melhoria do seu trabalho, possibilitando a realização de uma introspeção sobre o seu desempenho e contribuindo, igualmente, para que se tornem sujeitos com uma maior capacidade reflexiva, sendo capazes de questionar as suas atitudes, comportamentos, bem como a eficácia dos seus métodos de ensino.

Neste sentido, alguns entrevistados encaram a reflexão como uma forma de obter maior conhecimento pessoal, maior autonomia, e maior consciencialização face ao seu desempenho (Alarcão & Roldão, 2010). Tudo isto possibilita um balanço sobre os aspetos negativos e positivos da sua prestação, de forma a fomentar uma mudança de comportamentos que permita alcançar um melhor desempenho na sua avaliação.

Na maioria dos casos, a avaliação não trouxe nada que os professores não estivessem habituados a fazer, porque sempre refletiram

sobre as suas práticas, sobre o insucesso dos alunos e sobre a melhor forma para superar as condições adversas que encontram no seu trabalho. Devido à grande complexidade do(s) modelo(s) de avaliação, inicialmente, os professores não refletiram sobre as suas práticas, mas sobre a forma como poderiam superar os problemas que emergiam constantemente da avaliação do desempenho. A reflexão em torno dos receios da avaliação docente, propriamente dita, parece-nos ter sido maior do que a reflexão em torno das práticas de ensino. Desta forma, poderá dizer-se que não há nas escolas uma cultura de avaliação sustentada, pois o que se verifica é que o processo de ADD, pela exigência que comporta, tem conduzido, em alguns casos, ao aumento do stress, insegurança, ansiedade, nervosismo, angústia e pressão.

O contexto onde os professores se encontram inseridos, a natureza do trabalho que têm que realizar com todas as mudanças introduzidas, a própria pressão associada a essas mudanças, bem como todos as adversidades encontradas no dia-a-dia do contexto escolar, contribuem para um difícil desenvolvimento do seu trabalho, podendo condicionar o alcance dos objetivos pedagógicos inerentes ao seu desempenho e que são, em larga medida, importantes para a sua avaliação (Vanderberghe & Huberman, 1999).

Além disto, é possível concluir que uma outra alteração do comportamento dos professores se prende com a substituição do trabalho de equipa por um trabalho mais individual e muito focado nos resultados, de modo a atingir uma avaliação mais positiva. Contrariamente ao que era pretendido pelo Ministério da Educação, conclui-se que os avaliados se tornaram mais egoístas, havendo uma preocupação acrescida em ter um desempenho mais cuidado. No entanto, este individualismo contribui para a ausência de sentimentos de partilha e de entreajuda, o que não se revela como sendo algo favorável, uma vez que limita o desenvolvimento profissional dos professores (Fullan & Hargreaves, 2001; Morgado, 2005). Esta preocupação e atitude mais individualista leva, na maioria das vezes, ao aumento da competitividade entre os docentes e constitui um paradoxo quando referem que é esperado que no futuro haja um maior espírito de entreajuda, de união, que os docentes partilhem os seus conhecimentos com outros professores, achando que, de algum modo, o trabalho colaborativo pode contribuir para uma melhor prestação na avaliação. Ou seja, aquilo que os docentes consideram é que a avaliação, sendo realizada de forma isolada (cada professor é avaliado individualmente) contribui, em grande parte, para o aumento da tensão e da competitividade entre os docentes, criando-se, sistematicamente, situações de isolamento

profissional, o que condiciona o desenvolvimento do docente, não só enquanto profissional, mas também enquanto pessoa (Morgado, 2005).

Contudo, se é verdade que se verifica uma maior competição e individualismo entre os avaliados, é também verdade que entre os coordenadores/avaliadores se constatou uma melhoria do trabalho colaborativo, uma vez que estes sentiram uma maior necessidade de trabalhar em conjunto, no sentido de encontrar as soluções mais acertadas, de modo a ultrapassar os obstáculos adjacentes do processo de ADD. A falta de formação em avaliação e a não legitimidade da função do avaliador poderão explicar esta tendência.

Outra questão que procurámos analisar foi: se os professores sentem que a continuidade na sua profissão está em perigo, então que efeitos secundários surgirão?

Como consequência da ADD, os discursos dos entrevistados revelaram vários efeitos secundários, a diversos níveis: sala de aula, qualidade de ensino, métodos de avaliação, expectativas acerca da profissão, clima da escola, nível físico e psicológico, relacionamento interpessoal entre professores, entre outros.

No que respeita, concretamente, aos efeitos secundários produzidos ao nível da sala de aula, os entrevistados referiram que o processo de avaliação de desempenho tem consequências nas práticas docentes, sendo encontradas alterações, quer ao nível do comportamento dos alunos, quer ao nível do comportamento dos professores.

A este propósito, Ferreira (2006) defende que o professor deve ter a capacidade de saber lidar com os seus alunos, mesmo quando estas alterações de comportamento se dão em contexto de sala de aula, ou seja, a capacidade de manter a disciplina entre os alunos deverá ser uma característica inerente ao trabalho desempenhado por um professor. Realçamos, contudo, que também alguns entrevistados consideraram que ao alunos poderão até ter uma atitude de maior colaboração e/ou manifestar comportamentos de indiferença perante a mesma situação.

Já ao nível do comportamento dos professores, conclui-se que podem executar um trabalho diferente daquele que frequentemente realizam, devido ao facto de sentirem alguma pressão decorrente do processo de ADD. Ou seja, a marcação e a comunicação prévia da observação de uma aula, por parte do avaliador, pode conduzir a um especial cuidado na preparação/execução dessa aula, por parte do avaliado, uma vez que este, perante a consciência de que vai ser avaliado, sente a necessidade de realizar um melhor trabalho, preocupando-se com a sua prestação, tendo receio de ser prejudicado,

caso a aula não decorra conforme previsto. Todo este processo causa alguma tensão ao docente avaliado, que receia que determinadas circunstâncias inesperadas possam influenciar, de forma negativa, a sua avaliação, tornando-se, o seu comportamento, pouco natural e espontâneo. Scriven (1990) refere, contudo, um aspeto que deveria ser considerado importante para o processo de avaliação, e que se prende com o facto de existirem variações de aula de para aula, de turma para turma, durante todo um ano letivo. Deste modo, a avaliação do docente sendo baseada em menos de cinco por cento de aulas dadas revela-se pouco fiável e muito subjetiva.

Também o acumular de funções burocráticas, inerentes ao processo de ADD, foi percecionado como uma consequência negativa. Assim, aquilo que se conclui é que ocorreu uma redução da disponibilidade dos docentes para algumas tarefas, consideradas fundamentais, nas suas práticas (preparação de aulas, planificação da disciplina e tempo disponível para os alunos). Deste modo, verifica-se um acréscimo das responsabilidades do professor, fazendo com que permaneça mais horas na escola, não se traduzindo isto num trabalho de maior qualidade, uma vez que os mesmos se sentem sobrecarregados, manifestando dificuldades na gestão de todas as suas funções. A conclusão a que se chega é que o excesso de funções burocráticas, decorrentes da ADD, afeta negativamente a melhoria do ensino (Figueiredo, 2009), uma vez que o tempo, a dedicação e a motivação dos professores para o ensino diminui.

Outro efeito secundário recai sobre as expectativas que os docentes têm em relação à sua profissão. Assim, conclui-se que a profissão docente transportava vários benefícios, que atualmente não se fazem sentir, surgindo, cada vez mais, insatisfação profissional, um menor sentido de autoeficácia, bem como uma enorme falta de perceção sobre o que significa, realmente, ser professor (Flores, Day, & Viana, 2007). Deste modo, os professores consideram que a carreira se tornou menos atrativa e que existe uma falta de reconhecimento acrescida face à mesma, ou seja, permanece o sentimento de que há pouca valorização do esforço e do trabalho que é realizado pelos professores (Teixeira, 2010), existindo um sentimento generalizado de desilusão e de desgaste. Face a tudo isto, os docentes pensam que o futuro para a sua profissão não é positivo, passando a existir no desempenho das funções do docente um grande clima de insatisfação e insegurança, sendo que a máxima defendida entre a classe docente é que existe a necessidade do modelo de avaliação de desempenho ser repensado para que seja possível, não só contrariar todas estas

expectativas negativas, mas também para que se consiga um ensino de maior qualidade.

No que respeita às relações interpessoais estabelecidas entre os docentes, verifica-se, de um modo geral, que os entrevistados consideram que estas também foram afetadas pela introdução do modelo de avaliação de desempenho. O facto de a avaliação ser realizada pelos pares gerou um clima de desconfiança, bem como a existência de vários conflitos, tendo-se criado, por consequência, uma grande desmotivação e distanciação entre os docentes, o que, muitas vezes, se traduz em situações, não só de isolamento, mas também de competitividade entre os professores. Deste modo, conclui-se que o espírito de equipa, sobretudo entre os avaliados, embora já existente antes da ADD, é afetado negativamente pela avaliação de desempenho, o que leva a que, cada vez mais, os docentes trabalhem de forma isolada e não em grupo, manifestando, conforme refere Teixeira (2010), comportamentos individualistas e competitivos na realização das suas funções, que conduzem à ausência de um sentimento de partilha e entreajuda e a um clima de tensão. Esta competitividade/isolamento é encarada como um efeito secundário negativo, uma vez que não contribui para o desenvolvimento do professor, quer como profissional, quer como pessoa. Assim, conclui-se que se gera um sentimento de mau estar, que conduz ao enfraquecimento da relação entre os docentes e, por consequência, à degradação do ambiente escolar (Figueiredo, 2009). No entanto, verifica-se que, para alguns entrevistados, a avaliação de desempenho pode constituir-se como uma possibilidade de aprendizagem, promovendo o trabalho em conjunto, o desenvolvimento profissional, bem como a gestão de conflitos negativos (Jorro, 2010), sobretudo entre os avaliadores, sendo que tal acontece devido ao facto dos mesmos necessitarem de encontrar soluções passíveis de serem postas em prática, face à incerteza gerada sobre o que seria mais adequado fazer perante um processo de ADD tão controverso.

