

**ESTILOS E PERFIS DE LÍDERES INTERMÉDIOS NA ESCOLA
COM FUNÇÕES DE
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

Luís Filipe Firmino Ricardo

Lisboa, 2013

Doutoramento em Educação na especialidade de Liderança Educacional

**ESTILOS E PERFIS DE LÍDERES INTERMÉDIOS NA ESCOLA
COM FUNÇÕES DE
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

Luís Filipe Firmino Ricardo

Tese apresentada para obtenção de Grau de Doutor em Educação
na especialidade de Liderança Educacional

Orientadoras:

Professora Doutora Susana Alexandra Frutuoso Henriques

Professora Doutora Filipa Seabra Borges

Lisboa, 2013

Resumo

Dentro do tema lideranças escolares pretendeu encontrar-se, através da investigação que aqui se apresenta, o perfil e o estilo de líderes intermédios que tiveram a função de avaliar o desempenho dos docentes. Procurou fazer-se uma distinção entre estes dois conceitos (estilo e perfil) uma vez que, neste estudo e de uma forma geral entendido pelos autores e legislação que o consubstanciam, existe essa diferença. Assim, estilo de liderança foi ligado às características do comportamento do líder influenciadas pelos mais diversos fatores onde se incluem os traços de personalidade dos intervenientes, os seus estádios, as suas maturidades, as condições da organização, ou mesmo, imposições feitas pelo líder de topo (ou Lei), ou seja, estilo de liderança foi diretamente ligado à forma como se exerceu o cargo. E perfil de liderança foi relacionado predominantemente com as características profissionais/académicas existentes/exigidas, ou seja, com a definição de um *status*, ou currículo, para se poder exercer o cargo.

Este estudo focalizou-se na legislação mais recente (DR n.º 26/2012) que estabeleceu as novas regras da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) tendo sido, inevitavelmente, abordado também com algum ênfase o anterior modelo (DR n.º 2/2010) pois foi a partir daqui que um novo paradigma da ADD se começou a definir em Portugal. Limitou-se a Escolas com diferentes dimensões e características numa zona geográfica a um nível distrital (Leiria - Portugal) e que contivessem simultaneamente o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário.

Para dar cumprimento aos objetivos do trabalho fez-se uma triangulação de metodologias qualitativas e quantitativas através de uma análise documental (1ª fase do trabalho), observação participante, inquéritos por entrevista (2ª fase) e inquéritos por questionário (3ª fase) dirigidos aos líderes de topo da unidade Escola, aos seus líderes intermédios que têm a função de avaliar o desempenho docente e dirigidos também aos respetivos avaliados recorrendo a uma amostra da população em estudo.

Encontraram-se três perfis de avaliador de desempenho docente distintos: o desejado pelos autores de referência e pelos próprios envolvidos na ADD, o institucional emanado pela legislação e o real que atuou no terreno. Relativamente ao estilo deste líder observou-se que se aproximava predominantemente de um “deixa andar” não intencional onde a predisposição para um estilo colaborativo pareceu ser o mais natural. A falta de informação e de formação por parte do líder de topo, as obrigações legais e a manutenção da camaradagem entre o avaliador e o avaliado condicionaram as suas posturas. Apontam-se ainda várias perspetivas relativamente a todo o processo da ADD.

Palavras chave: avaliação de desempenho docente; estilos de liderança; organização escolar; perfis de liderança; supervisão pedagógica.

Abstract

Within the theme school leaderships, we intended to find, through the present investigation, the profile and style of intermediate leaders who performed teachers' evaluation. We tried to distinguish between two concepts (style and profile) since, in this study and generally accepted by authors and supporting legislation, there really is such a difference. Thus, leadership style was linked to the leader's behavior characteristics affected by several factors as personality traits of all participants, their position on teaching career, their maturities, organization conditions or even impositions by the maximum leader or the law, i.e., leadership style was directly connected to the way it was performed. Leadership profile was mainly connected to existing/required professional/academic characteristics, ie, to the definition of status or mandatory curriculum to receive the assignment.

This study focused on the most recent legislation (DR n.º 26/2012) which established new rules for teachers evaluation. The previous model (DR n.º 2/2010) has been inevitably also approached, with some emphasis, as it was at this point that a new model for teachers evaluation began to arise in Portugal. The study was confined to schools with different dimensions and characteristics in one single geographic district region (Leiria – Portugal) which held from the 7th to the 12th grade.

To achieve our goals, both qualitative and quantitative methodologies through document analysis were used (phase 1), participating observation, interviews (phase 2) and surveys addressed to top leaders of schools, to intermediate leaders who perform teachers evaluation and to evaluated teachers, using a sample of the study population.

Three distinct profiles of teachers evaluators were found: one desired by reference authors and real agents in teachers evaluation, the institutional one defined by legislation directives and the real one who acted on the field. Regarding the style of this leader, we observed that it was borderline to a non-intentional “laissez faire” with what seemed a natural predisposition to a collaborative style. The lack of information and of training of the top leader, the legal obligations and the keeping of cordial relationships between evaluator and evaluated teacher, have compromised their behavior. Several perspectives towards the whole process of teachers evaluation is also pointed out.

Keywords: leadership profiles; leadership styles; pedagogical supervision; school organization; teachers evaluation.

**"Ninguém pode ver nem compreender nos
outros o que ele próprio não tiver vivido"**

Hermann Hesse

Agradecimentos

Quero agradecer, em primeiro lugar, à minha família mais próxima em especial à minha filha Filipa pelos momentos de alegria e sorrisos que me tem proporcionado. Um dia ao ver-me estudar, invariavelmente livros sobre liderança, perguntou-me admirada se andava a estudar para ser o Hitler. A minha mulher Susana também tem aqui um lugar de destaque... Igualmente aos meus pais (Noémia e Álvaro) e aos meus sogros (Esmeralda e António) por me fornecerem o resto do suporte emocional que necessitei. Não posso esquecer-me, neste espaço, dos meus amigos e dos bons momentos que passei e que espero continuar a passar com eles. Estas relações, juntamente com o emergente e crescente prazer de cultivar a minha horta, foram o motor para a boa disposição que me tem caracterizado fazendo com que estes últimos anos tenham passado sem grandes depressões.

Os agradecimentos académicos são endereçados à Universidade Aberta na pessoa dos meus professores pois sem eles jamais conseguiria fazer este trabalho. As minhas exigentes orientadoras, professora doutora Susana Henriques e professora doutora Filipa Seabra, estiveram sempre ao meu lado com as suas pertinentíssimas e céleres orientações. Muitas delas achava-as, inicialmente, excessivas mas no decorrer dessas correções provenientes das suas sugestões verificava que todas tinham muito sentido acabando por resultar neste trabalho que muita satisfação me deu em realizar. Considero, assim, ter tido muita sorte, tanto pessoal como profissional, nas orientadoras que me foram destinadas. Parece-me justo acrescentar que se devo alguma coisa a alguém, esse alguém é a professora doutora Susana Henriques.

Gostaria ainda de relembrar o professor doutor Ricardo Vieira (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria) meu honroso orientador dos estudos de mestrado. Não tenho dúvidas em afirmar que foi ele que me suscitou o gosto pelas ciências da educação e em particular pela investigação etnográfica. Aproveito também para agradecer à professora doutora Antónia Barreto (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria), à professora doutora Marta Abelha (Universidade Portucalense) e à professora doutora Patrícia Ávila (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa) pelo apoio na criação dos questionários utilizados. Igualmente ao professor doutor Paulo Pereira (Universidade

Católica Portuguesa) pela ajuda prestada no tratamento dos dados quantitativos. Ainda um grande obrigado à mestranda Cristina Neto pela sua revisão linguística.

Uma última palavra às Escolas e aos professores que aceitaram em participar neste estudo. De um modo geral, todos se mostraram disponíveis em particular os seus líderes de topo dando a entender claramente, desde o primeiro contacto, que as nossas Escolas estão muito bem entregues e notoriamente não é por culpa deles que nos confrontamos de uma forma persistente com os problemas da educação que todos os dias nos assolam.

Obrigado,



Índice Geral

Resumo	5
Abstract.....	7
Introdução.....	27

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - A Escola como organização.....	35
1.1 - Teorias organizacionais	35
1.2 - Representações da organização Escola	44
1.3 - A evolução administrativa da Escola moderna.....	48
1.4 - Escola eficaz e Escola eficiente	52
Capítulo 2 – Liderança.....	61
2.1 - Em torno dos conceitos	61
2.2 - Liderança eficaz e sua relação com o poder.....	65
2.3 - O líder e a liderança (perfis e estilos)	76
2.4 - Liderança vs gestão vs administração	92
Capítulo 3 - Supervisão Pedagógica	95
3.1 - A emergência da supervisão pedagógica.....	95
3.2 - Estruturas da supervisão pedagógica e seus alicerces.....	100
3.3 - Regulação do desempenho docente	106
3.4 - Características e estratégias de implementação da supervisão pedagógica	108
3.5 - A supervisão pedagógica e a sua relação com a liderança.....	112
Capítulo 4 - Os professores.....	117
4.1 - Ser professor agora – novos papéis	117
4.2 - Transições e mudanças - estádios psicológicos na profissão	124
4.3 - Prestígio e mal-estar.....	128
4.4 - Satisfação e motivação	138
4.5 - A investigação ação (IA) como forma de motivação docente.....	146
Capítulo 5 - Avaliação do desempenho docente (ADD)	153
5.1 - Quadro evolutivo e referencial – o que é avaliado e como se avalia?	153

5.1.1 - Perspetivas de avaliação.....	153
5.1.2 - Evolução da sua operacionalização.....	157
5.1.3 - Referenciais da avaliação no desempenho docente.....	159
5.2 - Razões para a avaliação do desempenho docente – porque se avalia?	164
5.3 - Quem avalia?	167

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 6 – Metodologias e técnicas usadas.....	175
6.1 - Natureza do estudo	175
6.2 - Métodos utilizados.....	175
6.3 - Técnicas utilizadas e análise dos dados.....	178
6.4 - Fases do estudo	183
6.5 - Participantes	184
Capítulo 7 - Análise Documental (fase 1).....	187
7.1 - Perfil do avaliador do desempenho docente.....	187
7.1.1 - Perfil recomendado	187
7.1.2 - Perfil institucional	190
Capítulo 8 - Estudo Intensivo (fase 2).....	199
8.1 - Entrevistas aos diretores	201
8.2 - Entrevistas aos avaliadores	204
8.3 - Entrevistas aos avaliados	207
8.4 - O que nos diz o caderno de campo	210
Capítulo 9 - Estudo Extensivo (fase 3).....	221
9.1 - Métodos estatísticos utilizados	221
9.2 - Estatística descritiva.....	223
9.2.1 - Avaliadores.....	223
9.2.2 - Avaliados.....	236
9.3- Análise da inferência estatística.....	253
Capítulo 10 – Discussão dos resultados	273
10.1 - Perfil institucional do avaliador do desempenho docente.....	273
10.2 - Perfil e estilo do avaliador do desempenho docente na perspetiva dos avaliadores e avaliados	275
10.3 - Processo da avaliação do desempenho docente na perspetiva dos avaliadores e avaliados.....	278

10.4 - Perspetivas sobre o processo de seleção dos avaliadores do desempenho docente	281
10.5 - Efeitos do papel do avaliador no processo da avaliação do desempenho docente..	284
10.6 - Perspetivas de mudança apontadas pelos avaliadores e avaliados	285
Conclusões	289
Bibliografia	305
Anexos	325

Índice de Quadros

	Pág.
Quadro 1.1 - Perspetiva administrativa das organizações segundo Fayol (Ferreira et al., 1996)	37
Quadro 1.2 - A racionalidade burocrática nas organizações de Weber (Ferreira <i>et al.</i> , 1996)	40
Quadro 2.1 – Comportamentos de liderança	91
Quadro 3.1 – Tarefas da supervisão pedagógica e as suas áreas de monitorização (Alarcão & Tavares, 1987; Rangel, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002)	109
Quadro 3.2 – Implementação da supervisão pedagógica	110
Quadro 3.3 – Correspondência entre os estilos gerais de liderança e os estilos de supervisão pedagógica	114
Quadro 4.1 – Funções dos professores (Formosinho, 1987)	121
Quadro 4.1 – Teoria dos Dois Fatores de Herzberg (Bertrand & Guillemet, 1988; Sousa, 1990; Guilardi & Spallarossa, 1991; Bothwell, 1991; Soto, 2001; Seco, 2002)	142
Quadro 5.1 - Tipos de avaliação e suas principais funções (com base em Pinto, 2004).....	153
Quadro 6.1 – Resumo do <i>design</i> da investigação.....	179
Quadro 7.1 – Resumo das variáveis gerais na avaliação do desempenho docente (DR n.º 26/2012)	195
Quadro 7.2 – Resumo do perfil institucional do avaliador do desempenho docente em Portugal (DL n.º 75/2008; DL n.º 41/2012; DR n.º 26/2012; Despacho Normativo n.º 24/2012)	197
Quadro 9.1 – Constituição da amostra (tabela de frequências)	223

Quadro 9.2 – Distribuição dos avaliadores pelas Escolas (tabela de frequências) ..	223
Quadro 9.3 – Idade e tempo de serviço dos avaliadores (estatística)	223
Quadro 9.4 – Distribuição do escalão dos avaliadores (tabela de frequências)	224
Quadro 9.5 – Distribuição do grupo de recrutamento dos avaliadores (tabela de frequências)	225
Quadro 9.6 – Distribuição do género nos avaliadores (tabela de frequências)	225
Quadro 9.7 – Habilitações académicas dos avaliadores (tabela de frequências) ...	225
Quadro 9.8 – Cargos exercidos pelos avaliadores (tabela de frequências)	226
Quadro 9.9 – Perceção dos avaliadores sobre o processo da ADD (tabela de frequências)	227
Quadro 9.10 – Perceção dos avaliadores sobre o processo da ADD (estatística) ...	227
Quadro 9.11 – Perspetivas sobre a seleção do avaliador vistas pelos próprios (tabela de frequências)	228
Quadro 9.12 – Perspetivas sobre a seleção do avaliador vistas pelos próprios (estatística)	228
Quadro 9.13 – Perspetiva sobre a formação especializada do avaliador vista pelo avaliador (tabela de frequências)	229
Quadro 9.14 – Tempo mínimo de serviço que o avaliador deve possuir na perspetiva do próprio (tabela de frequências)	229
Quadro 9.15 – Cargos essenciais do avaliador considerados essenciais pelo próprio (tabela de frequências)	230
Quadro 9.16 – Aspetos da postura do avaliador valorizados pelos próprios (tabela de frequências)	230
Quadro 9.17 – Perfil do avaliador segundo o próprio (tabela de frequências)	231
Quadro 9.18 – Influência e relações do avaliador no processo da ADD vistas pelo próprio (estatística)	232
Quadro 9.19 – Formação especializada do avaliador (tabela de frequências)	233
Quadro 9.20 – Posse dos requisitos exigidos pela Lei por parte do avaliador para o exercício do cargo, percecionados pelo próprio (tabela de frequências)	233
Quadro 9.21 – Estilo do avaliador percecionado pelo próprio (tabela de frequência)	234

Quadro 9.22 – Outras visões dos avaliadores sobre a ADD	
(tabela de frequências)	234
Quadro 9.23 – Motivação do avaliador para exercer o cargo	
(tabela de frequências)	234
Quadro 9.24 – Perceção do avaliador sobre o clima escolar	
(tabela de frequências)	235
Quadro 9.25 – Outras visões do avaliador sobre a ADD (estatística)	235
Quadro 9.26 – Consequências profissionais com ADD desejadas pelo avaliador	
(tabela de frequências)	236
Quadro 9.27 – Distribuição dos avaliados pelas Escolas (tabela de frequências) ..	236
Quadro 9.28 – Idade e tempo de serviço dos avaliados (estatística)	236
Quadro 9.29 – Posição na carreira dos avaliados (tabela de frequências)	237
Quadro 9.30 – Distribuição do escalão dos avaliados (tabela de frequências)	238
Quadro 9.31 – Distribuição do grupo de recrutamento dos avaliados	
(tabela de frequências)	238
Quadro 9.32 – Distribuição do género nos avaliados (tabela de frequências)	239
Quadro 9.33 – Habilitações académicas dos avaliados (tabela de frequências)	239
Quadro 9.34 – Cargos exercidos pelos avaliados (tabela de frequências)	240
Quadro 9.35 – Perceção dos avaliados sobre o processo da ADD	
(tabela de frequências)	240
Quadro 9.36 – Perceção dos avaliados sobre o processo da ADD (estatística)	241
Quadro 9.37 – Perspetivas sobre a seleção do avaliador vistas pelos avaliados	
(tabela de frequências)	242
Quadro 9.38 – Perspetivas sobre a seleção do avaliador vistas pelos avaliados	
(estatística)	242
Quadro 9.39 – Perspetiva sobre a formação especializada do avaliador	
vista pelo avaliador (tabela de frequências)	243
Quadro 9.40 – Tempo mínimo de serviço que o avaliador deve possuir	
na perspetiva do avaliado (tabela de frequências)	243
Quadro 9.41 – Cargos essenciais do avaliador considerados essenciais	
pelo avaliado (tabela de frequências)	244
Quadro 9.42 – Aspetos da postura do avaliador valorizados pelos avaliados	
(tabela de frequências)	244

Quadro 9.43 – Perfil do avaliador interno segundo o avaliado	
(tabela de frequências)	245
Quadro 9.44 – Influência e relações do avaliador interno no processo da ADD	
vistas pelo avaliado (estatística)	246
Quadro 9.45 – Formação especializada do avaliador interno	
percecionada pelo avaliado (tabela de frequências)	247
Quadro 9.46 – Posse dos requisitos exigidos pela Lei por parte do avaliador	
interno para o exercício do cargo, percecionados pelo avaliado	
(tabela de frequências)	247
Quadro 9.47 – Estilo do avaliador interno percecionado pelo avaliado	
(tabela de frequência)	248
Quadro 9.48 – Perfil do avaliador externo percecionado pelo avaliado	
(tabela de frequência)	248
Quadro 9.49 – Influência e relações do avaliador externo no processo da ADD	
vistas pelo avaliado (estatística)	249
Quadro 9.50 – Estilo do avaliador externo percecionado pelo avaliado	
(tabela de frequência)	251
Quadro 9.51 – Outras visões dos avaliados sobre a ADD (tabela de frequências) .	251
Quadro 9.52 – Motivação do professor para ser avaliado (tabela de frequências) .	251
Quadro 9.53 – Perceção do avaliado sobre o clima escolar (tabela de frequências)	252
Quadro 9.54 – Outras visões do avaliado sobre a ADD (estatística)	252
Quadro 9.55 – Consequências profissionais com ADD desejadas pelo avaliado	
(tabela de frequências)	253
Quadro 9.56 – Distribuição dos avaliadores e avaliados pelas escolas da amostra.	253
Quadro 9.57 – Comparação, entre avaliador e avaliado, da “idade” e	
“tempo de serviço”	254
Quadro 9.58 – Comparação, entre avaliador e avaliado, da “posição na carreira”	254
Quadro 9.59 – Comparação, entre avaliador e avaliado, do posicionamento	
do “escalão”	255
Quadro 9.60 – Comparação, entre avaliador e avaliado, do “género”	255
Quadro 9.61 – Comparação, entre avaliador e avaliado, das	
“habilitações académicas”	256

Quadro 9.62 – Comparação, entre avaliador e avaliado, dos	
“cargos que exerce ou já exerceu”	257
Quadro 9.63 – Comparação, entre avaliador e avaliado, da	
“concordância com as questões 2.1 a 2.7”	258
Quadro 9.64 – Comparação, entre avaliador e avaliado, da	
“concordância com as questões 2.8 a 2.13”	259
Quadro 9.65 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“2.14. Considera que o avaliador deve possuir formação especializada em ADD?”	259
Quadro 9.66 – Recodificação da variável “tempo de serviço”	260
Quadro 9.67 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“2.15. Quanto tempo de serviço, no mínimo, o avaliador deve possuir?”	260
Quadro 9.68 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“2.16. Quais os cargos que considera essenciais o avaliador ter desempenhado?”	261
Quadro 9.69 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“2.17. Considera que a ADD vai melhorar o desempenho profissional dos professores?”	262
Quadro 9.70 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“2.18. Quais dos seguintes aspetos valoriza mais na postura do avaliador?”.	262
Quadro 9.71 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre as	
“questões 3.1.1 a 3.1.7 e as suas similares 3.1 a 3.7”	263
Quadro 9.72 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre as	
“questões 3.1.8 a 3.1.10 e as suas similares 3.8 a 3.10”	264
Quadro 9.73 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“3.1.11. Avaliador interno possui alguma formação especializada em ADD?”	265
Quadro 9.74 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“3.1.11. Avaliador interno possui alguma formação especializada em ADD?” (não considerando as respostas “não sabe”)	266
Quadro 9.75 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“3.1.12. Avaliador interno possui os requisitos exigidos pela Lei?”	266

Quadro 9.76 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“3.1.12. Avaliador interno possui os requisitos exigidos pela Lei?”	
(não considerando as respostas “não sabe”)	267
Quadro 9.77 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“3.1.13 Quais dos seguintes aspetos caracterizam o avaliador interno?” ...	268
Quadro 9.78 – Comparação, entre avaliador e avaliado,	
sobre o grupo de “questões 4.1 a 4.3”	269
Quadro 9.79 – Comparação, entre avaliador e avaliado,	
sobre o grupo de “questões 4.4 a 4.5”	269
Quadro 9.80 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“4.6 Que consequências profissionais gostaria de obter com a sua ADD?” ..	270

Índice de Figuras

	Pág.
Fig. 2.1 – “Grelha de Gestão” de Blake e Mouton (1969)	68
Fig. 2.2 – “Continuum de liderança” (Bertrand & Guillemet, 1988; Ghilardi & Spallarossa, 1991)	87
Fig. 3.1 – O edifício da supervisão pedagógica (baseado em Tracy, 2002)	101
Fig. 4.1 -Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow (Bertrand & Guillemet, 1988; Sousa, 1990; Guilardi & Spallarossa, 1991; Bothwell, 1991; Soto, 2001; Seco, 2002)	140
Fig. 9.1 – Constituição da amostra	223
Fig. 9.2 – Distribuição dos avaliadores pelas Escolas	223
Fig. 9.3 – Distribuição das idades dos avaliadores	224
Fig. 9.4 – Distribuição do tempo de serviço dos avaliadores	224
Fig. 9.5 – Distribuição do escalão dos avaliadores	224
Fig. 9.6 – Distribuição do género nos avaliadores	225
Fig. 9.7 – Habilitações académicas dos avaliadores	225
Fig. 9.8 – Cargos exercidos pelos avaliadores	226
Fig. 9.9 – Perceção dos avaliadores sobre o processo da ADD (valores médios observados)	227
Fig. 9.10 - Perspetivas sobre a seleção do avaliador vistas pelos próprios (valores médios observados)	228
Fig. 9.11 – Perspetiva sobre a formação especializada do avaliador vista pelo avaliador	229
Fig. 9.12 – Cargos essenciais do avaliador considerados essenciais pelo próprio ..	230
Fig. 9.13 – Aspetos da postura do avaliador valorizados pelos próprios	230
Fig. 9.14 – Perfil do avaliador segundo o próprio (ilustrando apenas as respostas afirmativas)	231
Fig. 9.15 – Influência e relações do avaliador no processo da ADD vistas pelo próprio (valores médios)	232
Fig. 9.16 – Formação especializada do avaliador	233

Fig. 9.17 – Posse dos requisitos exigidos pela Lei por parte do avaliador para o exercício do cargo, percecionados pelo próprio	233
Fig. 9.18 – Estilo do avaliador percecionado pelo próprio	234
Fig. 9.19 – Outras visões sobre a ADD (valores médios)	235
Fig. 9.20 – Consequências profissionais com ADD desejadas pelo avaliador	236
Fig. 9.21 – Distribuição dos avaliados pelas Escolas	236
Fig. 9.22 – Distribuição das idades dos avaliados	237
Fig. 9.23 – Distribuição do tempo de serviço dos avaliados	237
Fig. 9.24 – Posição na carreira dos avaliados	237
Fig. 9.25 – Distribuição do escalão dos avaliados	238
Fig. 9.26 – Distribuição do género nos avaliados	239
Fig. 9.27 – Habilitações académicas dos avaliados	239
Fig. 9.28 – Cargos exercidos pelos avaliados	240
Fig. 9.29 - Perceção dos avaliados sobre o processo da ADD (valores médios observados)	241
Fig. 9.30 - Perspetivas sobre a seleção do avaliador vistas pelos avaliados (valores médios observados)	242
Fig. 9.31 – Perspetiva sobre a formação especializada do avaliador vista pelo avaliador	243
Fig. 9.32 – Cargos essenciais do avaliador considerados essenciais pelo avaliado.	244
Fig. 9.33 – Aspetos da postura do avaliador valorizados pelos avaliados	244
Fig. 9.34 – Perfil do avaliador interno segundo o avaliado (ilustrando apenas as respostas afirmativas)	245
Fig. 9.35 – Influência e relações do avaliador interno no processo da ADD vistas pelo avaliado (valores médios)	246
Fig. 9.36 – Formação especializada do avaliador interno percecionada pelo avaliado	247
Fig. 9.37 – Posse dos requisitos exigidos pela Lei por parte do avaliador interno para o exercício do cargo, percecionados pelo avaliado	247
Fig. 9.38 – Estilo do avaliador interno percecionado pelo avaliado	248
Fig. 9.39 – Estilo do avaliador externo percecionado pelo avaliado (ilustrando apenas as respostas afirmativas)	249

Fig. 9.40 – Influência e relações do avaliador vistas pelo próprio (valores médios)	250
Fig. 9.41 – Estilo do avaliador externo percebido pelo avaliado	251
Fig. 9.42 – Outras visões sobre a ADD (valores médios)	252
Fig. 9.43 – Consequências profissionais com ADD desejadas pelo avaliado	253
Fig. 9.44 – Distribuição dos avaliadores e avaliados pelas escolas da amostra	253
Fig. 9.45 – Comparação, entre avaliador e avaliado, da “idade” e “tempo de serviço”	254
Fig. 9.46 – Comparação, entre avaliador e avaliado, da “posição na carreira”	254
Fig. 9.47 – Comparação, entre avaliador e avaliado, do posicionamento do “escalão”	255
Fig. 9.48 – Comparação, entre avaliador e avaliado, do “género”	255
Fig. 9.49 – Comparação, entre avaliador e avaliado, das habilitações académicas”	256
Fig. 9.50 – Comparação, entre avaliador e avaliado, dos “cargos que exerce ou já exerceu”	257
Fig. 9.51 – Comparação, entre avaliador e avaliado, da “concordância com as questões 2.1 a 2.7” (valores médios observados)	258
Fig. 9.52 – Comparação, entre avaliador e avaliado, da “concordância com as questões 2.8 a 2.13” (valores médios observados) ...	259
Fig. 9.53 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “2.14. Considera que o avaliador deve possuir formação especializada em ADD?”	259
Fig. 9.54 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “2.15. Quanto tempo de serviço, no mínimo, o avaliador deve possuir?”	260
Fig. 9.55 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “2.16. Quais os cargos que considera essenciais o avaliador ter desempenhado?”	261
Fig. 9.56 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “2.17. Considera que a ADD vai melhorar o desempenho profissional dos professores?”	262
Fig. 9.57 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “2.18. Quais dos seguintes aspetos valoriza mais na postura do avaliador?”.	263

Fig. 9.58 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre as	
“questões 3.1.1 a 3.1.7 e as suas similares 3.1 a 3.7”	264
Fig. 9.59 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre as	
“questões 3.1.8 a 3.1.10 e as suas similares 3.8 a 3.10” (valores médios) ...	265
Fig. 9.60 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“3.1.11. Avaliador interno possui alguma formação especializada	
em ADD?”	265
Fig. 9.61 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“3.1.11. Avaliador interno possui alguma formação especializada	
em ADD?” (não considerando as respostas “não sabe”)	266
Fig. 9.62 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“3.1.12. Avaliador interno possui os requisitos exigidos pela Lei?”	266
Fig. 9.63 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“3.1.12. Avaliador interno possui os requisitos exigidos pela Lei?”	
(não considerando as respostas “não sabe”)	267
Fig. 9.64 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“3.1.13 Quais dos seguintes aspetos caracterizam o avaliador interno?”	268
Fig. 9.65 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre o grupo de	
“questões 4.1 a 4.3” (valores médios)	269
Fig. 9.66 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre o grupo de	
“questões 4.4 a 4.5” (valores médios)	270
Fig. 9.67 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão	
“4.6 Que consequências profissionais gostaria de obter com a sua ADD?” ..	271

Introdução

Dentro dos dois projetos existentes na Universidade Aberta para podermos integrar este nosso estudo, a saber, “Liderança na Escola em Rede” e “Processos de Ensino, Tecnologia e Inovação em Ofertas Educativas Alternativas”, pareceu-nos que se poderia incluir no primeiro, pois os papéis reservados aos avaliadores do desempenho docente têm uma ligação intrínseca com a liderança, bem como com a supervisão pedagógica, uma vez que a avaliação (formativa) é uma das suas ações a par da observação e da orientação (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). Nesta lógica, o perfil e/ou estilo desse líder intermédio poderá ser considerado como um condicionante dessa ação e consequentemente da eficácia dos resultados. Existe, assim, uma forte relação entre a supervisão pedagógica e o estilo de liderança usado por esse agente (Alarcão, 2009). Neste seguimento achamos que se pode afirmar que ser-se supervisor pedagógico agora está ligado a um estilo de liderança partilhado num contexto de *empowerment*, proporcionando poder e conhecimento, sendo esta, provavelmente, a característica mais apreciada numa Escola tendo em conta o seu regime democrático e colegial (como é exaltado na diversa legislação nomeadamente a Constituição da República Portuguesa - CRP)¹. Assim, somos de opinião que a dimensão apresentada no projeto Liderança na Escola em Rede, dentro das “tipologias e modelos de liderança e de supervisão”, abarca o estudo que realizámos. A democraticidade do ensino nas instituições públicas portuguesas, exigida pelos documentos legais, levar-nos-á a pensar poder existir um estilo e um perfil pré-imposto para as lideranças intermédias nos órgãos colegiais. No entanto, parece-nos que apesar destas sugestões e tendências para um estilo supervisivo democrático, procurámos encontrar, dentro dessas regulações legais e da realidade da *praxis*, não só os estilos e perfis institucionais mas também os estilos e perfis reais.

O estudo que elaborámos, e que apresentamos aqui, incidiu na tentativa de caracterizar os estilos e perfis (institucionais e reais) dos líderes intermédios, nas escolas públicas portuguesas do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, enquanto avaliadores do desempenho docente. Embora nos pareça que a escola pública, em relação à privada, esteja a ser desacreditada até pelos resultados escolares que os *rankings* nos têm apresentado, somos de opinião que não a devemos menosprezar pela

¹ Ver Anexo XI onde se apresentam as classificações dos órgãos da administração pública.

importância social que continua a comportar. Em defesa de uma escola pública e democrática, Apple e Beane (2000, p. 169) referem que se chega a:

“recomendar que o termo «público» seja eliminado da expressão «escolas públicas» devido ao seu uso em vocábulos, como habitação, bibliotecas, rádio e programas de assistência, ter vindo a ter uma conotação negativa. De tal forma é o poder da manipulação linguística: compromissos sociais para o bem comum são vistos como «embaraços públicos»”.

Procurámos fazer uma distinção entre os conceitos de estilo e perfil uma vez que entendemos (i) “estilo de liderança” como ligado ao comportamento do líder que pode ser influenciado pelos mais diversos fatores onde se incluem os traços de personalidade dos intervenientes, os seus estádios e maturidade, as condições da organização, ou mesmo, eventuais imposições feitas pelo líder de topo (ou Lei), ou seja, estilo de liderança estará diretamente ligado à forma como se exerce o cargo e (ii) “perfil de liderança” como que relacionado, predominantemente, com as características profissionais/académicas existentes/exigidas, ou seja, com a definição de um *status* para se poder exercer o cargo.

Como se verá mais à frente, os diversos autores estudados no domínio da liderança ajudam-nos a suportar a distinção que procurámos fazer entre estilo de liderança e perfil de liderança². Adiantamos que para Bertrand e Guillemet (1988, p. 177) “os comportamentos do líder, quer[em] dizer o seu estilo”. Relativamente ao conceito de perfil existem vários documentos legais como, por exemplo, o DL n.º 344/89 (p. 4426) que define o “perfil profissional dos educadores e dos professores nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didáctica e da adequada formação”, ou os cadernos que as instituições ligadas à estatística do Ministério da Educação³ têm publicado sobre o perfil do docente em áreas científicas específicas onde expõem as suas categorias e circunstâncias pessoais, os quais também nos auxiliam a consolidar a nossa delimitação. Por exemplo, a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2012, p. 15) refere-se concretamente ao

“perfil da população docente. Assenta num conjunto de indicadores que fornecem informação sobre a distribuição dos docentes, sobre as suas

² Entre outros: Beal, Bohlen e Raudabaugh (1972), Bertrand e Guillemet (1988), Guilardi e Spallarossa (1991), Bothwell (1991), Sá (1996), Rego (1998), Lapierre (1999), Rowe (2002), Fullan (2003), Glanz (2003), Chiavenato (2004), Sergiovanni (2004a, 2004b), Cunha e Rego (2005), Vargas (2005), Murillo (2006) e Ruivo (2001).

³ Entretanto o nome foi alterado para Ministério da Educação e Ciência. Usaremos neste trabalho a terminologia anterior pois ainda é a expressão mais usada.

características individuais – idade, sexo, habilitações académicas e nacionalidade – e acerca do exercício da profissão – funções, componente letiva e vínculo”.

Ainda Santiago *et al.* (2009, p. 5) que enaltecem o bom desenvolvimento do sistema educativo português no que respeita aos perfis exigidos para a profissão docente afirmando que

“Os perfis profissionais já desenvolvidos em Portugal – o perfil geral para os docentes de todos os níveis de ensino e os perfis específicos para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico – proporcionam uma base sólida para um desenvolvimento mais aprofundado dos perfis”.

Casanova (2009) também não deixa qualquer dúvida sobre o termo que se deve atribuir às condições necessárias para se poder exercer um cargo ao apresentar um título para o seu trabalho denotando ter o mesmo entendimento que nós no que respeita ao *status* do avaliador do desempenho docente: “Perfil do Avaliador no Contexto da Avaliação do Desempenho”. Um dos objetivos do seu trabalho é precisamente apresentar propostas referentes às condições necessárias académicas e profissionais, ou perfis como a autora salienta, para se poder exercer o cargo coerentemente. Notamos, no entanto, que a literatura em geral não incide muito sobre o líder mas sim sobre a liderança, ou seja, não incide sobre quem lidera mas sim sobre como se lidera. Não se separa, com a ênfase que nos interessa para este estudo, o perfil do líder do estilo do líder. Notam-se ligeiras referências como, por exemplo, em Alves, Flores e Machado (2011), a respeito do *status* para se exercer o cargo de avaliador, onde se interrogam sobre se a idade do avaliador, ou o posicionamento num escalão superior da carreira, lhe confere “perfil” para exercer esse cargo. Constatam-se, assim, algumas alusões às diferenças de perfil e estilo conforme pretendemos fazer.

Um dos contributos que procurámos acrescentar no nosso estudo foi a construção de um conceito de “perfil de liderança” separando-o claramente do conceito de “estilo de liderança”. Podemos observar inúmeros estilos de liderança que podem ser aplicados em diversas situações específicas não nos parecendo, igualmente, que possa existir um único perfil geral de liderança, mas sim vários perfis específicos de liderança consoante o cargo que observamos. Poderemos ainda acrescentar outro conceito diretamente ligado à forma como acontece essa liderança e chamar-lhe “tipo de liderança”. Autores como, por exemplo, Bothwell (1991) aplicam este termo (tipo de liderança) como se de

estilos se tratassem. Faremos também referências a este aspeto sem o aprofundamento que daremos ao estilo de liderança e ao perfil de liderança.

Para levar avante esta nossa pretensão, atribuímos o estatuto de líder ao professor que tem como função avaliar os seus pares, pois entendemos que, qualquer que seja a forma como chegaram a esse cargo, possuem poderes para influenciar o processo (Bothwell, 1991). A discussão se os avaliadores do desempenho docente que estamos a demarcar têm ou não “qualidades de liderança” (McNeil & Clemmer, 1992, p. 132) para serem considerados líderes, tal como cada um as percebe, não será objeto do nosso estudo. Aliás, Drucker (1992, p. 120) diz mesmo que não existem “coisas como «qualidades de liderança»”. A definição tradicionalista de líder proposta por Hoffer (2007, p. 127), referindo que “O líder personifica a certeza da crença e a audácia e grandeza do poder”, não tem lugar neste nosso estudo. Entendemos, então, que um Diretor de Escola, um dirigente escolar (como enfatizam Ghilardi & Spallarossa, 1991), um avaliador do desempenho docente ou outro qualquer coordenador pedagógico, pode não ser perspectivado como um líder dentro da delimitação que cada um faz do conceito mas vê-lo sempre pela posição que ocupa (Bothwell, 1991), seja chamado de Líder Formal (Jesuino, 1999) ou de Líder Legal (Castro, 2010). A este respeito, Bennis e Nanus (1985, p. 12) referem que “existem múltiplas interpretações de liderança, cada um com sua própria linha de entendimento” e acrescentam mais à frente que alguns são vistos como líderes e vistos simultaneamente por outros como “ignorantes, distantes, insensíveis e sem interesse” (idem, p. 13). Esta discussão sobre as lideranças tem sido considerada como emergente e importante tal como se exalta em Costa (2000) ao considerar-se o coração do debate educacional.

O nosso estudo situa-se, assim, do ponto de vista teórico e empírico, em torno das lideranças intermédias e das suas ligações com a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) dentro do novo paradigma de avaliação de professores que se iniciou com o DR n.º 2/2010 e desenvolvido com o DR n.º 26/2012⁴. A identificação do estilo e do perfil dos agentes encarregados de realizar a ADD, fora do período probatório conforme designação do Estatuto da Carreira Docente (ECD)⁵, foi a linha geral e orientadora do trabalho. Procurámos fundamentar as nossas asserções através de um estudo

⁴ Respetivamente no período legislativo da ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues (e ministra Isabel Alçada que a substituiu) e do ministro da educação Nuno Crato.

⁵ No período probatório entende-se que o professor no primeiro ano da sua atividade deva ser “acompanhado e apoiado, no plano didático, pedagógico e científico por um docente posicionado no 4º escalão ou superior” (DL n.º 75/2010, art.º 31, n.º 4).

exploratório que fizemos dentro dos dois temas gerais: lideranças educacionais e ADD. O objetivo geral deste trabalho foi, então, caracterizar os estilos e perfis (institucionais e reais) de líderes intermédios, nas escolas públicas portuguesas do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário numa determinada zona geográfica portuguesa (distrito de Leiria), enquanto avaliadores do desempenho docente. Nesta lógica, procurámos também conhecer todo o processo da ADD e as suas implicações. Os objetivos específicos foram:

1. traçar o perfil institucional do avaliador com base em documentos de referência;
2. conhecer o perfil e estilo do avaliador na perspetiva dos avaliadores e avaliados;
3. caracterizar o processo de avaliação na perspetiva dos avaliadores e avaliados;
4. conhecer as perspetivas sobre o processo de seleção dos avaliadores;
5. compreender os efeitos do papel do avaliador no processo de avaliação;
6. apontar perspetivas de mudança consideradas pertinentes pelos avaliadores e avaliados.

Para dar cumprimento a estes objetivos procurámos também saber qual o grau de formação que possuem os profissionais nas escolas que avaliam os professores que se encontram no decurso da sua carreira, pois, entende-se que a falta de formação poderá ser um condicionante para o sucesso de todo o processo (Curado, 2000; Casanova, 2009). E, como alertam vários autores (Teixeira, 1995; Rangel, 2001), a falta de formação para exercer um cargo pode enviesar toda a verdade dos processos. Assim, procurámos identificar vários estilos de liderança e de supervisão pedagógica, bem como alguns critérios de avaliação e/ou padrões de desempenho considerados mais eficazes e justos sob o ponto de vista dos avaliados e avaliadores. Dentro dos objetivos incluiu-se a tentativa de identificar os supervisores pedagógicos na Escola que têm a tarefa da ADD e perceber qual a legitimação das suas competências para o exercício do cargo. Em suma, procurámos entender os processos de relação e comunicação que mantêm com a Direção e com os restantes professores, pois, as dimensões da supervisão pedagógica são as que fornecem uma orientação da prática docente ao professor através de uma monitorização contínua numa perspetiva de “ensinar os professores a ensinar” (Alarcão & Tavares, 1987, p.34).

Estando definida a linha orientadora do nosso trabalho, procurámos que o título indicasse sem equívocos o objeto de estudo da investigação bem como o objetivo central: “Estilos e perfis de líderes intermédios na escola com funções de avaliação do desempenho docente”. Deste modo, se tivéssemos que apresentar e resumir a nossa questão de investigação, perguntaríamos como são e quem são os avaliadores do desempenho docente do 3º ciclo e secundário nas escolas públicas portuguesas no distrito de Leiria?

Esta obra é composta por duas partes principais: “Parte I – Enquadramento Teórico” e “Parte II – Estudo Empírico”. Na primeira parte revisitámos os conceitos relacionados com o nosso estudo e procurámos cimentar as bases que nos suportaram na segunda parte. Assim, temas como organização escolar, liderança, supervisão pedagógica e ADD, fizeram parte do nosso estudo. Toda a problemática do ser professor, das diversas posições ao longo da sua carreira, da sua profissionalidade, do seu desenvolvimento, das suas motivações e satisfação no trabalho, bem como os efeitos da avaliação e as mudanças daí recorrentes, foram também objeto deste estudo, pois não nos parece ser possível estudarmos os problemas dos professores sem entendermos a profissão. A segunda parte é composta por uma reflexão às metodologias e técnicas usadas (Capítulo 6) antes de iniciarmos a investigação no terreno. O trabalho empírico inicia-se no Capítulo 7, com uma análise documental, onde procurámos encontrar os perfis institucionais dos avaliadores do desempenho docente emanados pela legislação e onde fazemos referências aos perfis recomendados pelos diversos estudos. Estes resultados foram confrontados com os perfis reais encontrados, apresentados no Capítulo 8, que foram suportados por um estudo de carácter qualitativo realizado através de técnicas como entrevistas a diretores de escola, entrevistas a avaliadores, entrevistas a avaliados e através da observação participante aproveitando a nossa posição dentro do objeto de estudo. Nesta fase também nos debruçámos sobre os estilos do avaliador do desempenho docente e demais problemática da ADD. No Capítulo 9 apresentamos um estudo de carácter quantitativo que foi realizado com recurso a um questionário dirigido a avaliadores e um questionário dirigido a avaliados, onde procurámos solidificar os resultados encontrados nas fases anteriores.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1- A Escola como organização

1.1 – Teorias organizacionais

As teorias clássicas das organizações surgem com ênfase na década de 1920 sendo as mais estudadas as protagonizadas por Frederick Taylor (1856-1915) nos EUA, Henry Fayol (1841-1925) na França e Max Weber (1864-1920) na Alemanha. Apesar de existirem diferenças significativas apresentam características essenciais comuns como, por exemplo, o objetivo principal da empresa: a eficiência produtiva (Bertrand & Guillemet, 1988; Sousa, 1990; Bothwell, 1991; Teixeira, 1995; Ferreira *et al.*, 1996; Lima, 1998; Costa, Mendes & Ventura, 2000; Afonso, 2003; Moreira, 2007; Castro 2010).

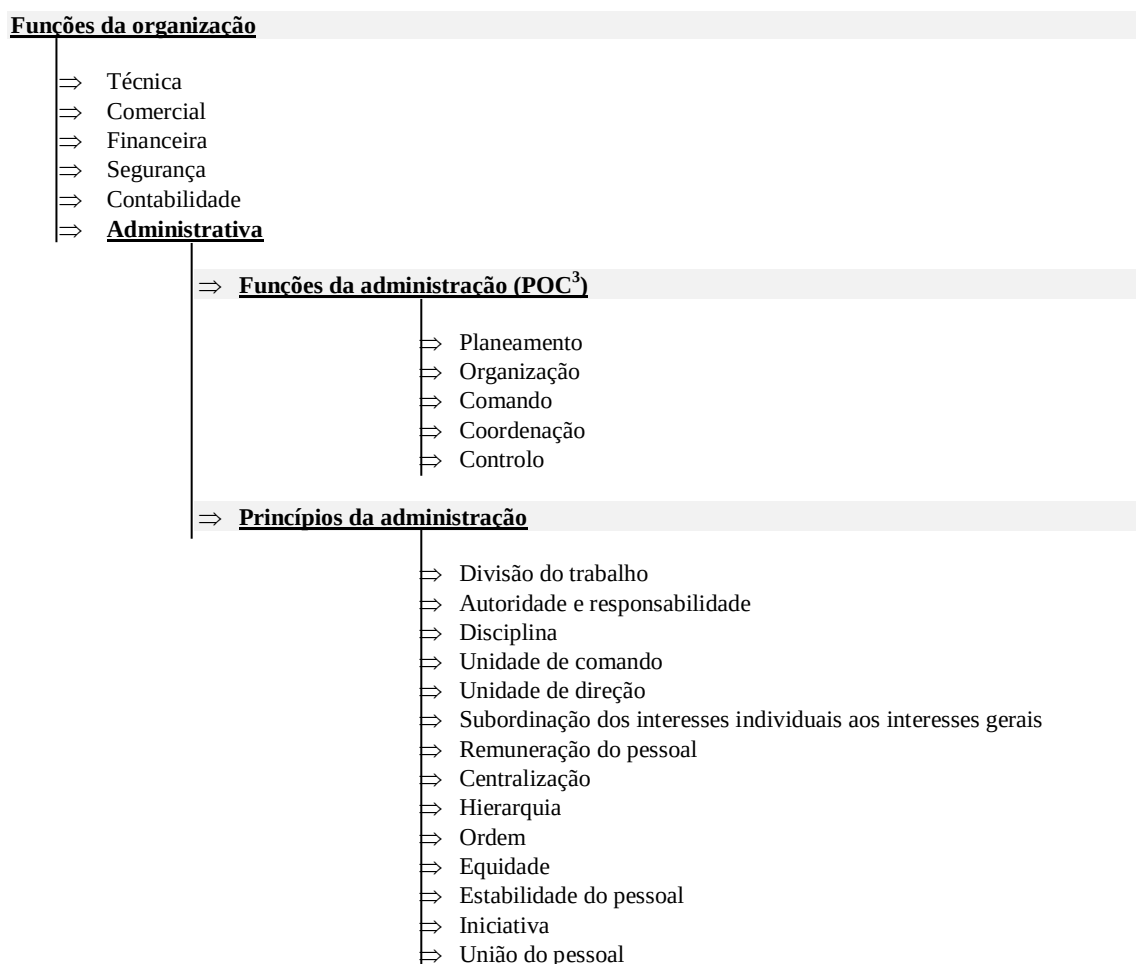
A primeira teoria preconizada por Taylor, conhecida por Organização Científica do Trabalho e mais tarde desenvolvida por Ford (Moreira, 2007), separava radicalmente as responsabilidades dos chefes das dos executantes, ou seja, existiam os gestores e os outros que nem sequer precisavam de conhecer o objetivo do seu trabalho orientando-se sobretudo para a produção fabril. Taylor procurou as bases para a sua organização científica através da administração das tarefas. Assumia que a administração deveria assegurar que todos tivessem prosperidade, desde o proprietário da empresa até ao elemento mais baixo da hierarquia, pois preconizava-se que não poderia haver prosperidade do patrão se não existisse a correspondente prosperidade do empregado (Teixeira, 1995). Defendia que o gestor só deve lidar com exceções sendo as decisões rotineiras delegadas. Constata-se, assim, que a organização por ele preconizada deveria ser fortemente hierarquizada não dando aos subordinados qualquer acesso às decisões. Estas eram todas distinguidas minuciosamente na fase da produção e atribuía um trabalhador para cada trabalho específico não interessando que este conhecesse o produto final - especialização por tarefa. Curiosamente, propunha que os lucros obtidos pela operacionalização das suas teorias fossem socialmente distribuídos pensando sobretudo no bem-estar dos seus empregados. Este desejo de Taylor foi rapidamente esquecido (Lima, 1998). Apesar das ordens, numa postura autoritária, não sofreram qualquer contestação por parte dos subordinados nota-se nesta teoria algum carácter humanista que alguns autores parecem não reconhecer. Taylor preocupava-se com o bem-estar dos operários e pelas suas condições particulares (Teixeira, 1995). Esta autora diz mesmo que é necessário saber diferenciar Taylor de Taylorismo, pois esta corrente

não está associada a qualquer tipo de cuidados humanistas contrariamente ao que preconizava Taylor. Os princípios base desta teoria foram: (a) o do planeamento dirigido à direção com observação e avaliação das tarefas; (b) o da preparação através da seleção, treino e especialização do operário; (c) o do controlo da execução; (d) o da separação entre conceção e execução do trabalho assumindo-se aqui uma diferenciação intelectual entre os funcionários. Recentemente alguns autores ainda defendiam o modelo Taylorista nas escolas, nomeadamente Planchard (1974) e Bottery (1993), ambos citados por Costa (1996). Estas propostas não parecem muito descabidas tendo em conta a alusão de Azevedo (2000, p. 386) quando afirma que “os sistemas educativos cresceram mas não se desenvolveram” e que as escolas estão ainda muito ligadas a este modo de gestão. Baseia-se na especialização por disciplina e falta de densidade humana onde cada aluno é conhecido por um número e afixado em pautas administrativas. Também Teixeira (1995) faz a transposição da teoria de Taylor para a organização escolar referindo que é semelhante a obrigação de entrada na aula ao toque da campainha com a ordem que o operário cumpre sem contestar. Aliás, esta autora defende que nas atividades da organização escolar está presente não só esta teoria como as outras que apresentaremos de seguida.

Fayol, com a sua Teoria Clássica da Administração, embora tivesse tido o pensamento na mesma base concetual de Taylor, preocupou-se mais com a definição da estrutura hierárquica das organizações com especial incidência na administração. Dizia que “todos os membros de uma dada organização exercem funções administrativas” (Ferreira *et al.*, 1996, p.13) e explicava as funções de cada um em todo o processo organizativo, idealizando uma relação entre o subordinado e o seu superior hierárquico. Formosinho (1988), Lima (1988) e Brandão (1999) destacam o trabalho de Gulick e Urwick (1937), discípulos de Fayol (Lima, 1988), no que concerne a esta divisão do trabalho, apontando a sigla criada pelo primeiro para designar as sete funções fundamentais da administração: POSDCORB⁶. No modelo Fayolista deverão existir nas organizações seis unidades estruturais (ou grupos de operações) com funções específicas: (1) a técnica - relacionada com a produção, fabrico e transformação; (2) a comercial - direcionada para o escoamento do produto, compras, vendas e permutas; (3) a financeira - procurando e gerindo os capitais; (4) a da segurança - preocupada com a

⁶ Planning, Organizing – estrutura formal da autoridade; Staffing – preparação do pessoal e manutenção de boas condições de trabalho; Directing – tomadas de decisão e concretização de instruções gerais e específicas; Coordinating – relacionamento entre as várias partes do trabalho; Reporting – informação; Budgeting – elaboração, execução e controlo financeiro.

proteção dos funcionários e dos bens; (5) a da contabilidade - elaborando-se os inventários, balanços e estatísticas; (6) a administrativa – suportada pelas diretrizes da conhecida sigla POC³ (leia-se poc ao cubo) – prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Destas seis operações deu especial ênfase às operações administrativas, atribuindo-lhe, entre outras, a responsabilidade de formular a ação da empresa e de constituir o seu corpo social. Também aqui, à semelhança de Taylor, nota-se uma repulsa à participação dos outros, verificando-se na distância existente entre superiores e subordinados. Lima (1998, p.112) acentua esta ideia: “Fayol prefigura um tipo de organização onde não há espaço institucional para a participação, e fá-lo conscientemente”.



Quadro 1.1 - Perspetiva administrativa das organizações segundo Fayol (Ferreira *et al.*, 1996)

O académico Weber, não tendo a experiência fabril dos seus antecessores, propõe que depois de definidos os objetivos da organização dever-se-iam formular regras de tal modo que para cada problema existisse uma resposta pré-determinada. Ou seja, iniciou-se a burocratização do sistema identificando-se a “organização como sendo um grupo

corporativo, com uma determinada relação social limitada por certas regras e disposições” Castro (2010, p. 97). No entanto, também aqui à semelhança de Taylor vs Taylorismo, “há que distinguir burocracia-conceito weberiano da organização do que, em linguagem corrente, se designa por burocracia” (Sousa, 1990, p.42), pois Weber receava que a sociedade moderna fosse dominada excessivamente pela burocracia relevando a importância de uma liderança carismática para terminar com essa tendência. Dizia que “a democracia é inimiga da burocracia” (Lima, 1998, p. 95) mas acrescenta que “só a democracia consegue contrabalançar os domínios dos interesses burocráticos” (ibidem). Também Afonso (2003, p. 50), referindo-se à teoria weberiana da burocracia, definia-a como uma “expressão «natural» de uma administração democrática”. Relativamente ao “significado de democracia [consideramo-lo] ambíguo e a vantagem retórica dessa mesma ambiguidade é mais evidente que nunca” (Beane & Apple, 2000, p. 25). Como sabemos, a democracia tem significados diferentes consoante seja perspectivada pela cultura dita de leste/oriental ou pela cultura dita ocidental. Ambas se dizem democráticas com formas de governação completamente antagónicas. Para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1988) e para Beane e Apple (2000) uma escola democrática constrói-se através da participação de todos nas tomadas de decisão. Mas para Sebastião (2009) a democraticidade do ensino é muito mais complexa e perspectiva-a segundo várias dimensões tais como a economia e a sociologia. É importante deixar claro que a burocracia, com a conotação pejorativa que atualmente se tem dela, pouco tem a ver com a burocracia inicial tal como Weber a idealizava. Como referimos, não podemos ligar automaticamente Weber à irracionalidade da burocracia. Autores como Brandão (1999) destacam as interpretações erradas da burocracia muito distantes da racionalidade original. A burocracia entendida como exagero, anomalia e imperfeição, “tem vindo a ser alvo de contestação acérrima no âmbito da gestão e da análise organizacional” (Costa, 1996, p. 45). A burocracia parece surgir em todos os momentos da vida escolar tendendo a ser percebida como um entrave ao normal desenvolvimento organizacional provocando sentimentos repulsivos e desmotivadores. Mas temos de convir que será de todo necessária no que concerne à defesa dos interesses pessoais, nomeadamente como suporte à ADD. Daí o termo burocracia, com a carga pejorativa que comumente se tem dela, estar dissimulado em termos mais suaves como, por exemplo, relatórios e atas. Lima (1998, p. 162), diz mesmo que “O termo burocracia, não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sobretudo um outro tipo de organização (por contraste com a

organização burocrática)”. Parece então que temos de ter objetividade e reconhecer até que ponto a nossa atitude burocrática terá sentido e utilidade para uma utilização futura tendo em vista, sobretudo, o benefício dos alunos e a defesa dos nossos interesses. Depreende-se de Teixeira (1995) que o paradigma burocrático é o preferido pela maioria dos autores que estuda a escola na perspectiva organizacional. Nóvoa (1991), parecendo prever as tendências, já referia que as escolas dedicam pouco tempo às tarefas diretamente ligadas à prática do ensino atribuindo a culpa à burocracia do sistema, acrescentando ainda que este aspeto tem como consequência um não aproveitamento dos potenciais existentes. Neste seguimento, também Sacristán (1991, p. 71) dizia: “os sistemas escolares são o protótipo precoce da burocratização moderna”. No entanto, parece-nos importante podermos vislumbrar a burocracia nas escolas como um suporte à racionalidade da democracia. Alguma irracionalidade sobressai, por exemplo, quando reconhecemos que no ato eleitoral não é garantida a eleição do mais capaz. Este ilogismo da democracia está também bem patente nas escolas quando elegemos o nosso representante para ocupar o lugar de membro num órgão hierarquicamente superior em quem confiamos a nossa posição (embora, cada vez mais, esta prática esteja a desaparecer devido aos poderes que têm sido atribuídos aos diretores). As escolhas decididas democraticamente no órgão inferior não são garantidas no órgão superior pelo representante que elegemos. Como saberemos, por exemplo, que o nosso representante irá votar secretamente no órgão superior, como muitas vezes a Lei exige (DL n.º 18/2008, art.º 24), nas escolhas feitas no primeiro órgão? Assim, à burocracia, são-lhe reconhecidas vantagens e desvantagens. Dentro das vantagens destaca-se, como ficou visto, a sua racionalidade. As desvantagens sobressaem nas tarefas rotineiras, inibindo a criatividade de cada um, e nos exageros do cumprimento das regras que podem prolongar a resolução de problemas ao limitar soluções de muitos casos simples e imprevistos (Brandão, 1999)⁷. Teixeira (1995, p. 26) refere a este respeito que “a escola completamente pré-organizada segundo um modelo burocrático, ou Taylorista não responderá certamente, ao que dela é legítimo esperar”. Relativamente à burocracia acrescentamos ainda o que se descreve em Lima (1998, p. 125):

⁷ Azevedo (2000) conta uma história engraçada sobre um polícia que era mandado religiosamente todos os dias para um lugar muito específico no jardim da Estrela em Lisboa. Ao fim de uns largos anos ninguém sabia a razão de tal procedimento. Veio a descobrir-se que inicialmente foi para evitar que as pessoas se sentassem nuns bancos pintados de fresco juntos a esse lugar. Ou seja, a rotina juntou-se à tradição e fizeram jurisprudência.

“A burocracia tem a característica rara de ser anatemizada ao longo de todo o espectro político. A Direita procura limitá-la em nome do mercado livre; o Centro pretende reformá-la em nome da abertura e da responsabilidade; e a Esquerda quer substituí-la em nome da participação e da autogestão. E no entanto ela ostenta uma impressionante capacidade de resistir a todos estes ataques”.

Além da administração burocrática, Weber estudou a ação social separando os conceitos de poder e de autoridade onde se deduz que “poder sem autoridade é (...) uma forma discriminatória e arbitrária de exercer a dominação” (Ferreira *et al.*, 1996, p. 20). Também se retira das concepções weberianas que a autoridade não se impõe, necessitando-se, primeiro, do consentimento dos subordinados. O aspeto da importância do reconhecimento dos líderes pelos seus liderados será abordado com mais ênfase nos capítulos seguintes.

Tipos de Ação Social

- ⇒ **Racional relativamente aos fins** - determinada pela expectativa
- ⇒ **Racional relativamente a valores** - determinada pela crença
- ⇒ **Afetiva** - determinada pelos sentimentos e afetos
- ⇒ **Tradicional** - determinada por costumes

Tipos de Autoridade

- ⇒ **Racional** - tem origem na crença da legalidade das leis e regras
- ⇒ **Tradicional** - tem origem nos modos tradicionais de vivência
- ⇒ **Carismática** - tem origem na experiência e nos sucessos de personagem excecionais

Características Básicas da Administração Burocrática

- ⇒ **Funções definidas pela lei** – traduz-se o direito em leis e regras
- ⇒ **Hierarquia da autoridade** – estabelecida segundo a hierarquia
- ⇒ **Avaliação e seleção dos funcionários** – baseando-se na competência técnica
- ⇒ **Relações sociais de tipo formal** – desejando-se que os funcionários tenham relações estandardizadas de acordo com os cargos que ocupam
- ⇒ **Remuneração regular** – recebimento regular do salário e garantia da reforma
- ⇒ **Separação da propriedade e do cargo** – consciencialização de que o posto de trabalho e os meios não pertencem ao funcionário
- ⇒ **Carreira regular** – emprego fixo e carreira regular
- ⇒ **Divisão do trabalho** – responsabilização e especialização das tarefas específicas de cada um

Quadro 1.2 - A racionalidade burocrática de Weber nas organizações (Ferreira *et al.*, 1996)

Nos anos 30 aparecem teorias contraditórias onde se salienta a primeira abordagem comportamentalista de Elton Mayo (1880-1949) conhecida pela teoria das Relações Humanas e suportada na “Experiência de Hawthorne”. Procurava-se saber qual a relação entre a produtividade e as condições de trabalho (Bothwell, 1991). Este estudo foi realizado na fábrica de *Western Electric Company* entre 1924 e 1932 onde se estabeleceram quatro fases distintas: (1) análise do fator humano - aspetos ambientais; (2) clínica - entrevistas; (3) antropológica - análise das relações sociais; (4) manipulação

- psicoterapia de grupo. De referir que, apesar de Mayo dar início à conhecida escola das relações humanas, existiu uma acérrima contestação quanto à validade dos resultados fundamentada em várias falhas na metodologia da investigação e na própria lógica das conclusões (Lima, 1998). Pretendia-se com este estudo, através da manipulação de várias variáveis físicas (por exemplo, frio no local de trabalho), verificar as correlações existentes entre essas variáveis e a produtividade num nítido interesse pelas condições humanas no trabalho. Verificou-se, com grande admiração, que sem manipular qualquer variável a produção aumentava, consubstanciando as reflexões atuais sobre a influência do investigador no campo de ação, pois, nesse caso, bastou aos trabalhadores sentirem-se observados para melhorar o seu desempenho⁸. Mas uma das conclusões, na primeira fase, foi que o ambiente do grupo é um dos fatores mais importantes no que se refere ao rendimento dos trabalhadores. Nas entrevistas, ao procurar saber-se quais as causas que estavam por trás dos seus comportamentos, deduziram-se teorias sobre satisfação e insatisfação. Observaram-se também as atitudes dos trabalhadores face à indisciplina, excesso/falta de produção, etc. De um modo geral, conclui-se dos estudos de Mayo que é preferível uma liderança democrática à autoritária no sentido da mobilização dos trabalhadores e que o reconhecimento, a ideia de pertença e a segurança são mais importantes para a motivação, disposição e moral, do que as condições físicas do ambiente de trabalho. Retira-se ainda que é através do comportamento humano que se podem compreender as organizações devendo estas ser construídas e desenvolvidas de acordo com as características dos que nelas trabalham. Esta teoria contribuiu, assim, para que a problemática da motivação e da liderança se tornassem elementos centrais no estudo das organizações. A abordagem comportamentalista de Mayo dá origem à escola das relações humanas e a disciplinas como a psicossociologia das organizações onde os domínios do comportamento humano, motivação, liderança e trabalho de grupo têm um lugar de destaque. Mayo (1986, cit. Teixeira, 1995, p.78) reforça a tese dizendo que “esta tenacidade na interacção social é a única fonte real de «segurança», de «confiança» e de «solidariedade»”.

Aparecem depois as teorias chamadas “pragmáticas”, cujo objetivo é produzir em função do mercado, e as teorias que se enquadram na abordagem sistémica que

⁸ Curiosamente alguns dos nossos entrevistados (Parte II – Estudo Empírico) fizeram alusões a esta relação quando afirmaram que bastava sentir-se o espectro da ADD para os professores começarem a ter melhores desempenhos.

“conceptualiza a empresa como um sistema social aberto em interacção dinâmica com a sua envolvente” (Sousa, 1990, p. 51). Dentro deste último grupo destaca-se a teoria da Contingência de Lawrence e Lorsch que procuraram identificar os modelos eficazes segundo as características da organização. Apontam no sentido que não existe um modelo ideal e que essa eficiência depende da sua adaptação às exigências do ambiente exterior no seu contexto físico, económico, cultural, social e político. Destaca-se a importância atribuída à existência de sistemas que resolvam eficazmente os conflitos, numa perspectiva de melhorar os resultados organizacionais, dando, assim, mais importância à resolução dos problemas do que propriamente às tomadas de decisão. Outro conceito associado a esta teoria é o da tecnologia que terá de existir na organização de uma forma adequada permitindo evoluir no sentido dos objectivos.

Em jeito de ligação entre as teorias apresentadas importa salientar McGregor (1960, cit. Bothwell, 1991; cit. Guilardi & Spallarossa, 1991; cit. Lima, 1998; cit. Hargreaves & Fink, 2007) que define duas teorias organizacionais: a “teoria X” e a “teoria Y”. A primeira é baseada na suposta aversão natural que o ser humano tem para o trabalho precisando de ser coagido e preferindo ser dirigido, não existindo qualquer motivação intrínseca. Sugere, deste modo, um estilo de liderança mais autoritário/diretivo como o mais indicado tendo em conta essa suposta predisposição dos liderados. A segunda teoria (“Y”) dá relevância ao descanso, ao controlo externo, à dependência do alcance dos objetivos através das recompensas e assume-se que o ser humano aceita responsabilidades, procurando-as até. Aprofundaremos os estilos de liderança no próximo capítulo bem como a influência que as teorias de McGregor tiveram nesses comportamentos. Segundo Rego (1998), os estilos existentes estão baseados nos pressupostos das duas teorias de McGregor (1960) e Hargreaves e Fink (2007) referem que é a partir da análise destas duas teorias que se consegue compreender a abordagem que os líderes fazem ao mundo. Também Bothwell (1991) menciona que foi a partir da obra de McGregor (1960) que o termo liderança começou a surgir de uma forma moderna com uma visão democrática em detrimento do termo “direção” que tinha uma conotação diretiva e autoritária. Neste campo de ação importa referir que Soto (2002, p. 51) considera como traços de personalidade as características do ser humano, tais como, “agressividade, submissão, preguiça, ambição, lealdade e timidez. (...) Quanto mais consistente (...) e maior a frequência em diferentes situações,

mais importante é o traço para descrever um indivíduo”⁹. Facilmente se constata que a “teoria X” está intimamente associada à teoria clássica das organizações, enquanto a “teoria Y” atribui à direção a responsabilidade nos métodos de organização com a “criação de condições tais que permitam aos membros da organização alcançarem melhor os seus próprios objectivos dirigindo os seus esforços para o sucesso da empresa” (McGregor, 1960, cit. Lima, 1998, p.120). Esta afirmação é considerada por McGregor (idem) como o enunciado de um princípio chamado de interação com ligações à “teoria Y” contrapondo-se a outro derivado da “teoria X” que se chama “princípio da direção e controlo” através do exercício da autoridade. Assim, “a participação é, obviamente, (...) coerente com a teoria «Y»” (ibidem) parecendo consubstanciar a necessidade de lideranças não autoritárias.

Aparece ainda, e por associação, a “teoria Z” de William Ouchi, vista como uma extensão da “teoria Y” (Hargreaves & Fink, 2007), onde se defende a confiança e participação dos trabalhadores nas tomadas de decisão, devendo a organização orientar-se também para a felicidade deles (Teixeira, 1995)¹⁰. Além destes fatores, advoga que o emprego deveria ser de longa duração e que a promoção deverá ser feita de forma lenta com o intuito de se desenvolver um clima de confiança e de trabalho em comum. Acentua-se o conceito de cultura participativa, a equipa, e destaca-se que “sem formação, o convite à participação nas tomadas de decisão só arrastará consigo frustração e conflitos” (Ouchi, 1982, cit. Teixeira, 1995, p.78). Esta teoria, segundo Pol *et al.* (2007), foi criada com o resultado de estudos comparativos sobre o sistema educativo japonês e americano e exalta a “a lealdade (relação) das pessoas em relação à filosofia da sua organização; ênfase dada aos processos de longa duração; confiança e participação na tomada de decisões” (idem, p. 7). Pretendia saber-se quais as estratégias das organizações japonesas que poderiam ser exportadas para as organizações ocidentais. Ouchi dividiu a organização em três tipos: (1) as burocratas, (2) as do mercado e (3) as dos clãs. A comunidade escolar, vista como organização, é, no parecer

⁹ Soto (2002) contabilizou mais de 1700 traços de personalidade nos seres humanos.

¹⁰ Maslow (1970, 1976, cit. Bertrand, 1991) também criou uma teoria chamada “teoria Z” mas em contextos diferentes. Neste caso explicava o “misticismo” numa evolução das suas teorias educacionais: (1) comportamentalismo, (2) humanismo e (3) misticismo. O misticismo, segundo Bertrand (1991), opõe-se à penalização da compreensão, criatividade e espírito crítico dos alunos contrariando a obrigatoriedade destes memorizarem os conteúdos. Nesta linha de pensamento, Beane e Apple (2000, p. 41) em defesa das escolas democráticas afirmam que “Um currículo democrático convida os jovens a abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem o papel activo de «construtores de significados»”.

de Sergiovanni (2004b), um clã. Interessa assim conhecermos algumas das diversas imagens que a organização Escola projeta.

1.2 – Representações da organização Escola

Lima (1998, p. 42) adianta que é “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à Escola”¹¹ notando-se aqui uma grande pluralidade de visões que podem enriquecer o conceito mas, paradoxalmente, podem também revelar alguma imaturidade de análise (Lima, 2011; Ricardo & Henriques, 2012). No entanto, no que respeita diretamente ao tema do nosso trabalho, Bolívar (1997) alerta que os estudos das lideranças escolares deveriam ter em conta as particularidades destas instituições pois, como referem Pol *et al.* (2007), a gestão numa Escola é condicionada pela cultura que se lá vive em detrimento de outros fatores externos. Nesta linha de separação, Castanheira (2010) acrescenta que as escolas são diferentes das outras organizações uma vez que têm uma responsabilidade acrescida e uma obrigação moral que é a educação dos jovens, carregando também o peso dos seus trabalhadores principais, altamente especializados, que estão constantemente ameaçados na sua estabilidade. Esta separação da organização escola de uma organização comum também é acentuada por Hutmacher (1992, p. 65) ao afirmar que “A escola continua a ser uma das raras organizações que possuem a responsabilidade integral da formação dos seus futuros profissionais” podendo vislumbrar-se como um entreposto cultural (Torres, 2008). Também Caupers (1996, p. 85) define organização em geral como “um grupo humano estruturado em função dos fins a atingir” separando-a do conceito de organização pública, onde a escola que estamos a estudar se integra. A organização pública é vista como “um grupo humano estruturado pelos representantes de uma comunidade com vista à satisfação de necessidades colectivas predeterminadas desta” (*ibidem*). Nesta separação, Nóvoa (1991, p. 29) acrescenta que “a escola é, talvez, o lugar onde se concentra hoje em dia o maior número de pessoas altamente qualificadas, que se encontram relativamente protegidas dos confrontos políticos, das competições comerciais e das tentações gestionárias”. Parece, assim, existirem consensos sobre as diferenças significativas desta separação tal como referem Ghilardi e Spallarossa (1991, p. 40): “a escola e a organização industrial não pertencem à mesma «família»”.

¹¹ Esta é uma citação muito concorrida por outros autores como, por exemplo, Costa (1996, p. 12) que também a apresenta.