Podemos ainda concluir que, decorrente da aplicação do modelo de avaliação de desempenho, se faz sentir um outro efeito secundário que se encontra relacionado com algumas tensões subjacentes ao trabalho dos professores que têm a função de avaliar. Perante a forma como o modelo de avaliação de desempenho é aplicado, a exequibilidade de ser avaliador é vista como geradora de tensão, revelando-se como sendo uma situação obrigatória, ingrata e delicada, não só pelo facto de os próprios professores avaliadores não estarem de acordo com o modelo aplicado, mas também pelo facto de se impor um cargo cujas responsabilidades inerentes são difíceis de assumir.

Além disto, é ainda considerado que, para a realização de uma boa avaliação, os avaliadores necessitam de tempo para conhecer todo o trabalho desenvolvido pelos avaliados, contudo, o poder central não está a "investir" nesta necessidade que emergiu da implementação da ADD. Figueiredo (2009) faz, no entanto, alusão a um aspeto muito importante, e que foi, também, mencionado pelos professores deste estudo, o de que a realização da avaliação com recurso aos pares poderá comportar tanto aspetos positivos, como aspetos negativos, sendo, certamente, influenciada pela questão da proximidade entre quem avalia e quem é avaliado.

Assim, é considerado que, por um lado, a ausência de um bom relacionamento entre os professores pode afetar a avaliação, uma vez que, caso exista uma má relação entre os pares, isso poderá enviesar o momento da avaliação. Por outro lado, os laços de amizade que se criam entre os docentes podem complicar a realização de uma avaliação isenta por parte dos avaliadores. No seguimento disto, conclui-se que alguns docentes avaliados, tendo consciência de todas estas dificuldades, tendem a alterar o seu comportamento em relação aos avaliadores, verificando-se, por vezes, relações amistosas "forçadas". Assim, face a tudo isto, é importante que a pessoa que avalia seja imparcial, aberta, justa, e que saiba respeitar a personalidade e as competências da pessoa que vai avaliar (Monteiro, 2008), ajudando-o a refletir e funcionando, assim, como um "amigo crítico", que ao invés de julgar, demonstra compreensão e reconhecimento, atuando de uma forma construtiva (De Ketele, 2010), ou seja, como um elemento de desenvolvimento e de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2010).

Face ao exposto, é possível concluir que, para a maioria dos entrevistados, a aplicação do modelo de avaliação de desempenho conduz à experienciação de sentimentos de angústia, desmotivação, instabilidade, stress, pressão e insegurança por parte dos professores, não só pelas constantes alterações que se dão no mesmo, mas também por considerarem ser um processo de caráter negativo para a carreira docente.

A ADD será benéfica para o desenvolvimento dos alunos, em geral, e das aprendizagens em particular?

Uma das questões que se levanta nesta investigação prende-se com o facto de o processo de ADD implementado nas escolas ser, ou não, benéfico para o desenvolvimento dos alunos, em geral, e das aprendizagens, em particular.

De um modo geral, verifica-se que as opiniões relativas a este facto são, na sua grande maioria, negativas, ou seja, conclui-se que grande parte dos docentes acredita que a avaliação dos professores não será benéfica para o desenvolvimento dos alunos, nem das próprias aprendizagens.

Comecemos agora por referir as consequências da ADD, ao nível da sala de aula, onde encontramos, desde logo, alterações ao nível do comportamento dos alunos e de que já atrás demos conta. Se o contexto normal em sala de aula se alterar, poderá não trazer benefícios para o desenvolvimento dos alunos, influenciando, assim, as suas aprendizagens. A acrescer a isto, é possível concluir que o processo de ADD pode provocar, também, alterações no comportamento dos próprios professores que podem afetar, de alguma forma, o desenvolvimento dos alunos.

Stodolsky (1990) afirma que o tempo máximo de observação de um avaliador é de duas ou três aulas de uma hora, o que faz com que os professores avaliados se sintam pressionados a dar o seu melhor, o que nem sempre é benéfico em termos comportamentais e emocionais, uma vez que os professores se sentem pressionados a realizar um trabalho excelente para que a sua avaliação seja positiva. Um outro facto que podemos mencionar prende-se com a necessidade, que surgiu da implementação da ADD, de os professores terem que dispensar muito do seu tempo em outras atividades escolares, sentindo um acumular de funções burocráticas que os impossibilita, cada vez mais, de se entregarem totalmente àquilo que realmente consideram ser importante: a preparação das suas aulas, a planificação das disciplinas que lecionam, bem como os próprios alunos.

Podemos ainda concluir que uma outra forma de interferência da ADD nos resultados escolares dos alunos faz-se sentir pelas diretrizes que partem do Ministério da Educação. Os professores sentem uma maior pressão para melhorar os resultados dos alunos mesmo quando a situação escolar do aluno não o justifica. É considerado que os bons resultados escolares não devem ser impostos pelo Ministério da Educação, mas sim pelo mérito e sucesso dos alunos, caso contrário a preocupação acrescida com os resultados escolares não irá promover um ensino de qualidade.

As várias situações supracitadas podem afetar o desenvolvimento dos próprios alunos e dificultar, de igual modo, as aprendizagens, uma vez que se dão alterações não só no clima das aulas, mas também no grau de exigência, bem como no próprio contexto de aprendizagem.

Apesar de concluirmos que poucos são os benefícios da ADD para o desenvolvimento dos alunos e das aprendizagens, a conceção de um bom professor não deverá deixar de existir. Ou seja, os professores devem continuar a ter a capacidade de estimularem as aprendizagens dos seus alunos, a diagnosticar as necessidades dos mesmos e a dominar as competências que lhes permitem lidar com os problemas e adversidades que podem surgir no dia-a-dia da vida escolar (Duke & Stiggins, 1986; Hadji, 2010).

Relativamente à questão "as abordagens, métodos e instrumentos oferecem garantias de rigor e de equidade na avaliação dos professores?", de um modo geral, as abordagens, métodos e instrumentos utilizados não são considerados pelos professores como rigorosos e não permitem também a equidade na avaliação. Assim, os professores consideram que a elaboração dos objetivos individuais, do portefólio, da autoavaliação e a observação de aulas conduzem a um processo de avaliação demasiado subjetivo. Sendo alguns destes documentos elaborados pelo próprio professor, podem conter dados que não correspondem completamente à verdade e não traduzir, de facto, o real trabalho do professor. Estes documentos podem também extrapolar a realidade, ao serem construídos de uma forma demasiado positiva, quer pela sobrevalorização do trabalho, quer pela ausência de crítica. Salienta-se, ainda, que a elaboração dos mesmos poderá não significar que estamos na presença de um bom profissional, sendo que o contrário também poderá ocorrer, o que mais uma vez remete para a possível falta de precisão e de fiabilidade. As próprias dificuldades dos professores subjacentes à elaboração destes documentos dificultam a apresentação e o rigor com que são executados, sendo muitas vezes referida a falta de formação, nomeadamente, em relação à formulação dos objetivos individuais, assim como à elaboração do portefólio, o que pode condicionar a avaliação dos professores.

No caso da elaboração dos objetivos individuais a falta de rigor está desde logo presente, uma vez que os professores mencionam a ausência de formação que lhes permita formular corretamente os seus objetivos, confundindo, muitas vezes, objetivos com estratégias. Assim, seria importante que os docentes fossem esclarecidos relativamente às diretrizes consideradas essenciais para a construção dos objetivos individuais, ou seja, os docentes deveriam saber que características têm de comportar os objetivos individuais, para procederem de forma eficaz à formulação dos mesmos (Dessler, 2005; Gonçalves, Alves & Machado, 2009; Watling, 2000). Deste modo, o

que sucede é que os professores optam por formular os seus objetivos em conjunto com os colegas.

Por outro lado, são levantadas dúvidas relativamente às competências do avaliador e à sua imparcialidade, dado que, muitas vezes, existem bons ou maus relacionamentos (entre avaliador e avaliado) que podem condicionar a avaliação e a sua capacidade de serem isentos. Ou seja, é possível concluir que a avaliação de um docente deve basear-se em muito mais que numa mera observação de (um número reduzido de) aulas, sendo muito importante identificar outras atribuições do trabalho dos docentes (Scriven, 1991). Assim, os professores consideram que a observação de aulas, no modo como está estruturada, torna-se um método pouco rigoroso e injusto. Desta forma, a observação de aulas deve ser entendida numa perspetiva de melhorar o ensino, e não como um momento de julgamento. Se ela tiver um caráter de maior partilha, um caráter mais formativo e mais contínuo, se existir um correto manuseamento da informação recolhida, e se o avaliador se comportar como um amigo crítico, baseando o seu trabalho em princípios de equidade, então o processo será muito mais fácil, rigoroso e justo, contribuindo, assim, para a melhoria das práticas docentes e da qualidade do ensino. É assim importante que as aulas observadas sejam encaradas como um contínuo que necessita de estar devidamente contextualizado e personalizado, não se resumindo a duas ou três aulas dispersas durante um ano letivo, uma vez que, se assim for, a possibilidade de identificar generalizações que sejam totalmente fiáveis revela-se muito reduzida (Duke & Stiggins, 1990; Figueiredo, 2009).