Castanheira (2010) fez uma revisão exaustiva da literatura ao apresentar variadíssimas perspetivas do conceito de organização. Concluiu que “não existe uma definição clara e inequívoca de organização, o que poderá prejudicar a gestão da mesma se nos focarmos exclusivamente numa teoria” (idem, p. 20). Castro (2010), na mesma linha de trabalho de Castanheira (2010)¹², apresenta também inúmeras visões do conceito organização. Destacamos as que nos pareceram mais gerais e adequadas ao nosso estudo:

“Mateu (1979) postula que a organização é um sistema social complexo, multivariado e interdependente, cuja dinâmica depende não só das atitudes, valores, necessidades e expectativas dos seus membros, dos processos sociais internos e externos, mas também das mudanças culturais e técnicas ambientais (...) Weinert (1987) que entende que uma organização é um conjunto colectivo com limites fixos e identificáveis, com uma ordenação normativa, com um sistema de autoridade hierárquico, com um sistema de comunicação e com um sistema de membros coordenados, formando um todo colectivo que se dedica a um conjunto de actividades que tendem para uma meta final” (Castro, 2010, pp. 97-98).

Bertrand e Guillemet (1988, p.14) definem organização como “um sistema situado num meio que compreende: um subsistema cultural (...) um subsistema tecnocognitivo (...) um subsistema estrutural (...) um subsistema psicossocial (...) um subsistema de gestão”. Nas inúmeras definições de organização, também apresentadas por Teixeira (1995), todas se identificam como um conjunto de recursos humanos, materiais e/ou financeiros, orientados tendo em vista um objetivo comum. Assim, e resumindo, retira-se dos conceitos apresentados que se pode entender uma organização como uma instituição composta por bens e pessoas interagindo entre si com objetivos comuns. Ramos (2007) considera os objetivos da instituição como a verdadeira dimensão concetual que a pode diferenciar de outras organizações.

Deste modo, é importante entender a organização escolar como um dos meios para o aluno aprender mas também como uma forma de se integrar numa das estruturas sociais que naturalmente terá de fazer parte na sua vida profissional futura (Perrenoud, 1995). No que respeita, então, ao conceito específico de organização escolar, muitos autores dividem-na em várias tipologias. A respeito destas visões Lima (2008, p. 88) refere que “O estudante das organizações educativas (...) dificilmente poderá dispensar-se de conhecer e de debater tais categorias de análise”. Esta tendência para perspetivarmos a escola como organização deve-se, segundo Nóvoa (1992a), à

¹² Ambas as autoras com notórias influências de Costa (1996; 2000).

importância que se tem vindo a realçar sobre a participação da chamada comunidade educativa nas atividades da escola¹³. Surge com o aparecimento da democracia, tendo-se introduzido uma série de conceitos que melhoram o nosso entendimento sobre a organização escola (Nóvoa, 1992a), tais como poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controlo, etc. Tal como nas empresas, consideradas organizações comuns, a escola também tem relações pessoais orientadas para uma finalidade específica. Nas escolas o mecanismo estará mais burocratizado uma vez que são reguladas por inúmeras leis e regras com particular interesse do serviço público onde se promove a perpetuação da democracia.

Neste seguimento, Glatter (1992) identificou cinco imagens da escola enquanto organização a que chamou (1) “racional/burocrática”, (2) “profissional/colegial”, (3) “sistema social”, (4) “sistema político”, e (5) “sistema natural”.

Costa (1996), por sua vez, refere que o conceito pode ser perspectivado segundo seis imagens organizacionais acentuando, no entanto, que poderiam ser outras. São elas: (1) a “escola como empresa”, numa visão Taylorista e Fayolista; (2) a “escola como burocracia”, na linha de uma visão Weberiana e pela constatação que o autor faz ao sistema educativo português; (3) a “escola como democracia”, tendo como suporte a teoria das relações humanas de Mayo (que também já referimos); (4) a “escola como arena política”, vista como uma espaço conflituoso de procura de interesses e disputa de poderes (5) a “escola como anarquia”, onde as inúmeras regras existentes se contrapõem à imprevisibilidade dos acontecimentos; (6) a “escola como cultura”, onde se trabalha e

¹³ Entende-se como comunidade educativa a sociedade envolvente da Escola (incluindo agentes económicos, culturais, etc.) e a própria Escola (alunos, funcionários e professores), diferindo de comunidade escolar que é composta somente pelos alunos, professores e funcionários. A comunidade educativa, como a idealizaram, parece já não ter lugar em termos de existência uma vez que as “aldeias desapareceram”. Por exemplo, o professor João (nome fictício) interrogando-se sobre a sua tripla condição de professor, encarregado de educação e cidadão (como, provavelmente muitos outros) refletia a respeito da sua integração numa comunidade educativa. Reside no Nadadouro, leciona na Marinha Grande e a sua educanda frequenta uma escola em Santo Onofre (estuda, ainda, em Lisboa mas não contabilizaremos esta condição). Estas três freguesias ligadas por um segmento de reta desenhavam um triângulo com um perímetro de mais de 100 km. Qual será a sua comunidade educativa? A qual se deve dedicar? Além do contexto urbano não ajudar à implementação dessa comunidade educativa temos também de ter em conta o crescente aumento do ritmo de vida (Costa, Ávila, & Mateus, 2002) com o consequente e natural alheamento dos agentes exteriores à escola e, ainda, com a soma relativa à mobilidade a que os professores ainda estão sujeitos (Cavaco, 1993; Ricardo, 2006). Como refere Mialaret (1976, p. 43) “um professor de uma escola de aldeia não tem de forma alguma as mesmas relações (...) do que o seu colega que ensina na cidade”. Vários autores defendem mesmo o abandono do conceito comunidade. Fragoso (2005, p. 26) diz que o termo “comunidade tem tantos sentidos que nos arriscamos a que não tenham sentido nenhum” e adianta, relativamente ao conceito de comunidade educativa, que “apenas (...) lhe foi aumentado a ambiguidade (...) que mereceu a desconfiança de vários autores, que chegaram a defender o seu abandono” (ibidem). Não somos tão radicais mas somos de opinião que deveria ser, pelo menos, reconfigurado não lhe devendo ser atribuído a importância fatal que o discurso empolado ainda tem.

desenvolve a especificidade de cada Escola tendo em conta o paradigma sociocultural envolvente bem na linha da teoria da Contingência de Lawrence e Lorsch. A respeito da escola como anarquia, Brandão (1999) salienta que se poderá incluir num tipo de organização anárquica dado as imprevisibilidades de acontecimentos do dia-a-dia, sendo a procura de consensos (ou de maiorias), na administração colegial, um arrastar contínuo de processos que só prejudica quem está envolvido neles.

Ainda mais uma referência às imagens organizacionais da escola assumidas por Lima, (1998, p. 65) atribuindo-lhe quatro modelos organizativos: o (1) “racional/burocrático”¹⁴, (2) “político”, (3) “sistema social”, e (4) “anárquico”.

Assume-se, assim, que a escola experimenta em todos os momentos da sua ação várias dimensões de organização, com modelos e/ou imagens e/ou tipos organizacionais muito díspares dificultando as tarefas dos líderes no que respeita à uniformização de posturas e decisões pré-estabelecidas. Podemos então considerar que a escola é uma organização com objectivos muito próprios cuja liderança não deve ser considerada como uma actividade puramente técnica separada dos aspetos pedagógicos, sociais e humanos. Sendo assim, parece que nenhum líder escolar será capaz de administrar/gerir com eficácia uma Escola (unidade) se estiver divorciado destas áreas pois, muito provavelmente, não conseguirá ser eficaz se não possuir conhecimentos de toda a problemática escolar (Glatter, 1992).

Para entendermos melhor a organização escola parece-nos que a devemos conhecer por dentro, quais os órgãos e grupos que a compõem e como se ligam entre eles, pois, como refere Teixeira (1995, p. 46), “Não é possível analisar uma organização sem começar por estudar a sua estrutura: conhecer as partes que a compõem, as funções que desempenham, o modo como se ligam umas às outras”.

¹⁴ Lima (1998) prefere chamar “burocrático”, ao modelo “racional”, ressaltando no entanto que não existe qualquer exclusividade nessa ligação.

1.3 – A evolução administrativa da Escola moderna

Retira-se do trabalho de Mayo (1986, cit. Lima, 1998; cit. Teixeira, 1995) que “o motor do comportamento humano é o sentimento de pertença a um grupo”¹⁵. Nas organizações públicas os grupos de trabalho oficiais são chamados órgãos (Caupers, 1996). Um grupo pode ser definido como um “conjunto de pessoas interdependentes que procuram alcançar um objetivo comum e que se vêem a si próprias como fazendo parte desse grupo” (Ferreira *et al.*, 1996, p. 170) e um órgão pode ser visto como “um centro de imputação de poderes funcionais” (Caupers, 1996, p. 89). Ou seja, um órgão é um grupo dotado de poderes para serem usados no benefício coletivo e não no interesse dos membros desse grupo (Castro, 2007). Faremos de seguida uma revisão à evolução das estruturas internas da Escola com a intenção de entendermos a dinâmica e a relação desses grupos de trabalho.

Antes do 25 de abril de 1974, numa 1ª fase, “as escolas eram geridas por diretores e reitores de uma forma repressiva de modo a assegurar o controlo político e ideológico” (Ventura, Castanheira & Costa, 2006, p. 128). Estes líderes autocráticos (reitores e diretores) eram escolhidos e nomeados pela tutela baseados em critérios políticos (*idem*).

No Portugal democrático surge, de uma forma apressada contendo cinco curtos artigos, o DL n.º 221/74 (27 de maio de 1974) que dá poderes a comissões diretivas provisórias eleitas democraticamente. Expomos aqui o art.º1 desse Decreto-Lei que reflete claramente uma vontade de democratização e uma indicação de travar eventuais desordens nos processos:

“Enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a direcção dos mesmos estabelecimentos poderá ser confiada, pelo Ministro da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974”.

Para esta regulação surge o DL n.º 735-A/74 notando-se o que tinha sido realçado, ou seja, uma tentativa da democratização das escolas ao procurar inserir, nos diversos órgãos existentes, a representação de outros membros da comunidade escolar. Criava assim três órgãos de gestão sem no entanto especificar com clareza as suas competências gerais: o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho

¹⁵ Ideia muito divulgada e concorrida por variadíssimos autores – achamos que deveria ser atribuída a Elton Mayo por não termos vislumbrado antes dele alguém que a tivesse referido.

Administrativo. Com esta 2ª fase organizativa das escolas nota-se que se inicia uma democratização da gestão e administração ao transferirem-se poderes do estado para as escolas.

A partir de 1976, quando a democracia amadureceu com a criação da Constituição da República Portuguesa (CRP) em 2 de abril de 1976, consideramos que existiu uma 3ª fase até aos dias de hoje no que respeita aos modelos organizativos. Assim, surge o DL n.º 769-A/76 que definia como órgãos responsáveis pelo funcionamento das escolas os mesmos da anterior Lei. Toda esta organização destinava-se a “acautelar os interesses colectivos e alcançar os objectivos de ordem pedagógica” (idem). Pode-se considerar como uma tímida aproximação à autonomia uma vez que não foram indicadas as funções gerais de cada órgão. Ventura, Castanheira e Costa (2006) destacam este DL n.º 769-A/76 como a Lei influenciadora das restantes no que concerne à organização escolar¹⁶. Benavente (1999) também destaca o ano de 1976 como um ano de viragem para a normalização reforçando esta ideia com alusões à CRP. Este DL n.º 769-A/76 foi depois aprimorado através da Portaria n.º 677/77 que estabelece normas de funcionamento do Conselho Diretivo atribuindo-lhe o estatuto de um órgão colegial¹⁷.

De uma forma mais amadurecida, no que respeita à participação da comunidade educativa na vida escolar, o DL n.º 172/91 definia como órgãos de direção, administração e gestão o Conselho de Escola, o Diretor Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Aqui é separada a distinção entre órgãos de direção (Conselho de Escola) e órgãos de administração e gestão (os restantes). O Conselho de Escola era, assim, definido como sendo um órgão de direção; o Diretor Executivo era considerado o órgão de administração e de gestão nas áreas culturais, pedagógica, administrativa e financeira mas sob a orientação do Conselho de Escola; o Conselho Pedagógico era o órgão de coordenação e orientação educativa; e o Conselho Administrativo era o órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira. Neste DL n.º 172/91 definiam-se ainda estruturas de orientação educativa que colaboram com o Conselho Pedagógico, a saber, departamento curricular, chefe do departamento curricular, conselhos de turma, coordenador de ano dos diretores de turma, diretores de instalações, serviços de psicologia e orientação, e departamento de formação. O Diretor Executivo, à semelhança do atual Diretor (definido pelo DL n.º

¹⁶ A este respeito elaborámos um quadro comparativo dos poderes atribuídos ao líder de topo na Escola a partir deste Decreto-lei (ver Anexo XII).

¹⁷ Ver Anexo XI onde se apresentam as classificações dos órgãos administrativos públicos.

75/2008), era escolhido somente pelo Conselho da Escola com uma composição muito próxima ao atual Conselho Geral. Nessa altura, esse modelo de escolha do líder de topo na Escola, ao contrário do que se passa hoje, foi altamente contestado pelos sindicatos pelo que não foi implementado em mais do que cinquenta escolas num regime experimental (Barroso, 2005). De realçar uma das conclusões do estudo da Eurydice (2007, p. 32) que refere não serem as Escolas, em geral na Europa, “responsáveis pela selecção do respectivo director”.

Na seguinte alteração da Lei, relativamente a esta matéria da organização escolar, surge o dominante DL n.º 115-A/98, alterado depois pela Lei n.º 24/99 e pelo DR n.º 10/99, onde são redefinidos os órgãos de administração e de gestão: Assembleia de Escola, Conselho Executivo (ou Diretor), Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. Resumem-se assim as suas funções: a Assembleia de Escola era o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da Escola com respeito pelos princípios consagrados na CRP e na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), onde deveria estar representada a chamada comunidade educativa; a direção executiva (Conselho Executivo ou Diretor) era o órgão de administração e gestão da Escola nas áreas pedagógicas, cultural, administrativa e financeira; o Conselho Pedagógico era o órgão de coordenação e orientação educativa da escola; e o Conselho Administrativo era o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira. Acentuou-se o regime colegial nos órgãos da Escola onde a liderança era vista como colegial pelo facto dos seus líderes serem eleitos (Neto-Mendes, 2004).

Atualmente em vigor criou-se, numa contracorrente à democraticidade que vinha sendo exaltada, o DL n.º 75/2008 (alterado pelo DL n.º 224/2009, sem diferenças significativas para o nosso estudo) que atribui poderes ao líder de topo da Escola (Diretor) nunca adquiridos antes como, por exemplo, poder escolher e nomear os quatro coordenadores dos departamentos curriculares previstos em cada Escola ou Agrupamento de Escolas (Matemática e Ciências Experimentais; Ciências Sociais e Humanas; Expressões; Línguas) que, por sua vez, farão parte do Conselho Pedagógico por si presidido e, ainda, poder escolher e nomear os coordenadores pedagógicos de cada grupo de recrutamento que compõem cada um dos departamentos. No entanto, esta ideia é defendida por vários autores no domínio da liderança como, por exemplo, Collins (2007) e Silva e Lima (2011) que destacam a importância do líder poder escolher os seus colaboradores. Criaram-se também, na linha do anterior DL n.º 115-A/98, os agrupamentos de escolas (DL n.º 75/2008, art.º 6). Foram, então, definidos os

seguintes órgãos de administração e gestão com as respetivas competências gerais: Conselho Geral, composto por representantes da comunidade educativa à semelhança da anterior Assembleia de Escola, sendo responsável pelas “linhas orientadoras da actividade da escola” (DL n.º 75/2008, art.º 11, n.º 1); Diretor, sendo considerado “o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (DL n.º 75/2008, art.º 18); Conselho Pedagógico, considerado o “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa” (DL n.º 75/2008, art.º 31); Conselho Administrativo, que delibera sobre as matérias administrativas financeiras.

Como se deduz, “o campo educativo encontra-se poluído de resíduos de reformas escolares fracassadas, muitas delas devido às condições sociais que rodeiam as escolas” (Beane & Apple, 2000, p. 35). Teodoro (2001, p. 424) parece concordar ao afirmar que “uma das características principais do processo de construção da escola de massas em Portugal foi, precisamente, o seu carácter retórico – precoce no acto legislativo e no discurso político, excessivamente tardio nos meios e nos recursos”. Mas, de uma forma geral, não se notam muitas diferenças nas estruturas organizativas no que respeita às competências imputadas a cada órgão com exceção de algumas diferenças terminológicas na atribuição dos seus nomes. Ressalta, no entanto, as diferenças na Escola do seu líder de topo que, neste último DL n.º 75/2008, passa a ser escolhido pelo Conselho Geral ao contrário das anteriores Leis que era eleito por maioria dos votos de todos os representantes da comunidade escolar onde se incluíam todos os professores (exceto no DL n.º 172/91 que também se pretendeu que fosse o Conselho de Escola, mas, como vimos, não sobreviveu por muito tempo). Ressalta, como já destacámos, o reforço de poder atribuído ao Diretor como, por exemplo, presidir também ao Conselho Pedagógico. Neste último DL n.º 75/2008 surge com alguma ênfase o termo supervisão pedagógica incluindo-se, nesta forma de liderança, a “avaliação de desempenho do pessoal docente” (art.º 42). Deixamos aqui a interpretação de Castro (2007, p. 63) sobre a implementação da democracia nas escolas: “a gestão democrática das escolas pressupõe que a gestão escolar não compete, no todo ou em parte, ao titular do estabelecimento escolar (o Estado, etc.), ou a alguém por ele nomeado, mas sim a órgãos próprios da escola, eleitos pela colectividade escolar”.

Estas Leis, como de resto a demais legislação, têm como objetivo principal a regulação de comportamentos institucionais ao estabelecer regras de relacionamento e de ação tendo em vista a defesa do serviço público mas, também, dentro de parâmetros

considerados democráticos, tornar a escola mais eficaz e eficiente. É neste sentido que iremos analisar as dimensões de eficácia e eficiência da Escola de maneira a procurar entender a relação que têm com os diversos condicionantes, pois existem muitas dúvidas a este respeito tal como Brandão (1999, p. 31) conjectura:

“A estruturação horizontal em departamentos especializados e vertical por níveis de autoridade, vantajosa nas organizações estáveis em que as decisões podem percorrer toda a cadeia de comando, é totalmente inapropriada nas organizações de decisões curtas e rápidas (*short-run decisions*). Os professores precisam de ser altamente adaptativos porque encontram e enfrentam constantemente situações de mudança. A administração colegial também não é a mais adequada”.

1.4 - Escola eficaz e Escola eficiente

Importa primeiro fazer uma breve delimitação dos conceitos “eficácia” e “eficiência” num contexto educativo. Jesus (1999) ao analisar as definições de Cotta (1976) refere que a distinção destes dois conceitos não é nada pacífica. Por sua vez, Postletwaite (no prefácio da obra de Scheerens, 2004) acrescenta que “as definições do termo «eficácia» (...) são tão numerosas que é difícil distingui-las”. Em outras áreas do saber, como por exemplo engenharia, podem facilmente aplicar-se de uma forma compreensível e sem contestação, através de fórmulas matemáticas simples, uma vez que se trabalham com valores quantificáveis tais como potências, intensidades de corrente, etc.¹⁸. Neste seguimento, parece-nos que se torna difícil fazer a transposição da definição destes conceitos para as ciências da educação pela simples razão de não haver a possibilidade de se medirem todos os valores dos recursos, sobretudo os humanos, existentes na Escola. Esta organização trabalha, particularmente e essencialmente, com grandezas qualitativas como motivação, satisfação, conhecimento, competência, ... muito difíceis de mensurar de uma forma abrangente e credível uma vez que também a diversidade de personalidades (alunos, funcionários, professores, encarregados de educação,...) é enorme. Por exemplo, a CRSE (1988, p. 15) perspetiva a eficácia de uma Escola segundo vários indicadores, não nos parecendo, de todo, muito pacíficos:

“a qualidade do corpo docente – medida em termos de graus académicos e créditos profissionais; o nível de satisfação dos professores – medida em termos de assiduidade, n.º de horas investidas no trabalho, n.º de anos de permanência na mesma escola, atitude positiva face à profissão, etc.; a

¹⁸ Por exemplo, a eficiência (ou rendimento - η) de um motor é a razão entre a potência fornecida por esse motor (P_u) e a potência que ele absorve (P_a) resultando num valor percentual ($\eta = P_u/P_a$). E a eficácia está relacionada com o cumprimento das tarefas para que foi construído.

conservação e qualidade estética dos edifícios e equipamentos, o grau de saturação e ocupação dos mesmos, etc.”.

Assim, tendo em conta que “é preciso entender a eficácia da escola como um conceito formal e imaterial” (Scheerens, 2004, p. 14) e que “eficácia significa (...) a realização de objectivos” (ibidem) parece-nos que, numa Escola, a podemos observar segundo quatro dimensões¹⁹: (1) económica – onde se analisa a parte financeira que a envolve (fácil de medir, portanto); (2) social – taxas de abandono, taxas de empregabilidade e taxas de continuidade nos estudos (também com alguma facilidade se conseguem obter estes dados); (3) escolar – com particular dedicação às classificações dos alunos (também facilmente se observa esta grandeza); e (4) humana – numa perspectiva de clima organizacional onde se incluem fatores como satisfação e motivação de todos os agentes. Mialaret (1976), referindo-se ao desenvolvimento da sociologia da educação, também aponta para quatro orientações muito próximas das que perspetivamos: (1) abordagem económica - com visões financeiras; (2) abordagem interpessoal - predominando a adaptação ao meio ambiente; (3) abordagem macrosociológica e totalizadora - “que insiste no meio de legitimação e de conservação social que a escola é para as classes dominantes” (idem, p. 52); e (4) abordagem humanista - com preocupações morais e éticas.

Entendemos, então, eficácia como a correspondência entre os objetivos definidos e os resultados alcançados, ou seja, “eficácia significa ter o poder de produzir um efeito desejado” (Sergiovanni, 2004b, p. 140) e eficiência, com a inevitável subjetividade, como a relação entre os recursos usados e os objetivos alcançados. Neste seguimento, poder-se-á dizer que “a ineficiência compromete a sustentabilidade da eficácia” (Carmo, 2001, p. 260) ou, como refere Scheerens (2004, p. 16), “eficiência é sinónimo da eficácia a custo mínimo”. Deste modo, com alguma facilidade excetuando a quarta dimensão referida atrás por nós, podemos classificar uma Escola de (não) eficaz desde que tenha os seus objetivos definidos e consensuais no que respeita à audácia, mas com muita dificuldade poderemos dizer se foi ou não eficiente pois as dúvidas persistirão relativamente aos resultados se tivessem sido usadas outras estratégias.

¹⁹ Esta perspectiva foi-nos sugerida pela bibliografia estudada mas também por algumas iniciativas etnográficas com quem propositadamente iniciámos discussões sobre este tema. Por exemplo, um professor de cursos profissionais disse-nos que, na sua perspectiva, uma Escola eficaz é aquela que proporciona trabalho aos seus alunos depois de concluírem o curso; um professor da área humanista pensa que é aquela onde não existe abandono escolar; tivemos ainda outras opiniões consoante a área académica dos professores onde nos referiram a parte financeira e outras os resultados escolares. Portanto, tudo leva a crer que uma Escola eficaz tem a ver com os objetivos a que se propôs (Scheerens, 2004; Sergiovanni, 2004b).

O trabalho pioneiro de Edmonds (1979, cit. Nóvoa, 1992a; cit. Good & Weinstein, 1992) dá especial atenção a cinco fatores essenciais para a Escola ser considerada eficaz: (1) a liderança da Escola centralizada numa gestão direcionada para a qualidade do ensino; (2) prioridade às aprendizagens académicas tendo também em vista a qualidade no ensino; (3) expectativas elevadas em relação ao sucesso dos alunos; (4) utilização dos resultados dos alunos para avaliação de programas e currículos; e (5) clima de trabalho tranquilo. Muitos autores, como temos vindo a referir e que iremos ainda destacar, exaltam a importância do clima escolar ou atmosfera tranquila nas organizações. Teixeira (1995, p. 4), por exemplo, refere mesmo que “o clima da escola influencia (...) o modo de pensar, de agir e, até, de ser professor”. Bertrand e Guillemet (1988) enfatizam também o clima escolar como um dos fatores mais importantes no sucesso da organização. O conceito de clima é envolto por alguns desentendimentos no entanto parece que o poderemos reduzir à expressão seguinte pois todas as definições encontradas na obra de Teixeira (1995) vão ao seu encontro: “o clima de uma organização é aquilo que os actores organizacionais «apercebem e sentem» dessa organização” (idem, p.165). Nesta relação professores/escola parece, então, ser importante o estudo do clima organizacional dado que a motivação e o clima têm uma forte correlação positiva (idem). Neste seguimento, Sergiovanni (2004b, p.105) afirma que as escolas consideradas “boas escolas” (o autor não delimita claramente este conceito, justificando-se com a dificuldade em o fazer, mas apresenta uma série de visões vindas de alunos, pais, professores e de outros agentes educativos) são as que se centram no aluno, sobretudo no seu bem-estar e destaca o bom ambiente que deve existir entre os profissionais bem como a participação dos pais nas diretrizes gerais da Escola. Também Brunet (1992) tece considerações a respeito do clima apontando três variáveis que o podem condicionar: (1) estrutura - referindo-se às características físicas da organização; processo organizacional - enfatizando a gestão dos recursos humanos; e (3) comportamental - atribuindo-a às relações interpessoais. Este autor parece destacar os estilos de liderança como preponderantes na criação de um clima organizacional saudável ao definir tipos de climas com nomes semelhantes aos dos estilos de liderança que iremos abordar, a saber, “clima do tipo autoritário” e “clima do tipo participativo”.

Good e Weinstein (1992) abarcam todas as características referidas até aqui reforçando a maximização do tempo dedicado à aprendizagem. Acrescentam ainda: (a) a qualidade do ensino no interior da sala de aulas; (b) o cuidado na coordenação/gestão

de programas e dos currículos ao nível do estabelecimento; e (c) a criação de uma cultura de valores partilhados.

Nóvoa (1992a) apresenta outros estudos que apontam para a necessidade de se considerar a Escola como uma unidade estratégica da mudança em educação: (a) no desenvolvimento de dinâmicas de participação dos professores e dos restantes atores educativos em torno dos processos da inovação escolar; (b) na perspetivação da Escola como um processo e não como um produto; (c) na criação de oportunidades de produção de sugestões e práticas; e (d) na obtenção de consciência do processo de inovação com dispositivos de regulação e avaliação. O mesmo autor (Nóvoa, 1992a, p. 24) destaca que “Um dos aspectos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a co-responsabilização dos diferentes actores educativos”. Neste sentido, Fullan (2003) diz que a responsabilidade reforça-se através de uma maior colaboração entre os professores, pois “É o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com os colegas que nos faz professores” (Nóvoa, 2011, p. 77).

Nóvoa (1992a) refere-se ao retrato da Escola eficaz como uma Escola de qualidade fazendo ligações: (a) à necessidade da criação de uma autonomia vista como a responsabilização da Escola no que concerne às respostas atempadas e úteis desde que equipadas com os meios necessários; (b) a uma liderança organizacional que promova estratégias e estimule o empenhamento; (c) a uma articulação curricular com uma planificação e coordenação dos planos de estudo; (d) a uma otimização do tempo; e (e) uma estabilidade profissional. É assumido, nesta última característica, que nenhuma Escola consegue levar avante projetos interessantes se o seu pessoal for sujeito à instabilidade reforçando-se a importância que um clima estável tem no desenvolvimento organizacional (idem). É importante referir, no entanto, o que Nóvoa (idem) ressalva ao afirmar que a instabilidade da classe docente poderá constituir um fator de incentivo e de inovação e que, o contrário, poderá implicar algum tipo de invariabilidade ou estagnação. Acrescenta outras características não menos importantes para a promoção de uma Escola eficaz, desde: (a) formação constante do pessoal ligado à ação organizacional; (b) mais participação dos encarregados de educação na vida escolar; (c) reconhecimento público dos envolvidos, considerado como um “factor essencial à eficácia escolar” (idem, p. 28); e (d) apoio das autoridades não só financeiro mas também de aconselhamento e de consultadoria.

Neste seguimento, Jesus (1996) aponta na conclusão do seu estudo para: (a) um maior investimento político e financeiro; (b) uma maior valorização social do trabalho

do professor; (c) uma melhor adequação da formação inicial e contínua que aproveite as qualidades pessoais do professor; (d) uma melhor delimitação das suas funções; (e) uma maior responsabilização da comunidade educativa; (f) melhores recursos materiais; e (g) um salário base mais elevado atribuído ao professor.

Meier e Schwarz (2000) reafirmam a necessidade da democracia como a ideologia marcante nas linhas orientadoras da Escola e sugerem as seguintes medidas: (a) todos os alunos da Escola deverão discutir temas comuns durante o ano, tais como a justiça; (b) as turmas deverão ser pequenas com redução do número de aulas; (c) os professores deverão ser críticos entre eles com partilha de informação; e (d) prever tempo para a planificação e avaliação dos professores.

Fullan (2003, p. 69) adianta que para uma Escola ter sucesso, portanto, ser eficaz, deve possuir cinco componentes: “(1) conhecimentos, competências e disposições dos professores; (2) comunidade profissional; (3) coerência de programas; (4) recursos técnicos; e (5) liderança dos directores”.

Sergiovanni (2004a) aponta algumas propostas, baseado em diversos estudos, para as escolas se tornarem mais eficientes em vários planos onde não foi esquecida a dimensão económica. Para uma melhor gestão nessas várias vertentes aponta escolas pequenas e um maior controlo sobre a indisciplina dos alunos para se conseguirem atingir melhor os objetivos. Dá exemplos de algumas escolas dos Estados Unidos da América que, para controlarem a indisciplina dos alunos, usam câmaras de vigilância nos autocarros, obrigam-nos a usarem mochilas transparentes e implementam a estratégia da “tolerância zero” para a indisciplina expulsando os alunos das escolas onde cometem os excessos. A maioria dos estudos expostos por Esteve (1992) conclui que a indisciplina dos alunos é um dos principais fatores do mal-estar docente. Também Barroso (2003) se refere à crescente indisciplina dos alunos e à falta de autoridade dos professores como um problema em expansão reconhecendo-se que “o problema da autoridade (...) constitui o ponto central de qualquer debate pedagógico” (Nóvoa, 2011, p. 30). Ricardo (2006) constatou igualmente a insatisfação dos docentes provocada por este fator. Em Sergiovanni (2004a) também é referido um maior poder pedagógico que se deve atribuir ao professor na sua sala de aulas. Sergiovanni (2004a, 2004b) destaca ainda três teorias gerais da escola tendo em vista o sucesso: (1) a teoria da “pirâmide” que atribui aos líderes a responsabilidade das orientações e resultados; (2) teoria dos “caminhos de ferro” que “incentiva o desenvolvimento dos sistemas pedagógicos” (Sergiovanni, 2004b, p. 41) sendo a responsabilidade repartida por todos; e (3) teoria do

“desempenho” em que “Os professores e as escolas recebem poderes para tomar as suas próprias decisões sobre as forma como as coisas devem ser feitas” (ibidem) reforçando ainda mais uma maior distribuição das responsabilidades.

A obra de Scheerens (2004) faz uma análise aos estudos existentes sobre escolas eficazes por parte de vários autores²⁰ concluindo que “Os factores que recolheram mais consenso são os seguintes: estratégia orientada para os resultados (...); cooperação; direcção afirmada ao nível da escola; acompanhamento frequente; tempo, possibilidade de aprendizagem e «estruturação»” (idem, p. 43).

Importa também salientar as recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2006) para Portugal, no que respeita à educação: (a) o ensino secundário deverá ser mais diversificado; (b) aponta falhas ao nível da qualidade na formação de professores; (c) falhas ao nível da avaliação de desempenho por esta não se basear na sala de aulas; (d) propõe sistemas de incentivo aos melhores; (e) aponta um uso ineficiente e desperdício de recursos; (f) propõe, ao contrário das recomendações de Meier e Schwartz (2000), um aumento de alunos por docente; (g) recomenda uma descentralização real através de uma maior autonomia para os diretores das escolas, com estes a serem possuidores de habilitações específicas. Num outro estudo mais antigo, a OCDE (1984) apontava a instabilidade e descontinuidade governativa como um problema no que concerne ao sucesso das organizações educativas, parecendo, de algum modo, sobressair uma crítica à democracia como o modelo ideal. Como vimos, Beane e Apple (2000) também criticam a poluição vinda das inúmeras marcas que os políticos parecem querer deixar antes de abandonarem, naturalmente por força da democracia, os seus cargos. Barroso (2003, p. 29) aplica o termo de “hibridismo” para explicar a diversidade de políticas educativas que se têm vindo a experimentar²¹.

Muitas destas recomendações vão ao encontro do que se está a tentar implementar, mas as dúvidas sobre a eficácia nas escolas persistem levando-nos a crer que estas interrogações continuarão a ser uma constante até porque a história da educação sempre foi rodeada de muita polémica e muitas desconfianças (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000; Stoer, Cortesão & Correia, 2001; António, 2004). Como refere Bertrand (1991, p. 9), “Interrogamo-nos frequentemente sobre a eficácia da

²⁰ Purkey e Smith (1983), Levine e Lezotte (1990), Scheerens (1992), Cotton (1995) e Sammons, Hillman e Mortimore (1995).

²¹ A respeito de hibridismo clássico, ver Carmo (2001).

escola, os diversos relatórios de investigação revelam uma deficiência evidente dos sistemas escolares”, ou “a crise é geral e dupla: crise da instituição escolar cujo rendimento é do mais medíocre; crise do acto pedagógico em si mesmo” (Esteve, 1992, p. 34), ou, como acentuam Apple e Beane (2000, p. 8), “As escolas são um fracasso tanto para a nação quanto para os alunos”, ou, mais especificamente, “o sistema educacional português está doente” (Cardoso, 2003, p. 163). Muito a propósito, Apple e Beane (2000) acrescentam um termo novo à discussão: o *managerialism* que significa mais “eficiência, redução de custos (...) resultados dos testes [dos alunos] – relaciona-se, igualmente, com as poderosas exigências para articular a escola com as «necessidades» da economia” (idem, p. 13). Barroso (2003, p. 23, p. 79) também destaca a “lógica económica” nas decisões políticas educacionais. Mas o *management* parece ter surgido com a abordagem científica de Taylor considerando-se a organização “como uma máquina construída segundo um plano e normas rígidas” (Ghilardi & Spallarossa, 1991, p. 23) com as funções de “previsão – planificação – organização – direcção e coordenação – motivação – comunicação – verificação” (idem, p. 29).