No que respeita à autoavaliação, podemos concluir que, de todos os métodos de avaliação, este é o que apresenta mais aspetos positivos, embora não esteja, tal como os anteriores, isento de limitações, necessitando de alguns aperfeiçoamentos para que se tornar num método mais rigoroso. Assim, é possível verificar que a maioria dos professores considera que este método, sendo ponderado e real, permite realizar uma boa reflexão e avaliação do trabalho ao longo do ano. A autoavaliação, possibilita ao professor refletir sobre o que fez, podendo concluir se executou as suas tarefas bem ou mal, permitindo identificar os seus pontos fortes e fracos, bem como colmatar certas lacunas que possam existir, contribuindo para a melhoria das suas práticas, bem como para um maior crescimento profissional. Trata-se de um método que se revela um bom indicador do desempenho dos professores (Ferreira, 2006), uma vez que permite que estes melhorem os seus comportamentos, bem como as suas estratégias de ensino,

fazendo com que se envolvam de uma forma muito mais ativa no próprio processo de aprendizagem (Barbier, 1990).

Em síntese, para que a autoavaliação se torne num instrumento de avaliação mais rigoroso, os professores consideram que esta deve fazer parte do seu dia-a-dia, ou seja, deve constituir-se como um processo contínuo, permitindo que os docentes reflitam acerca do seu trabalho com cada turma, para assim ser possível adaptar o seu desempenho aos vários problemas que possam surgir, uma vez que os contextos diferem. Deste modo, é fulcral que a autoavaliação seja ajustada e objetiva, havendo a necessidade de não se basear apenas numa opinião pouco detalhada, mas ser fundamentada em dados objetivos e concretos (Barbier, 1990).

Também o portefólio é apontado, pela maioria dos docentes, como um método de avaliação pouco rigoroso. As opiniões dos docentes centram-se sobretudo em aspectos negativos, sendo que nesta investigação foi possível verificar que a utilização do portefólio foi colocada de parte, uma vez que, apesar de poder representar um instrumento com alguma utilidade para a avaliação, dado que o seu objetivo visa reunir toda a informação sobre o trabalho ao longo do ano, não foi considerado relevante para a avaliação e sendo um documento estruturado e seletivo, que reflete o pensamento do próprio docente constituiu-se como um problema, (Paquay, 2004), pois os docentes consideram o portefólio como mais uma tarefa burocrática, sentindo, por isso, a necessidade de o eliminar. Além disto, os docentes consideram que existe uma falta de clareza e rigor nas informações que se relacionam com este método, não sendo usada uma linguagem acessível para toda a gente. Também aqui se verificam algumas lacunas ao nível da formação, pois nem os avaliados sabem como deve ser construído o portefólio, nem os avaliadores sabem como avaliá-lo corretamente, o que, mais uma vez, se vai ao encontro da ideia da falta de cultura avaliativa dos professores e das escolas. Assim, conclui-se que o portefólio, para ser um instrumento com algum rigor, necessita de ser exequível, ser construído ao longo do ano e ter por base critérios simples e clarificados, tanto para a sua avaliação como para a sua elaboração, sendo que só assim poderá trazer benefícios e, igualmente, contribuições relevantes para o trabalho dos docentes (Bird, 1990; Paquay, 2004).

Dois outros aspetos que podem ser incluídos nesta questão, e encarados como abordagens que poderão ou não contribuir com algum rigor e permitir alguma equidade na avaliação dos professores, prendem-se com a inclusão no processo de ADD, por um lado dos

diretores e, por outro lado, dos EE. Relativamente à inclusão da direção no processo de ADD, conclui-se que a opinião dos professores é, na sua maioria, favorável. Assim, os docentes consideram que a direção, pela legitimidade do seu cargo e pelas responsabilidades a ele inerentes, é o órgão mais adequado para proceder a uma avaliação de desempenho objetiva, viável e isenta, contribuindo desta forma para um maior rigor e uma maior riqueza, opinião que corrobora com a de Teixeira (2010) que nos considera que a direção é o ator escolar com maior equidade no processo de avaliação. É também referido pelos entrevistados que o facto de a direção participar na avaliação de desempenho dos docentes contribui para que esta seja, de facto, objetiva e correta, uma vez que, assim, será possível analisar todo o desempenho do professor e não apenas o seu desempenho científico-pedagógico, dado que a direção tem acesso a aspetos do desempenho do docente que um professor avaliador não tem, tais como, a assiduidade e a pontualidade.

Posto isto, e de acordo com Leite (2003) o que se revela necessário é que o processo de avaliação dos docentes tenha em consideração a utilização dos vários métodos, instrumentos e atores e que seja possível encontrar um espaço de diálogo e consenso, de modo a existir um contributo rigoroso, objetivo e positivo para um fim comum a todos: a melhoria da qualidade do ensino.

Outro dos nossos interesses passou sobre a compreensão se o atual modelo de avaliação serviria mais o controlo profissional ou a regulação e o desenvolvimento profissional?.

É possível concluir que, embora seja a primeira assunção a prevalecer, pois o modelo de avaliação é encarado, para a grande maioria dos entrevistados, como uma forma de controlo do trabalho dos professores, a opinião contrária também existe, ou seja, alguns entrevistados consideram que o atual modelo de avaliação serve para melhorar o desenvolvimento profissional, assim como o seu desempenho, possibilitando, assim, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, da qualidade do ensino. Desta forma, é considerado que a avaliação de desempenho pode, também, propiciar o desenvolvimento de novas formas de trabalho, que incrementam a melhoria da prestação docente e, por consequência, da escola.

Não tendo existido ao longo dos anos uma verdadeira fase de negociação com os professores e seus representantes, e sendo a avaliação dos professores vista como uma imposição do Ministério da Educação, criou-se uma grande resistência à sua implementação e um maior sentimento de controlo, por parte dos docentes, face ao seu trabalho. Desta forma, os docentes encaram o modelo de avaliação

como um processo intransigente, que se concretizou de forma pouco clara, pouco organizada e muito rápida, não facultando, por essas razões, as bases necessárias para que a avaliação decorra da melhor forma. A opinião de alguns docentes, condizente com a de Pacheco (2001), recai sobre o facto de estes encararem que uma das grandes finalidades da ADD passa pelo controlo dos resultados dos professores, seguindo, assim, uma lógica muito pouco baseada no desenvolvimento profissional. Assim, o propósito final do modelo de avaliação, mais do que regular, é controlar todo o sistema educativo. O objetivo primordial da avaliação é, na opinião dos entrevistados, o controlo do seu desempenho, bem como orientar os resultados dos alunos e proceder à fiscalização das escolas, fazendo com que os professores se sintam controlados e observados. Para muitos professores, a avaliação é encarada como um dos fenómenos mais ameaçadores da sua carreira profissional, e a experiência destes sentimentos pode levar a que se sintam pouco confortáveis no desempenho das suas funções e que, por consequência, a sua prestação se altere, uma vez que se sentem pressionados, angustiados e nervosos perante a situação da avaliação. Assim, o processo de ADD não deve ser imposto pelo poder central, nem o seu propósito deverá subjugar-se ao controlo dos professores, pois caso contrário os professores não sentirão motivação para aceitar o mesmo, reduzindo as suas funções a uma simples execução burocrática e técnica, onde não existe lugar para o desenvolvimento profissional, nem para a progressão da carreira (Alarcão & Roldão, 2010; Teixeira, 2010).

Um exemplo desta polémica é a observação de aulas, uma vez que se conclui que a maioria dos entrevistados considera que o recurso a este método de avaliação, pode, em teoria, promover a melhoria do ensino, bem como o desenvolvimento profissional, embora considerem que, na prática, tal método visa o controlo do seu trabalho, causando alguma tensão e angústia, pois contraria o princípio da autonomia do professor, podendo contrariar e limitar o seu desempenho. Tal acontece, por alguns docentes encararem a presença do avaliador nas suas aulas – um professor que está a observar o seu trabalho e a retirar notas – como uma forma de controlo. Assim, há a necessidade de se alterarem as próprias mentalidades, para que este processo seja encarado não de uma forma controladora, mas de um modo mais positivo, permitindo maior regulação do processo de desenvolvimento profissional. Para tal, seria necessário, de acordo com os entrevistados, a existência de algumas condições, entre as quais se salientam: a existência de um clima de confiança entre

avaliado e avaliador, de forma a constituir-se um contexto menos formal; aumento do número de aulas observadas; imparcialidade por parte do avaliador na avaliação realizada; a avaliação deveria ser (mais) partilhada e possuir um teor mais formativo; abertura para que outros professores avaliados (pares) possam assistir a estas aulas, no sentido de aprenderem, não só com as boas práticas, mas também com os erros dos colegas; as aulas assistidas deveriam possuir introdução, desenvolvimento e conclusão; a necessidade de o observador pertencer à área específica que é lecionada e avaliada; os avaliadores deverem dominar os aspetos didáticos, científicos e técnicos, para que os avaliados não saiam prejudicados na sua avaliação; existência de momentos de discussão acerca destas aulas; a observação de aulas deveria ser sistemática e isenta, não devendo existir uma marcação e comunicação prévia das mesmas, de modo a que o contexto se torne natural e espontâneo.

Já no que se refere à formação contínua de professores, mais concretamente a ações de formação ligadas à avaliação de desempenho e ministradas pelo Ministério da Educação, conclui-se que, na sua maioria, os entrevistados manifestam uma opinião negativa sobre elas, referindo a pouca utilidade, em termos de conteúdo e de timming, bem como o facto de esta ter sido formatada pelo Ministério da Educação sem ter tido em conta as necessidades dos professores em geral, quer dos avaliadores quer dos avaliados. O facto de ter sido programada, de igual modo, para todas as escolas e docentes acaba por fomentar o controlo do processo de avaliação e dos professores. Os entrevistados evidenciaram carências que não foram colmatadas, nomeadamente, ao nível da supervisão da avaliação do desempenho, objetivos individuais, observação de aulas, construção e avaliação do portefólio.

Apesar disto, é possível concluir que a motivação dos docentes para participarem em ações de formação não se alterou nos últimos anos. De um modo geral, os professores sempre estiveram motivados para se atualizarem, frequentando ações de formação para o seu crescimento pessoal e profissional, contudo, em alguns casos é possível verificar que estando os professores contra o modo como tem vindo a ser realizada a sua avaliação, rejeitam também frequentar qualquer tipo de formação nesta temática. Aqueles que continuam motivados, parecem ter encontrado na ADD uma nova área a explorar, pois as circunstâncias assim o obrigam. Sentem necessidade de estar informados para entender como avaliar e o modo como serão avaliados. Assim, parece que a necessidade de os professores perceberem o processo da ADD

pode estar a provocar uma maior procura e investimento nesta área específica da avaliação, mas, salientam que os centros de formação continuam a não oferecer a formação desejada. Talvez por isso, muitos docentes consideram que o melhor local para realizar a formação é a Universidade, contudo, deveria ser gratuita. Como alternativa, a formação deveria ser realizada na própria escola e com formadores competentes também da escola.

Os docentes consideram, assim, a importância acrescida de atualização dos seus conhecimentos, de forma a dar resposta às necessidades que advêm do próprio contexto escolar e, também, para promover o seu desenvolvimento profissional. Assim, concordando com Guerra (2003), existe, de facto, a necessidade de uma formação permanente, não só por todas as exigências subjacentes à nossa sociedade e às mudanças que nela operam diariamente, mas também pelas constantes exigências que a profissão docente acarreta. No entanto, para que a formação seja útil para os professores é necessário que, por um lado, exista um maior reconhecimento do esforço dos professores (traduzindo-se isto num maior apoio por parte do Ministério da Educação) e, por outro lado, é necessário que a formação seja ajustada aos problemas, necessidades e dificuldades dos docentes, não sendo suficiente, nem adequado, que a mesma seja imposta e aplicada da mesma forma para todos, uma vez que se corre o risco de não se atingirem os pressupostos pretendidos, ou seja, a melhoria do desempenho docente e, consequentemente, da qualidade do ensino.

Relativamente à participação em projetos desenvolvidos na escola, é possível concluir que o modelo de avaliação de desempenho não afeta a motivação dos docentes para participar nos mesmos, não se verificando um maior envolvimento. A participação que decorre da ADD é vista como uma imposição, dado que, caso não se mobilizem nos mesmos, receiam ser penalizados na sua avaliação de desempenho, o que se pode traduzir numa forma de controlo do seu trabalho. Contudo, alguns professores consideram que a participação em projetos fomenta a autovalorização, o que poderá promover o desenvolvimento profissional.

No entanto, apesar de se concluir que, na prática, o modelo de avaliação de desempenho serve mais o controlo dos professores, do que a regulação do desenvolvimento profissional, alguns métodos de avaliação, nomeadamente, a autoavaliação e o portefólio podem promover o desenvolvimento profissional dos docentes.

No que concerne à autoavaliação, esta pode ser, de acordo com Teixeira (2010) e Ferreira (2006), um bom indicador do desempenho dos

professores, sendo, no entanto, fundamental que a mesma se baseie numa reflexão do seu trabalho ao longo do ano, que esta faça parte do seu dia-a-dia, sendo mais objetiva e ajustada, baseada em dados objetivos e concretos, e contendo os problemas e as dificuldades subjacentes ao trabalho dos professores, bem como as estratégias encontradas para a sua superação. Além disto, a promoção de momentos de discussão das fichas de autoavaliação deveria ser também fomentada, no sentido de se ultrapassarem as subjetividades que possam existir. Em relação ao portefólio conclui-se que a maioria dos professores não encontra uma justificação plausível para a sua utilização, centrando as suas opiniões em aspetos sobretudo negativos. Verificou-se que o portefólio foi, em parte, simplificado, ou não foi usado, uma vez que os docentes encontraram algumas dificuldades na sua elaboração e falta de tempo para o realizarem. Assim, os entrevistados apontam diferentes limitações e constrangimentos para o uso do portefólio, entre os quais se podem destacar: não contribui para melhorar a reflexão do professor, pois não existe disponibilidade suficiente por parte dos mesmos para que tal aconteça; é uma imposição, mas as escolas acabaram por não o utilizar dando razão às reivindicações dos professores; a sua implementação tardia, bem como a falta de diretrizes específicas para a sua elaboração e, finalmente, a inexistência de uma relação direta entre aquilo que fica no papel e aquilo que na realidade um professor faz, já que podem existir docentes que têm dificuldades em transcrever para o papel aquilo que fizeram na prática.

Apesar de a maioria das opiniões se centrar nos aspetos negativos deste instrumento de avaliação e nas dúvidas quanto ao contributo que o mesmo pode dar para o desenvolvimento profissional, Tardif e Foucher (2010) defendem que o portefólio é um instrumento que incentiva a prática reflexiva, podendo ser útil no processo de avaliação. No entanto, alguns docentes consideram que para o portefólio estar de acordo com as finalidades supracitadas, deve conter apenas o essencial, pois a maioria dos documentos já está no dossiê de grupo, ou seja, deve ser prático e basear-se em critérios simples e claros, tanto para a sua elaboração como para a sua avaliação. O portefólio da ADD não deve ser confundido com dossiê de estágio. Não deverá ser uma sobrecarga de trabalho para os professores, deve ser funcional, sem retirar tempo aos professores para a sua atividade principal, o ensino. Assim, e corroborando Bird (1990), só poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como para a sua valorização pessoal se permitir que os docentes tenham tempo para

refletir sobre as suas práticas de ensino, caso contrário serão mais os prejuízos do que os benefícios, quer para os próprios professores, quer para os seus alunos.

Os entrevistados consideraram, ainda, que a implementação do modelo de avaliação não deveria ser imposta pelo Ministério da Educação, mas deveria existir, além de uma fase de negociação, também uma maior autonomia por parte das escolas face aos órgãos superiores. Esta autonomia, segundo os docentes, permitiria às escolas uma maior adequação do quadro normativo, pois possibilitaria a cada escola adequar os critérios de avaliação à sua própria realidade. Assim, é defendido que a avaliação de desempenho seja na sua existência e na sua conceção um instrumento de gestão que não deve ser dissociável do âmbito em que é levada a cabo, sendo importante que os critérios de avaliação e os contornos do modelo sejam adequados aos contextos subjacentes a cada escola. Uma vez que o modelo é igual para todas as escolas, é defendido que estas deveriam possuir uma maior autonomia para proceder a algumas alterações consideradas necessárias, para assim se superarem alguns dos obstáculos da avaliação de desempenho.

Um outro aspeto subjacente à profissão docente, e que pode ser, também, encarado como uma forma de controlo prende-se com a progressão na carreira. Alguns professores defendem que todos os docentes têm direito a progredir na sua carreira, uma vez que a progressão não tem qualquer efeito na melhoria da qualidade do ensino, devendo ser, portanto, encarada como um direito da profissão e não como uma recompensa pelo seu trabalho, pelo que a avaliação de desempenho não deve impedir que os professores progridam na carreira.

Porém, outros professores consideram que a progressão deve ser, de facto, diferenciada, e que nem todos deverão progredir na carreira. Os professores devem progredir na carreira consoante os objetivos que alcançam e consoante o cumprimento de determinadas metas estabelecidas *a priori*, uma vez que a progressão na carreira visa a valorização dos melhores.

Contudo, neste estudo, é defendido que o profissionalismo dos professores não deverá ser manipulado por questões monetárias, mas incentivado dentro das próprias escolas através da criação de mecanismos que ajudem verdadeiramente os professores a exercer um ensino de qualidade.

No que concerne ao quadro normativo, é possível concluir que os professores consideram que as sucessivas mudanças subjacentes aos

vários modelos de avaliação de desempenho têm vindo a criar uma grande instabilidade na tentativa de promover o controlo profissional dos docentes, em vez de promover a regulação e o desenvolvimento profissional.

Têm sido excessivas as constantes alterações dos referentes legais que suportam a avaliação, facto que veio dificultar a implementação da ADD, já de si bastante controversa para a maioria dos professores. A necessidade de constantes atualizações desmotivou os professores, deixando-lhes, inclusive, pouco tempo para preparem as suas tarefas em sala de aula.

Também a falta de comunicação entre o Ministério da Educação e as escolas contribuiu para que estas dificuldades fossem mais acentuadas, sendo notado pelos professores a falta de esclarecimentos, relativamente à legislação, por parte do Ministério, bem como alguma incoerência no apoio recebido por parte do mesmo.

Assim, os docentes viram o seu trabalho dificultado, dado que, por um lado, as alterações constantes nos modelos de avaliação não só dificultaram a resolução dos seus problemas, devido ao excesso de documentos legais, como também viram o seu trabalho sobrecarregado pelo acréscimo de responsabilidades e de funções, bem como pela necessidade de se manterem atualizados quanto às mudanças constantes, sendo que, para tal, acabaram por preterir algumas das suas atividades inerentes ao seu trabalho diário como professores, tal como o tempo disponível para estarem com os seus alunos e a planificação de aulas.

Por outro lado, a desadequação entre a legislação e a realidade escolar também contribuiu para que o trabalho dos docentes não tenha sido facilitado com a introdução da ADD, uma vez que esta não se encontra adaptada à realidade específica de cada escola, não proporcionando estratégias que possibilitem a resolução dos problemas específicos. Assim, os docentes consideram que a avaliação de desempenho dos professores acaba por não ter em conta o que se passa no dia-a-dia, na realidade de cada escola.

Deste modo, conclui-se que os professores consideram que todas estas mudanças e a forma como foram implementadas, contribuíram para o desgaste da profissão, uma vez que não houve tempo, quer para se preparem, quer para adaptarem todas as sucessivas mudanças à realidade escolar.

No que respeita ao trabalho realizado pela CCAD no momento da implementação do modelo de avaliação de desempenho, conclui-se que a maioria dos docentes considera que este foi um trabalho com

utilidade, embora dificultado pelo facto de existir alguma preocupação com as diretrizes provenientes do Ministério da Educação, uma vez que estas, ao pretender controlar a prestação dos professores, não se adequavam à realidade de cada escola, podendo conduzir a uma perda de identidade, quando aplicadas de forma geral a todas as escolas.