Benavente (1999, p. 44), consubstanciada na “unanimidade junto dos que se interessam pela educação”, aponta as razões do distanciamento entre o ideal e o real: (a) “burocracia da máquina administrativa”; (b) “falta de recursos humanos e materiais”; (c) “ausência de um projeto global”. Relativamente à proporcionalidade entre quantidade de recursos materiais e eficácia escolar, Good e Weinstein (1992, p. 79) referem, na análise que fizeram a diversos estudos, não existirem “provas consistentes que permitam estabelecer correlações entre os recursos existentes na escola e o sucesso dos alunos” separando o facto da existência da quantidade poder não ter a rentabilização desejável²². Atribuem muito mais ênfase às dinâmicas da sala de aulas e aos recursos humanos do que à existência dos materiais disponíveis. Aliás, também a referida teoria das Relações Humanas de Mayo, através da experiência de Hawthorne, tinha concluído que não são relevantes as condições físicas no trabalho comparativamente ao reconhecimento, sentimento de pertença e de segurança (Lima, 1998). No entanto, e contraditoriamente, Esteve (1992) atribui à falta de condições materiais a deficiente qualidade de ensino, bem como, um dos fatores que promove o mal-estar docente. Também Day, Leithwood e Sammons (2008) apontam para a necessidade de se

²² De referir que estes autores colocam muitas dúvidas a estes estudos, no que respeita aos processos metodológicos, pondo mesmo em dúvida a qualidade das investigações. Surpreendem-se no entanto com os resultados a tenderem para as mesmas conclusões.

melhorar as condições físicas de trabalho para os funcionários e alunos. Jesus (1996), por sua vez, além de valorizar um maior investimento na educação, uma melhor adequação na formação inicial dos professores e uma maior cooperação entre estes, também se coloca ao lado dos autores que defendem um melhor apetrechamento das escolas.

Os *rankings* divulgados em cada ano pelo ministério da tutela indicam, de algum modo, que uma Escola eficaz estará diretamente ligada aos resultados dos alunos. Mas essas listas onde as médias dos resultados dos exames sobressaem como o mais preponderante indicativo dessa eficácia “ocultam importantes diferenças, constituindo uma base de apoio frágil para a aplicação de novas políticas escolares” (Good & Weinstein, 1992, p. 87). Serão os resultados nos exames o objetivo primeiro da educação ou esse aspeto deverá ser somente visto como uma ferramenta de regulação? Numa nítida concordância à nossa incapacidade de criar, de facto, uma Escola eficaz de uma forma consensual, ressalta aqui uma das ideias gerais que domina o panorama das ciências da educação: levantam-se os problemas mas não se indica a forma concreta de os resolver. Como refere Nóvoa (2011, p. 17) “O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”.

Além do “envolvimento genuíno dos pais [ser] crucial” (Peterson, 2000, p. 137) - entenda-se, envolvimento efetivo - bem como a existência de um clima organizacional saudável, sobressai nesta revisão da literatura a necessidade de partilha entre os professores, através da criação de “uma cultura profissional que encoraje os professores a partilharem as suas experiências e a reflectir sobre as suas práticas” (Rosenstock & Steinberg, 2000, p. 91), como o fator mais relevante para uma Escola ser eficaz. Estes autores sugerem ainda a promoção do professor como um líder educacional. Assume-se assim que os líderes têm influência na eficácia e eficiência da organização tendo em conta que se apossam desse estatuto, preparando-se, levando a que “A capacidade de previsão e de controlo do comportamento humano [seja] um dos elementos centrais na obtenção de sucesso por parte de uma administração” Lima (1998, p. 118). A importância do líder como proporcionador das condições necessária à eficácia e eficiência de uma Escola é destacada por vários autores, nomeadamente, Day, Leithwood e Sammons (2008), Leithwood e Day (2008) e Torres e Palhares (2009). Também Guilardi e Spallarossa (1991) acentuam a influência que o estilo de liderança

adotado tem no clima interno de uma Escola. Neste sentido, Apple e Beane (2000, p. 14) fazem algumas recomendações aos diretores das escolas apelando a uma “redefinição do papel dos administradores” devendo-se preocupar mais com o currículo e ensino e menos com a imagem da Escola.

Interessa, assim, estudarmos a liderança sob os vários aspetos que possam influenciar essas áreas sem no entanto nos esquecermos que “as escolas são organizações sensíveis ao contexto em que se inserem, não há um «pacote único» de liderança eficaz, mas sim áreas em que se prevê que o desenvolvimento da liderança possa conduzir a uma maior eficácia da escola” Castanheira (2010, p.106). Começa a surgir, desde já, a importância de uma postura de liderança que se adapte às várias situações, embora, como refere Soto (2002), torna-se quase impossível, perante os inúmeros traços de personalidade existentes nos seres humanos, prever e atender a todas as condutas existentes.

Capítulo 2 – Liderança

2.1 - Em torno dos conceitos

Na revisão da literatura que fizemos encontrámos dezenas de definições sobre a “extraordinária complexidade da liderança” (Fullan, 2003, p. 21). Também Bennis e Nanus (1985, p. 12) referem ter encontrado “mais de 350 definições de liderança, mas não existe uma compreensão clara e inequívoca do que distingue um líder de alguém que não o é”. Parece-nos, no entanto, que a palavra-chave predominante para esta definição poderá ser “influência” até porque esta ação está sempre implícita e pode vislumbrar-se nos dois sentidos: liderado-líder e líder-liderado²³. Bertrand e Guillemet (1988, p. 173) dizem a este respeito que “liderança é um processo de influência exercido para o alcance de certas intenções”, Bolívar (1997) refere-se à liderança como uma forma especial de influência, Davel e Machado (2001, p. 110) definem liderança como “influência nos objetivos e estratégias, influência no comprometimento e consentimento com relação aos comportamentos necessários para alcançar estes objetivos, influência na manutenção e identificação do grupo, e influência na cultura de uma organização” e Soto (2002, p. 215) também avança dizendo que “o papel primário de um líder é influir nos demais para que tratem de alcançar com entusiasmo os objectivos estabelecidos”²⁴.

Como referimos, não nos debruçaremos sobre as “qualidades de liderança” (McNeil & Clemmer, 1992, p. 132) até porque, como referem Bennis e Nanus (1985), parece não ser possível distinguir um líder dos outros. De uma forma geral liderar é estar à frente, pois, como refere Bothwell (1991), se se estiver numa situação em que possa influenciar alguém já é um líder. É nesta base concetual que se desenvolverá o nosso trabalho. Ou seja, todos os professores na escola são líderes, mesmo sem considerar a perspectiva dos alunos dentro da micro comunidade existente em cada sala de aulas, pois, todos sem exceção, já foram, são, ou serão muito provavelmente, responsáveis pela coordenação das atividades de um grupo de colegas, como, por

²³ O professor doutor Jorge Adelino Costa (Universidade de Aveiro), na sua apresentação no “I Seminário da Especialidade em Liderança Educacional” na Universidade Aberta (Lisboa) em 7 de janeiro de 2012, acrescentou mais duas: “grupo” e “objetivos”. Castanheira (2010), Bryman (1996, cit. idem) e Castro (2010) também se referem a estes “três eixos”. Parece-nos, no entanto, que pode prevalecer somente a palavra “influência” uma vez que para existir uma influência terão de existir objetivos perspectivados por grupos (Ghilardi & Spallarossa, 1991). Vários autores como, por exemplo, Silva e Lima (2011) referem somente a “influência” na definição que apresentam. Ver no Anexo X algumas definições de liderança propostas por vários autores.

²⁴ Soto (2002), embora tenha escrito a citação que apresentamos, também acrescenta que o papel do líder não se esgota na influência, pois “O líder executa ou faz executar” (idem, p. 211).

exemplo, diretores de turma, diretores de instalações, coordenadores de projetos, etc. (Ricardo, 2006) podendo até ser considerados Líderes Morais (António, 2004)²⁵. Podemos dizer, então, que

“em contexto escolar pode falar-se de líder no singular, mas sê-lo-á sempre como singular entre singulares, porque a liderança real pode surgir do coordenador formal ou de outro professor qualquer, em função do contexto, das ideias e das características das pessoas singulares” (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000, p.131).

Como refere Fullan (2003, p. 13), “Qualquer reforma profunda e constante está dependente de muitos de nós, e não apenas de um pequeno número que nasceu para ser extraordinário”. Parece, então, que dado o carácter imprevisível da organização escolar, da colegialidade dos seus órgãos e da “visão ambígua da liderança” (Costa, 2000, p. 26) será mais indicado falar-se em “lideranças do que liderança, mais nos líderes do que no líder” (ibidem), bem na linha do que entendemos por Liderança Dispersa como também destacam Bennis e Nanus (1985), embora sem utilizarem este termo. Como referem muitos, e como já o referimos, os professores são líderes perante os seus alunos²⁶. Sergiovanni (2004a, p. 108) também partilha desta ideia ao afirmar que “os professores são líderes” e mais à frente (p. 132) acrescenta que são líderes pedagógicos suportados pela sua autoridade pedagógica. Nesta perspetiva, Jesuíno (1999) divide os líderes em dois grandes grupos: (1) os Líderes Formais que são os consagrados pelo poder legal/institucional e (2) os Líderes Emergentes que são aqueles que não têm qualquer cargo atribuído mas que a qualquer momento se podem impor pelas mais diversas razões, pois a liderança pode ser observada em vários contextos e não somente ligados ao trabalho (idem). Dentro do Líder Formal parece-nos que se pode dividir em dois vislumbres tendo em conta a forma como acontece essa formalidade: Líder Representativo se for eleito pelos seus pares e Líder Não-representativo caso seja nomeado pelo Líder de Topo (Líder dos Líderes) ou por um qualquer poder legislativo. Mais tradicionalmente, Bolívar (1997) analisa a liderança segundo 5 perspetivas: (1) separa-a da posição formal ocupada, (2) separa-a da gestão, (3) liga-a a uma postura política, (4) liga-a à simbologia criada e (5) liga-a às qualidades humanas e éticas.

²⁵ Por exemplo, nos resultados da nossa investigação quantitativa observamos que somente 4% de professores nunca exerceu qualquer cargo. Mas fazemos notar que em nenhum momento poderão afirmar que no decorrer das suas carreiras não lhes serão atribuídas uma dessas responsabilidades, pois todos estão em condições de se assumir, desejando-o ou não, como Líderes Emergentes (Jesuíno, 1999).

²⁶ O professor doutor João Amado (Universidade de Coimbra) refere-o constantemente nas suas intervenções e o professor doutor Domingos Caeiro (Universidade Aberta), na abertura do “I Seminário da especialidade em Liderança Educacional” (Lisboa, janeiro de 2012) também o referiu claramente.

Nesta linha de delimitação, Jesuíno (1999, p. 8) refere o seguinte: “existem quase tantas definições diferentes de liderança como autores que a tentaram definir”²⁷. Também McNeil e Clemmer (1992, p. 47) referem que a “Liderança é o atributo pior definido e menos compreendido”. Por conseguinte, “torna-se problemático a transposição para as escolas do conceito de liderança” (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000, p. 127) até porque a evolução da sociedade e os consequentes paradigmas socioculturais e educacionais permitem estas criações (Bertrand & Valois, 1994). No que respeita às lideranças em contexto escolar gostaríamos de destacar, mais uma vez, as referências que Costa (2000) faz sobre a importância da liderança nos dias de hoje notando-se, por demais, que se tornou um termo banal do discurso político-social (Bennis & Nanus, 1985). A liderança é, assim, vista como um “conceito abstracto que adquire diferentes significados dado que é concretizado na mente de cada pessoa que o refere de modo diferente” (Castanheira, 2010, p. 51). É no entanto um conceito normativo pois existe sempre um contrato entre o líder e os liderados nem que seja de uma forma implícita (Sergiovanni, 2004a). Castanheira (2010) adianta que a não existência de um consenso em torno do conceito é benéfico pois, deste modo, permite o aparecimento de novas ideias e novas teorias²⁸. No entanto, a maioria dos autores estudados criaram o seu próprio conceito e definem vários modelos e posturas de liderança identificando muitas das suas características humanas, técnicas, interpessoais e concetuais. Por exemplo, Fullan (2003, p. 14) refere que liderança “não é mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos”. Preferimos entender as ações da liderança, comumente percebido de uma forma consensual por todos os autores estudados, como a criação de condições para alguém (líder) poder influenciar outros (liderados) tendo em vista a obtenção de certos objetivos (Cunha & Rego, 2005) mesmo que não se consigam atingir ou, mesmo, que já se conheça o caminho para resolver determinados problemas.

²⁷ Esta ideia é apresentada por vários autores e a sua paternidade é algo duvidosa. Por exemplo, Rego (1998) atribui-a a Bass (1990) e Castanheira (2010) atribui-a a Stogdill (1989). Mas como a primeira versão da obra de Jesuíno (1999) é de 1987 optámos por dar este destaque a Jesuíno (1999). Curiosamente, esta projecção também é apresentada por Imaginário (1998, p. 178) ao afirmar relativamente à competência que “As definições de competência são tão numerosas (praticamente quantos os investigadores que se arriscam a fazê-lo!) ” dando uma imagem que a ideia é de facto muito concorrida e apreciada.

²⁸ Em Ricardo e Henriques (2012) na análise que fazem à obra de Lima (2011) também é acentuado este aspeto relativamente à definição de “organização”.

Alguns dos autores estudados como, por exemplo, Ghilardi e Spallarossa (1991) ou Davel e Machado (2001) referem-se ao “chefe” e ao “líder” de uma forma indiscriminada dando ideia que liderar tem o mesmo significado que chefiar. Mialaret (1976, p. 18) nem destaca o “líder da Escola” mas somente o “chefe de estabelecimento”. Também Bennis e Nanus (1985), na sua obra de referência no domínio das lideranças, entrevistam os “chefes executivos” das organizações tendo em vista conhecer os comportamentos desses líderes. Perspetivamos o “chefe” como o indivíduo que se cola a um dos estilos de liderança que pretendemos estudar muito próximo do estilo autocrático/autoritário (como veremos mais à frente) mas que possui poderes suficientes para mudar, de sobremaneira, o rumo profissional do seu subordinado. Os líderes do nosso estudo não têm esse mandato em relação aos seus liderados²⁹. Outro termo que surge esporadicamente na literatura é o de “patrão”. Consideramo-lo como sendo o proprietário de uma organização com poderes que ultrapassam largamente os da chefia e os da liderança. Relembramos que o nosso estudo assenta em instituições públicas democráticas e, embora acreditemos que um “chefe” ou um “patrão” possa também ser um líder, estes termos são, desde já, abandonados por não se enquadrarem, de todo, na nossa investigação³⁰. Aliás, também os professores contestam a colagem do termo “chefe” aos seus coordenadores que têm a seu cargo tarefas funcionais (Ricardo, 2006), perspetivando-os, no entanto, como colegas “sem responsabilidades em termos de liderança” (Curado, 2000, p. 69)³¹.

Como já referimos, e concluindo, um diretor, um coordenador pedagógico ou um avaliador do desempenho docente, pode não ser considerado um líder dentro da delimitação que cada um faz do conceito (Bennis & Nanus, 1985; McNeil & Clemmer, 1992; Castanheira, 2010) mas sê-lo-á sempre pela posição que ocupa (Bothwell, 1991) podendo ser chamado de Líder Formal (Jesuíno, 1999) ou de Líder Legal (Castro, 2010). Perillo (2008) refere que o conceito de liderança tem estado assente numa ortodoxia e ao sabor das investigações mas sempre alerta que é uma prática sem limites, aberta, fluida e que não tem um significado claro nem definitivo, até porque, como a

²⁹ Um histórico militar norte-americano chamado E. M. Kelly referia que o chefe diria ao seu subordinado para “ir” enquanto o líder diria ao seu liderado “vamos”. Nesta separação dos conceitos nota-se que para se ser líder, dentro desta delimitação, tem de se usar um estilo de liderança partilhada, pois se se usar um estilo de liderança autoritário já não é considerado um líder mas sim um chefe. Como referimos, debruçar-nos-emos sobre os estilos de liderança mais à frente no respetivo subcapítulo.

³⁰ Ao contrário do que pensa Bothwell (1991) que, ao fim de muitos anos de estudo (como refere) concluiu ser um aspeto interessante a considerar. No entanto, também ele abandona o termo nessa obra.

³¹ No nosso estudo, somente 8% dos professores consideram o avaliador do desempenho docente um líder e 38% consideram-no um supervisor pedagógico.

autora destaca, existem sempre fatores imprevisíveis dando ideia que uma única forma de a exercer seria levada ao fracasso. Surge, desde já, a importância da Liderança Distribuída vista como uma estratégia comportamental baseada na análise dos contextos (mas este assunto será desenvolvido mais à frente onde apresentaremos outros entendimentos sobre a Liderança Distribuída). Logo, parece-nos que a liderança eficaz nas escolas, dada a complexidade e imprevisibilidade da organização (Sá, 1996; Lima, 1998; Brandão, 1999), deve permitir uma margem alargada de intervenção devendo atuar-se dentro de decisões discricionárias (“Liderança Discricionária” – Jesuíno, 1999, p. 128) tendo em vista o serviço público e a satisfação das pessoas. Entramos, deste modo em campos relacionados com os resultados das lideranças, pois nem todas terão o fim que se espera delas. A liderança eficaz pode, então, surgir pela formação, pela motivação, pelo contexto, pela recetividade, pelo grau de maturidade, pela perceção de cada um, pelo poder que é atribuído ao líder,... ou pelos mais diversos aspetos, podendo não ser necessário estar agarrada a rótulos ou a categorias. Como referem Bennis e Nanus (1985, p. 17), “Estes líderes não nascem. Emergem quando as organizações enfrentam problemas novos”.

2.2 - Liderança eficaz e sua relação com o poder

Como vimos, cada pessoa parece perceber o conceito de líder de uma forma muito própria segundo as suas próprias motivações. No entanto, tudo aponta para que, quem ocupa cargos de liderança, procure ser o mais eficaz possível (Fullan, 2003). Segundo Lepri (2005), esta eficácia consegue-se através do domínio da arte de liderança onde habilidades como o *market in* (capacidade para nos colocarmos no lugar do outro) ou o *rapport* (capacidade de criar empatias) devem ter lugar³². Os vários estudos sobre lideranças escolares procuram encontrar um estilo de liderança que promova uma Escola eficaz, pois acredita-se que essa relação existe (Lapierre, 1999; Fullan, 2003; Leithwood & Day, 2008; Day, Leithwood & Sammons, 2008; Torres & Palhares, 2009, Silva & Lima, 2011). A margem alargada de ação que o líder eficaz deve possuir coloca-nos algumas dúvidas no caso concreto do nosso estudo. Na escola pública

³² Na Revista Visão n.º 1045 (março de 2013, p. 82) destaca-se um artigo sobre “Chade-Meng Tan, um génio informático (...) com um mega QI de 156 (...) contratado pela Google (...) a melhor empresa do mundo (...) para o cargo mais alto que um engenheiro pode alcançar”. É autor de um *best-seller* sobre autoajuda onde indica três fatores fundamentais para se liderar com sucesso: (1) ser simpático e afável, (2) deixar as pessoas trabalhar livremente pois deste modo trabalham melhor e (3) procurar incutir pensamentos de felicidade nos outros.

democrática, burocrática, repleta de regras e leis, onde os cargos não têm qualquer exclusividade, parece-nos que:

“A maior parte das hierarquias encontra-se actualmente tão enredada em normas e tradições e tão inibida pela legislação oficial que os quadros superiores não precisam de liderar ninguém seja em que sentido for, em termos de indicar o rumo e definir o ritmo. Limitam-se simplesmente a seguirem os precedentes, a obedecerem às regras e a movimentarem-se à frente da multidão. Estes indivíduos lideram tanto como as figuras em madeira que se encontram [na frente dos navios]” (Bothwell, 1991, p. 324).

Também Castanheira (2010) se refere a este aspeto como castrador da criatividade e espontaneidade dos líderes escolares. Procurámos, no entanto, continuar o nosso estudo considerando que existe um espaço onde os líderes escolares se podem mover mesmo tendo em conta a colegialidade dos órgãos democráticos onde estão inseridos. Outro dos constrangimentos dos líderes intermédios da Escola, ao contrário dos líderes de topo, prende-se com o facto de não poderem escolher os seus liderados. Estes surgem todos os anos, numa constante renovação e raramente os mesmos grupos de trabalho se mantêm (Ricardo, 2006) embora este aspeto tenha vindo a diminuir face às novas políticas conjunturais que temos vindo a assistir. Como referem Beal, Bohlen e Raudabaugh (1972, p. 111), “o líder deve analisar, primeiramente, os indivíduos que compõem o grupo, seus interesses, impulsos, aptidões, inibições, bloqueios e frustrações, pois são eles a matéria-prima com que deve trabalhar”. Collins (2007), Parreira (2010) e Silva e Lima (2011) também apontam a escolha dos elementos da equipa como um dos fatores para o sucesso da liderança. Embora a liderança confira poder (Hargreaves & Fink, 2007), esta característica, e a correspondente autoridade, também são limitadas pela lei e reguladas pelas normas colegiais a que os órgãos da escola pública estão sujeitos sendo, no entanto, um fator considerado como “um instrumento imprescindível para a liderança” (Bothwell, 1991, p. 218). Mas, mais castrador ainda parece-nos que emerge com o facto do líder escolar, seja de topo ou intermédio, não ser chamado para delinear as linhas gerais da sua própria função tendo de se sujeitar às diretrizes elaboradas por outros, comprometendo assim todo o seu processo de liderança. Atendendo aos poderes que estes líderes possuem, parece-nos que a motivação provocada nos seus liderados só poderá ser trabalhada através do reconhecimento e do louvor que, segundo Blanchard e Muchnick (2004), fazem parte dos “ingredientes secretos do comprimido que um líder deve tomar”, juntamente com a integridade e a parceria. A respeito de ingredientes, McNeil e Clemmer (1992, p. 137)

dizem que o “ingrediente único mais importante da fórmula do sucesso é saber lidar com as pessoas”. Um estilo humanista sobressai assim como uma forma de perspetivar a liderança eficaz (Rego & Cunha, 2012) tal como a capacidade de partilhar e distribuir poderes (Hargreaves & Fink, 2007).

Relativamente ao “poder”, Bennis e Nanus (1985) e Sá (1996) referem que ele existe em todas as relações sociais/humanas mesmo que de uma forma omnipresente. Bennis e Nanus (1985, p. 16) definem-no como a “energia básica para iniciar e continuar a ação traduzindo a intenção em realidade, a qualidade sem a qual os líderes não podem liderar”. Neste seguimento, Soto (2002) diz-nos que se pode manifestar de várias formas: (a) o “legítimo” – fruto de regras legais estabelecidas, (b) o “especialista” – com conhecimentos dos temas em discussão, (c) o “carismático” – que não provém da legitimidade (mas nada impede que também a tenha) e o (d) “premiador” – que recompensa. Com estas notas pretende realçar-se a aproximação que se verifica do conceito de poder ao conceito de liderança com formas de práticas muito semelhantes. Em conformidade com outros conceitos trabalhados nas ciências da educação existem várias propostas e perspetivas sobre tipos de poder (Bertrand & Guillemet, 1988; Bothwell, 1991; Teixeira, 1995; Sá, 1996; Rego, 1998; Jesuíno, 1999; Soto, 2002; Castanheira, 2010). Retirámos delas que “Autoridade é um subconjunto de poder (...) corresponde ao poder ligado ao posto hierárquico” (Teixeira, 1995, p. 65). Esta autora na revisão de várias definições neste âmbito refere ainda que o “poder não se confunde com a autoridade institucional e legítima mas encontra-se mais ou menos repartida entre os membros do grupo e da organização” (idem, p. 65). Por outro lado, Bertrand e Guillemet (1988, p. 175) dizem que a “autoridade é o poder institucionalizado”. Nesta separação pode acrescentar-se que autoridade é o “poder de tomar decisões que orientam a acção dos outros” (Teixeira, 1995, p. 65). Lê-se ainda nesta obra de Teixeira (idem) que existem “quatro fontes psicológicas de poder: a tradição, o medo, a ambição pessoal e a crença” (idem, p. 62). Neste seguimento, seleccionámos também alguns tipos de poder que nos pareceram mais ajustados à especificidade dos líderes que estamos a estudar. Assim, consideramos como mais adequados, os seguintes: (a) “poder de referência” ou “poder pessoal” através de uma postura exemplar; (b) “poder legítimo”, “poder formal” ou “poder hierárquico” vindo da Lei que lhe permite orientar as atividades definidas e estipuladas nos regulamentos; (c) “poder do conhecimento”, baseado no “saber” através de uma atualização constante da matéria necessária para se

cumprirem os objetivos³³. Antes de finalizar esta pequena incursão ao controverso e complexo mundo do poder (Castanheira, 2010), gostaríamos de destacar que os professores não aceitam bem as exigências vindas, em forma de “ordens”, de colegas com a mesma categoria, com as mesmas funções e culturalmente semelhantes (Ricardo, 2006). Preferem pedidos, sugestões e diálogos uma vez que o poder atribuído aos líderes intermédios na Escola não decorre de qualquer especialidade mas sim da condição de professor (Sá, 1996). Este aspeto tende a alterar-se suportado pela Lei, visto que existem cargos como, por exemplo, o avaliador de desempenho docente, para os quais são exigidos certos requisitos (perfil).

Dum modo geral, a investigação revela dois comportamentos chave no líder: (1) orientado para o trabalho; (2) orientado para as pessoas. Bertrand e Guillemet (1988, p. 169) e Sousa (1990, p. 150) atribuem o início desta visão a Blake e Mouton (1969) através dum diagrama chamado a “grelha de gestão”. Neste esquema podem observar-se esses dois comportamentos ligados a dois eixos perpendiculares numerados de 1 a 9, em que a posição central do quadrado, delimitado por esses dois eixos com as coordenadas A(5;5), é considerada como uma zona equilibrada com uma igual distribuição de atenção para as pessoas e para as tarefas.

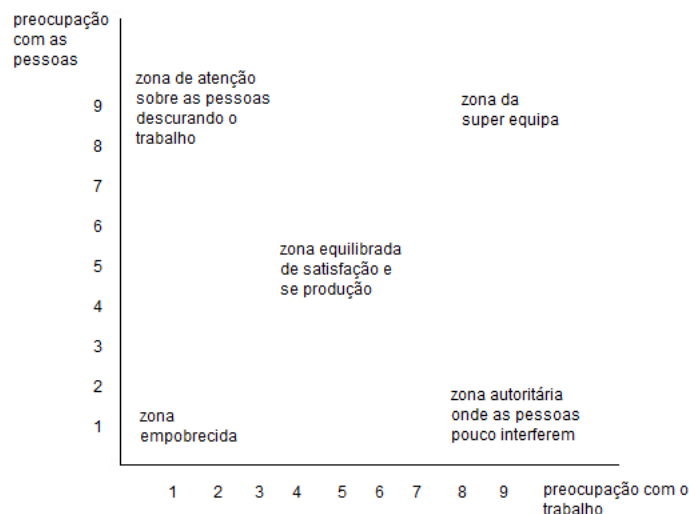


Fig. 2.1 – “Grelha de Gestão” de Blake e Mouton (1969)

Cunha e Rego (2005) alertam-nos que descurar uma destas dimensões revelar-se-á uma liderança pouco eficaz e Rego e Cunha (2012) destacam a importância que o equilíbrio entre essas duas grandezas tem nessa eficácia. Mas para Sergiovanni (2004a, p. 119)

³³ Sá (1996, p. 143) divide ainda este poder do conhecimento no “cognoscitivo académico” e no “cognoscitivo pedagógico”.

parece existir somente uma dimensão: “não há qualquer mistério sobre este assunto. Os líderes eficazes (...) orientam-se completamente por resultados”. De realçar, no entanto, que este autor não exclui os resultados relacionados com o bem-estar das pessoas. Nestas lógicas, a ação sobressai como fundamental para concretizar os objetivos nas duas dimensões expostas na “Grelha de Gestão”.

Likert (1961, 1967, cit. Jesuíno, 1999) conclui que as organizações têm mais sucesso à medida que a relação dos líderes com os liderados é crescente numa base de confiança. Também Fullan (2003) se refere a esta capacidade que os líderes eficazes têm chamando a atenção para os bons relacionamentos que necessitam de ser fomentados com pessoas diferentes deles próprios. Murillo (2006), por sua vez, refere oito lições que uma liderança eficaz deve absorver. Destacamos as que nos parecem mais controversas: “o importante não pode ser imposto por mandato (...) a mudança é uma viagem não um modelo (...) os problemas são nossos amigos (...) a visão e a planificação estratégicas vêm depois (visões e planificações prematuras, cegam)” (idem, p. 20). Fullan (2003), relativamente à “mudança”, e em consonância com “muitos” como ele refere, alerta que esta “não pode ser gerida. Pode ser compreendida e, porventura, orientada, mas não pode ser controlada” (idem, p. 41). E acrescenta ainda que o “líder que se limita apenas a aceitar o maior número de inovações jamais vencerá” (idem, p. 43)³⁴. Até porque, como destaca, a “depressão pré-implementação é literalmente um abrandamento no desempenho e na confiança à medida que nos deparamos com uma inovação que exige novas competências e atitudes” (idem, p. 47). Ou seja, referimo-nos aqui a uma resistência natural à mudança que é necessário ultrapassar. De um modo geral, a inovação impõe novos papéis aos professores podendo provocar uma certa oposição, por parte dos mais relutantes, sustentada em argumentos diversificados e, muitas vezes, compreensíveis. Identificam-se deste modo “três grupos fundamentais de factores de resistência à inovação: um ligado ao contexto (social e escolar), outro ao professor e o terceiro ao processo de mudança” (Cardoso, 2000, p. 211). Esta autora concluiu que: a aceitação à inovação é movida sobretudo por motivações intrínsecas; as variáveis pessoais (sexo, idade e tempo de serviço) não têm influência significativa (ou então resultados contraditórios) no que respeita à recetividade; os fatores de ordem pessoal, tais como, traços de personalidade, são os que

³⁴ Este autor, juntamente com outros (Bryk, Sebring, Kerbow, Rollow & Easton, 1998), chama a escolas que aceitam muitas inovações “árvores de Natal” com muita visibilidade mas sem profundidade nem coerência.

possuem maior peso nessa receptividade. Concluiu ainda que o contexto escolar e, por último sem tanta influência, o da formação são outros aspetos dessa aceitação à mudança e inovação. De resto, parece-nos importante salientar o que nos diz Fullan (2003, p. 49): “Muitas vezes aqueles que resistem têm algo importante para nos dizer” e acrescenta que:

“Ao apoiar quem partilha o mesmo pensamento, os líderes acabam por privilegiar a brandura natural do presente em troca de uma aposta num futuro incerto e crítico. Se incluirmos e valorizarmos quem nos critica e manifesta oposição, o ruído gerado nas etapas anteriores acabará por dar frutos futuros, produzindo uma melhor e maior implementação” (idem, p. 80).

Também Vieira e Moreira (2011) salientam a importância de se analisarem essas resistências, pois deduz-se que os resistentes anunciam mudanças.

Bennis e Nanus (1985, p. 22) destacam “quatro áreas de competência, [ou] quatro tipos de manejar destrezas humanas” que os seus entrevistados personificavam nas suas lideranças consideradas eficazes: (1) atenção mediante a visão – possuir uma agenda e ter em atenção os resultados; (2) significado mediante a comunicação – projetar os objetivos aos outros de modo a provocar entusiasmo e compromisso; (3) confiança mediante o posicionamento – criar uma imagem de confiança perante os outros; (4) implantação do autoconceito positivo e do fator Wallenda – dar atenção às relações humanas numa perspetiva motivadora e não pensar demasiado no fracasso no sentido de direcionar as energias para o sucesso³⁵. A este respeito, Silva e Lima (2011 p. 120) parecem resumir o trabalho de Bennis e Nanus (1985), embora sem o referir, na seguinte frase:

“Os líderes podem e devem fazer parte dessas comunidades colaborativas, já que ao fazê-lo demonstram ser pessoas de confiança; cultivam o respeito mútuo e a confiança entre todos os intervenientes; asseguram a determinação de processos e resultados do grupo; clarificam metas e papéis de colaboração; encorajam o compromisso entre os colaboradores; promovem a comunicação e, por fim, fornecem recursos de apoio adequados e consistentes com o trabalho colaborativo”.

Bothwell (1991) descreve algumas características dos líderes com sucesso, desde inteligência e capacidade de decisão, mas alerta que conhece um total de “1390 características” (idem, p. 191) para tornar uma liderança eficaz. Resume-as, no entanto,

³⁵ Segundo Bennis e Nanus (1985), Karl Wallenda era um grande equilibrista que acabou por morrer no trabalho. Como relatou a sua mulher, nunca tinha falado em fracasso até o fazer repetidamente antes do dia da sua morte.

a duas: (1) ter visão, no sentido de encontrar caminhos; (2) ter ação para chegar ao fim dos objetivos (bem na linha do que já referimos). Além destas duas condições acrescenta a pré disposição para se aprender que tem de seguir sempre o líder. Dentro do segundo ponto pode incluir-se a capacidade de se adaptar aos desenrolar dos acontecimentos.

Não enumeraremos as 1390 características identificadas por Bothwell (idem) – de resto ele também não o faz – mas nas próximas linhas referiremos algumas delas perçecionadas por alguns autores que estudaram o tema em torno das lideranças. Assim, Sá (1996, p. 150) adianta quatro características que se podem observar no líder: “1- Traços físicos: energia, aparência e peso. 2- Traços intelectuais: adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança. 3- Traços sociais: cooperação, habilidades interpessoais e habilidade administrativas. 4- Traços relacionados com a tarefa: impulso de realização, persistência e iniciativa”.

Glanz (2003), por sua vez, bem na linha de Murillo (2006), define as seguintes virtudes necessárias a todos os líderes educacionais: (a) coragem; (b) imparcialidade; (c) empatia; (d) capacidade judicativa; (e) entusiasmo; (f) humildade; (g) imaginação.

Também Likert (1961, cit. Murillo, 2006) avança com cinco comportamentos que definem a postura de uma liderança eficaz: (1) promoção de relações positivas; (2) manutenção de um sentimento de lealdade entre o grupo; (3) transmissão de entusiasmo no sentido de alcançar os objetivos; (4) aquisição de conhecimentos técnicos; (5) elaboração de planificações com a correspondente coordenação das atividades.

Ainda Fullan (2003, p. 60) aponta sete direções que o líder deve tomar para fortalecer as relações que, como já vimos, são essenciais numa liderança eficaz: “(1) definir padrões claros, (2) esperar o melhor, (3) dedicar atenção, (4) personalizar o reconhecimento, (5) contar a história, (6) celebrar juntos e (7) dar o exemplo”. Fullan (idem) realça em toda a sua obra “cinco capacidades nucleares” que um líder deve possuir enfatizando que se necessitam de líderes que as reúnam a todas: (1) ter objetivos morais; (2) compreender o processo de mudança; (3) saber construir relações; (4) saber construir o conhecimento; (5) saber criar coerências.

Concluímos com Parreira (2010) que acrescenta uma atenção especial às quatro tarefas fundamentais com que um líder eficaz necessita de desenvolver: (1) decisão, (2) persuasão, (3) dinamização da criatividade e (4) desenvolvimento da coesão.

Ao analisarmos todas estas características parece que a maturidade, embora ninguém a refira explicitamente, está presente na sua maioria. Beal, Bohlen e

Raudabaugh (1972, p. 118) definem-na como “certas qualidades de experiência e *know how*, sem perda de vigor e dinamismo juvenil” parecendo não se atribuir muita importância ao fator idade para definir este conceito sugerindo antes uma colagem especial ao traquejo, mas “há cada vez maior consciência de que só a experiência ou prática profissional não chega” (Jesus, 1996, p. 306). Verificámos também que o humanismo e a ética devem estar presentes tendo em vista o sucesso de uma liderança, pois, como referem Rego e Cunha (2012, p. 43), “a investigação sugere que expressar atenção, afeição e zelo pelos outros é crucial” acrescentando que este tipo de líderes são os mais respeitados e credíveis alertando, no entanto, para excessos de paternalismo que podem redundar em castração de liberdade na relação com os liderados. Parece-nos assim essencial perceber e investir nas motivações de cada um pois, tal como referem Bennett *et al.* (2003), a liderança eficaz nas escolas deve centrar-se nos valores individuais, na equidade, na moralidade, na democracia e na construção de uma comunidade.