No entanto, face a esta adversidade, conclui-se que a CCAD trabalhou no sentido de tornar os instrumentos de avaliação dotados de objetividade, funcionalidade e simplicidade, de modo a tornar o processo o mais linear possível. Para tal, foi fomentada a participação de todos os docentes na elaboração/reformulação dos instrumentos de avaliação, existindo momentos de discussão e partilha de opiniões. Porém, é possível concluir que foi um processo longo, não só devido à quantidade de documentos existentes, mas também à falta de experiência dos docentes para levarem a cabo este tipo de tarefas.

Apesar de prevalecer uma opinião positiva relativamente ao trabalho realizado pela CCAD, alguns docentes consideram que os documentos elaborados como instrumentos de avaliação se revelam limitados, não abarcando as várias realidades dos diferentes departamentos e não permitindo avaliar todos os aspectos considerados necessários para a realização de uma boa avaliação.

Finalmente, no respeitante à questão de saber se o atual modelo de avaliação servirá mais a autoavaliação ou a autopunição, apesar de todas as falhas associadas ao atual modelo de avaliação, a maioria dos professores parece considerar que serve mais a autoavaliação do que a autopunição, uma vez que encaram a autoavaliação como positiva para o seu desenvolvimento profissional e, consequentemente, para a melhoria do ensino.

Os professores afirmam que o processo de reflexão, sendo um dos processos em que a autoavaliação se baseia, é positivo e construtivo para o seu desenvolvimento, uma vez que lhes permite refletir e questionar sobre as suas práticas, dificuldades, problemas e respetivas resoluções, ou seja, permite-lhes realizar uma introspeção sobre o seu desempenho, tornando-se assim mais reflexivos e com uma maior consciência sobre o seu próprio trabalho, conseguindo, deste modo, verificar a eficácia dos seus métodos de ensino. Tudo isto torna possível o crescimento profissional dos docentes, uma vez que permite a identificação das suas falhas e das suas maiores dificuldades, motivando-os a alterar as práticas de forma a obter melhores resultados, de uma forma autocrítica e sem recorrerem a observações externas, centrando-se, sobretudo, numa ponderação

e reflexão individual (Teixeira 2010; Ferreira, 2006). Apesar de o avaliado ser, segundo a maioria dos professores, o maior beneficiário da autoavaliação uma vez que permite defender e justificar o seu trabalho, também o avaliador sai beneficiado porque permite um maior conhecimento do trabalho realizado pelo avaliado. No entanto, para que este benefício seja bilateral, os professores consideram que é necessário que se promovam momentos de discussão entre o avaliador e o avaliado no sentido de esclarecer possíveis dúvidas e ambiguidades que possam existir.

Um dos aspetos que poderá levantar problemas na autoavaliação é a reflexão, pois uma vez que é realizada pelo próprio docente, existe o risco de não corresponder totalmente à realidade, podendo ser visível uma sobrevalorização do trabalho, uma ausência ou extrapolação das críticas relativas ao próprio trabalho ou, então, não ter uma visão holística do real valor do desempenho do professor, uma vez que nem todos têm a facilidade de transcrever para o papel aquilo que, efetivamente, realizaram. De referir que este processo é, muitas vezes, causador de angústia para alguns professores, o que acaba por afetar o resultado da autoavaliação. Uma das ansiedades registadas é a dificuldade do professor defender na sua autoavaliação que é excelente, pois não estando os professores habituados a tal situação, poderão não ser bem vistos. Tal como Barbier (1990) afirma, a autoavaliação comporta, de facto, limitações de fiabilidade, objetividade e precisão, correndo-se o risco de os professores não serem totalmente honestos, ou, pelo contrário, de serem honestos em demasia, podendo obter-se, assim, informação com pouca precisão (Eulate, 1998). Mais uma vez se percebe que a cultura de avaliação dos professores está ainda numa fase muito primária de desenvolvimento, relativamente à qual parece haver muitas cautelas.

De salientar que a reflexão também serve de base para a construção do portefólio, uma vez que se torna necessário que os docentes apreciem o seu trabalho e arquivem as evidências consideradas pertinentes.

Apesar de a maioria dos docentes considerar que a autoavaliação é, de facto, importante, e que não deve ocorrer de modo aleatório, o seu caráter obrigatório é considerado como pouco benéfico, uma vez que não é o docente que opta por realizá-lo para o seu próprio crescimento profissional, mas é obrigado a fazê-lo devido à imposição do sistema de ADD. Além disso, a autoavaliação não deve constituir o único elemento da avaliação de desempenho, pois ao ser um instrumento de

autoelogio ou autopunição, provocará enviesamentos desnecessários a uma avaliação justa e criteriosa.

Em síntese, para que a ADD promova o desenvolvimento profissional dos professores é pertinente que a autoavaliação não seja imposta, que seja ajustada, que se baseie em dados concretos e objetivos, e que faça parte do dia-a-dia dos professores, sendo que estes devem adaptar o seu trabalho aos diferentes contextos e problemas que vão surgindo.

O catactlismo legislativo que se tem vivido nas escolas, nomeadamente, em relação à avaliação do desempenho, é uma outra limitação, devido à imprevisibilidade do processo de ADD, pois no decorrer desta investigação passámos pela implementação de três modelos de avaliação, um deles simplificado (simplex), estando a caminho de um quarto modelo fruto da mudança da reforma política. Em poucas áreas profissionais se terão feito tantas reformas, atualizações e adaptações legislativas em tão pouco tempo, facto este que não permitiu aos professores participantes consolidar as suas opiniões acerca de um assunto tão polémico e complexo como é a avaliação de qualquer profissional. Talvez este seja um dos motivos porque se vive nas escolas estudadas uma falta de cultura de avaliação, que consideramos também uma limitação.

Não podendo fazer generalizações, este estudo tem apenas a pretensão de ser um contributo para a compreensão da problemática da avaliação de desempenho dos docentes e da forma como ela pode contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora, Lda.

Andrews, T., & Barnes, S. (1990). Assessment of teaching. In W. Robert Houston (Ed), *Handbook of research on teacher education: A Project of the association of teacher educators* (pp. 569-598). New York: Macmillan Publishing Company.

Appolinário, F. (2004). *Dicionário de metodologia científica. Um guia para a produção de conhecimento científico*. São Paulo: Editora Atlas.

Azevedo, J. (2002). *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.

Barbier, J. (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bird, T. (1990). The Schoolteacher's portfolio: an essay on possibilities. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds), *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 241-256). California: Sage Publications, Inc.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guia práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

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

Bolívar, A. (2008). Evaluación de la prática docente: una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, vol. 1, 2, 56-74.

Curado, A. (2002). Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Darling-Hammond, L., Wise, A., & Pease, S. (1986). The Rand Corporation. In Ernest R House (Ed). *New directions in educational evaluation* (pp. 201-253). London: Falmer Press.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

De Ketele, J. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves & E. Machado (Eds), *O pólo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13-31). Porto: Areal Editores.

Dessler, G. (2005). *Human resource management*. EUA: Pearson Prentice Hall.

Duke, C. (1995). *The learning university: towards a new paradigm?* Buckingham: Society for Research Into Higher Education.

Duke, D., & Stiggins, R. (1990). Beyond minimum competence: Evaluation for professional development. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 116-132). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Duke, D., & Stiggins, R. (1986). *Teacher evaluation: Five keys to growth*. Washington DC: A joint publication of American Association School Administrators, National Association of Elementary School Principals, National Association of Secondary School Principals, and National Education Association.

Elias, J., & Merriam, S. (1980). *Philosophical foundations of adult education*. Florida: Robert E. Krieger Publishing CO., INC.

Eulate, C. (1998). *Un sistema de autoevaluación y mejora para el professorado de educación primaria*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Fanfani, E. (2002). *Los docentes y la evaluación – la dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en América Latina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de Chile e IIPE/UNESCO.

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

Ferreira, C. (2006). *Avaliação de desempenho docente: expectativas dos professores*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Portucalense, Porto.

Figueiredo, L. (2009). *A avaliação de desempenho docente: Estudo do processo de implementação com professores de educação especial*. Dissertação de Mestrado, apresentada na Universidade do Minho, Braga.

Flores, M. (2010). Introdução. In M. Flores (Ed), *A avaliação de professores numa perspetival internacional: Sentidos e implicações* (pp. 6- 21). Porto: Areal Editores.

Formosinho, J. (1988). A avaliação dos professores: Uma perspectiva organizacional. In M. V. Abreu, M. C. A. Pinto, M. L. G. Alonso & J. Formosinho (Eds), *Ser professor: Contributos para um debate* (pp. 63-90). Porto: Sindicato dos Professores da Zona Norte.

Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educacion*. Pamplona: Ediciones Universidade de Navarra, S.A.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, F., Alves, M., & Machado, E. (2009). Formulação de objectivos individuais em contexto de avaliação de desempenho docente: Um contributo prático-reflexivo para a sua operacionalização. *Revista ELO* 16, 215-225. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo: a avaliação como aprendizagem*. Porto: Asa Editores.

Hadji, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspecção ao acompanhamento pedagógico. In M. Flores (Ed), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 111-140). Porto: Areal Editores.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.

Hernández, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

Iwanicki, E. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds), *The new handbook of teacher evaluation:*

assessing elementary and secondary school teachers (pp. 158-171). California: Sage Publications, Inc.

Jorro, A. (2010). Le développement professional des acteurs: Une nouvelle fonction de l'évaluation? In L. Paquay, V. Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds), *L'evaluation, levier du développement professionnel?* (pp. 253-270) Bruxelles: De Boeck.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa editores.

Machado, E. (2009). Para uma Perspectiva Crítica dos "Modelos" de Avaliação do Desempenho Docente. *Revista ELO* 16, 51-59. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

Monteiro, A. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

Natriello, G. (1990). Intended and unintended consequences: purposes and effects of teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds), *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 35-45). California: Sage Publications, Inc.