Neste seguimento, interessa reter, como tem sido bastante enfatizado neste trabalho, que um líder poderá ser eficaz em certas situações e não o conseguir ser em outras pelos mais variados motivos que passam, por exemplo, pelas condições disponíveis, pois “uma faísca só pode provocar explosão se houver matéria inflamável e oxigénio” (Rego, 1998, p. 46). O autor refere-se à faísca como o líder, à matéria inflamável como os liderados, e ao oxigénio como a situação favorável. Também Hoffer (2007, pp. 125-126) acrescenta que “Quando as condições não estão reunidas, o líder potencial, por mais talentoso que seja, e a sua causa sagrada, por mais poderosa, permanecem sem culto”. A liderança eficaz será, então, aquela que, de uma maneira geral excluindo os fatores externos e inacessíveis ao líder, consegue com que o grupo sobreviva em harmonia concretizando os objetivos estabelecidos. Assim, “é impossível delinear o (...) bom diretor, dado estar demonstrado que diferentes estilos de direção podem chegar a resultados igualmente eficazes” (Curado, 2000, p. 67). Fullan (2003, p. 18) acrescenta que “os líderes eficazes conseguem tolerar a ambiguidade necessária para nunca secar a fonte da criatividade”. O fator sorte, a que Bothwell (1991) chama de ingrediente final, parece entrar aqui como um condicionante para que a eficácia aconteça. Mas o Líder Consciente não esperará que este fator possa determinar as suas ações e certamente não o referirá nos seus objetivos. Parece-nos, sim, que um dos maiores fatores para a liderança ser eficaz é a aceitação desse líder pelos seus liderados e a equidade praticada ser explicada e percebida por todos, pois “Sem seguidores

não há líderes” (Rego, 1998, p. 423), ou “é necessário ter seguidores para ser líder” (Vargas, 2005, p. 39)³⁶.

A respeito de justiça, Cunha e Rego (1998), dividem-na em: (a) distributiva (salários); (b) procedimental (distribuição de tarefas); (c) interacional (respeito). Esta destrição de equidade parece-nos ter toda a importância e não poderá ser descurada pela liderança da escola pública onde pode intervir nos dois últimos itens (“b” e “c”) já que no primeiro (“a”) não tem qualquer influência ou poder. A justiça interacional, por exemplo, pode desenvolver-se através de uma demonstração de respeito pelos seus liderados através de um assíduo retorno da informação. McNeil e Clemmer (1992) atribuem ao *feedback* uma importância vital para a liderança³⁷ e Cunha e Rego (2005, p. 108) referem que “o *feedback* é um factor motivador dos colaboradores”. Fullan (2003, p. 79) acrescenta que “um *feedback* negativo constitui um passo (não o único) para o melhoramento necessário”. Mas dever-se-á ter em atenção que as pessoas muito motivadas para o sucesso podem reagir positivamente a um *feedback* negativo, ao contrário das pessoas com fraca autoestima, sendo preferível, neste caso, a estratégia do “Efeito Pigmalião” (Jesuino, 1999)³⁸. Assim, “Liderança não é algo que se impõe às pessoas, é algo que se faz com elas” (Blanchard & Muchnick, 2004, p. 10). Ou seja, “O verdadeiro líder é o que não busca sê-lo como finalidade, mas o que acaba por o ser como resultado da relação que estabelece com as pessoas” (Vargas, 2005, p. 240). Enfatiza-se o que o líder faz e não o que ele é, parecendo sugerir que o estilo (comportamento) se sobrepõe ao perfil (*status*) no que respeita a uma liderança eficaz no seguimento das delimitações que procuramos fazer. Nesta obra, Vargas (idem) defende que a liderança poderá mesmo não existir e que simplesmente acontece ou, dito de outro modo, não é possível encontrar as características pessoais para definir o líder ideal (Murillo, 2006). Defende-se, deste modo, a importância que o contexto e a situação específica têm na emergência de um líder. Tudo aponta para que esse estilo deva ser moldado consoante as características culturais, sociais e até etárias dos liderados (Murillo, 2006). Surge, novamente, a importância da Liderança Distribuída vista como uma necessidade de se analisarem as situações particulares.

³⁶ Entendemos que atualmente a expressão “seguidor” se encontra um pouco desajustada face à conotação pouco interventiva que sugere na postura do liderado, não refletindo, de todo, a classe nem o trabalho dos professores. Aliás, no nosso estudo, parece até acontecer o contrário, ou seja, o líder é que segue o liderado.

³⁷ Gonçalves (2010) também exalta a sua importância num contexto supervisão.

³⁸ Este efeito consiste na motivação através do elogio e/ou exaltação dos aspetos positivos em detrimento dos pontos menos conseguidos.

Como referimos, todos os professores são potenciais líderes e não nos parece ser possível entregar toda a responsabilidade dos resultados esperados numa Escola a um único líder sem uma necessária construção social no grupo. Ou seja, será necessário que o Líder Formal ceda algum do seu poder numa base de confiança de forma a promover e aceitar outros líderes na organização prevenindo a sustentabilidade da liderança. Podemos então destacar uma outra visão de liderança nas escolas a que Costa (2000) e Silva (2003) chamam de Liderança Dispersa dando a indicação que os líderes estão espalhados pelos diversos elementos da organização. A liderança não é, deste modo, uma exclusividade dos Líderes Formais dos grupos, tal como já o referimos em contraposto à Liderança Emergente.

Para concluir este subcapítulo, e numa lógica de preparar a liderança bem na linha da Liderança Sustentável de Hargreaves e Fink (2007), acrescentamos que “o melhor contributo da liderança é desenvolver líderes dentro da organização que a façam crescer para além da sua própria saída” (Fullan, 2003, p. 135). Ou como este autor conclui (idem, p.137): a “liderança numa cultura de mudança será avaliada como eficaz ou ineficaz não pelo líder que é, mas pelo tipo de lideranças que produz nos outros”. Também Ulrich, Smallwood e Sweetman (2009) realçam de sobremaneira este aspeto. Bennis e Nanus (1985) referem-se a esta forma de sustentabilidade como a “Liderança Transformativa” e sugerem, na mesma linha consensual, que os líderes devem habilitar os seus liderados. Entendemos, no entanto, as dificuldades da preparação da sucessão, pois “os líderes gostam das luzes da ribalta e a maioria mostra relutância em abdicar delas” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 113) introduzindo-se aqui alguma dificuldade na prática dessa sustentabilidade.

Assim, alguns dos critérios destacados na literatura e usados para a análise da eficiência de uma liderança, são: (a) desempenho de grupo; (b) sobrevivência grupal; (c) bem-estar dos membros; (d) absentismo. Nesta análise realçam-se as motivações intrínsecas como um fator essencial a estar presente no que respeita à manutenção destes itens. Parece importante os liderados sentirem-se úteis e serem responsáveis pelas tarefas incumbidas. Todos no grupo, qualquer que seja a sua dimensão, têm de ter um papel reconhecido como fundamental pelos outros para a concretização dos objetivos traçados, ou seja, as responsabilidades têm de ser distribuídas (Bothwell, 1991) como é também entendido na perspetiva da chamada Liderança Sustentável de Hargreaves e Fink (2007, pp.125-126): “responsabilidade distribuída e partilhada”. Então, uma liderança eficaz dependerá do estado emocional, da maturidade, da cultura dos

liderados, ou, como sugere Hoffer (2007), depende do “eu ineficaz”, do discurso de esperança e do estado psíquico e mental dos liderados. Embora nada o garanta, parece ser importante que o líder eficaz possua, simultaneamente, as seguintes características gerais: ser coerente, humilde, delegador e comunicador, ter capacidade de adaptação aos acontecimentos, ser controlador dos seus impulsos, ter vontade de aprender, ter autoridade emanada por um qualquer poder, ser motivador segundo as perspetivas e necessidades dos seus liderados, ter visão no sentido de perspetivar o futuro, ser solidário, cooperante, justo, orientador e responsável, saber dar o exemplo, saber criar outras lideranças e, ainda, preocupar-se mais com o sucesso da organização do que com o seu próprio. Collins (2001) chama a estes líderes com sucesso de “Líderes Nível Cinco” e “Líderes Bom para Ótimo”. Ou seja, o líder eficaz deve observar todas as vicissitudes e conjunturas do momento movendo-se proporcionalmente sem nunca perder a visão da sua condição humana e da forma como chegou ao cargo tendo em vista os objetivos do grupo e a sustentabilidade harmoniosa da equipa e consequentemente da própria liderança. Como Bennis e Nanus (1985) concluíram, não é necessário possuir nenhuma característica especial para se conseguir uma liderança eficaz. Afirmam que os líderes eficazes podem ser “altos ou baixos; gordos ou magros; com facilidade da palavra ou sem ela; afirmativos ou tímidos; tracejados para o êxito ou para o fracasso; participativos ou autocráticos (...) Inclusive, seus estilos gerenciais eram inquietantemente diferentes” (idem, p. 21).

Neste sentido, parece-nos que podemos dizer que existem três vetores principais que condicionam a liderança eficaz: (1) os traços de personalidade dos envolvidos, (2) a sua maturidade intelectual e (3) a conjuntura. Se estes três vetores apontarem no mesmo sentido tudo leva a crer que a soma resultará numa liderança ótima. Ou, como referem Bennis e Nanus (1985), resulta do ajustamento de três contextos: (1) o compromisso, (2) a complexidade e (3) a credibilidade. Mas, como vimos, na verdade parece não existir resposta para enumerar e apresentar as características de um líder eficaz até porque cada organização tem as suas particularidades de liderança (Ulrich, Smallwood & Sweetman, 2009). Surge, então, a necessidade de analisarmos os diversos comportamentos e circunstâncias que condicionam o exercício da liderança.

2.3 - O líder e a liderança (perfis e estilos)

Existem várias perspetivas, várias propostas e até autores como Drucker (1992, p. 120) que dizem mesmo não existirem “personalidades de liderança”. Neste subcapítulo procuraremos convocar os autores cujas teorias se relacionam mais diretamente com o nosso objeto de estudo no sentido de nos ajudar a consubstanciá-lo não descurando, no entanto, todas as outras visões (Ricardo, Henriques & Seabra, 2012b).

Alguns dos autores estudados, de um modo geral, referem-se indiscriminadamente a estilos, perfis, tipos e modelos, procurando caracterizar as posturas que um líder pode assumir³⁹. Neste trabalho, como já foi destacado, procuraremos separar o conceito de estilo de liderança (forma como se exerce o cargo) do conceito de perfil de liderança (definição de um *status* para se poder exercer o cargo). O tipo de liderança é vislumbrado por Jesuíno (1999) como um “método de identificação dos líderes emergentes” (idem, p. 33), ou seja, como uma identificação da maneira como pode acontecer ou como se pode criar essa liderança. Esta perspetiva fenomenológica social não terá a atenção dos primeiros (estilo e perfil) mas, inevitavelmente, temos de nos referir ao tipo de liderança sob esta visão, pois, pode condicionar a forma como o líder se comporta (estilo) e pode ajustar a condição exigida para se poder ser esse líder (perfil). Por exemplo, o Líder Formal (o legal) e o Líder Emergente (o que surge, destacando-se dos demais) são dois tipos de líderes, como já referimos. A Liderança Dispersa (que indica a existência de líderes de uma forma espalhada pelas organizações) pode ser também incluída como um tipo de liderança uma vez que não se enquadra, de todo, num estilo (forma como se exerce a liderança) nem num perfil (condição para a exercer). Podemos apontar também o caso da existência de uma maior disponibilidade por parte de um membro de um grupo para ocupar o cargo de liderança (Líder Disponível), pois era comum nas reuniões dos professores perguntar-se “quem se oferece?” (Ricardo, 2006). Outro exemplo pode acontecer numa situação em que não existe mais ninguém com os critérios predefinidos pelas normas e que, sem ter feito nada para que tal aconteça, se vê numa situação de liderança (Líder por Acaso), ou seja, estes “emergem como líderes por causa do seu papel substantivo de enquadramento

³⁹ Destacamos, por exemplo, o que referem Ghilardi e Spallarossa (1992) que chamam a um dos seus capítulos “Os estilos de liderança” (idem, p. 103) mas a seguir apresentam uma tabela onde se referem às características desses estilos chamando-lhes “tipo autoritário” (...) “tipo democrático” (...) tipo *laissez-faire*” (idem, p. 107). Excluindo a hipótese de se tratar de uma falha na tradução, para estes autores, estilos e tipos significam o mesmo. Mas também Parreira (2010, p. 101) se refere, por exemplo, ao “estilo do tipo autoritário” ou às “práticas do tipo autoritário” (ibidem).

significativo das situações” (Davel & Machado, 2001, p.110)⁴⁰. Também Hargreaves e Fink (2007, p. 135) incluem a Liderança Distribuída (vista, como veremos, sob muitas perspetivas) como uma “forma de liderança”, ou seja, como um tipo de liderança. Ainda outros tipos de líderes que se podem enquadrar nesta designação são o Líder Herdeiro decorrente de uma passagem hereditária de poderes, o Líder Sombra que espera pacientemente a sua oportunidade e o Líder de Massas em que “A ousadia que é essencial a este tipo de liderança consiste tanto na ousadia em imitar como na ousadia em desafiar o mundo” (Hoffer, 2007, p. 130). Nesta linha de delimitação, Guilardi e Spallarossa (1991, p.103) visionam a liderança segundo três funções: (1) como diretor e coordenador das atividades; (2) como motivador dos membros do grupo; (3) como representante das posições do grupo. Ou seja, podemos definir, de uma forma correspondente, três tipos de liderança: o Líder Coordenador, o Líder Motivador e o Líder Representante. Soto (2002) também refere que a liderança é perspetivada segundo três visões: (1) a “metaliderança” – baseada na visão do líder, (2) a “macroliderança” – que incide sobre a construção de metas e a (3) “microliderança” – com especial atenção sobre os estilos adaptáveis às situações adotados pelo líder.

Outro conceito que esporadicamente surge na literatura mas sem qualquer aprofundamento de destaque é o que alguns designam por “modelos de liderança”. Ferreira *et al.* (1996) e, muito particularmente, Soto (2002) referem-se à Teoria da Contingência como um modelo de liderança dividindo-o (este último autor) em outros quatro submodelos: (1) “modelo de contingência de Fieldler”, (2) “modelo de liderança situacional de Hersey e Blanchard”, (3) “modelo de liderança de trajetória-meta” e (4) “modelo de liderança participativa”⁴¹. Como veremos, os termos “situacional” e “contingencial” serão usados sob a forma de teorias (Soto, 2002; Bilhim, 2004) mas que indicam uma liderança adaptável às situações. Nesta lógica parece-nos que se tivéssemos de definir o modelo de liderança adotado nas escolas públicas portuguesas, diríamos que as lideranças escolares assentam predominantemente na colegialidade e na legalidade dos seus órgãos.

Procuraremos, então, suportar-nos na literatura da especialidade para caracterizar os estilos de liderança e na legislação e recomendações de estudos para caracterizar os

⁴⁰ Em jeito de homenagem e a este propósito convém lembrar as palavras de Nelson Mandela: “sou apenas um homem vulgar que em extraordinárias circunstâncias se tornou um líder”.

⁴¹ Abordaremos mais à frente, numa perspetiva evolucionista, a (1ª) Teoria dos Traços, a (2ª) Teoria dos Estilos e a (3ª) Teoria da Contingência/Situacional.

perfis de liderança específicos para o nosso caso concreto, ou seja, para caracterizar os líderes que têm a função da ADD.

A maioria dos “estudos dedica-se a analisar os comportamentos do líder, quer dizer, o seu estilo” (Bertrand & Guillemet, 1988, p. 177), enfatizando-se claramente mais o que o líder faz e não o que ele é, ou seja, “atribui-se mais importância à liderança que ao líder” (Beal, Bohlen & Raudabaugh, 1972, p. 29) parecendo sugerir que o estilo de liderança se sobrepõe ao perfil de liderança no que respeita a uma liderança eficaz pois “o carácter é precisamente a característica que define a verdadeira liderança” (Fullan, 2003, p. 24). No entanto quando surgiram os primeiros estudos sobre “a arte do comando (...) interessavam-se (...) muito mais pelo líder do que pela liderança” (Jesuino, 1999, p. 7). Ferreira *et al.* (1996) também referem que os estudos incidem mais na primeira vertente (estilo) em detrimento da segunda (perfil). Seco (2002, p. 69), na mesma linha de pensamento, refere ainda que as capacidades de liderança exigidas aos agentes da escola parecem mais “ter a ver com características de personalidade do que propriamente com competências técnicas”. Nota-se assim que os autores estudados se debruçam sobretudo, e de uma forma evidente, sobre as inúmeras posturas (estilos) que os líderes podem adotar fazendo poucas (ou nenhuma) alusões dirigidas diretamente ao perfil tal como o pretendemos circunscrever. No entanto alguns estudos existentes como, por exemplo, o de Santiago *et al.* (2009) e sobretudo o legislador português através da diversa legislação expressam bem que, apesar de podermos considerar as características dos líderes segundo os estilos definidos pelos autores estudados, nem todos têm condições para o ser, pois, exigem-se certas competências académicas e/ou profissionais (perfil). Para alguém ser reconhecido como um líder pelos seus liderados (como vimos parece ser importante para a eficácia da liderança) parece ser necessário que seja perspectivado como tal logo numa primeira abordagem. Deste modo o líder, sem um *status* académico e/ou profissional, muito dificilmente conseguirá uma aceitação pacífica por parte dos liderados pois, antes de poderem ser influenciados pelo líder tal como se impõe na sua definição, serão provavelmente sugestionados pelo currículo desse líder. É comumente utilizado o termo perfil para se referirem às condições das pessoas para ocuparem um determinado cargo. Por exemplo, Ruivo (2011, p. 23) refere o seguinte relativamente à seleção dos avaliadores do desempenho docente: “Obriga a uma escolha prudente dos futuros avaliadores, após se ter procedido ao estabelecimento de um perfil desses supervisores. Impõe a rápida formação dos professores e dos seus avaliadores”. Ora, nitidamente para este autor, tal

como para a legislação portuguesa (DL n.º 344/89; DL n.º 240/2001), como para Santiago *et al.* (2009), como para Casanova (2009) e como para a DGEEC (2012), “perfil” está ligado às condições necessárias para se poder exercer um cargo⁴². Não nos parece, no entanto, que possamos caracterizar um perfil geral de liderança, mas certamente que conseguiremos caracterizar um determinado perfil específico de liderança, mais concretamente o do avaliador do desempenho docente. Ou seja, como já referimos, não é possível definir um perfil geral de liderança mas podemos identificar perfis específicos de liderança.

Assim, os comportamentos passaram a ser o objeto principal no estudo das lideranças suportados pela teoria dos estilos de liderança (Costa, 2000; Davel & Machado, 2001) podendo observar-se como que ligados às posturas que um líder tem perante os seus liderados, ou seja, ligados a um estilo de liderança que, segundo essas teorias, pode ser condicionado pelos mais diversos fatores. Como já destacámos, vários autores como Lapierre (1999), Torres e Palhares (2009), Leithwood e Day (2008) e, sobretudo, Day, Leithwood e Sammons (2008) salientam os estudos existentes que apontam para a influência direta que a ação do Líder de Topo, na unidade Escola, tem nos resultados dos alunos e para a influência indireta particularmente em contextos socialmente desfavorecidos. Ou seja, destacam a influência que a personalidade dos líderes tem nos resultados das organizações referindo-se à forma/estilo como exercem o cargo. A liderança escolar parece assim sobressair como um fator importante no que respeita à eficácia escolar. Segundo estes últimos autores (Day, Leithwood & Sammons, 2008), as ações da liderança recaem sobre três áreas essenciais: (1) preparação da sucessão; (2) participação dos alunos; (3) aprendizagem do aluno comparando-se várias estratégias usadas em várias escolas. A liderança é vista por eles como catalisadora para libertar o potencial que já existe na organização através: (a) da criação de expectativas altas; (b) da distribuição das responsabilidades; (c) da melhoria das relações e confiança entre os agentes; (d) da melhoria da prática na sala de aulas; (e) da promoção de uma avaliação externa à escola sobre o seu desempenho. Emergem deste modo novos papéis das lideranças com acentuado pendente político e argumentativo onde o discurso se torna fundamental (Silva, 2003). Esta parece ser uma das características fundamentais

⁴² Também a ministra da justiça de Portugal, Paula Teixeira da Cruz, parece pensar deste modo. Num programa noticioso da TV (24 de janeiro de 2012) criticava o anterior governo (como de resto costuma acontecer com todos os novos governos) afirmando o seguinte: “estávamos habituados a escolher as pessoas para ocuparem cargos sem analisarmos o seu perfil, agora será diferente”. A ministra referia-se às condições profissionais e académicas que os selecionáveis devem possuir para ocuparem os cargos públicos.

na definição de um Líder Político levando a que, com alguma facilidade, seja rodeado rapidamente pelos disponíveis liderados que aguardam ansiosamente os seus convincentes discursos até porque “Os docentes aprendem a tolerar cada novo líder e acomodam-se-lhe temporariamente” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 109). Não nos parece, no entanto, que os resultados nas escolas surjam somente pelo facto do líder dominar bem as técnicas de comunicação, mas concordamos que parece ser o suficiente para se impor inicialmente.

Brandão (1999) salienta que a escola poder-se-á incluir num tipo de organização anárquica dado as imprevisibilidades de acontecimentos do dia-a-dia onde as decisões tendem a ser “curtas e rápidas” (idem, p. 31). E continuando, baseada em Lima (1987), diz que a escola tem um modo de “funcionamento díptico” pois está simultaneamente a caracterizar-se como organização anárquica quando não acolhe alguns normativos e regras (por impossibilidade, incompreensão ou mesmo desconhecimento) e como organização burocrática. Sendo assim, em vez de se apontar e seguir um determinado tipo estanco de liderança, parece assumir-se que não existe um modelo ideal de líder mas sim posturas (estilos) e qualificações (perfis) mais ou menos adequadas a cada situação atendendo às diversíssimas condições, sendo preferível usar o que a situação recomenda tendo em conta a realidade específica de cada atividade. Neste seguimento, Perillo (2008) avança com uma prática de liderança, que temos vindo a destacar, chamada Liderança Distribuída e explica que “este termo significa diferentes coisas para diferentes pessoas” (idem, p.47) no sentido de uma Liderança Ajustável às situações (Liderança Conjuntural).

Como se tem notado, este tipo de liderança que abarca vários estilos tem sido bastante enfatizado no nosso trabalho, não sendo, no entanto, um conceito pacífico. Hargreaves e Fink (2007) e Spillane, Halverson e Diamond (2001) definem o conceito de Liderança Distribuída muito próxima de que entendemos como Liderança Dispersa, ou seja, a liderança não está concentrada num único indivíduo da organização. Mas também parece que aceitam outro entendimento ao referirem que o vislumbram como uma forma de pensar e agir numa situação particular com base na perceção individual (idem). Aliás, estas são duas das muitas definições registadas por Bennett *et al.* (2003) na sua obra dedicada em exclusivo à Liderança Distribuída. Para Castanheira (2010) a Liderança Distribuída é definida (tradicionalmente) como que centrada em vários indivíduos numa organização ao afirmar que a “liderança na organização deverá estar distribuída entre alguns, ou todos, os membros” (idem, p. 76) e refere-se à Liderança

Dispersa como uma “distribuição da liderança na qual esta é repartida pelo trabalho de vários indivíduos e as tarefas de liderança são concretizadas através da interacção de múltiplos líderes” (idem, p. 71). Parece-nos, assim, que para esta autora Liderança Dispersa e Liderança Distribuída significam o mesmo. Pelo contrário, Perillo (2008) e também Hargreaves e Fink (2007) referem-se à Liderança Distribuída num sentido de se usarem várias estratégias em Escolas diferentes obtendo-se diferentes resultados, ou seja, diferentes planos para diferentes realidades (idem). De qualquer modo, nota-se na literatura que existem diversas propostas sobre esta forma de liderança com várias maneiras de a poder exercer (Bennett *et al.*, 2003). Como estes autores destacam na sua obra, que é composta por um estudo que realizaram precisamente sobre as inúmeras interpretações a que tem sido sujeito o termo,

“Há poucas definições claras de liderança distribuída ou descentralizada e as que existem parece que diferem umas das outras, por vezes largamente e por vezes mais do que a nomenclatura em essência. Estes problemas surgem inevitavelmente porque já há tantas definições diferentes de liderança. Igualmente numerosos são os modos de definir a diferença entre liderança e gestão.” (idem, p. 15)⁴³.

Dão até o exemplo de uma definição de Liderança Distribuída como que uma atividade feita à distância, remotamente, usando somente meios tecnológicos. Apresentam ainda outro entendimento deste tipo de liderança utilizando exemplos de comunidades onde a liderança do grupo é experimentada rotativamente por todos os seus membros. Aliás, esta era uma das práticas usadas em algumas Escolas, antes do DL n.º 75/2008, para a seleção dos líderes nos grupos de recrutamento (Ricardo, 2006) e, como refere Jesus (1996), é uma das características do *empowerment* (como veremos a seguir). Vê-se por aqui a riqueza das interpretações que este conceito suscita. De qualquer modo, Bennett *et al.* (2003) reforçam, neste âmbito, a importância da confiança que os elementos do grupo necessitam de possuir entre eles e separam da Liderança Distribuída a dualidade normalmente usada com o líder-seguidor em que o primeiro tem todo o poder e o segundo simplesmente o segue. Ou seja, nesta obra, a Liderança Distribuída é também vista comumente pelos autores que fizeram parte do estudo como uma Liderança Democrática ou Liderança Partilhada com motivações próximas da Liderança Transformacional onde se promovem “líderes em todos os níveis da organização”

⁴³ Parecendo reforçar a ideia, a primeira frase desta citação é repetida por estes autores na página 6. Outro exemplo da complexidade neste entendimento é denunciado pelo título do livro de “Harris, A. (2009). *Distributed Leadership - Different Perspectives*. London: University of London”. Relativamente às diferenças entre liderança e gestão, debruçar-nos-emos sobre esta análise no subcapítulo 2.5- Liderança vs gestão vs administração.

(idem, p. 14) e onde se reconhecem as vantagens que poderão advir nas Escolas com a sua implementação, vislumbrando-se nas “importantes consequências educacionais positivas” (idem, p. 12). A esta lógica de se conseguir perpetuar as sucessões das lideranças na organização de uma forma consistente, Hargreaves e Fink (2007) chamam-lhe Liderança Sustentável. Também Parreira (2010) aponta no sentido que o líder se deve ajustar às características do seu grupo. Ou seja, como já vimos, a liderança deve considerar-se como uma prática sem limites, aberta, fluída e que não tem um significado claro nem definitivo (Perillo, 2008). Neste sentido, Guilardi e Spallarossa (1991, p.107) chamam “modelo de contingência” a um tipo de liderança que se adapta às várias situações dizendo mesmo que não existem estilos melhores do que outros e que esses estilos podem ser condicionados pelo tipo de relações existente entre o líder e os liderados, pela maior ou menor definição das tarefas e pelo poder que o líder dispõe.

Muitos dos autores estudados como, por exemplo, Costa (2000) e Soto (2002) diferenciam duas teorias iniciais de liderança:

- (1) “Teoria dos Traços” – mais antiga, conhecida como a “Era da Personalidade e da Era da Influência” (Amaral, 2007, p. 57) que se aproxima das características inatas ou dos “bens nascidos” (Soto, 2002, p.18), ou seja, referem-se sobretudo às características distintivas da personalidade enfatizando que os fatores inatos se sobrepõem às provenientes da aprendizagem promovendo-se, de certo modo, uma espécie de genocracia; esta teoria sugere que um líder se pode formar à nascença (Chiavenato, 2000); Glanz (2003) acentua esta vertente “dos bens nascidos” centrada nas qualidades naturais e próprias de cada pessoa; rapidamente se constatou que estes “traços de personalidade são escassamente preditores da eficácia dos líderes” (Jesuino, 1999, p. 53); “Em resumo, não se conseguiram estabelecer relações sistemáticas entre os traços de personalidade e a função de liderança” (Guilardi & Spallarossa, 1991, p. 104);
- (2) “Teoria dos Estilos ou dos Comportamentos” – onde se realça que o líder pode ser treinado tendo como referencial desses comportamentos as tarefas e/ou as pessoas (Amaral, 2007) conforme se pode observar na “Grelha de Gestão” de Blake e Mouton referida anteriormente, ou seja, “estudam a liderança em termos de estilos de comportamento” (Chiavenato, 2000, p. 137).

Costa (2000) refere que estas visões acabaram por ser entendidas como redutoras a partir dos anos 80 tendo surgido uma visão mais cultural. Considera as organizações com identidades próprias onde existem definições dos seus objetivos e valores que lhe

servem de suporte. Costa (idem) além desta visão “Mecanicista”, com características estandardizadas de comportamentos, acrescenta mais duas: a “Cultural”, com características de “um processo de influência e/ou manipulação da cultura” (idem, p. 23) e a “Ambígua” justificando-se através da complexidade existente nas novas teorias das organizações. Surge assim um terceiro grupo de teorias: “Teorias da Contingência” ou “Teorias Situacionais” (Soto, 2002; Amaral, 2007) que analisam “a combinação entre tarefas e comportamentos” (Bilhim, 2004, p. 347) e que são condicionadas pelos contextos ou situações. A Liderança Distribuída, que se refere Perillo (2008), ajusta-se perfeitamente a estas premissas. De qualquer modo, como já foi mencionado, o líder escolar estará sempre condicionado pelas imposições do nosso regime democrático expresso na CRP e, conseqüentemente, nas várias Leis que lhe estão associadas como, por exemplo, o Estatuto da Carreira Docente (ECD) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Aliás, Fullan (2003, p. 95) aponta, com um pouco de exagero (diríamos), que as escolas têm “uma hierarquia opressiva que as bombardeia com exigências múltiplas e conflituosas”. Mas, as teorias diretamente ligadas à forma como o líder exerce o cargo podem ser observadas ligadas às posturas que um líder tem perante os seus liderados, ou seja, ligadas ao seu estilo pessoal que pode ser condicionado pelos mais diversos fatores onde se inclui a formação adquirida ou mesmo até as exigências do Líder dos Líderes.

Rego (1998) e Murillo (2006), baseados em Kurt Lewin (1939), apontam vários conceitos de vários autores e definem alguns estilos de liderança, identificando muitas das suas características humanas, técnicas, interpessoais e concetuais. Mas Rego (1998) refere que a “Teoria X” e a “Teoria Y” de McGregor⁴⁴ foram as que estabeleceram dois estilos gerais de liderança onde as outras se suportam. Ou seja, o líder pode posicionar-se numa destas duas visões: (1) “Teoria X” que considera os seres humanos preguiçosos, pouco inteligentes e irresponsáveis - ligada a estilos de liderança mais diretivos; (2) “Teoria Y” que parte do pressuposto que os seres humanos podem ser motivados, são criativos e gostam de responsabilidades – ligada a estilos de liderança mais partilhada.

De um modo geral, notamos que são inúmeras as posturas consideradas para definir os estilos de liderança. Iremos ver que a imaginação dos autores estudados é rica no que respeita à criação de termos para identificar os variados estilos de liderança que

⁴⁴ Como já foi destacado no capítulo anterior com alusões a outros autores nomeadamente Hargreaves e Fink (2007) e Bothwell (1991).

propõem. Alguns atropelam-se indicando as mesmas características para termos diferentes, como de resto temos notado também em relação às teorias de liderança, outros indicam nomes iguais mas com significados diferentes. Como exemplo desta tentativa desenfreada de separar os conceitos e deixar a sua marca, apontamos a proposta de Sergiovanni (2004b, p. 181) que define um estilo de liderança chamado Líder Parteira, ou seja, “aquele que sabe dar poder e deixar que os outros possam agir juntos em prol de um bem comum”, confundindo-se, neste caso, com as conhecidas estratégias de *coaching* e *empowerment* mas sem ter sido feita qualquer referência a estes dois domínios. Hargreaves e Fink (2007) também chamam Líder Lento àquele que preconiza uma Liderança Sustentável. Bothwell (1991) também define umas dezenas de estilos baseados em Likert (1967), Reddin (1967), Maccoby (1977) e Sayles (1979). Não sendo possível apresentar aqui todas as propostas, abordaremos as que nos parecem estar mais relacionadas com o nosso objeto de estudo.

Deste modo, Rowe (2002) acredita que uma (1) liderança estratégica se sobrepõe mais eficazmente a uma (2) liderança visionária ou a uma (3) liderança gerencial ao destacar que “Um líder estratégico provavelmente criará mais valor que a combinação de um líder visionário e de um gerencial” (idem, p. 11). Importa acrescentar que o primeiro estilo tem a ver com a capacidade de prever, de trabalhar com outros, incentivá-los a tomar decisões e de ser flexível; o segundo estilo preconiza mais autoridade e trabalha com elevadas expectativas podendo criar alguns conflitos; e o terceiro estilo tem características mais passivas e mais conservadoras.

Glanz (2003) classifica os vários comportamentos do líder educacional separando-os em sete estilos: (1) agressivos dinâmicos; (2) assertivos dinâmicos; (3) empáticos dinâmicos; (4) agressivos adaptáveis; (5) assertivos adaptáveis; (6) empáticos adaptáveis; (7) assertivos criativos.

Cunha e Rego (2005), por sua vez, salientam seis estilos de liderança, tais como: (1) “grande homem” que nasceu dotado para liderar, não precisando sequer ter de possuir qualquer qualidade visível, sugerindo uma forma de liderar carismática; (2) “janusiano” que está orientado para as tarefas e para as pessoas; (3) “situacional” em que cada situação requer traços de personalidade diferentes; (4) “camaleónico” em que cada situação requer diferentes comportamentos de liderança; (5) “íntegro” baseado em valores; (6) “coach” que implica ajudar os outros a trilharem o seu próprio caminho de desenvolvimento; “O *coaching* corresponde a uma corrente recente no domínio da liderança, todavia, a sua prática é antiga” (idem, p. 33). O chamado Líder Carismático

ligado ao “grande homem” pode percorrer as estruturas conceituais de todos os outros estilos. Nada impede que quem seja distinguido por estas características não possa incluir também as características dos outros.

Bennis e Nanus (1985) também se referem a este “grande homem” acrescentando que se tratou de uma teoria errada. No entanto, Fullan (2003) alerta que um estilo carismático não foge às responsabilidades mas pode provocar dependência “frustrada ou debilitada” (idem, p.13, p. 117) nos seus liderados e acrescenta, na mesma linha que Bennis e Nanus (1985), que este estilo é mais prejudicial que benéfico. Este estilo de liderança sugere uma atração natural que as pessoas têm por quem a exerce, seja pela simpatia, seja pela figura que apresenta (Beal, Bohlen & Raudabaugh, 1972). Sugere-nos, assim, uma aproximação ao Líder Ídolo, ou seja, aquele que não necessita de fazer qualquer esforço para ser idolatrado.

Murillo (2006) também avança com cinco estilos de liderança destacando: (1) o “técnico” com propensão para as regras e normas; (2) o “humanista” virado para o ser humano; (3) o “educativo” com tendências formativas; (4) o “simbólico” numa postura de estar presente sem interferir muito; (5) o “cultural” que dá prioridade ao conhecimento.

Fullan (2003, p. 58) destaca o Estilo Humanista como “um novo estilo de liderança nas empresas de sucesso – um estilo que se centra nas pessoas e nas relações como algo essencial para obter resultados sustentados” enfatizando mesmo que esta é a grande diferença entre lideranças eficazes e ineficazes. Este autor (idem) identifica seis estilos de liderança: (1) “coercivo”, caracterizado como péssimo ouvinte e que exige aceitação imediata; (2) “autoritário”, que, apesar de não ser tão mau ouvinte como o anterior, é visto como um visionário tentando mobilizar os liderados em torno das suas ideias; (3) “paternalista”, ouvindo bem os seus liderados construindo relações fortes mas que, segundo o autor, trata-se de um estilo de liderança complicado; (4) “democrático”, que à semelhança do anterior procura ouvir os liderados criando-se decisões consensuais; (5) “modelo”, que não ouve ninguém definindo objetivos muito ambiciosos; (6) “treinador”, atuando sempre numa perspetiva futura. Adianta que os líderes de sucesso são aqueles que são capazes de usar o maior número de estilos, dentro dos estilos numerados com “2”, “3”, “4” e “6” sugerindo que “devem ser apreendidos e utilizados nas mais diferentes situações” (idem, p. 53) bem na linha do entendimento da Liderança Distribuída definida em Perillo (2008) como temos vindo a referir. Baseado em Leithwood, Begley e Cousine (1990), Fullan (2003) aponta ainda mais quatro estilos

de liderança: “Estilo A” – com tendências mais interpessoais/humanistas; “Estilo B” – marcado pela preocupação de criar um bom clima organizacional englobando visões dos outros três estilos; “Estilo C” – dirigido para os resultados dos alunos; “Estilo D” - com preocupações de carácter administrativo.

Ainda Likert (1967, cit. Bothwell, 1991) que define quatro estilos gerais, acrescentando que a eficácia da liderança é diretamente proporcional ao número dos seguintes estilos: 1- autocrático explorador; 2- autocrático benevolente; 3- participativo; 4-democrático. Bothwell (1991) e Jesuíno (1999) apresentam também as propostas de Blake e Mouton (1964): (a) “empobrecido”, que não tem consideração pelas pessoas; (b) “country club”, que procura a felicidade para os seus liderados; (c) “obediente à autoridade”, que segue as regras e normas com rigor; (d) “homem da organização”, que reparte a atenção pelas pessoas e pelo trabalho; (e) “equipa”, que é considerado um estilo equilibrado englobando os três antecedentes estilos.

Dentro de todos estes possíveis comportamentos de liderança, onde alguns se misturam, retirámos dessa análise três estilos principais que convém referir, dado parecerem ser os mais abrangentes, consensuais e os mais elucidativos. São propostos por variadíssimos autores com ligeiras alterações terminológicas mas tudo leva a crer que a ideia base foi proposta inicialmente por Kurt Lewin (1939; cit. Jesuíno, 1999; cit. Murillo, 2006)⁴⁵:

1. Liderança Tradicional, Autocrática, Autoritária - aquele que no grupo/equipa exerce o papel de líder assumido com os seus liderados, tendo um papel próximo da chefia que inclui responsabilidades e funções que não podem ser partilhadas por outros sob pena de prejudicar a eficácia do grupo;
2. Liderança Centrada no Grupo, Democrática, Participativa, Partilhada - aquele que tem uma liderança partilhada (ou participativa) não havendo uma distinção clara entre líder e liderados;
3. Liderança Liberal, Permissiva, Não-interventiva, Deixa-andar, “Laissez-faire” - aquele que dá liberdade aos seus liderados não existindo uma intervenção direta do líder nas ações pois baseia-se na confiança dos liderados.

⁴⁵ Por exemplo, Bertrand e Guillemet (1988, p. 178) referem-se a eles baseados em White e Lippit (1953) como “autoritário, democrático e “deixa andar””. Sá (1996, p. 150), por sua vez, refere-se a eles, baseado em Lippit e White (1973), como “autoritário, liberal e democrático”. Guilardi e Spallarossa (1991, p.104) atribuí-os igualmente a “Kurt Lewin, Ronald Lippit e Ralph White (1939)”. Por aqui se vê a diversidade de informação existente.

Na análise destes três estilos gerais, que podem ser facilmente vistos como um resumo dos que abordamos anteriormente, podemos concluir que no primeiro estilo existe pouca margem de liberdade para os liderados e muita para o líder, enquanto no último estilo se invertem os espaços de ação. No esquema seguinte, conhecido como “continuum de liderança” (Bertrand & Guillemet, 1988; Ghilardi & Spallarossa, 1991) pode visualizar-se a área de liberdade do líder e liderados consoante o estilo usado pelo líder.

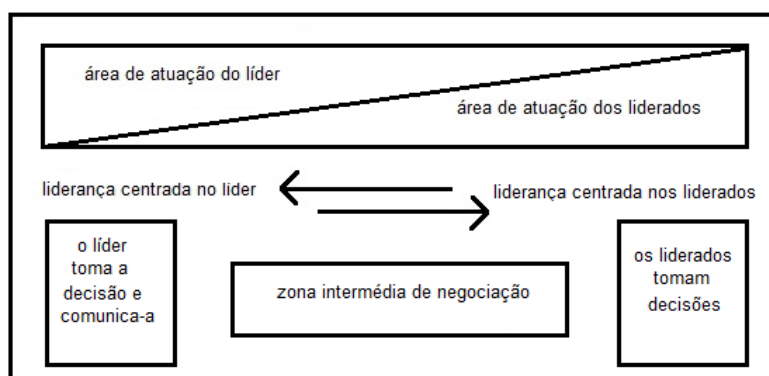


Fig. 2.2 – “Continuum de liderança” (Bertrand & Guillemet, 1988; Ghilardi & Spallarossa, 1991)

Ligado ao primeiro estilo apresentado, Bennis e Nanus (1985) referem que a visão da liderança na forma de controlar, empurrar e manipular é provavelmente a pior das soluções. De uma forma geral dá-se mais importância ao segundo estilo realçando-se de sobremaneira as suas vantagens (Jesuino, 1999; Ghilardi & Spallarossa, 1991; Bothwell, 1991). Jesuino (1999) aponta essas vantagens mesmo numa altura em que a democracia ainda suscitava muitas dúvidas. Igualmente, Cunha e Rego (2005) também distinguem essas vantagens mas alertam para os seus riscos nos grupos compostos por elementos heterogéneos - não correspondendo à classe supostamente homogénea dos professores. Mas, nem todos estão de acordo, pois retira-se de Vieira (1999) que os professores são um corpo mais heterogéneo do que se supõe. Fullan (2003) parece alertar que a Liderança Partilhada poderá ser vista como algo demagógico ao dizer que “as pessoas jamais partilharão voluntariamente conhecimentos a não ser que sintam algum compromisso moral para tal” (idem, p.17). No entanto, nesta sua obra, realça de sobremaneira a importância que a partilha do conhecimento tem para o sucesso da escola/organização. Como já foi referido, a escola como organização burocrática e excessivamente regulamentada pode sugerir que o estilo teórico dos líderes escolares não pode ser outro senão este, tendo em conta a limitação imposta pelas regras

democráticas, tal como Bothwell (1991, p.17) refere: “os líderes da maior parte das organizações burocráticas encontram-se mumificadas em regulamentos”. Como já referimos e como será aprofundado mais à frente, a conhecida Experiência de Hawthorne levada a cabo por Elton Mayo (Lima, 1998) demonstrou que o estilo Partilhado de Liderança (que é centrada no grupo onde não existe uma distinção clara entre líder e liderados) apresenta vantagens sobre os outros estilos existentes. Neste seguimento Teixeira (1995, p.155) adianta que “A gestão participativa (...) começa com uma convicção no potencial das pessoas. A gestão participativa sem uma convicção nesse potencial e certeza sobre os dons que as pessoas trazem para as organizações constitui uma contradição”.

O terceiro estilo (“Laissez-faire”) parece colar-se a um certo estilo de Liderança Simbólica ou Passiva. É importante referir que, neste estilo, o líder não deixa de assumir as responsabilidades das ações mas dá uma grande margem de manobra aos seus liderados (Guilardi & Spallarossa, 1991). Bertrand e Guillemet (1988, p. 178) chamam-lhe estilo “deixa andar” mas não lhe retiram qualquer responsabilidade de liderança, pois é o líder que fornece as indicações e orientações do grupo. Alguns autores como, por exemplo, Bothwell (1991), Bento (2008) e Castro (2010), põem em causa este estilo de liderança interrogando-se se este não será um estilo de “não-liderança” ao sugerirem que o líder que tem esta postura se furta às responsabilidades (neste caso, preferiríamos afirmar que não existe liderança em vez de o caracterizar como um estilo). Como refere Vargas (2005, p. 2), “Liderar não depende de quão útil se é, mas de quão inútil se está disposto a ser”. Parece-nos, assim, que, tendo em conta a existência de grupos culturalmente homogéneos onde as funções de cada um estão claramente definidos ou a existência de grupos onde os liderados têm maiores competências técnicas que o líder, este estilo, “Laissez-faire”, deverá ser considerado para o nosso estudo. Aliás, Ulrich, Smallwood e Sweetman (2009), sem se referirem ao nome deste estilo de liderança, dizem mesmo que um bom líder pode perguntar aos outros qual a decisão que pretendem que tome sem, no entanto, se furtar às responsabilidades. Podemos imaginar, por exemplo, uma orquestra em ação onde o seu líder tem um papel visual predominantemente simbólico (apesar do esforço gestual que alguns fazem) mas a quem se atribui a responsabilidade da animação das atividades e do (in)sucesso que possa surgir⁴⁶. Ou seja, o estilo “Laissez-faire” pressupõe a existência de um grupo coeso,

⁴⁶ Esta metáfora ligada à música foi-nos sugerida por Drucker (1992). Mas também Bennis e Nanus (1985) a utilizam no sentido do líder ter necessidade de habilitar os seus liderados.

habilitado, onde o tradicional dualismo líder-seguidor, com o liderado a apresentar-se num papel passivo e subserviente, não tem lugar. Num sentido contrário a este estilo Fullan (2003) e Collins (2001) apontam um estilo de liderança considerado prejudicial, intitulado-a de Liderança Heróica, que chama a si todas as responsabilidade e decisões, aconselhando as organizações a não a promover uma vez que depois de esta acabar as instituições desmoronam. São vistos, de uma forma irónica, como líderes que vêm de fora para resolver os problemas de dentro (Collins, 2001).

Parece-nos, assim, que todos os estilos referidos podem ser úteis dependendo das situações, ou até das preferências e perspetivas dos liderados - mais uma vez enfatizamos a importância que nos parece ter a Liderança Distribuída conforme a delimita Perillo (2008): diferentes ações para diferentes contextos. Bertrand e Guillemet (1988, baseados em Vroom, 1973, e em Hersey & Blanchard, 1982) estão nesta linha de pensamento ao afirmarem que se deve “ser capaz de mudar de estilo segundo a situação (...) e ser determinado pela maturidade do subordinado” (idem, p. 181). Por exemplo, em momentos controversos com discussões a descambar para um indeterminável término, provavelmente, o estilo Autocrático será o mais indicado. Iremos ver no próximo capítulo uma conclusão de Alarcão e Tavares (1987) afirmando que quando os supervisionados têm pouca maturidade, no início da carreira docente, preferem um estilo supervisivo mais Diretivo (predominantemente autoritário) e se estiverem no meio da carreira já preferem um estilo mais Partilhado (predominantemente democrático). O estilo Permissivo (predominantemente “Laissez-faire”) será mais indicado quando cada um conhece bem as suas funções e onde a homogeneidade dos membros do grupo é uma característica que sobressai. Portanto, parece não existir um estilo ideal, mas sim estilos mais eficazes dependendo de todo um contexto. No entanto deveremos destacar o alerta de Bertrand e Guillemet (1988, p. 183): “O estilo de liderança deve, contudo, permanecer natural e confortável para o líder, e é relativamente inútil para ele tentar adoptar um estilo no qual não se sente à vontade”.

Ainda mais uma referência a outros estilos de liderança, com uma forte componente motivacional onde os estudos mais recentes têm incidido e que, tudo leva a crer, nasceram com Burns (1978; cit. Ferreira *et al.*, 1996; cit. Jesuíno, 1999; cit. Sergiovanni, 2004a; cit. Bento, 2008; cit. Castanheira, 2010)⁴⁷:

⁴⁷ Soto (2002) também se refere a estas duas posturas de liderança mas sem fazer qualquer colagem a Burns ou a outro qualquer autor. Alguma confusão pode surgir na atribuição da origem destes dois estilos motivacionais. Alguns autores referem-se a Douglas McGregor e outros a James McGregor Burns. Esta

- (a) Liderança Transacional – “procura apenas compatibilizar e harmonizar os objetivos dos liderados, através da troca simples e da negociação dos conflitos” (Ferreira *et al.*, 1996, p. 253), ou seja, trata-se de uma transação entre o liderado e o líder no sentido de recompensar o liderado se cumprir e punir se não o fizer, parecendo que as motivações extrínsecas são o seu principal comburente;
- (a) Liderança Transformacional – acontece quando os líderes “são capazes de estimular, mudar e utilizar os valores, as crenças e as necessidades dos seus seguidores, para conseguirem realizar as tarefas” (Donnelly, Gibson & Ivancevich, 2000, p. 359) sugerindo que o *empowerment* e as motivações intrínsecas são as suas características fundamentais dando atenção também ao desenvolvimento profissional dos seus liderados; de destacar o que referem Hargreaves e Fink (2007, p. 131) ao afirmarem que “as práticas de liderança transformacional são úteis em quase todas as circunstâncias organizacionais” corroborado por Bolívar (1997, p. 37) que atesta poder “contribuir para transformar a cultura escolar aumentando a capacidade individual e colectiva para resolver problemas”.

A respeito do termo *empowerment*, Teodoro (2001) diz que ainda não existe uma tradução válida para a língua portuguesa. Mas entende-se que “Em sentido lato, *empowerment* significa proporcionar poder, informação e conhecimento” (Cunha & Rego, 2005, p. 128). Na perspectiva de Jesus (1996) significa atribuir maiores responsabilidades ao trabalhador no que respeita ao seu destino, dando-lhes todos os meios para o controlar incluindo a possibilidade de participação nas tomadas de decisão. Este autor acentua que para a prática do *empowerment* a empresa não deverá ter mais de duzentos trabalhadores devendo existir homogeneidade (cultural) entre eles, possibilitando uma liderança rotativa. Estas duas perspetivas de liderança (Transacional e Transformacional) são estudadas por vários autores como, por exemplo, Bento (2008) e Castro (2010), juntamente com o estilo “Laissez-faire”. Contudo, por este último estilo (“Laissez-faire”) ter sido proposto inicialmente por Kurt Lewin em 1939, muito antes de terem surgido esses dois estilos motivacionais (Transacional e

discussão baseia-se na obra de “McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw Hill” e na obra de “Burns, L. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row”. Trata-se, assim, de duas pessoas diferentes embora com trabalhos na mesma área. Para aumentar a confusão, Hargreaves e Fink (2007) atribuem a fonte de inspiração da Liderança Transformacional aos conceitos criados por “Weber, M. (1978). *Economy and society: Na outline of interpretive sociology*. Berkeley: University of California Press” e que destacámos no subcapítulo 1.1- Teorias organizacionais.

Transformacional), achamos que a sua inclusão neste grupo de estilos não se adequaria muito bem. Compreendemos, no entanto, esta colagem uma vez que parece ser necessário um outro que absorva os comportamentos que não se podem incluir nos primeiros. Neste caso, dentro desta perspetiva, o “Laissez-faire” é visto, neste grupo de estilos de liderança, como uma postura de abandono da liderança não sendo este, no entanto e como vimos, o nosso entendimento deste estilo de liderança. Castanheira (2010) refere que os líderes de topo na Escola usam alternadamente a Liderança Transaccional e Transformacional no que respeita aos seus comportamentos e acrescenta, suportada em variadíssimos autores⁴⁸, num propósito de clarificar as suas diferenças, que: “A liderança transaccional baseia-se, então, numa dicotomia clara entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, numa perspetiva mais de conformidade do que de criatividade face aos desafios e às metas impostas pela realidade organizacional” (idem, p. 71).

Parece-nos, deste modo, que podemos sintetizar na tabela seguinte as posturas gerais de liderança (estilos), independentemente da condição do líder (perfil) ou da forma como chegou a esse estatuto (tipo). De notar que tanto o estilo transaccional como o estilo transformacional podem estar associados a qualquer um dos estilos gerais de liderança (Autocrático, Democrático, *Laissez-faire*), daí entendermos que os primeiros são antes estratégias de motivação usadas pelo líder.

Estratégias de motivação	Estilos gerais de liderança	Observações
Introduzidas através de lideranças transaccional e/ou transformacional com particular incidência na transformacional onde as motivações intrínsecas parecem ser mais determinantes e onde o humanismo e o respeito pelas diferenças são preponderantes.	Autocrático	Nos casos de discussões problemáticas ou quando os liderados são culturalmente inferiores ao líder bem como nos casos em que os liderados possuem pouca maturidade.
	Democrático	O estilo que a literatura aponta como mais eficaz e eficiente. Usado sobretudo nos casos em que a maturidade e conhecimentos do líder se equiparam aos dos liderados.
	<i>Laissez-faire</i>	Quando notoriamente os liderados possuem mais cultura e mais maturidade que o seu líder ou quando os liderados são altamente responsáveis e competentes não sendo necessário grandes orientações. Pode também surgir quando o cargo de líder é imposto por uma qualquer obrigação institucional.

Quadro 2.1 – Comportamentos de liderança

⁴⁸ Yukl (1989); Bryman (1996); Rego (1997); Bush e Coleman (2000); Antonakis, Avolio, e Sivasubramanian (2003); Avolio, Bass, Avolio, Jung, e Berson (2003); Day (2003); Harris (2003); Hopkins (2003); Zhu, Koh e Bhatia (2004); Barnett e McCormick (2004).

Reforçamos então a ideia de que todos os estilos de liderança podem ser úteis e eficazes dependendo de toda uma conjuntura e de certas particularidades. Tal como referem Bennis e Nanus (1955) e Ulrich, Smallwood e Sweetman (2009) existem líderes eficazes com estilos muito diferentes que se diferenciam pelas suas marcas de liderança pessoais. Parece-nos assim que para se exercer uma liderança se necessita da implementação de estratégias que permitam ao líder fazer sobressair todas estas características apontadas e que permitam também ao liderado realçar as suas próprias características pessoais de liderança proporcionando a todos, num percurso sustentável, um maior desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional

Outro dos aspetos que ressalta na diversa literatura da especialidade, parecendo até constituir uma praxe, é o debate das diferenças entre liderança e gestão. Castanheira (2010), por exemplo, refere que os responsáveis máximos da Escola, agora chamados novamente diretores (já foram chamados presidentes dos conselhos diretivos e presidentes dos conselhos executivos), apresentam características de líderes e de gestores. Interessa, pois, alargar a discussão acrescentando mais uma dimensão que é normalmente esquecida: a administração.

2.4 - Liderança vs gestão vs administração

Admite-se que a liderança possa ser vista como uma técnica de gestão (Torres & Palhares, 2009). Sá (1996, p. 139) chama ao Diretor de Turma um “gestor pedagógico”. Castanheira (2010, p. 59) apresenta exemplos de outros autores e constata que “não há necessidade de distinguir os dois termos” acrescentando que “na prática, líderes e gestores são quase indistinguíveis” (ibidem). Mas parece que os desacordos persistem, pois Bennett *et al.* (2003) afirmam que encontraram no seu estudo vários desentendimentos entre estes conceitos. Também os autores estudados por Rego (1998) estão de acordo no que respeita às suas diferenças. Salientamos aqui uma das relações encontradas: “Aqueles que gerem sabem o que devem fazer. Os que lideram (líderes) sabem o que é necessário fazer” (idem, p. 27). Esta conceção, embora um pouco diferente, parece ter surgido com Bennis e Nanus (1985, p. 19) ao referirem que “Um gerente é alguém que sabe fazer as coisas bem e um líder é aquele que sabe o que deve fazer”. Também McNeil e Clemmer (1992) focam esta ideia atribuindo ao líder uma maior atenção à dimensão humana que o gestor normalmente não tem. Estes últimos autores enfatizam na sua obra a relação que deve existir nas organizações entre a gestão,

a liderança e a tecnologia chamando-lhe “Equilíbrio para uma Actuação Perfeita” (idem, p. 49). Pol *et al.* (2007), nas definições que apresentam sobre gestão, denotam uma vertente mais quantitativa em relação à vertente humana embora destaquem igualmente a importância da motivação. Diríamos, neste seguimento, que as motivações extrínsecas numa postura transaccional guiam as práticas do gestor enquanto as motivações intrínsecas e a postura transformacional guiam as do líder. Como refere Hoffer (2007, pp. 91-92), “O homem de negócios bem-sucedido geralmente é um fracasso como líder comunitário porque a sua mente está sintonizada nas «coisas que são» e o seu coração no que puder ser conseguido «nos nossos dias»”. Também Amaral (2007) remete as funções do gestor direccionadas para os objetivos da organização e as do líder para as pessoas. Outra relação é a sugerida por Rego (1998, p. 28): “as competências de gestão podem ser ensinadas/aprendidas ao contrário das competências da liderança”. Outra ainda é a apresentada por Vargas (2005, p. 80): “A responsabilidade de um gestor pertence ao domínio da Lei, a de um líder pertence ao domínio da Ética”. Fullan (2003) refere que ambos os conceitos são necessários e se sobrepõem mas destaca a liderança como “necessária para os problemas que não têm resposta fácil” (idem, p. 14). Bothwell (1991) refere que os líderes devem ter, idealmente, capacidades de gestão e os gestores capacidades de liderança, sugerindo que um gestor se dedica à planificação das atividades e o líder à concretização dessas ações. Ou seja, segundo Bothwell (idem), o gestor pode ser capaz no que respeita ao planeamento mas não ser capaz de motivar os seus subalternos a seguir esse projeto. Neste contexto surge, assim, a importância dos comportamentos do líder que deverá ter a capacidade de influenciar e motivar os outros e propor soluções caso o plano do técnico gestor falhe. Mas considerando-se a Escola “como objecto de gestão estamo-nos a referir à sua dimensão de organização social para a educação” (CRSE, 1988, p.14). Presume-se, então, que um gestor é um líder e um líder pode também ser um gestor. Nas diferenças encontradas parece-nos que a criatividade atribuída ao líder, a sua humanidade em detrimento dos números, bem como alguma infidelidade às normas, são as características mais determinantes nessas divergências. De uma forma geral a literatura remete-nos para a importância que ambos os conceitos têm no sucesso da organização (Castanheira, 2010) tal como Rego (1998) indica ao fazer referência ao sucesso da empresa japonesa Matsushita Electric apontando como uma das razões o facto de separarem os cargos de liderança e gestão. Curiosa e paradigmática, bem na linha da definição pessoal e abstrata que nos falava Castanheira (2010), é a perceção que os professores têm destes dois conceitos: quando

atribuem uma classificação fraca à avaliação que fazem do desempenho do Diretor da Escola consideram-no um gestor, mas se lhe atribuírem uma classificação alta já é considerado por eles um líder (Fullan, 2003).

Nesta discussão, Ghilardi e Spallarossa (1991) também separam os conceitos de administrador e líder, mas parece-nos que os autores atribuem o mesmo significado à administração e à gestão. No entanto, é comum falar-se no termo “administração escolar” (como comprovam os diversos cursos universitários que se referem a esta terminologia) surgindo aqui mais um conceito reflexivo, a par da liderança e gestão, que necessita de ser esclarecido: a administração. Castro (2010) diferencia a gestão escolar da administração escolar ao apontar à gestão uma dimensão de organização e planificação, enquanto que aponta à administração “aspectos mais gerais da educação (decisões mais político-estratégicas)” (idem, p. 136). Parece-nos que, ao lermos os conceitos propostos por Caupers (1996) e Castro (2007) sobre organização pública, se pode deduzir que o administrador se focaliza na prestação de um serviço público necessário à população que serve, administrando bens e interesses comuns, enquanto o gestor, público ou não, se concentra na rentabilidade financeira que a organização pode absorver, tendo em vista o lucro. No entanto, Glatter (1992, p. 142) acrescenta que o gestor escolar tem de ir mais além destes interesses ao referir que “a gestão não deve ser considerada como uma atividade puramente técnica divorciada dos valores e objectivos educacionais”.

Além das problemáticas da liderança, da gestão e da administração interessa estudar outro conceito relacionado, com interesse particular para as ciências da educação. No capítulo seguinte abordaremos, assim, a temática da supervisão pedagógica (Ricardo, Henriques & Seabra, 2012a).

Capítulo 3- Supervisão Pedagógica

3.1 - A emergência da supervisão pedagógica

A ideia da supervisão pedagógica partiu muito provavelmente da necessidade de um melhor acompanhamento de estágio aos novos professores ou aos candidatos a professores. Segundo vários autores como, por exemplo, Vieira (1993) e Vasconcelos (2007) o conceito de supervisão pedagógica foi introduzido na educação em Portugal por Alarcão e Tavares (1987) numa perspetiva clínica e debruçava-se sobretudo para o desenvolvimento humano e profissional⁴⁹. Alarcão (2001) confirma esse início nos anos 70 acrescentando que se necessitava, nesse contexto, de uma fiscalização, controlo e avaliação. Como Vieira e Moreira (2011, p. 8) explicam: “As reformas educacionais e os problemas da educação estão frequentemente predicados no pressuposto de que os professores são a razão e o problema das escolas medíocres, logo necessitam de ser cuidadosamente controlados e monitorizados”. Surgiu depois Cortesão (1991), apoiada em Smith (1988), salientando a necessidade da partilha de experiências e reflexões entre os professores mudando assim, de certa forma, o entendimento da supervisão pedagógica aplicada às escolas portuguesas. Entretanto, Sá-Chaves (2000) reforça esta direção do conceito não se resignando à simples ideia da transmissão dos conhecimentos entre o supervisor pedagógico e o supervisionado. Alarcão e Tavares (2003) aparecem de novo com uma revisão da sua primeira obra (Alarcão & Tavares, 1987) estendendo mais o conceito a toda a dinâmica da escola criando-se novos termos como, por exemplo, “escola reflexiva” e “instituição aprendente”⁵⁰. Evoluiu assim com o intuito de retirar o professor da “caixa negra” que muitos chamam à sala de aulas⁵¹ de modo a que houvesse uma maior interação colaborativa e transparente em toda a escola. Parece ter existido uma necessidade do professor se libertar do seu isolamento através desta nova estratégia introduzindo-se relações formativas entre um supervisor e supervisionado de uma forma contínua, não permitindo que o professor se conforme com o seu desempenho, encaminhando-o a desenvolver-se de uma forma contínua e de uma forma partilhada. Terá sido esta a pretensão e a essência da supervisão pedagógica

⁴⁹ Vasconcelos (2007) não define claramente a perspetiva clínica de Alarcão e Tavares (1987). Como veremos mais à frente, a supervisão clínica está relacionada com ações na sala de aulas.

⁵⁰ Bennis e Nanus (1985) também se referem à “organização aprendiz” onde os seus líderes promovem uma aprendizagem contínua através de práticas diárias, de contactos com o exterior e da cooperação entre todos tendo em vista os objetivos comuns.

⁵¹ O professor doutor Ricardo Vieira refere muitas vezes este termo nas suas palestras.

moderna. Nota-se, assim, neste conceito uma clara “evolução de significado” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 29).

Mas o termo isolado de supervisão, sem estar ligado à pedagogia, surge na era da industrialização numa perspetiva do melhoramento qualitativo e quantitativo da produção com uma conotação sobretudo fiscalizadora (Lima, 2001). Poderá, numa análise ligeira, ser perspetivada como que possuindo uma visão muito melhor que a normal (super visão). Vieira (1993) diz mesmo que a supervisão pode ser observada como que posse de uma visão apurada, pois o supervisor terá de enxergar mais longe que o supervisionado. Numa perspetiva organizacional pode ser considerada como uma habilidade/competência de análise do passado, análise do presente e previsão do futuro. Caupers (1996, p. 95), numa ótica administrativa, afirma que “A supervisão consubstancia-se numa quase-hierarquia: é uma forma de relacionamento interorgânico em que o órgão supervisionante não pode dar ordens ao órgão supervisionado mas pode agir sobre os actos deste, designadamente revogando-os”. O termo “supervisão”, sobretudo se for apresentado isolado sem a respetiva ligação à pedagogia, pode sugerir, então, vários significados mas longe da verdadeira essência do que se pretende com a supervisão pedagógica. Por exemplo, pode sugerir uma relação hierárquica entre o supervisor e o supervisionado bem como uma ligação à inspeção e controlo ao contrário do que se pretende implementar nas escolas: um *coaching* onde se procura ajudar o supervisionado a trilhar o seu próprio caminho de desenvolvimento.

Embora poucos o refiram, como veremos, é importante percebermos que pode ser perspetivada em dois vetores distintos de aplicação (sem considerarmos outra análise mais desenvolvimentalista): (1) dirigida a candidatos a professores na sua formação inicial; (2) dirigida a professores já em carreira. Na escola atual perspetiva-se na relação existente (a) entre o orientador do estágio e o respetivo candidato a professor, (b) entre o coordenador pedagógico (delegado de grupo) e o professor do seu círculo curricular e (c) entre o avaliador interno e o professor avaliado (DR n.º26/2012). Parece-nos que será nestas relações que se pode e deve vislumbrar com mais ênfase a supervisão pedagógica. O DR n.º 2/2010 atribuía as competências de supervisão pedagógica também ao relator, ou seja, ao professor avaliador interno encarregado de propor a classificação da ADD. O termo “relator” foi abandonado com o DR n.º 26/2012, pois o professor relator tinha a função de avaliar sumativamente os seus pares através de um relato muito normalizado e com poucas ligações ao que se entende por supervisão

pedagógica⁵². O DR n.º 2/2010 atribuía ainda, ao coordenador do departamento curricular, a supervisão sobre estes relatores. Tudo indica que a ideia de supervisão com uma imagem algo dura, como referimos, tende a imaginar um indivíduo controlador e avaliador das ações dos outros. Quem nunca refletiu e se debruçou sobre o tema poderá, muito provavelmente, absorver esta ideia, aliás, como refere Vieira (1993, p. 28), o termo supervisão encontra-se associada à “chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo”. Também Leal e Henning (2009) aplicam termos na supervisão pedagógica (ou escolar, como lhe chamam) como vigiar, examinar, fiscalizar, corrigir, indagar, comparar e duvidar. No entanto também acrescentam, corroboradas por Moreira (2009), que existiu uma evolução do conceito ao referirem a existência de uma primeira fase mais autoritária e uma segunda fase (a atual) mais humanizada e democrática. Mas, na defesa dos termos usados que reconhecem poderem ser vistos como “profundamente negativos”, e fazendo uma ligação da supervisão ao poder, Leal e Henning (2009) recorrem amiudamente a Foulcault (2006) citando-o desta forma: “temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde. Na verdade o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objectos e rituais de verdade” (Foulcault, 2006, cit. idem, p. 253).

Parece-nos, assim, importante uma desmistificação do conceito (supervisão pedagógica) de forma a eliminar a ligação regressiva, e repressiva em geral, que ainda pode ter à sua génese da produção industrial. Chamar-lhe-íamos, talvez, “orientação docente” ou “coordenação docente” conforme o entendimento que têm todos os autores estudados neste domínio. Ou seja, que refletisse a quem se destina (professor) e que indicasse que não se limita à pedagogia. No Brasil, segundo Ferreira (2001), não correu muito bem esta tentativa de aligeirar os termos mas os motivos dessa alteração nada tinham a ver com uma terminologia mais sugestiva. Na realidade o que se pretende com a atividade supervisiva pedagógica passa por uma orientação solidária num trabalho colaborativo, por uma procura de encontrar soluções, enfim, por melhorar toda a prática docente. Pretende-se que seja vista, deste modo, numa “abordagem dialógica” conforme Alarcão (2001, p. 31) a define e como a mesma autora expressa claramente: não deve

⁵² Gonçalves (2010, p. 39) exalta a importância do relato como um importante “instrumento de desenvolvimento dos professores”. Para esta autora o “relato constitui uma reflexão sobre e síntese do processo de supervisão/formação, instrumento de reestruturação do conhecimento de reflexão e meta-reflexão, de natureza textual e científica sustentado na análise e interpretação dos dados/evidências recolhidos” (ibidem).

ser vista somente “no contexto sala de aulas, mas no contexto mais abrangente da escola”. Portanto, parece-nos que esta identificação não se pode cingir somente à prática pedagógica pois ultrapassa largamente este âmbito (Galveias, 2008). Mas, como a maioria dos conceitos que giram em torno da Educação, o termo “supervisão pedagógica” não tem uma só definição nem tem sido estático (Prates, Aranha & Loureiro, 2010). Vieira (2009, p. 199) apresenta uma definição onde se nota a insistência na finalidade pedagógica: “teoria e prática de regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto”. Mas, tal como já referimos, Galveias (2008, p.15) alarga de sobremaneira o conceito ao referir que o “foco da supervisão [pedagógica] precisa de ser expandido de modo a incluir problemas e questões relativas aos conteúdos específicos assim como problemas e questões de ordem geral”. Soares (2009) acrescenta ainda, baseada na evolução da legislação e do estudo de diversos autores, como função da supervisão pedagógica, uma orientação no sentido de ajudar o professor supervisionado a desenvolver a sua carreira, estimulando o seu desempenho também através de uma forma reflexiva, exercendo, deste modo, uma influência indireta na aprendizagem dos alunos e consequentemente na qualidade da educação – deverá ser este o cerne principal de toda a dinâmica das inovações criadas nos sistemas educativos.

Nesta visão alargada, a ligação entre supervisão pedagógica e avaliação não constitui surpresa como comprovam, por exemplo, os trabalhos de Garrido (2011), de Marchão (2011), como é destacado no DR n.º 2/2010 e, até, pela constatação das ofertas por parte de algumas instituições do ensino superior de cursos pós-graduados com nomes que não deixam dúvidas quanto a essa ligação⁵³. Alarcão e Tavares (1987) também dedicam algumas considerações a essa união sugerindo critérios e modos para essa realidade. Santos e Brandão (2006), inspiradas em Pascal e Bertram (2000), sugerem uma “escala de empenhamento do adulto como apoio à função supervisiva” através dos seguintes indicadores: sensibilidade, estimulação e autonomia. No entanto, referem-se somente à observação de aulas e à relação que o supervisionado tem com os seus alunos (diríamos, numa perspetiva clínica). Ora, a supervisão pedagógica pretende, como vimos, ser muito mais abrangente tornando esta escala muito redutora. Existem outros trabalhos que se focalizam, exclusivamente, neste tipo de supervisão clínica, nomeadamente o de Vieira e Moreira (2011). No entanto, interessa reter que as obras da

⁵³ Como veremos, foi sugerido por alguns professores inquiridos a obtenção de cursos de supervisão pedagógica como um dos requisitos para se poder exercer o cargo de avaliador de desempenho docente.

especialidade indicam-nos claramente que a avaliação (formativa) é uma das ações “indissociáveis” (idem, p. 19) da supervisão pedagógica a par da observação e da orientação (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). Mas Moreira (2009) contesta esta ideia (provavelmente referindo-se à avaliação sumativa uma vez que não faz qualquer alusão às diferenças com a avaliação formativa) dizendo mesmo que são atividades incompatíveis com objetivos distintos e “irreconciliáveis” (idem, 253). Na mesma linha de pensamento, Maio, Silva e Loureiro (2010) interrogam-se sobre a incompatibilidade existente entre a avaliação sumativa com consequência na progressão da carreira e a supervisão pedagógica. Também Gaspar, Seabra e Neves (2012) se referem à problemática desta incoerência ao alertarem para a secundarização do papel formativo do supervisor pedagógico em detrimento do papel sumativo. A este respeito entendemos, como realçaremos mais à frente, que a (1) avaliação sumativa incide exclusivamente no produto (ligada, portanto, a um avaliador externo podendo ser chamado de supervisor) enquanto a (2) avaliação formativa incide no processo pressupondo-se a existência de um acompanhamento interventivo e contínuo (ligada, portanto, a um avaliador interno podendo ser chamado de supervisor pedagógico tal como o temos vindo a descrever). Ou seja, entendemos esta segunda forma de avaliação (a formativa) “como um processo de fornecimento de informações a serem utilizadas na melhoria do desempenho” (Novaes, 2011, p. 14) e antagónica à primeira forma de avaliação (a sumativa) pois têm claramente objetivos principais diferenciados⁵⁴. A supervisão pedagógica está, na sua essência, ligada à avaliação formativa e não à avaliação sumativa. Esta deve ser destinada a uma supervisão externa, que nada tem em comum com a supervisão pedagógica, e onde não deve existir qualquer cumplicidade entre o avaliado e avaliador (ao contrário do que deve acontecer com o supervisor pedagógico e o seu supervisionado).