Nevo, D. (1997). *Evaluación baseada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis. Porto*: Porto Editora.

Paquay, L. (2004), *L'évaluation des enseignants: Tensions et enjeux* (pp.13-57). Paris: L'Harmattan.

Pasquier, G. (2001). L'indispensable péril. *Révue Éducateur Suisse*: Editorial du n.º special. Consultado em Novembro 11, 2010, em *www.revue-educateur.ch*.

Pavia, V., & Soto, A. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Wolters Kluwer.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas. Profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Rizo, H. (2005). *Avaliação do desempenho docente: tensões e tendências*. Revista PRELAC – Educação para todos, 146-153.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Shinkfield, A., & Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation: guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Stodolsky, S. (1990). Classroom observation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds), *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. California: Sage Publications, Inc.

Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: Breves considerações. In M. Flores (Ed), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 22-44). Porto: Areal Editores.

Stufflebeam, D., & Sanders, J. (1990). Using the personnel evaluation standards to improve teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds), *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 416-428). California: Sage Publications, Inc.

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models, & applications*. (1ª ed.) San Francisco: Jossey-Bass.

Tardif, J., & Foucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. P. Alves & E. A. Machado (Eds), *O Pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 32-53). Porto: Areal Editores.

Teixeira, A. (2010). *A avaliação do desempenho docente e a problemática dos objectivos individuais: Da prescrição às práticas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Braga.

Teodoro, A. (1994). A carreira docente: Formação, avaliação, progressão. Lisboa: Texto Editora.

Vanderberghe, R., & Huberman, M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international practice and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Veloz, H. (2000). *La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba*. Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Consultado em Julho 31, 2010 em *http://www.docentemas.cl/docs/La_evaluacion_del_desempeno_del_docente_en_Cuba.pdf*.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986 (1986). Consultado em setembro 11, 2010 em *http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf*.

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril de 1990 (1990). Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário. Consultado em julho 16, 2009 em

http://www.professorespt.com/docs/decreto_lei_139_a_90_28_abril.pdf.

Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio de 1998 (1998). Regulamentação do processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escola e dos ensinos básico e

secundário. Consultado em junho 07, 2010 em *http://www.professorespt.com/docs/decreto_regulamentar_11_98_15_maio.pdf*.

Decreto-Lei n.°15/2007, de 19 de janeiro de 2007 (2007). Novo ECD. Consultado em julho 16, 2009 em *http://dre.pt/pdf1sdip/2007/01/01400/05010547.pdf*.

Decreto Regulamentar n.°2/2008, de 10 de janeiro de 2008 (2008). Sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Consultado em junho 07, 2010 em *http://cefaeb.no.sapo.pt/legal/Decreto2.pdf*.

Decreto Regulamentar n.°1-A/2009 de 5 de janeiro de 2009 (2009). Regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário. Consultado em junho 07, 2010 em *http://cefaeb.no.sapo.pt/legal/Decreto2.pdf*.

Decreto-Lei n.°75/2010 de 23 de junho de 2010 (2010). Alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário. Consultado em outubro 22, 2010 em *http://www.ccap.min-edu.pt/docs/DL_75-2010.pdf*.

Decreto Regulamentar n.° 2/2010, de 23 de junho de 2010 (2010). Estabelece o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Consultado em setembro 11, 2010 em *http://www.ccap.min-edu.pt/docs/DR_2-2010.pdf*.

Considerações finais - questões emergentes

MARIA DO CÉU ROLDÃO

O Projeto ADDIn orientou-se por duas linhas de questionamento fundamentais: (1) uma dirigida à *clarificação de diversas componentes conceptuais, organizacionais e profissionais envolvidas no processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), tal como foi vivida nas escolas e pelos professores no quadro legislativo que se iniciou a partir de 2008;* (2) uma outra dirigida *à produção de fundamentos passíveis de, a partir da análise da experiência vivida, sustentar políticas mais eficazes neste domínio da avaliação de desempenho dos professores, na ótica da melhoria da qualidade das aprendizagens de todos os alunos.*

A abordagem das componentes essenciais do processo avaliativo, tal como foi percecionado por professores e escolas, desenvolveu-se através de cinco estudos de caso, construídos em cada subequipa de investigação, a partir da consensualização de um referencial teórico comum e estruturados de acordo com uma matriz metodológica aferida colegialmente na equipa alargada do Projeto.

Daí resultou um conjunto de análises de contextos particulares, que foram interrogados segundo as questões de investigação gerais, recontextualizadas em questões específicas, orientadoras de cada estudo de caso.

As conclusões destes estudos de caso constituem uma valiosa fonte de conhecimento sobre o problema em apreço, analisado de forma contextualizada, e que se apresentam nos capítulos deste livro. Estes estudos percorreram dimensões que vão desde as práticas e implicações da supervisão tal como foi desenvolvida no contexto da ADD, às perspetivas e conceções dos diferentes atores envolvidos, dos dispositivos de regulação e avaliação criados às próprias formas de operacionalização instrumental e organizacional do Processo de ADD nos contextos em estudo.

As conclusões dos diversos estudos, ainda que não viabilizem qualquer tipo de generalização pelo formato interpretativo e contextual em que deliberadamente se enquadraram, permitem contudo identificar um conjunto de regularidades de que se destacam as seguintes:

- todos os conceitos nucleares dos estudos – supervisão, avaliação, regulação, desenvolvimento profissional – são tratados no interior de um processo marcadamente vivido como normativo (nesse sentido, *instituído*) e extrínseco à escola e aos professores na sua iniciativa desejavelmente *instituinte*[1];
- todas as vivências analisadas se situam pois num contexto de *resposta a alguma coisa*, mais do *que análise de alguma coisa*, por parte dos sujeitos dos diferentes estudos;
- os conceitos acima referidos não parecem ter existência própria no universo dos sujeitos se desligados daquele contexto particular (a ADD), nunca se referenciando a sua (im)pertinência no quotidiano normal dos professores e escolas;
- as análises dos participantes situam-se nos efeitos/impactes do processo ADD, não na importância ou significado que atribuem à avaliação e supervisão nos seus contextos de trabalho, neste ou noutro formato, por iniciativa da administração ou de outros agentes, inclusive dos próprios professores;
- todos os estudos de caso apontam maioritariamente para uma visão negativa do processo ADD, com conotações claras de rejeição.

A riqueza desta base de conhecimento é muito significativa pela descrição sistematizada que oferece de múltiplos olhares que foram analisados, todos dentro do esquema supra. O questionamento de que se partiu não se dirigia de facto a outras finalidades, o que é coerente com os resultados que é possível ler no conjunto das análises produzidas neste Projeto de investigação.

Importa, julgamos, orientar agora a interpretação para outras dimensões, porventura também as menos iluminadas, de modo a que se torne possível fazer a ponte para uma análise mais abrangente que sustente o segundo macro - propósito do Projeto – *fundamentar políticas neste domínio que possam ser portadoras de maior eficácia para o sistema, por um lado, e contribuir, por outro, para uma real melhoria do desenvolvimento profissional dos professores*.

É neste contexto que este último capítulo procura situar-se: um esforço meta-analítico sobre a investigação produzida gerador de sistematização e questionamento pró-ativo.

---

[1] Convoca-se esta distinção tal como foi trabalhada por Sá-Chaves, 2002.

Regularidades e questões

Do ponto de vista dos resultados obtidos transversalmente, as regularidades identificadas, apresentadas de forma mais específica nas conclusões de cada estudo de caso, podem sintetizar-se em três linhas agregadoras

- *apreciação negativa global do resultado* - os atores envolvidos não identificam melhorias no desempenho docente associadas ao processo de ADD;
- *apreciação negativa global do processo*, em que as críticas e resistências identificadas se reportam predominantemente a (i) falta de participação dos docentes e imposição externa (macro e/ou meso) do sistema avaliativo e dos seus dispositivos; (ii) ausência de formação para o exercício da supervisão e avaliação por parte dos avaliadores; (iii) a inutilidade ou até negatividade de todo o processo em termos da finalidade proclamada da melhoria de desempenho docente.

Relativamente ao bloco de conclusões *negatividade de resultados*, amplamente documentado nos diferentes estudos, fica contudo por esclarecer face a que expectativas se poderia equacionar a produção de "resultados" positivos num processo que teve 3 anos de vida, altamente conturbados, com a consequente dificuldade de estabilização que viabilizasse uma análise mais rigorosa e continuada de impactes, positivos e negativos, de um processo que se enraizasse gradualmente na vivência das escolas e professores. Ao procurarmos, neste Projeto, saber quais as perceções sobre os resultados da ADD em termos de desenvolvimento profissional e melhoria das aprendizagens dos alunos, teria sido pertinente estabelecer à partida alguma operacionalização de resultados previstos ou esperados, evitando que as conclusões traduzam, no que se refere a resultados, quase só a confirmação formal do senso comum e da opinião já muito divulgada na opinião pública e publicada.

Por outro lado, como Hadji (1997) sublinha, a complexidade do desempenho das profissões do humano implica um rigor acrescido na operacionalização de resultados e a consciência constante da sua incompletude, sempre sujeita a novos desenvolvimentos. Quererá isto dizer que então não é possível obter, promover, analisar *resultados* de políticas e práticas dirigidas à melhoria do desempenho? Ou que os únicos resultados identificáveis se situam em ações quantificáveis, ou visíveis, como as classificações dos alunos?