Como já referimos, as dimensões da supervisão pedagógica são as que fornecem uma orientação da prática pedagógica ao (1) professor através de uma monitorização contínua e (2) a que fornece uma orientação na formação ao candidato a professor na sua formação de base numa perspetiva de “ensinar os professores a ensinar” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 34). A maioria dos autores estudados não faz uma diferenciação clara nas diferenças de objetivos destas duas dimensões e aplicam na caracterização geral da supervisão pedagógica termos mais consensuais e abrangentes como, por exemplo, que

⁵⁴ Esta autora (Novaes, 2011) destaca Scriven (1967) como o criador da noção de avaliação formativa.

a ação supervisiva deverá ser reguladora e formativa, fazendo deste modo com que, em qualquer das dimensões (dirigida ao candidato a professor ou dirigida ao professor em carreira), se adequem perfeitamente as características apontadas. No entanto, por exemplo, Alarcão e Tavares (1987) e Vieira (1993; 2009) incidem claramente as suas análises na supervisão pedagógica que é feita ao candidato a professor, pois, como referem, é onde se sentem mais à vontade por terem já tido a experiência de formar professores. Também Sá-Chaves (1996) e Galveias (2008) abordam com mais ênfase esta direção chamando, até, formando ao futuro professor supervisionado.

Existem, assim, definições muito alargadas como a que define Alarcão (2009, p.121) ao dizer que “todos na escola são supervisores” no sentido que todos têm o dever de se “inter-ajudarem e de contribuírem para uma escola melhor” (ibidem) definindo, neste contexto, vários tipos de supervisão pedagógica como, por exemplo, autosupervisão e heterosupervisão, ou considerando “a supervisão como um processo de criação de contextos de aprendizagem” (idem, 125). Não define, no entanto, quem são ou quem deverão ser, de facto, os supervisores pedagógicos institucionais, embora Rangel (2001) destaque a criação de um profissional vindo do coletivo dos professores sugerindo, deste modo, a necessidade da existência de uma figura devidamente profissionalizada. Alarcão e Tavares (1987) também destacam o perfil do supervisor finalizando essa obra fazendo uma ligação da supervisão pedagógica a uma prática continuada de entreajuda nos professores mas sem a existência de uma avaliação (sumativa) no intuito de se proporcionar uma hetero e uma autosupervisão.

De um modo geral, parece-nos que é necessário fazer uma separação clara entre o conceito isolado de “supervisão” com o de “supervisão pedagógica”, pois só deste modo se pode entender que o primeiro pode ter uma incidência inspetiva e controladora enquanto o segundo tem, como vimos, uma forte ligação à colaboração, partilha e orientação. Na discussão dos conceitos relacionados com a supervisão pedagógica sobressaem as várias formas de os direcionar e compreender. Seguidamente debruçar-nos-emos sobre as inúmeras propostas de modelos de supervisão pedagógica normalmente percecionados como estruturas do processo supervisivo.

3.2 - Estruturas da supervisão pedagógica e seus alicerces

Modelo, num contexto supervisivo, não é paradigma, não é abordagem, não é teoria, não é enfoque, não é padrão, não é aspeto, não é dimensão, não é família, não é

categoria, não é tipo, não é cenário,... embora também possa ser tudo isso dependendo das lentes usadas e do vislumbre pretendido. Por exemplo, para Tracy (2002) e para a *Association of Supervision and Development* (cit. idem), “abordagem” e “modelo” significam o mesmo. Deste modo, parece-nos que não devem ser feitas grandes considerações sobre estas diferenças. Podemos no entanto considerar que “abordagem” poderá ser mais abrangente que “modelo”. Tracy (2002) também refere que o termo “modelo” tem sido alvo de vários ataques no que respeita à indiscriminada substituição por outras palavras relacionadas. Mas, modelo supervisivo parece ser melhor vislumbrado como uma estrutura composta por procedimentos de forma a poder implementar-se a supervisão pedagógica. De um modo geral, “as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, todas elas supõem, de um modo ou de outro, uma preocupação comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira & Moreira, 2011, p. 14).

Assim, o modo como se implementa a supervisão pedagógica, ou seja, a praxis, é atribuído a um modelo que deverá ser consubstanciado por uma ou várias teorias e que deverá condicionar o estilo do supervisor pedagógico tendo em conta os enfoques pretendidos e a direção tomada. Então, modelo deve ser entendido como uma estrutura que nos ajuda a operacionalizar a teoria mesmo que esta não surja de uma forma explícita, mas, entende-se que, no desenvolvimento de qualquer modelo, a teoria que lhe deu vida tem que estar presente pois, sem este alicerce, ele tenderá a desmoronar-se com alguma facilidade. Resumindo, “os modelos projectam a teoria e, simultaneamente, resultam dela” (Tracy, 2002, p. 22) ou, num contexto supervisivo os modelos “criam janelas múltiplas pelas quais podemos ver o mundo da prática” (idem, p. 28).

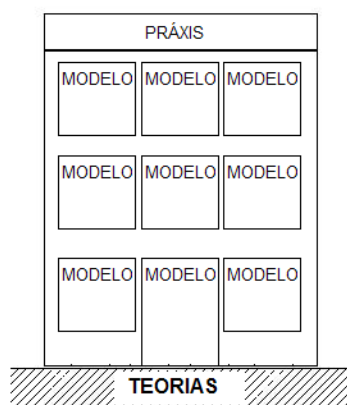


Fig. 3.1 – O edifício da supervisão pedagógica (baseado em Tracy, 2002)

Neste esquema compara-se modelo à estrutura de um edifício em construção (processo da supervisão pedagógica) sem muitos muros nem paredes para se poder visualizar melhor o exterior (o mundo da prática)⁵⁵. Pretendem-se, deste modo, janelas grandes cuja estrutura será alicerçada em teorias que, na grande maioria das vezes, não se vislumbram (como os alicerces de um edifício) mas que obrigatoriamente têm de existir. Coloca-se a praxis, a operacionalização da teoria através dos modelos, no topo da construção (no final da construção), ou seja, para a praxis resultar tem de existir, primeiro, teoria (alicerce) para seguidamente se poder construir o modelo (estrutura). Nesta linha das conhecidas metáforas das janelas e dos muros (Oliveira-Formosinho, 2002) um modelo pode constituir uma abertura permitindo-nos ver melhor a forma de implementação da supervisão pedagógica, mas também pode constituir um obstáculo se não o aplicarmos convenientemente tendo em conta os diversos fatores imprevisíveis que rodeiam a organização Escola. Por este motivo, parece ser de todo conveniente conhecerem-se bem os inúmeros modelos existentes de modo a poder implementar-se o que melhor se adequa às características de cada supervisão pedagógica em particular.

Baseados, sobretudo, no trabalho de Tracy (2002) tentámos resumir muitas das variáveis que se apresentam de forma a clarificar as bases e as classificações desses modelos. Assim, para ser considerado um modelo supervisivo, deverá ter algumas premissas que o identifiquem, tais como: (a) os objetivos, (b) a teoria e os conceitos que o sustentam e (c) as normas/planificação dessa implementação. De uma forma geral, todos os modelos absorvem alguns conceitos de uma diversidade de teorias, embora não sejam apresentadas de uma maneira direta por nenhum dos autores estudados. Importa, no entanto, referir algumas bases teóricas que os sustentam e apresentar pistas a essas ligações de modo a poder entender-se melhor o seu desenvolvimento. Prudentemente, Tracy (2002, p. 24) prefere dizer que “A teoria em que um modelo se baseia não é, frequentemente, articulada de forma clara por quaisquer daqueles que descrevem ou utilizam o modelo”. Apresenta depois algumas teorias gerais, que podem sustentar os modelos, sem fazer, no entanto, nenhuma conexão clara entre estas duas grandezas, a saber: (a) teorias da Liderança; (b) teorias da Organização; (c) teorias da Comunicação; (d) teorias Sociológicas; (e) teorias Psicológicas; (f) teorias do Aconselhamento. Parece-nos que todos os modelos supervisivos pedagógicos recorrem a várias destas teorias não

⁵⁵ Estas metáforas relacionadas com a supervisão pedagógica e ligadas à construção civil são usadas por vários autores, nomeadamente, Tracy (2000), Oliveira-Formosinho (2002), Vasconcelos (2007) e Galveias (2008).

podendo nenhum ser dissociado das teorias da Comunicação, Sociológicas e Psicológicas. A teoria do Aconselhamento estará mais ligada na sua génese à psicoterapia mas, num contexto supervisiivo pedagógico, não deverá ser vista sob esse prisma mas sim sob um tipo de poder funcional que o supervisor tem sobre o supervisionado permitindo-lhe aconselhar no sentido de dar seguimento aos procedimentos do processo. Também as teorias Sociológicas e teorias Psicológicas se confundem e abarcam muitas ideias das teorias organizacionais. Por exemplo, Maslow é referido frequentemente com a sua teoria das Necessidades nas teorias Organizacionais, Sociológicas e/ou Psicológicas (Seco, 2002). Assim, no Anexo IX, procurámos apresentar as teorias, descritas em Bertrand e Guillemet (1988), Sousa (1990), Teixeira (1995), Ferreira *et al.* (1996), Costa, Mendes e Ventura, (2000) e Seco (2002), que nos pareceram poder sustentar os modelos de supervisão pedagógica propostos pelos mais diversos autores tentando, sobretudo, apontar pistas para um estudo mais aprofundado.

Iniciámos com o trabalho de Santos *et al.* (2008) que, baseados em Duffy (1998)⁵⁶, apresentam quatro ideologias, tendo sempre em vista a promoção e a melhoria do desempenho profissional do professor, onde se resumem a evolução dos modelos de supervisão pedagógica em quatro correspondentes períodos: (1) administrativo, (2) eficaz, (3) cooperativo e (4) investigativo. Nesta linha, Alarcão (1999) sugere quatro enfoques: (1) enfoque formativo; (2) enfoque operativo (proporciona melhor instrução); (3) enfoque investigativo (promove a reflexão); (4) enfoque consultivo (o que orienta e aconselha). A mesma autora, Alarcão (2001), introduz mais conceitos ao referir seis tipos de supervisão: (1) artesanal - numa perspetiva mestre/aprendiz; (2) comportamentalista - de natureza mecanicista e racional; (3) clínica – onde a sala de aulas é vista como a principal ferramenta de observação, ou seja, vista como um laboratório, portanto muito redutora na nossa opinião uma vez que as funções os professores têm extravasado muito para além desse espaço; (4) reflexiva com intenções formativa e dinâmica; (5) ecológica - que considera “as dinâmicas sociais e, sobretudo a dinâmica do processo sinérgico da interacção entre o sujeito e o meio que o envolve” (idem, p.19); (6) dialógica – valorizando-se o “papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade assumida na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional” (ibidem). Esta última

⁵⁶ Ver Anexo IX.1- Evolução dos modelos de supervisão pedagógica (Duffy, 1998).

abordagem de supervisão pedagógica parece ser a que absorve o que de melhor as outras abordagens possuem e a que melhor se adaptará à organização Escola tendo em conta a sua natureza democrática e colegial.

Tracy (2002), num estudo exaustivo, identifica várias famílias de modelos da supervisão pedagógica propostos por inúmeros autores onde se notam as influências e os retoques individuais de cada um⁵⁷. Alguns modelos misturam-se e outros trocam apenas de nome com pequenas *nuances* entre as suas definições uma vez que Tracy (idem) evoca a perspetiva de variadíssimos autores. Esta autora acrescenta ao seu estudo que muitos destes modelos não teriam qualquer eficácia se fossem implementados atualmente, sugerindo alguns pressupostos a ter em conta para a criação de novos modelos, a saber: (a) os adultos são seres aprendentes durante toda a vida, (b) são capazes de se autosupervisionar, e (c) possuem necessidades diferentes dos alunos. Aponta ainda que (d) se deve ter presente o clima organizacional e realça que (e) o conhecimento se pode adquirir com mais eficácia se for em colaboração com outros.

Oliveira-Formosinho (2002) sugere mais um modelo dirigido à formação inicial dos educadores de infância mas que tem todo o sentido também na formação dos candidatos a professores: o ecológico⁵⁸. Leddick (n.d.), por sua vez, fornece algumas indicações para a supervisão em geral parecendo que resume muitos dos outros modelos referidos atrás em três modelos muito abrangentes: (1) terapêutico, (2) desenvolvimento e (3) discriminatório⁵⁹.

Encontrámos, assim, referências a variadíssimos modelos de supervisão pedagógica. De uma forma geral nota-se uma evolução paradigmática num sentido mais humano. Dentro dos grandes princípios emergentes da supervisão pedagógica, Vasconcelos (2007) confirma que a teoria tem evoluído num sentido mais humanista, ao salientar, por exemplo, dois dos seus princípios: (1) “pessoas no centro” e (2) “gerir com as pessoas”. Nota-se também de uma forma evidente alguma disputa entre os autores na atribuição dos termos aos conceitos. As semelhanças entre os modelos parecem não justificar tantas abordagens. Ao estudarmos estes modelos e tentarmos fazer a extrapolação para as escolas públicas portuguesas (básico/secundário) notamos que nenhum se refere às características pessoais dos alunos (exceto uma pequena alusão por parte do modelo do Produto de McGreal), às características da própria turma, à

⁵⁷ Santos e Brandão (2006) também apresentam uma revisão do trabalho de Tracy (2002). Ver Anexo IX.2- Modelos gerais da supervisão pedagógica (Tracy, 2002).

⁵⁸ Ver Anexo IX.3- Modelo ecológico da supervisão pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2002).

⁵⁹ Ver Anexo IX.4- Modelos supervisivos de Leddick (n.d.).

heterogeneidade dos alunos em termos de comportamentos e conhecimentos, ao crescente aumento da indisciplina por parte dos alunos (assunto que ainda não está resolvido e que poderá abortar qualquer tentativa de aplicação de um modelo tradicional), à especificidade que alguns cursos emergentes apresentam (como, por exemplo, os Cursos Vocacionais que estão associados a um novo modo de lecionar mais dirigido à profissionalização do estudante e onde os conteúdos programáticos não são de todo o fator mais importante valorizando-se de sobremaneira as competências socio-afetivas⁶⁰), em suma, às diferenças dos paradigmas educacionais existentes em cada Escola (Bertrand & Valois, 1994)⁶¹. O modelo Artístico e o modelo Artístico-naturalista têm, no entanto, em atenção este último aspeto e realçam ainda os traços de personalidade do supervisionado parecendo-nos, por este motivo e tendo em conta a tendência paradigmática dirigida para o humanismo e para a especificidade de cada Escola, que deveriam ser modelos estudados e desenvolvidos com mais atenção. Neste sentido, Tracy (2002) alerta para as necessidades do supervisionado bem como para as necessidades da organização onde se incluem toda a sua envolvimento e as influências dos paradigmas socioculturais na escolha do modelo a aplicar. Parece-nos, deste modo, que os resultados poderiam ser desastrosos se insistíssemos em aplicar o mesmo modelo a um professor estagiário e a um professor em fim de carreira. Mas também, provavelmente, teríamos o mesmo resultado se aplicássemos o mesmo modelo, por exemplo, a um educador de infância e a um professor do secundário. De referir que o modelo de Desenvolvimento de Leddick (n.d.) alerta para este aspeto. Tracy (2002) também pensa que a supervisão pedagógica deve ser dividida e adaptada tendo em conta as fases evolutivas na carreira docente embora não refira concretamente os níveis/estádios dos professores. Reparamos ainda que não existem referências muito claras aos procedimentos e aos passos para se implementar cada um dos modelos. Também nenhum modelo se refere à especificidade de cada área curricular. Parece-nos,

⁶⁰ Assistimos a várias reuniões na Escola E, dirigidas aos professores que lecionam cursos vocacionais, onde, inequivocamente, foi defendida esta ideia e fornecidas estas diretrizes. Acrescentamos que é ao professor de cada disciplina e em cada Escola que compete a elaboração do programa curricular que leciona.

⁶¹ Como já referimos no Capítulo 1, sobretudo baseados em Esteve (1992), atribui-se muita importância à indisciplina dos alunos como um dos fatores mais condicionantes do mal-estar docente. As notícias de indisciplina na escola e de violência sobre os professores são uma constante na comunicação social: ver, por exemplo, o jornal Público de 2 de fevereiro de 2012 ou o jornal Correio da Manhã de 24 de outubro de 2012. Corroborando a ideia de que este problema necessita de ser melhor resolvido, o XIX Governo Constitucional alterou o Estatuto do Aluno (Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro) atribuindo mais poderes aos professores e agravando as penas por indisciplina aos alunos sendo os pais também responsabilizados e penalizados através de multas pecuniárias. De acrescentar que até finais de 2013 não tivemos conhecimento de qualquer coima aplicada.

então, que os modelos emergentes deveriam ter este aspeto contemplado uma vez que a supervisão dirigida, por exemplo, a um professor de Educação Física do 7º ano terá de ser modelarmente diferente da dirigida a um professor de Matemática do 12º ano. Assim, de uma forma geral, notamos a falta de referências: (a) a uma divisão clara do nível de ensino para onde se deve dirigir cada modelo; (b) à distinção da modalidade da supervisão pedagógica (se para candidatos a professores, se para professores em carreira, ou se para professores no final da carreira); (c) à clarificação dos passos/procedimentos; (d) à forma de se obter a necessária “autoridade profissional” (Tracy, 2002, p. 58) que os supervisores necessitam de possuir; (e) às diferenças específicas de cada disciplina curricular.

A sociedade em geral tem evoluído para um paradigma mais humano dando-se importância ao grupo, à organização, aos aspetos profissionais e pessoais e ao processo num espaço de tempo alargado. Daí os modelos que se apoiam na teoria Comportamentalista de Mayo, na teoria “Y” de McGregor, na teoria “Z” de Ouchi e mesmo na teoria da Contingência de Lawrence e Lorsch, que cria modelos segundo as características da organização (Bertrand & Guillemet, 1988; Sousa, 1990; Teixeira, 1995; Ferreira *et al.*, 1996; Costa, Mendes & Ventura, 2000), atendendo também aos preceitos do que referimos no capítulo anterior sobre a Liderança Distribuída e sobre a Liderança Sustentável, parece-nos que estes deveriam ser os alicerces dominantes dos modelos da supervisão pedagógica moderna permitindo, deste modo e também, uma harmoniosa e coerente regulação do desempenho docente. E esta regulação pode ser implementada através das ações principais da supervisão pedagógica que referimos anteriormente: a observação, a avaliação formativa e a orientação.

3.3 - Regulação do desempenho docente

O artigo de Leal e Henning (2009) parece-nos um bom contributo para se poder entender a supervisão pedagógica num contexto de regulação do desempenho docente. Apesar de usarem termos fortes, como já referimos, que poderão de certa forma chocar algumas sensibilidades como, por exemplo, afirmarem que “ao manter os professores regulados, a Supervisão Escolar contribui e reforça a fabricação de sujeitos dóceis e úteis” (idem, p. 253), fica-se, no entanto, com a ideia da natural relação entre supervisão pedagógica e regulação. Vieira (2009, p. 200) também faz essa relação ao afirmar “que a supervisão [pedagógica] permite a regulação da qualidade da pedagogia”. Leal e

Henning (2009) exaltam constantemente o necessário “poder disciplinar” que tem de existir na supervisão pedagógica para se poderem obter os resultados desejados. Este poder disciplinar, e aqui disciplinar tem o significado de método/coordenação/orientação, promove também a autoregulação uma vez que a ação supervisora é interiorizada pelos sujeitos supervisionados, produzindo esse efeito autoregulador através da apreensão do discurso, estimulando-os de uma forma automática a corrigirem-se e manterem uma conduta profissional (Leal & Henning, 2009). Estas autoras classificam estas sequências como sendo resultado dos “maravilhosos efeitos do poder disciplinar” (idem, p. 256). Também Vasconcelos (2007) e Moreira (2009, p. 253) destacam a possibilidade da “construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional” através da supervisão pedagógica. Mas seguindo estes raciocínios, podemos afirmar que, com tantas “maravilhas”, a supervisão pedagógica tem um efeito suicida pois, se bem implementada, contribui para a sua inutilidade já que promovendo a autoregulação, e autonomia do supervisionado, deixa de ser necessária pelo menos a partir de um determinado estágio da carreira docente. No entanto, entende-se que a característica regulativa será, provavelmente, a vertente com mais significado no que respeita aos resultados esperados da ação supervisiva pedagógica, ou seja, a promoção sustentada da qualidade na educação. As autoras Leal e Henning (2009, p. 261) chamam-lhe, habilmente, “economia do poder disciplinar” e acrescentam que essas transformações no professor supervisionado não se dão repentinamente mas sim “sob a vigilância compreensiva e amorosa de um mestre” (idem, p. 258). Vieira (2009, p. 201) também enfatiza que a “finalidade principal da supervisão [pedagógica] acompanhada será ajudar os formandos [candidatos a professores] a tornarem-se supervisores da sua própria prática e que, se isso não acontecer, falhou no essencial”. Neste seguimento, Vasconcelos (2007) usa a metáfora do *scaffolding* como uma útil ferramenta para se entender melhor o processo supervisivo uma vez que reflete muito bem a necessidade de se irem colocando suportes aos supervisionados. Este conceito aponta no sentido de ajudar o supervisionado na construção de andaimes para, numa atitude construtivista, ir percorrendo o seu próprio caminho retirando-se posteriormente e gradualmente esses sustentáculos (Galveias, 2008). A estratégia do *scaffolding* procura, assim, levar os supervisionados a autosupervisionarem-se através da procura do conhecimento e consequentemente de um melhor desempenho.

Não podíamos de deixar de acrescentar, depois da análise ao texto de Leal e Henning (2009), a citação que transcrevemos a seguir e que pensamos que reflete o pensamento das autoras com assumidas influências de Foucault (2006):

“Do sujeito livre ao indivíduo que se sujeita, somos como objeto desse poder do qual dependemos e nos sujeitamos à vigilância de alguém. Não há como escapar do poder das disciplinas que individualizam, regulam e modelam nosso jeito de ser humano, atingindo nossa interioridade e nossa conduta social. A sociedade tratou de criar instituições para os que apresentam comportamentos desviantes: prisões e manicômios são exemplos disso” (idem, p.262).

Concluindo estas reflexões sobre a relação entre a regulação e a supervisão pedagógica, entende-se que as dimensões que podem ser inseridas na supervisão pedagógica tais como, a avaliação formativa, a coordenação, a autoridade, o poder, a normalização, o controlo, a formação,... provocam regulação. Assim, a regulação do desempenho docente pode ser feita, como se deseja, através de uma supervisão pedagógica eficaz. Para que tal aconteça interessa percebermos melhor as suas características e os caminhos possíveis para a sua implementação.

3.4 – Características e estratégias de implementação da supervisão pedagógica

No seguimento do raciocínio de todos os autores referenciados depreende-se que a supervisão pedagógica traga aos elementos do centro operacional da unidade Escola, ou seja, aos professores (Mintzberg, 2010) desenvolvimento, partilha de conhecimentos e dúvidas, democraticidade, reflexão, investigação, aprendizagem, formação, aceitação da mudança, em suma, melhorias em toda a prática docente que extravasa para além da sala de aulas. Pode, deste modo, afirmar-se que ser-se supervisor pedagógico agora se confunde com um estilo de liderança partilhada através de *coaching* e *empowerment*, proporcionando orientação, formação, treino, poder e conhecimento (Cunha & Rego, 2005).

Santos e Brandão (2006) indicam que a supervisão pedagógica pode ser implementada sob quatro aspetos: (1) clínica, (2) desenvolvimento pessoal cooperativo, (3) desenvolvimento autodirecionado e (4) monitorização administrativa. Rangel (2001, p. 57) por sua vez define três direções principais da supervisão pedagógica, a saber, “pedagógica, administrativa e de inspeção”, contrariando um pouco a evolução do conceito que retira o carácter inspetivo à prática supervisiva pedagógica. Provavelmente

a autora conhecedora da realidade brasileira quererá igualar o significado de inspeção a monitorização ou a inspeção aqui não terá a carga depreciativa que comumente sugere. Mas os termos confundem-se e os conceitos diferem consoante o país. Nos EUA, por exemplo, a supervisão pedagógica aplica-se dirigida sobretudo ao professor já no desenvolvimento da sua carreira, e não ao candidato a professor, e tem um carácter mais fiscalizador, ao nível administrativo e de aplicações das inovações, do que propriamente pedagógico (Alarcão & Tavares, 1987). Neste seguimento, parece que podemos afirmar, como se resume no quadro seguinte, que a supervisão pedagógica poderá ter características de monitorização nas seguintes áreas: (1) pedagógica; (2) científica; (3) administrativa/organizativa; (4) humana/social/participativa.

Tarefas da supervisão pedagógica	Áreas de monitorização
1º- Ajudar e orientar	Pedagógica
2º- Observar e interpretar dados	Científica
3º- Avaliar numa perspetiva formativa	Administrativa / organizativa
4º- Reorientar	Humana / social / participativa

Quadro 3.1 – Tarefas da supervisão pedagógica e as suas áreas de monitorização (Alarcão & Tavares, 1987; Rangel, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002)

Ressalta desta análise as dificuldades em se conseguir formar um supervisor pedagógico que seja especialista nestes domínios e cujas competências particulares não se encontrem diminuídas em relação às dos supervisionados. Parece-nos ser este, tendo em conta o atual estado dos recursos humanos, um dos problemas no que respeita à implementação da supervisão pedagógica nas escolas portuguesas dando azo a alguma relutância no que respeita à aceitação do supervisor pedagógico por parte dos supervisionados. Como destaca Marques (2008), e como já salientámos no capítulo anterior, o reconhecimento e aceitação do líder é uma das condições fundamentais para um harmonioso desenvolvimento das atividades. E acrescenta na conclusão do seu estudo (idem, p. 120): “a falta de formação dos coordenadores especificamente nesta área, evidencia dificuldades, pois, por um lado, os coordenadores não se sentem preparados ou motivados e, por outro, os professores não lhes reconhecem competências”. Curado (2000) também se refere à falta de domínio dos cargos que os professores ocupam tendo como consequência o isolamento e atitudes individualistas. Neste seguimento, Canas (2011) concluiu que os coordenadores dos departamentos não têm formação para exercer o cargo apesar de se considerarem líderes e supervisores mas suportando-se apenas num trabalho colaborativo e relacional. Diz mesmo que,

“o coordenador de departamento passa a ter um papel bastante ingrato, uma vez que pode avaliar todos os docentes do departamento em vários parâmetros, sendo eles do seu grupo de recrutamento ou não, o que, desde já, nos leva a questionar o juízo que este poderá efectuar sobre a qualidade científica do docente avaliado, uma vez que pode pertencer a outro grupo de recrutamento. Por outro lado, questionamo-nos também quanto à formação proporcionada aos coordenadores de departamento curricular para que exerçam da melhor forma a função de avaliadores, uma vez que (...) raramente estes profissionais têm formação específica que os habilite para o desempenho do cargo” (idem, p. 15).

Denunciando que, na realidade, esta lacuna existe, também Barroso (1996) dizia ser fundamental e urgente a formação a todos os líderes (ou gestores como ele refere) intermédios nas escolas, à semelhança de Benavente (1999, p. 56) que reforça dizendo: “a condição de professor entre nós sempre se definiu pela humildade dos seus estipêndios e pela precariedade da sua preparação cultural e profissional”. Assim, tudo leva a crer que sem a adequada formação dos supervisores pedagógicos muito dificilmente se promoverá uma correta reforma e consequentemente uma qualidade no ensino (Nóvoa, 1991)⁶².

Tendo em conta as propostas dos diversos autores estudados tentámos resumir na tabela seguinte as variáveis de implementação da supervisão pedagógica que nos parecem mais importantes.

Supervisão Pedagógica						
Incidências	Funções	Tarefas	Áreas a observar	Estratégias de observação	Características do supervisor pedagógico	
Candidatos a professor	Formativa Reguladora	Observar	Pedagógica	Aulas	Experiência como professor no ciclo de ensino do supervisionado.	Preponderantemente "diretivo"
		Ajudar	Científica	Reflexões críticas	Formação específica em supervisão pedagógica ou em áreas afins.	
Professores em carreira		Avaliar (formativamente)	Administrativa / organizativa	Negociadas	Habilitações pedagógicas iguais ou superiores às do supervisionado.	Preponderantemente "colaborativo"
		Orientar	Humana / social / participativa		Habilitações científicas iguais ou superiores às do supervisionado.	

Quadro 3.2 – Implementação da supervisão pedagógica

⁶² Agostinho da Silva, reconhecido filósofo e pensador da nossa praça do século passado, dizia muitas vezes que “é inútil reformar ou recriar escolas, sem que se preparem os mestres”.

Não apresentamos aqui as etapas da implementação da supervisão pedagógica uma vez que pensamos que deve ser feita de uma forma contínua. E todas as suas funções, tarefas, áreas e estratégias de observação devem estar sempre presentes, até porque não há “unanimidade entre as propostas teóricas sobre as etapas da supervisão” (Gonçalves, 2010, p. 6). Galveias (2008, p. 10) acrescenta que “não é desejável enunciar de forma esquemática as tarefas a realizar no âmbito do processo de supervisão” apesar de apresentar um esquema de Goldhammer *et al.* (1980) com cinco fases para se implementar uma supervisão clínica dirigida ao candidato a professor: (1) encontro pré-observação, onde o supervisor explica ao supervisionado quais as ações da supervisão; (2) observação, onde o supervisor pode usar as mais variadas ferramentas de registo; (3) análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, onde a equipa supervisor/supervisionado analisa as ações; (4) encontro pós-observação, onde poderão ser alteradas as estratégias; (5) análise do ciclo de supervisão, onde se faz um balanço de todas as atividades. Reforçamos a ideia que “No âmbito do processo de supervisão [pedagógica], a avaliação será perspectivada como actividade ao serviço da construção do conhecimento, com uma função formativa” (Galveias, 2008, p. 14). A este respeito, como temos vindo a exaltar, consideramos a avaliação formativa dirigida ao processo como a mais adequada à supervisão pedagógica, mas também achamos indispensável uma avaliação sumativa dirigida ao produto tal como destaca Santiago *et al.* (2012). Entendemos que esta deveria ser realizada por agentes exteriores ao processo (que não podem de todo ser apelidados de supervisores pedagógicos), pois, se se pede ao supervisor pedagógico uma relação de cumplicidade com o seu supervisionado, muito dificilmente se conseguirá libertar de uma avaliação sumativa comprometida. Entendemos que a avaliação sumativa deverá ser, sobretudo, dirigida aos candidatos a professores, portanto estudantes, e aos professores com o objetivo da progressão na carreira, pois, também se defende que a ADD deverá ter consequências sendo este pressuposto fundamental para a melhoria da educação em geral (Santiago *et al.*, 2009; 2012).

O que parece também faltar, para que a eficácia dessa implementação sobressaia, é a necessidade de devolver os resultados da investigação à prática. Diríamos que é preciso acontecer a segunda rutura epistemológica⁶³. Em Costa, Ávila e Mateus (2002)

⁶³ Sousa Santos (1989) chama ao primeiro corte com o senso comum de “primeira rutura epistemológica”. A passagem, do conhecimento adquirido com a investigação, para a restante comunidade com o objetivo de contribuir para a sua formação, apelida-a de “segunda rutura epistemológica”. A maioria dos autores

esta segunda rutura é chamada de “duplo paradoxo”, justificada com a existência de um “paradoxo cognitivo” (dar a conhecer a ciência a quem não a pratica) e com um “paradoxo democrático” (mais informação das decisões através da participação das populações contrastando com a falta de conhecimentos destas).

Como constatámos, a supervisão pedagógica tem uma forte relação com a observação, orientação e avaliação formativa. Outros autores referem-se a estas ações como elementos essenciais alterando ligeiramente as terminologias dos termos como, por exemplo numa perspetiva mais clínica, Gonçalves (2010) e Galveias (2008, p.11): “planificar, observar e avaliar”. Estas ações (ou estes elementos) podem também ser atribuídas ao processo de liderança, daí, a seguir, procurarmos aprofundar estas relações.

3.5 – A supervisão pedagógica e a sua relação com a liderança

Assume-se que o supervisor pedagógico se encontra numa posição de liderança pois, considerando-se a supervisão como um processo social, pode, de várias formas, influenciar essa socialização (Garrido, 2011). Sobretudo por este motivo, parece ser de consenso geral que o professor supervisor deverá ser mais experiente e mais bem formado nas áreas de monitorização que envolvem essa supervisão: científica, pedagógica, administrativa/organizativa e humana/social/participativa. Como vimos, poderá existir aqui uma contradição (Marques, 2008; Canas 2011) uma vez que, na realidade, os menos experientes são, dum modo geral, os que possuem uma melhor formação académica, pese embora os esforços que inequivocamente os governos têm feito para mudar esta situação. Sabe-se que os primeiros professores, grande parte ainda no ativo, não tinham qualquer formação pedagógica nos seus cursos para exercer a profissão (CRSE, 1988; Jesus, 1996). Bastava serem engenheiros, advogados, economistas, etc., que o lugar estava garantido numa das escolas públicas portuguesas. Aliás, era comum dizer-se nos anos 80/90 que “se não encontrar emprego na sua área pode sempre dar aulas”. E, como alerta Rangel (2001), a falta de formação para se exercer um cargo pode provocar um autoritarismo que nada tem a ver com a autoridade (necessária) baseada na competência e na confiança. Já Teixeira (1995, p.155),

na área da investigação educacional como, por exemplo, Silva e Pinto (1986) e Quivy e Campenhoudt (1998) destacam de sobremaneira essa primeira rutura que deverá acompanhar o investigador durante todo o processo de investigação.

suportada na revisão da literatura, dizia que “Muitos dos esquemas autoritários que existem na escola não são mais do que uma forma de autodefesa para encobrir a insegurança gerada pela consciência de uma deficiente preparação”. Reconhecemos, como vimos em Leal e Henning (2009), a necessidade de um “poder disciplinar” para se conseguir levar avante todo o processo. Mas parece-nos que este poder não se consegue sem um perfil académico e profissional do supervisor pedagógico devidamente definido e, conseqüentemente, sem a correspondente aceitação por parte dos supervisionados. Nesta perspetiva e considerando a unidade Escola como enquadrada num modelo organizativo do tipo “burocracia profissional” tal como Mintzberg (2010) a define, ou seja, o próprio profissional controla o seu trabalho, ficam sempre as dúvidas sobre a utilidade do trabalho supervisiivo pedagógico tendo em conta que os novos professores tiveram uma acreditação nas escolas superiores através de uma formação específica para desempenhar a sua profissão de docente, ao contrário dos mais velhos (experientes) que tiveram somente a formação científica e um estágio pedagógico integrado, mas de uma ligeireza que os seus próprios frequentadores duvidam da sua eficácia (Ricardo, 2006). Cavaco (1993, p.189) também destaca estas desconfianças, geradas pelos próprios, afirmando, relativamente aos estágios pedagógicos integrados, que “se sai (...) com um grande cansaço e com muitas dúvidas acerca da utilidade real do trabalho realizado”. Mas, de um modo geral, a literatura insiste nas premissas que o supervisor pedagógico deve ser mais experiente que o supervisionado e deve ter as funções principais de regulador e de prestar ajuda ao supervisionado. Alarcão (2001, p. 50) vai mais longe e afirma mesmo que o supervisor pedagógico é um “líder de comunidades formativas” ou de “comunidades aprendentes” (Alarcão, 2009, p. 126).