Não parece ser nenhuma dessas a via de uma investigação mais profícua na obtenção de mais informação sobre resultados de um processo que corporizou uma política no campo da avaliação de desempenho. O que estes estudos evidenciam é que a complexidade do objeto de estudo se constrói numa dialética entre dois campos: por um lado, a política de ADD colocada no terreno e os modos de implementação que adotou, e, por outro, a cultura docente e organizacional aí instaladas. É na charneira entre estas duas realidades, posicionadas em intencionalidades e visões diversas, que a investigação aberta por este Projeto precisa de se aprofundar futuramente. Os estudos aqui apresentados demonstram com clareza que nenhuma destas realidades em presença no processo avaliativo se constituiu como facilitadora de melhoria de desempenho, por razões diversas, que investigações futuras poderão analisar.

Requestinando a investigação... analisando os conceitos

A primeira questão que importa colocar a este *corpus* investigativo é a seguinte: quais os conceitos-chave comuns que atravessaram estes diversos estudos? Na leitura que pude fazer do conjunto dos estudos, emerge um conjunto de conceitos transversais que são essenciais à clarificação do processo avaliativo, bem como ao esclarecimento concetual e teórico da conflitualidade que o envolveu:

- supervisão
- observação
- avaliação
- grupo de pares
- conhecimento profissional
- ensino
- autonomia
- desenvolvimento profissional
- desenvolvimento organizacional

Em torno destes conceitos que atravessam o Projeto, importa destacar algumas evidências que os convocam de forma agregada.

Num primeiro bloco, incluo os conceitos de a*valiação, supervisão, observação e grupo de pares*. Este conjunto de conceitos e o seu entendimento difuso, muitas vezes convocados pelos sujeitos como sobreponíveis, situam-se no centro das dificuldades e resistências que os vários estudos demonstram. Por exemplo em todos os casos estudados o conceito *avaliação* é associado, na perceção dos professores, à *certificação (nota)* e consequentemente interpretado face

às suas reais consequências na progressão na carreira, sendo que o processo no interior do qual se desenvolveram estes estudos foi de cariz administrativo e emanado do poder central, com inevitáveis lógicas de controlo incorporadas. É em torno desse caracterizador central que se agudizam as tensões e resistências expressas pelos professores, traduzindo o descontentamento generalizado face "àquela" avaliação.

Contudo, seria interessante explorar como foram entendidas pelos professores, e operacionalizadas pelas escolas, outras dimensões que o articulado legal também invocava, nomeadamente a supervisão dos professores avaliados como *dimensão processual* que deveria, alegadamente, ser desenvolvida em contexto de pares. Os estudos que se debruçaram sobre a supervisão revelam que a leitura desta foi praticamente subsumida na observação desgarrada de aulas, tal como as alterações e contestações ao dispositivo de ADD foram exigindo. Esta vertente da supervisão ficou, na leitura que os sujeitos devolvem, praticamente esmagada pela avaliação certificativa e não houve, nos casos estudados, qualquer iniciativa da organização *meso* (a escola ou agrupamento) no sentido de reforçar essa dimensão, verificando-se por vezes até uma restrição às vertentes mais dialógicas de uma verdadeira ação supervisiva, que poderia ter sustentado eventuais melhorias. Sobretudo resulta claro que, a não ser mobilizada uma verdadeira supervisão, esvaziando o processo de ADD da componente desenvolvimental também contemplada na prescrição, não havia muitas razões para esperar resultados visíveis em termos de melhoria de desempenhos.

Por outro lado, e pensando em suportar decisões futuras no campo da avaliação de professores, importa perguntar: como se explica a recusa sistemática não só de avaliação de controlo, como o desinteresse por reforçar a dimensão da supervisão, do apoio entre colegas? Ou perguntado de outro modo, que nos dizem as investigações acerca da possibilidade de introduzir-se uma avaliação com supervisão que seja mais aceite? Como se joga neste domínio a convocação de um segundo bloco de conceitos – *desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional, grupo de pares*? Temos um bom conjunto de dados sobre o que não deve ser feito, sobre as inabilidades da administração e o que são os pontos sensíveis que desencadearam a rejeição dos professores. O que ainda não sabemos reporta-se aos porquês do lado dos professores - o que explica tal rejeição sistemática, para além da justificação evidenciada que é

circunstancial e se configura na recusa de uma prescrição particular e datada?

Trata-se na verdade de um objeto de estudo relacional - a ADD - no sentido em que o que se busca clarificar é a relação entre um dispositivo ou processo de avaliação de desempenho, assente alegadamente em supervisão por pares do mesmo contexto de trabalho, e a reação de resistência do corpo docente profusamente ilustrada nas evidências. Do lado da administração, quase tudo está estudado no plano das múltiplas razões que contribuem para esta relação não conseguida, e por isso necessariamente não eficaz. Mas do ponto de vista das escolas e docentes quase todos os dados obtidos se sustentaram na análise da lógica responsiva face a este processo emanado do topo. Não se esclareceram, todavia, elementos de natureza profunda, da ordem das culturas profissional e organizacional, que também contribuirão, e possivelmente não pouco, para a resistência dos professores a este tipo de processos, bem como à inexistência no quotidiano de professores e escolas de práticas ou iniciativas de supervisão exceto quando normativamente mandatadas.

Tal questionamento não foi previsto nas questões investigativas deste Projeto, mas os estudos apontam para a necessidade do seu aprofundamento em investigações subsequentes.

Um terceiro bloco de questões transversal aos estudos refere-se à cultura horizontal evidenciada pelos professores - recusa da hierarquia - *versus* a vantagem muito estudada da avaliação interpares quando o desiderato deste Projeto se liga, numa das suas duas vertentes, a sustentar objetivos de melhoria da qualidade do desempenho que requerem contextualização e continuidade da supervisão. Contudo, em vários estudos de caso, evidenciou-se a expressão de preferência dos professores por avaliação dita externa, em associação ao desconforto experimentado. Importa talvez, em estudos futuros, situar o foco da análise na interpretação deste desconforto e das contradições concetuais a que se associa – nomeadamente a preferência por modos avaliativos exteriores ao contexto, quando repetidamente se afirma a importância do conhecimento do mesmo para uma avaliação mais rigorosa.

Associado aos conceitos de conhecimento profissional, autonomia e ensino, pode também observar-se que os processos de avaliação e controle existentes no sistema isolam a vertente da ADD de outras avaliações, nomeadamente de escola. Constitui esse facto também uma evidência da disfunção sistémica da relação com processos de avaliação e com a clareza do objeto central da função da escola – o

ensino e a aprendizagem curricular. Qual o significado desta separação no plano político, e da sua aceitação passiva da compreensão da cultura profunda da escola e dos professores?

Abordagem metodológica – algumas linhas de desenvolvimento futuro do campo

Privilegiou-se no presente Projeto a abordagem *estudo de caso*. Esta opção envolveu claros ganhos de aprofundamento, riqueza e diversidade de abordagens e contextos.

Contudo não se tornou possível a identificação de tendências ou regularidades numa escala significativa. O predomínio do estudo aprofundado de contextos particulares configurado nos estudos de caso, ganharia, eventualmente, em ser cruzado no futuro com abordagens extensivas transversais, mobilizando algumas das questões emergentes que temos vindo a identificar.

Uma outra questão emergente dos estudos aqui considerados prende-se com a predominância do levantamento de representações ou conceções dos sujeitos dentro dos objetivos e objetos de cada estudo, em detrimento da observação ou recolha de dados relativos a ações e práticas associadas a cada temática. Obteve-se assim um repositório bastante saturado no plano das conceções, aumentando o peso das conclusões, mas não se analisaram tanto as práticas - de ensino e organizacionais - reveladoras de dimensões das culturas respetivas que também atravessam o objeto de estudo. A inquirição prevalece sobre a observação, as perceções ditas sobre a forma real de viver a profissão, como é aliás apanágio da investigação educacional dos últimos anos (Roldão, Neto-Mendes, Costa, & Alonso, 2006).

Uma outra linha de continuidade deste Projeto de investigação pode situar-se com vantagem na planificação de revisões sistemáticas da literatura investigativa já numerosa que se vem produzindo sobre a temática, de modo a realçar pontos críticos transversais aos numerosos estudos interpretativos e contextuais produzidos nos últimos anos.

Referências bibliográficas

Hadji, C. (1997). De la scientificité des discours sur l'éducation. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação* (pp. 33-42). Lisboa: AFIRSE/SPCE.

Roldão, M. C., Neto-Mendes, A., Costa, J. A., & Alonso, L. (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 5*, 17-148.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis.* Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.

Final remarks - Questions raised

MARIA DO CÉU ROLDÃO

The ADDIn Project was guided by two fundamental lines of enquiry. The first sought the *clarification of diverse conceptual, organizational and professional components which are involved in the process of Teacher Performance Evaluation (TPE), as has been experienced in schools and by teachers under the legislative framework in place since 2008*. The second, *drawing on the analysis of recorded experiences, was directed at laying down a basis for more effective policies in the area of teacher performance evaluation, with a view to improving the quality of learning for all students.*

The approach of the essential components of the evaluation process, such as was envisioned by teachers and schools, was developed from five case studies. These studies were constructed by each research task group and were based on a consensual common theoretical framework and structured according to a methodological matrix drawn up collectively by the whole Project team.

A set of particular contextual analyses resulted from this that were set against the general research questions. These were then reformulated as specific questions for guiding each case study.

The conclusions from these case studies, as presented in the chapters of this book, represent a valuable source of knowledge relating to the problem being studied and its contextual analysis. These studies covered dimensions that range from the practices and implications of supervision, as developed in the context of TPE; the perspectives and conceptions of the different actors involved; the means devised for regulation and evaluation; to the particular ways in which the TPE Process is organizationally and instrumentally operationalized within the contexts being studied.

While the conclusions of the different studies do not permit any sort of generalizations, due to the interpretive and contextual format which they deliberately use as their basis, they do however allow the identification of a set of commonalities from which the following can be highlighted.

- all the concepts which are central to the studies – supervision, evaluation, regulation, professional development – are treated within a process notably experienced as being prescribed (in this sense, *institutionalized*) and extrinsic to the school and the teachers in their *institutively* led initiative[1];
- all the experiences analyzed lie within a context of a *response to something*, more than the *analysis of something*, by the subjects of the different studies;
- the concepts referred to above do not appear to exist in their own right in the universe of subjects if they are removed from the particular context (that of TPE), never making reference to their pertinence (or lack thereof) in the normal day-to-day of the teachers and schools;
- the analyses of the participants are based on the effects/impacts of the TPE process, and not on the importance or significance that they attribute to the evaluation and supervision in their work contexts, in this or another format, as an initiative of management or other agents, including the teachers themselves;
- in the main, the case studies all point to a negative view of the TPE process, with clear connotations of rejection.

The richness of this knowledge base is very significant due to the systematized description that it offers of the multiple views that were analyzed, all within the above framework. The initial line of questioning was not in fact designed to be put to other uses, which is coherent with the results that can be seen in all the analyses carried out in this research Project.

It is our belief that it is now important to focus the interpretation on other, maybe less understood, dimensions. This will open the way to bridging a more encompassing analysis that underpins the second over-arching purpose of this Project – *providing the basis for policies in this area that can be conduits for increasing effectiveness in the system, on the one side, and, on the other side, contributing to a real improvement in the professional development of the teachers.*

This last chapter bases itself within this context: a meta-analytic assessment of the research produced, driving systematization and pro-active questioning.

[1] This distinction is employed as developed by Sá-Chaves, 2002.

Commonalities and questions

Looking across the board at the results obtained, the commonalities identified, presented in a more detailed way in the conclusions of each case study, can be drawn together into three aggregated threads:

- *A negative overall opinion of the result* – the actors involved do not identify improvements in teacher performance as a result of the TPE process.
- *A negative overall opinion of the process*, where the criticisms and resistance identified are mainly a result of (i) a lack of participation by the teachers and external imposition (top, and/or mid-level) of the evaluative system and its mechanisms; (ii) the lack of training needed to carry out the supervision and evaluation on the part of the evaluators, (iii) the uselessness, or even negativity, of the whole process as regards its stated objectives of improving teacher performance.

Those conclusions regarding the negativity of the results, which are widely documented in the different studies, need to be put into context against the expectations that are related to the production of positive "results" from a process taking three long and turbulent years. This troubled process impeded the stability necessary for a more rigorous and continual analysis of the impacts, both positive and negative; of a process that would gradually become rooted in the lives of the schools and teachers. As it was the case that this Project sought to uncover the perceptions of the results of TPE, both in terms of professional development and improvement in student learning, it would have been pertinent to establish from the outset some operationalization of the expected or forecast results. This would help avoid the conclusions (as given by the results) translating little more than a formal confirmation of common sense and the views that are generally publicized and constitute public opinion.

From another perspective, as Hadji (1997) notes, the complexity of the performance of human professions implies additional rigor in the operationalization of the results and the constant realization of their incompleteness, always subject to new developments. Is this trying to say that it is not possible to obtain, promote or analyze *results* of policies and practices designed to improve performance? Or that the only identifiable results are to be found in quantifiable or visible actions, such as student grades?

It seems that none of these would be a route offering more fruitful research looking for more information regarding the results of a process that embodied a policy in the field of performance evaluation. What these studies show is that the complexity of the study object is built on dialectic between two camps: on one side, the policy of TPE as put into practice and the implementation methods adopted, and on the other, the teacher and organizational culture that are rooted there. It is at the meeting point between these two realities, each positioned with diverse intentions and viewpoints, that the research started by this Project needs to be deepened in the future. The studies presented here clearly show that none of these realities, in the presence of the evaluative process, showed themselves to facilitate performance improvement, for diverse reasons, that can be the subject of future research.

Questioning again the research... analyzing the concepts

The first question worth levying against this *body* of research is the following: what are the common key concepts that run through these diverse studies? Reading the studies as a group, a set of common concepts emerges that are essential to the clarification of the evaluative process, as well to the conceptual and theoretical understanding of the surrounding conflict:

- Supervision
- Observation
- Evaluation
- Peer-groups
- Professional knowledge
- Teaching
- Autonomy
- Professional development
- Organizational development

It is worthwhile highlighting some broad based evidence that supports these concepts that run throughout the Project.

The first grouping includes the concepts of *evaluation, supervision, observation and peer-groups*. This group of concepts and their differently held meanings, often said to be overlapping by the subjects, are found at the center of the difficulties and resistance that the various studies identify. As an example, in all of the cases studied the concept of *evaluation* is associated, according to the

teachers, to the *certification (grade)* and consequently interpreted in the face of its real consequences for career progression. This is as the process, within which these studies were developed, was administrative in nature and born out of centrally held power, where a mindset of control was inevitably installed. It is as a result of this central characterization that tensions are heightened and resistance is shown by the teachers, reflecting the generalized discontent resulting from "that" evaluation.

However, it would be interesting to explore how they were interpreted by the teachers, and operationalized by the schools, along with other dimensions that the legal framework also demands, including supervision of teachers evaluated under *procedural terms* that should, supposedly, be carried out among peers. The studies that cover the subject of supervision reveal that the subject was largely subsumed by the uncontrolled observation of classes, just as the alterations and challenges to the TPE mechanism were requiring. This aspect of supervision became, according to the accounts of the subjects, practically wiped out by the evaluation certificate. Moreover, in the cases studied no initiative was shown by the mid-level organization (the school or school group) to reinforce that dimension, sometimes showing itself to be restricting the more communicative paths of real supervisory actions that could have supported eventual improvements. Overall the result is clear: with no real supervision being put in place, debasing the TPE process of its developmental component that it was formally charged with, there were not many reasons to expect visible results in terms of performance improvements.

With a view to supporting future decisions in the field of teacher evaluation, the question can also be asked: how can we explain not only the systematic rebuttal of evaluation as a control mechanism, but also the lack of interest in bolstering the dimension of supervision, and by extension, peer support? Putting this another way: what do the studies tell us about the possibility of introducing an evaluation mechanism with supervision that would be more acceptable? How can a second group of concepts be brought into play with this panorama – *professional development, organizational development, peer groups*? We have a good collection of data telling us what should not be done, about the failings of management and those points that are sensitive to catalyzing rejection among teachers. What we do not know relates to an understanding of the teachers position – what can explain such a systematic rejection,

beyond justification, based on circumstantial evidence and rooted in the rejection of a particular, dated doctrine?

In truth, it is a case of a relational study object – TPE. This is in the sense that what we are seeking to uncover is the relationship between a performance evaluation mechanism or process, supposedly based on peer supervision within the same work context, and the resistance reaction by the teacher body overly obvious in the evidence. The management side of things has been extensively studied while looking to uncover the multiple reasons that explain this inability to form a relationship, and its subsequent lack of efficacy. However, from the point of view of the schools and teachers, almost all of the data obtained were supported by the analysis of responsive logic juxtaposed against the process imposed from the top. As this may be, the data did not clarify deep-seated elements concerning the workings of the professional and organizational cultures. It can be argued that these elements will also contribute more than a little to the resistance by teachers to these sorts of processes, as well as the inexistence of practices or initiatives for supervision in the day-to-day of teachers and schools, unless expressly prescribed that they be employed.

Such a line of questioning was not envisaged in the research questions of the Project, but the studies point to the necessity for more detailed work in future research.

A third group of questions running across the studies, refers to the horizontal culture that is found among teachers – a rebuttal of hierarchy – versus the well-studied advantage of peer group evaluation This, while the goal of this Project – in one of its two forms – is connected to supporting objectives of improvements in performance quality that necessitate contextualization and continuity of supervision. However, in several case studies, evidence was presented that teachers expressed a preference for so-called external evaluation, as a result of the discomfort that was experienced. Maybe it would be useful, in future studies, to place the focus of analysis on interpreting this discomfort and conceptual contradictions associated with it – namely the preference for evaluative methods from outside of the context, when repeatedly it is stated how important it is to know the method to be able to achieve a more rigorous evaluation.

Linked to the concepts of professional knowledge, autonomy and teaching, it can also be observed that the existing evaluation and control processes in the system isolate TPE from other forms

of evaluation, namely that of the school. This fact also represents evidence of a systemic dysfunctionality in the relation between evaluation processes and the clarity of the central object of the school's function – teaching and curricular learning. What is the significance of this separation in the political realm, and of its passive acceptance of the comprehension of the deep-seated culture of the school and teachers?

Methodological approach – some future lines of enquiry in the field

This Project adopted foremost the *case study* methodology. This option facilitated clear benefits in terms of the depth, richness and diversity of approaches and contexts.

However, it was not possible to identify tendencies or commonalities on a significant scale. The prevalence of the in-depth study in particular contexts, as found in the case studies, would benefit, in due course, from being compared against extensive, across the board approaches, putting into play some of the emerging questions that we have come to identify.

Another question emerging from the studies shown here is related to the predilection for recording the statements or conceptual thoughts of the subjects within the objectives and objects of each study. This occurs in detriment to the observation or collection of the data related to the actions and practices associated with each theme. As such, the resulting repository was highly saturated with conceptualizations, increasing the weight of the conclusions. In contrast, the practices were not so well analyzed – both teaching and organizational – that reveal the respective cultural dimensions that also run across the study object. Inquiry takes preference over observation, the perceptions as recounted of what it is really like inside the profession, as has been the hallmark of educational research in recent years (Roldão et al., 2006).

This research Project can also provide another line of continuity, being in an advantageous position for planning systematic reviews of the already extensive research literature that is being produced on the subject. Herein lays an opportunity to highlight critical points running through the numerous interpretative and contextual studies produced in recent years.

References

Hadji, C. (1997). De la scientificité des discours sur l'éducation. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação* (pp. 33-42). Lisboa: AFIRSE/SPCE.

Roldão, M. C., Neto-Mendes, A., Costa, J. A., & Alonso, L. (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 5*, 17-148.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/ Fundação Calouste Gulbenkian.