Alarcão e Tavares (1987) confessam uma predileção pelo estilo “Colaborativo” na supervisão pedagógica. Nessa obra apresentam mais dois estilos, baseadas em Glickman (1995) muito relacionados com os estilos gerais de liderança que estudámos: “Não diretivo” e “Diretivo”. Estes estilos são rotulados ao supervisor pedagógico que opta, de uma forma (in)consciente, pela incidência numa série de comportamentos, dez no total, propostos por Glickman (1985, cit. Alarcão & Tavares, 1987; cit. Vieira & Moreira, 2011): (1) prestar atenção; (2) clarificar; (3) encorajar; (4) servir de espelho; (5) dar opinião; (6) ajudar a encontrar soluções para os problemas; (7) negociar; (8) orientar; (9) estabelecer critérios; (10) condicionar. Importa referir que as primeiras posturas estão predominantemente ligadas ao estilo “Não diretivo”, as centrais ao estilo “Colaborativo” e as últimas ao estilo “Diretivo”. O quadro seguinte pretende resumir as

ligações correspondentes entre os estilos definidos para a supervisão pedagógica e os mais abrangentes de liderança.

Estilos de supervisão pedagógica	↔	Estilos gerais de liderança
Diretivo	↔	Tradicional / Autocrático / Autoritário
Colaborativo	↔	Participativo / Democrático / Partilhado
Não diretivo	↔	Liberal / Deixa andar / “Laissez-faire”

Quadro 3.3 - Correspondência entre os estilos gerais de liderança e os estilos de supervisão pedagógica

De referir, como já tínhamos salientado no capítulo anterior, os resultados dos estudos sobre as preferências dos professores supervisionados por cada estilo supervisiivo apresentado (Alarcão & Tavares, 1987). Se se tratarem de candidatos a professores, a preferência recai maioritariamente sobre o estilo Diretivo, se for o professor já na carreira a preferência incide sobre o estilo Colaborativo. As razões parecem-nos óbvias e prender-se-ão, provavelmente, com a insegurança dos primeiros e a confiança, que convém assumir, dos segundos. Nesta lógica, poderemos deduzir que um professor no final da carreira preferirá um estilo “Não diretivo” até porque, como já o referimos, também Tracy (2002) e Vieira e Moreira (2011, p. 16) defendem “uma abordagem desenvolvimentalista da supervisão, onde o estilo do supervisor pedagógico evolui à medida que a autonomia profissional” do supervisionado também evolui. A evolução aqui considera-se o percurso no sentido do estilo “Diretivo” para o “Não Diretivo”.

Abordaremos agora um campo de análise muito complexo: relações humanas com os respetivos conflitos daí recorrentes. Dando seguimento a esta discussão, que já iniciámos anteriormente motivados pela constatação de ser necessário existir o reconhecimento do supervisor pedagógico pelo supervisionado, Galveias (2008, p.7, p.13) considera como essencial para a supervisão pedagógica a “atmosfera afectivo-relacional envolvente” alertando assim para uma correta definição dos critérios na escolha desse supervisor pedagógico. Na constatação desta realidade, Blumberg (1978, cit. Vieira, 1993, p. 30) tem uma obra que se chama “Supervisores e professores: uma guerra fria em privado”. No entanto, como temos vindo a referir, acentua-se de sobremaneira a necessidade dum clima afetivo entre o supervisor pedagógico e o supervisionado (Alarcão & Tavares, 1987; Tracy, 2002). Parece-nos, então, que esta ação reflexiva conjunta, esta ação colaborativa onde a linha hierárquica se achata bem na definição da organização do tipo burocracia profissional referida por Mintzberg

(2010), que se pretende que exista entre o supervisor pedagógico e o professor supervisionado, não terá qualquer efeito se as relações pessoais não forem de total cumplicidade. Deste modo tudo leva a crer que, de modo algum, estes amigos se possam avaliar sumativamente, pois, claramente se notará que as classificações resultantes serão acompanhadas das correspondentes desconfianças⁶⁴. Como refere Pinto (2004), não existem avaliações neutras e neste caso muito dificilmente se livrarão de uma conotação facciosa. Vieira e Moreira (2011), com base em várias investigações etnográficas, alertam que existem professores que acabam por concordar e aceitar o que o seu supervisor pedagógico lhes pede mas numa atitude camaleónica, ajudados por uma fidelidade normativa (acrescentamos nós) com receio de ficarem prejudicados na ADD deturpando, deste modo, o que se espera de uma supervisão pedagógica real. Nesta linha de pensamento, Alarcão e Tavares (1987), Alarcão (2009) e Soares (2009) reforçam esta ideia ao acentuarem que o desenvolvimento humano do professor deve ser levado em consideração por parte do supervisor pedagógico ficando a ideia que este deverá ser o mais sociável e o mais humano possível. Reconhece-se, no entanto e como já foi por demais referido, que o termo supervisão não se livra de uma conotação autoritária podendo ser percecionado de uma forma intimidatória e rejeitada pelo supervisionado, sobretudo, se se reconhecer que o supervisor não possui essas características sociais e humanas essenciais para essa relação, sem descuidar, obviamente, as outras (científicas, pedagógicas e administrativas).

Chegou, então, a altura de tentar compreender melhor os professores. Embora os alunos possam ser considerados os clientes da educação (Mintzberg, 2010), os professores são a matéria-prima que motiva este nosso trabalho. Em Curado (2000, p.88) diz-se o seguinte: “para que uma pessoa seja julgada como professor (...) é preciso que haja previamente um acordo sobre uma particular concepção de professor”. Baptista (2011, p. 25) realça este aspeto alertando para os cuidados que os padrões de desempenho (critérios de avaliação / dimensões da avaliação) devem revelar ao afirmar que “Os professores são agentes privilegiados da condição humana o que, desde logo, (...) não só não é desejável, como também não é possível reduzir a profissionalidade a

⁶⁴ Já Crato (2006) assumia na sua obra esta incompreensão dos confrades se poderem avaliar uns aos outros. Dizia este autor, a este respeito, que no reinado de D. Afonso IV se acabou com os juizes locais precisamente por estes “terem criado no meio local amizades e convívências e serem por isso permeáveis a pressões” (idem, p. 48). Relembramos que este autor (Nuno Crato) é o atual ministro da Educação em Portugal que validou o modelo de ADD em vigor onde os avaliadores internos, portanto amigos/colegas dos avaliados, podem ter à sua responsabilidade 100% do peso na avaliação final da ADD (DR, n.º 26/2012 - ver Quadro 7.1).

um desempenho meramente técnico”. Surge assim a importância de se aprofundar e estudar todas as dimensões do “ser professor” antes de qualquer tentativa da compreensão ou da criação de um modelo de ADD.

Capítulo 4- Os professores

4.1 - Ser professor agora – novos papéis

Como refere Perrenoud (1995, p. 221), “Ensinar é uma prática tão antiga como a humanidade”. E, logo de seguida, levanta um dos maiores desafios com que se debate o professor, ou seja, “Como ensinar a mesma coisa a tantas crianças e adolescentes diferentes?” (ibidem). Sacristán (1991) sugere quatro formas de encarar o ensino como atividade profissional: (1) como ofício através dos saberes adquiridos pela experiência; (2) como aplicação de uma ciência; (3) como uma arte; (4) como empenhamento moral destacando a ontologia e a ética. Assim, “uma correcta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa” (idem, p.74). E prossegue: “é preciso enfrentar as questões do poder na educação não aceitando uma limitação do papel dos professores aos aspectos didácticos” (idem, p.75). Em Lima (1996) dá-se muita importância à definição do termo “papel” acrescentando que o dos professores é “extremamente complexo” (idem, p. 50) e “contraditório” (idem, p. 52) pois tem de mostrar autoridade e simultaneamente afetividade. Também Danielson (2010) realça as diversas atuações do professor, baseada em várias investigações, aliando-as ao seu ponto forte e aos vários contextos da profissão dizendo mesmo que “a selecção de abordagens do ensino pertence em absoluto ao professor; esta decisão é um elemento crítico do profissionalismo” (idem, p.24). Sacristán (1991, p. 68) diz que “à educação referem-se acções muito diversas, que influenciam a prática didáctica. Nesta perspectiva, é necessário alargar o conceito de prática, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar”. Pode-se, então, segundo este autor, definir vários modos de prática docente, nomeadamente: (a) as institucionais - relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, (b) as organizativas - relacionadas com a organização da escola e (c) as didáticas - entendida como exclusiva da prática docente ou como a mais relevante, ressaltando-se que esta só tem sentido se enquadrada com as outras duas que lhe servem de suporte.

Como temos vindo a salientar, entende-se a escola como um sistema complexo que apela à constante criatividade do professor, pois existem “factores aleatórios e imprevisíveis no acto educativo” (Nóvoa, 1992, p.14) e “ensinar é o trabalho de uma pessoa *que pensa*, não se trata simplesmente de seguir um guião ou de levar a cabo as concepções e técnicas de outras pessoas” (Danielson, 2010, p.2). Esta autora (idem,

p.21) acrescenta que no trabalho do professor “os acontecimentos são definidos por uma combinação particular de factores. As personalidades do professor e dos alunos interagem entre si e com o conteúdo, criando situações únicas”. Mas também refere que existem muitas situações que são semelhantes justificando deste modo a existência e utilidade dos quadros de referência para a prática docente que ela própria propõe na sua obra.

Esteve (1992, p.145), tentando definir um bom professor, conclui que “não existe nem «o bom professor» definido por dadas características de personalidade, nem um modelo de actuação único no qual se explicita o que o professor deve fazer” podendo deduzir-se que podem existir diversas personalidades e diversas formas de actuação igualmente eficazes. Também Nóvoa (2011, p. 48) assume que “Sabemos todos que é impossível definir o «bom professor»”. No entanto Curado (2000), apoiada em outros autores, arrisca em explicar as características de um professor competente parecendo-nos que não adianta muito ao esclarecimento da ambiguidade existente: (a) saber construir as competências para agir usando os recursos existentes, (b) “saber gerir uma situação profissional complexa” (idem, p. 88) e (c) ser reconhecido através de uma ADD por outrem. Por seu lado, Nóvoa (2011) aponta as seguintes características que se podem verificar num bom professor: (a) conhecimento, (b) cultura profissional, (c) tato pedagógico, (d) trabalho em equipa e (e) compromisso social. E Danielson (2010) usa uma comparação interessante que pode muito bem descrever a complexidade e variedade do trabalho docente ao referir que “Os professores têm sido comparados a maestros, jardineiros, engenheiros e artistas. Com efeito, dependendo da faceta do trabalho que se privilegia, qualquer uma dessas referências pode ser apropriada” (idem, p. 5). Esta autora, apoiada nos estudos de Tucker e Stronge (2005), adianta que “as qualidades dos professores eficientes incluem colegialidade, espírito de colaboração, uma forte crença na eficácia e contribuições para a escola e a comunidade” (idem, p.190). Parecendo querer acabar com esta discussão, Vieira e Moreira (2011, p.46) concluem que a tentativa de definição do bom professor “tem feito correr rios de tinta, mas poucos resultados práticos tem vindo a ter” deixando no ar alguma rebeldia ao afirmarem ainda que não é com o cumprimento de normas vindas do exterior nem com a participação em festas que fazem do professor um bom profissional. Na ligação destas características à ADD, Santiago *et al.* (2009) acrescentam que é necessário definir o referencial de “bom professor” para se poder fazer uma ADD justa.

Assume-se, deste modo e reiterado por muitos, uma aproximação entre a atividade docente e a arte. Por exemplo, Danielson (2010, p.24) refere-se à educação como a “arte de ensinar”. Woods (1991) dizia mesmo, sem receios, que o ensino é uma arte. Considerava os professores atores, como aliás são constantemente designados, tendo literalmente de representar em vários contextos dentro da escola. Dizia ainda que o professor tem de atuar como comediante ressaltando, no entanto, que esta questão precisa de ser estudada. Justificando-se, afirmava que tem de abrilhantar ou enfeitar os textos, os discursos e as equações, de forma a ficarem mais apetecíveis aos alunos. Facilmente se constata que um sentido de humor oportuno e uma boa disposição pode ser contaminante e ser essencial para a criação de um clima saudável. Aliás, Goodson (1992, p. 65), referindo-se a um colega, deixa escapar as seguintes características de um “excelente professor, muito popular entre os alunos, aberto, com sentido de humor, cativante e motivador”. Convém realçar o que pensa Durkheim (1972, cit. Teixeira, 1995, p. 41): “o professor aparece como aquele que, em nome das gerações adultas, transmite às novas gerações um conjunto de valores e de competências que aquelas reputam de indispensáveis à vida colectiva”.

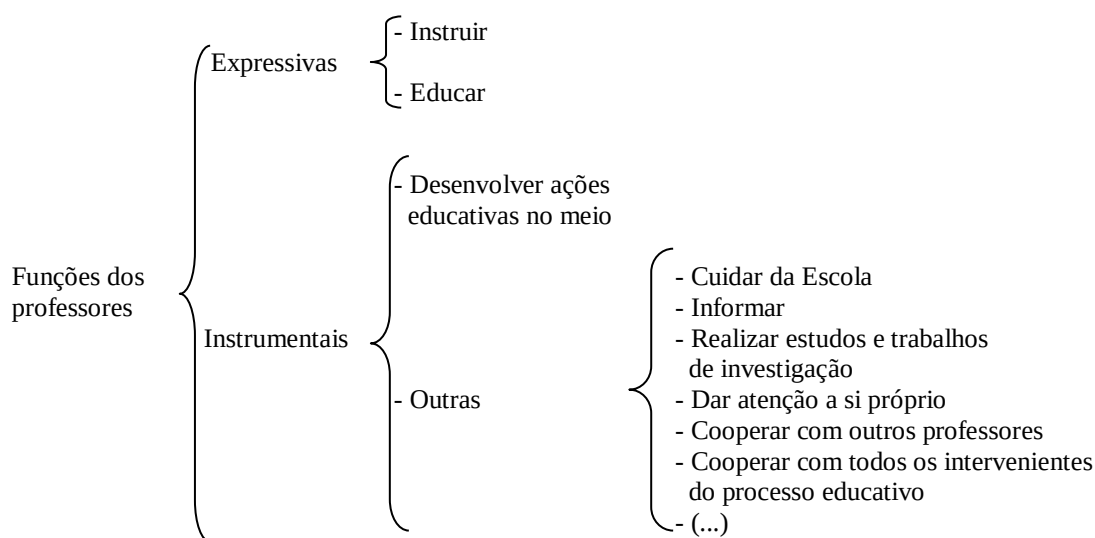
Os papéis do professor são identificados, normalmente, pelo termo “funções” sendo considerado um conceito muito vago ou limitado (Teixeira, 1995). Pode considerar-se como “um conjunto de actuações esperadas que estão associadas ao exercício da sua profissão” (idem, 1995, p.87). As funções estarão então ligadas à “acção docente, isto é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1991, p.64). Existe ainda outro conceito relacionado com a função do professor, e ação do professor, que é o da “prática docente”. Nesta lógica, pode entender-se que desenvolver ações (ou projetos) são práticas (ou tarefas, ou atividades) que caem no âmbito das funções (ou papel, ou atribuições) dos professores. Simões (2000, p. 13) apresenta um quadro suportado por vários autores com dezassete perspetivas sobre as “Concepções de professor” onde se destacam as visões do (a) “artesão moral”, do (b) “artista”, do (c) “académico” e do (d) “investigador”. Na obra de Teixeira (1995) retiram-se as seguintes funções gerais do professor que, de uma forma consensual, aparecem mais ou menos explicitamente na maioria dos textos relacionados: (a) “instruir” no seguimento dos conteúdos programáticos bem com a avaliação da sua aquisição; (b) “educar” valores e atitudes introduzindo o gosto em participar em atividades extra letivas de índole educativa; (c) “desenvolver ações educativas no meio”; (d) “outras funções de natureza

instrumental” tal como cuidar da escola, informar e realizar estudos e trabalhos de investigação. No entanto, convém referir que as funções dos professores não deverão ser estáticas mas antes facilmente moldáveis consoante “as necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta” (Sacristán, 1991, p.67). E, prosseguindo, este autor afirma que “a evolução da sociedade tende a afectar à escola um conjunto mais alargado de funções” (ibidem), dando origem a constantes viragens e indefinições dessas funções. Várias obras, nomeadamente, a da CRSE (1988), a de Teodoro (2006) e a de Danielson (2010) também destacam este raciocínio retirando-se delas que este aumento de funções se deve a uma resposta aos novos problemas emergentes na sociedade.

Danielson (2010) surge com quatro domínios que devem ser atribuídos à prática docente: (1) planeamento e preparação, (2) ambiente na sala de aulas, (3) ação de ensinar e (4) responsabilidades profissionais. Apresenta a seguir algumas tabelas onde esses domínios se repartem por dezenas de itens e cada um com dezenas de subitens onde sobressai uma enorme subjetividade. Numa perspetiva de ADD arrastar-nos-íamos, muito provavelmente, para uma tarefa infundável e muito polémica. Estaremos de acordo que, apesar dessas tabelas incluírem inúmeras funções dos professores, não estarão ainda todas previstas dada a imprevisibilidade das tarefas inerentes à prática docente, como temos vindo a destacar. Como refere Sacristán (1991, p. 64) “O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado”. Sacristán (idem) divide esses contextos em três níveis: (1) pedagógicos/prática, (2) saber técnico e (3) sociocultural. Por seu lado, Teixeira (1995) interrogava-se sobre o que constitui os fundamentos da identidade do professor e quais serão as suas verdadeiras funções. Neste seguimento, Nóvoa (1992b) define uma teoria a que chama dos “três AAA”, que sustenta a identidade do professor: (1) “A” de Adesão a princípios e valores, (2) “A” de Ação quando escolhe as melhores estratégias para agir e (3) “A” de Autoconsciência onde assenta a reflexão que deve dirigir a prática docente. Por outro lado, Jesus (1996) identifica dois modelos de formação de professores: (1) o normativo; (2) o relacional. No primeiro destacam-se as características universais do bom professor podendo levar os alunos a uma menor motivação, pois estes podem não compreender essas características legisladas. No segundo acentua-se a ideia que existem várias formas de ser bom professor potenciando as qualidades relacionais de cada um. Parece, então, que

o segundo modelo estará mais de acordo com o que temos vindo a destacar face às constantes mudanças da sociedade e à heterogeneidade dos agentes da escola.

A Lei n.º 58/2008 define as funções gerais a que o trabalhador da função pública em geral está sujeito: (a) prossecução do interesse público, (b) isenção, (c) imparcialidade, (d) informação, (e) zelo, (f) obediência, (g) lealdade, (h) correção, (i) assiduidade e (j) pontualidade. Especificamente, Teixeira (1995), suportada em Formosinho (1987), divide as funções dos professores em: (a) “funções expressivas” exprimindo o que é essencial na profissão e (b) “funções instrumentais” orientadas para a persecução das primeiras.



Quadro 4.1 – Funções dos professores (Formosinho, 1987)

Teixeira (1995, p.125) refere que “as funções dos professores, tanto as expressivas como as instrumentais, com matizes, obviamente, diversos, se definem desde 1919 e permanecem substancialmente, as mesmas”, ressalvando duas exceções: o desenvolvimento de uma ação educativa com o meio e a realização de estudos e trabalhos de investigação. Neste trabalho, a autora conclui que os professores tendem em dar mais atenção às funções instrumentais apesar de na LBSE os objetivos educacionais se apresentarem mais relevantes.

A função expressiva “Educar” desenvolve-se numa constante complementaridade com os encarregados de educação no que respeita a conhecer o aluno primeiro, partindo do pressuposto que, para o poder ensinar, é necessário conhecê-lo em todas as suas dimensões, incluindo a familiar. Woods (1991) diz mesmo que é importante conhecer os antecedentes dos seus pais. Não deixa de ser curioso o resultado do estudo de Teixeira (1995) relativamente à importância atribuída pelos professores às funções

expressivas. Os professores do 1º ciclo não atribuem tanto valor como os professores de outros ciclos à dimensão educacional, valorizando mais a dimensão da instrução. É, assim, da responsabilidade do professor estabelecer essas relações. No entanto, constata-se e confirmado por Silva (2004) baseado num estudo etnográfico que realizou nos anos 90, que existem três tipos de professores quanto ao seu posicionamento face à relação com os encarregados de educação: (1) os que promovem esse estreitamento de relações, (2) os que nada fazem para melhorar esse relacionamento e (3) os que seguem as práticas da Escola onde estão.

Nas funções instrumentais, uma das funções de relevo do professor é a formação que tem de obter ao longo da sua carreira dando “atenção a si próprio e apostar no enriquecimento da sua dimensão de relação” (Teixeira, 1995, p. 111). Tal como se deduz desta autora, o professor, enquanto elemento da organização e membro de várias estruturas internas, tem que apostar na sua formação a todos os níveis face às exigências dessas micro comunidades que se vão criando. A falta desta atitude parece-nos ser uma das fortes razões da ineficácia nas organizações escolares, pese embora o aumento do número de professores que procuram atualizar os seus conhecimentos. Como refere Teixeira (ibidem): “O professor (...) precisa de investir na sua formação: tem de saber, com uma grande dose de segurança, o que está a fazer; tem de ter consciência que domina a profissão”. Esta função instrumental evidencia o professor enquanto pessoa dando atenção a si próprio. Na função instrumental, relacionada com esta, “realizar estudos e trabalhos de investigação”, coloca-se de imediato a questão sobre a qualificação dos professores para fazerem investigação. Como já referimos, os professores são compostos por uma população envelhecida com formações que não contemplavam esta área investigativa. Já Brandão (1999) dizia que os professores nos próximos vinte anos serão os mesmos, apesar da enorme quantidade de professores que pediram a reforma antecipada nos últimos anos⁶⁵. A cooperação com outros professores é também importante no que respeita ao melhoramento da imagem que cada um tem do seu colega já que “vários estudos internacionais indicam que os professores têm uma imagem negativa dos outros professores” (Teixeira, 1995, p.113). Contrariamente, Seco (2002, p. 66), baseada em outros estudos, afirma que “os professores são um corpo

⁶⁵ Por força da nova demografia e da austeridade financeira a que Portugal tem estado sujeito (Comissão Europeia, 2012), não têm sido contratados novos professores e não se tem reduzido, com a mesma intensidade, o número de horas letivas à medida que o professor vai envelhecendo. Acrescenta-se a estes aspetos o progressivo aumento do número máximo de alunos por turma.

profissional de elevada coesão (...) que aumenta progressivamente com a idade”⁶⁶. Ainda na função instrumental “Cooperar com todos os intervenientes do processo educativo” salienta-se a relação com os restantes funcionários da escola.

Reforça-se, assim, a ideia que a escola é um sistema complexo que apela à constante criatividade do professor, pois existem “fatores aleatórios e imprevisíveis no acto educativo” (Nóvoa, 1992b, p.14) notando-se que “são actualmente atribuídas ao professor novas funções que transcendem o espaço sala de aulas” (Jesus, 1996, p.38). Tal como conclui Nóvoa (2011, p. 43):

“Ao longo do século XX, a profissão docente desenvolveu-se e afirmou a sua identidade em torno de credos pedagógicos que nasceram no ambiente da Educação Nova. Cem anos depois, neste princípio do século XXI, impõe-se repensar estes credos e reconstruir os sentidos da profissão docente e do lugar que deve ocupar nas sociedades contemporâneas”.

Tendo em conta as inúmeras e crescentes funções do professor e dos novos paradigmas socioculturais, bem como a crescente evolução da sociedade da informação, podemos perspetivar a identidade do professor como um orientador da aprendizagem sobrepondo-se ao do transmissor de conhecimentos (Meirinhos, 2000; Castells & Cardoso, 2005). Visualizamo-lo também como um educador, como um formador, como um líder educacional, como um supervisor pedagógico, como um administrador, como um estudante, como um investigador, como um criador de conhecimentos, como um acreditador de conhecimentos, como um criativo e artista engendrando e improvisando, como um crente que acredita que todos podem aprender, como um apaixonado pelos alunos, como um justiceiro, como um juiz ao julgar situações de não cumprimento de regras atribuindo medidas corretivas e sancionatórias, como um avaliador, como um classificador, como um socializador, como um comunicador e, ainda, como um funcionário seguindo guiões de vária ordem que tem de saber cumprir. A este propósito, Santos e Ponte (2001, p. 31) dizem-nos:

“Várias metáforas sugerem diversas formas de encarar a actividade do professor, que nos surge como um artesão (Huberman, 1993; Perrenoud, 1983), como um técnico (Gómez, 1992), como um detective (Schön, 1992), como um matemático ou um engenheiro (Ponte, 1992) (...) olhamos para o professor como um profissional que no seu dia-a-dia se confronta com numerosos problemas, isto é, (...) assume a actividade docente como uma actividade de resolução de problemas profissionais”.

⁶⁶ A partir da nossa observação estamos mais próximos das conclusões de Teixeira (1995). Aliás, já em Ricardo (2006) tínhamos constatado estas evidências. Como veremos na parte empírica deste trabalho, também o Diretor da Escola A referiu que “*a base institucional entre os professores é de desconfiança*”.

Como também se assume na comunicação da Comissão Europeia (2012, p. 12): “Os professores enfrentam exigências em rápida mutação (...) veem-se confrontados com desafios sem precedentes”. Mas nem sempre o professor se encontra em posição de exercer todos estes papéis, seja pela inexperiência, seja pelo desgaste, seja pelas constantes mudanças que ocorrem na sua vida pessoal e profissional.

4.2 - Transições e mudanças - estádios psicológicos na profissão

Sabe-se que 24,6% da classe docente não possui uma colocação efetiva (Conselho Científico para a Avaliação de Professores - CCAP, 2011) e, sabe-se ainda, que não existem escolas iguais nem alunos iguais (Ricardo, 2006). Juntamos a estes fatores as constantes “mudanças em catadupa e o frenesim legislativo” (Fernandes, 2009, p. 25) resultantes da tentativa de melhorar o sistema. Os professores serão assim, provavelmente, dos profissionais que experimentarão mais transições e mudanças na sua vida, percecionadas também por eles tal como se exige para ser considerada uma transição como é referido na teoria dos “4 Ss de Scholssberg” (Pinheiro, 2003). Retira-se desta autora que a transição é um processo, não um momento, e terá a ver com as mudanças que esses acontecimentos provocam no seu dia-a-dia, assim como as respostas dadas às rotinas, às suas funções e às relações sociais e humanas (idem). Então, todos os que estão envolvidos num processo de transição desenvolvem mecanismos de defesa/resposta para lidar com a mudança (Fugir? Evitar? Enfrentar?), suportados em recursos encontrados/disponíveis tais como: (1) a “situação”, ou análise da nova condição; (2) o “*self*”, que tem a ver com o “eu” e com a motivação que pode ter ou adquirir; (3) o “suporte social”, onde se encontra o apoio que terá a todos os níveis incluindo o familiar, o sucesso que perspetiva e a valorização que pode advir dessa nova realidade; (4) as “estratégias”, onde se colocam questões como o que fazer com as novas situações. O primeiro e segundo ponto referidos poderão ser considerados como recursos de “entrada” ou pertencer a uma primeira fase da transição. Na mesma lógica, os pontos três e quatro farão parte de uma segunda fase designada por “estadia” na transição (idem). Acrescenta-se ainda uma terceira fase, que se refere à “saída” ou finalização da transição, que passará por uma avaliação de todo o processo e dum desinvestimento das ações implementadas. Os professores estão constantemente a experimentar um novo processo de transição que passa inicialmente pela análise dos seus novos papéis (quando, por exemplo, lhes atribuem novas funções), novas rotinas

(decorrentes dessas novas funções), novos relacionamentos interpessoais, podendo, ainda, ser alterada a imagem que ele tem de si e do mundo. Parece-nos, então, que a tomada de consciência da transição, com a respetiva análise e reconhecimento de todos os seus componentes, poderá ter vantagens no que respeita a uma adaptação (ou resposta à transição, ou, melhor ainda, antecipação) adequada, sem sobressaltos, às mudanças que lhe estão associadas. Sacristán (1991, p. 66) refere que “O ensino é uma prática social” vivendo, portanto, de interações. Neste seguimento acrescenta que “a intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e age nas diversas facetas da sua vida” (ibidem).

São conhecidas as fases que o professor experimenta, propostas por Huberman (1992), e debatidas por vários autores relativamente ao ciclo de vida profissional dos professores⁶⁷. Ao analisarmos estas fases procurámos, de uma forma mais ou menos imediata, situarmo-nos na fase que corresponde aos anos de serviço e idade que possuímos. Nas outras fases relacionámo-las com outros professores que conhecemos tentando perceber as suas motivações, pois, como refere Bourdieu (1992, cit. Vieira, 1999, p.79), “nunca parei de me tomar como objecto, não no sentido narcísico, mas enquanto representante de uma categoria (...) na medida em que analiso categorias às quais eu pertenço; logo, falando de mim mesmo, eu digo a verdade dos outros por procuração”. Com muitas dificuldades encontrámos algumas características que se ajustam ao nosso estado e muitas mais dificuldades tivemos ao tentar aproximar essas características aos outros. Parecendo acautelar-se, Huberman (1992, p. 54), acentua que não existem carreiras lineares, pois,

“há [seres humanos] que se parecem inteiramente com outros [seres humanos], [seres humanos] que apenas se parecem em alguns aspectos, e [seres humanos] que não se parecem, em nada, com mais ninguém. Onde é que aquelas interacções, aquelas zonas de intersecção se encontram? Como é possível identificá-las em termos fiáveis?”.

Poder-se-á dizer, então, que “cada descrição é sempre relativa ao momento e às condições específicas em que tiveram lugar” (idem, p. 57). A ambiguidade destas fases é assim reforçada pelo próprio ao afirmar que “O desenvolvimento adulto é um processo dialéctico no qual o indivíduo se encontra sempre em estado de tensão entre duas forças: «internas» (maturacionistas, psicológicas) e «externas» (culturais, sociais,

⁶⁷ Existem vários autores como, por exemplo, Cavaco (1993), Jesus (1996) e Jesus e Santos (2004) que referem a obra de Huberman cujo capítulo inicial “*La vie de enseignants – Évolution et Bilan d’une profession*” se encontra em Nóvoa (1992b).

físicas)” (idem, p. 55). Cavaco (1993, p. 176) acrescenta que “não se trata propriamente de estádios, mas de sequências de conjuntos de aspectos que por vezes se sobrepõem, se prolongam ou variam, de acordo com situações profissionais específicas”. Constatam-se, deste modo, várias influências vindas de várias direções dificultando esse balizamento. Pode assim afirmar-se que os estudos baseados em comportamentos humanos podem perder rapidamente a validade se não forem situados num tempo e num local onde foram efetuados já que, também e como temos vindo a exaltar, os paradigmas educacionais e consequentemente os socioculturais estão em constante evolução (Bertrand & Valois, 1994). Mas, certamente, que ao estudarmos estas fases melhor se compreenderá algumas das atitudes e motivações dos professores.

Assim, Huberman (1992) define cinco fases na vida profissional dos professores: (1) entre 1 e 3 anos de experiência, considerada como uma fase de entrada e de prospeção; (2) dos 4 aos 14 anos, em que existe uma estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; (3) dos 15 aos 25 anos, surgindo mais diversificação, ativismo e mais interrogações; (4) dos 25 aos 35 anos, caracterizando-se como uma maior serenidade, um distanciamento afetivo e mais conservadorismo; (5) dos 35 aos 40 anos, finalmente, surge uma fase de desinvestimento que pode não acontecer de uma forma muito saudável. O autor imputa uma maior importância à primeira fase da “sobrevivência” atribuindo-lhe o “choque do real” e da “descoberta” ligando-a ao entusiasmo. Também Cavaco (1993) destaca os primeiros anos da vida de um professor referindo-se às preocupações de sobrevivência social, às expectativas, à tensão, ao amadurecimento das suas atitudes e ao suporte da vida familiar. De realçar que estes anos são considerados pelos professores como os melhores momentos da carreira (idem). À segunda fase (estabilização), podendo alargar-se durante mais tempo, também se lhe atribui uma importância de relevo, pois, aqui o professor, terá de escolher entre dedicar-se aos assuntos didáticos ou aos assuntos pessoais (Huberman, 1992). Nesta fase o professor afina a sua *performance* dando mais importância às modalidades de ação (Cavaco, 1993). Será uma fase de efetivação profissional, aperfeiçoando e dominando os limites da tolerância e da autoridade. Estas duas fases iniciais são consensuais em vários estudos (Huberman, 1992). Surge depois a terceira fase também ela abrangente mas mais polémica, no que respeita ao consenso, existindo autores com perceções diferentes como, por exemplo, Cavaco (1993, p.182) que se refere a uma “crise da meia idade” evidenciando um “desajustamento crescente entre as estruturas de trabalho e as estruturas da vida” (ibidem). Mas, de acordo com Huberman (1992),

envolve os professores com 15 a 25 anos de serviço (“fase da diversificação”) que se caracteriza pela (a) diversificação dos materiais didáticos, (b) da avaliação, (c) de uma postura crítica ao sistema, (d) maior motivação, (e) maior empenho e (f) mais dinâmica nas reformas repelindo a rotina. O professor “Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência” (Huberman, 1992, p. 42).

Feiman (1982, cit. Jesus, 1996; cit. Jesus & Santos, 2004) distingue quatro fases no desenvolvimento do professor: (1) a primeira é uma fase de “pré-formação”, durante os anos em que é formando e onde procura interiorizar um modelo de ensino; (2) a segunda é uma fase de “pré-serviço”, ou estágio, onde são cimentados os conhecimentos teóricos que estão na base do ensino, mas que, como vimos, Cavaco (1992) levanta algumas dúvidas percebidas pelos professores estagiários sobre a eficácia desta profissionalização; (3) a terceira é a fase da “indução” onde são desenvolvidas estratégias consoante a prática; (4) a quarta é a fase de “serviço” durante o resto da carreira onde os professores procuram cada vez fazer melhor. No que temos observado, colocamos muitas reservas nesta última fase. Parece-nos que Huberman (1992), na sua proposta para esta última fase da carreira dos professores a que chamou de “desinvestimento”, estará mais de acordo com a realidade indo também ao encontro do que se sabe sobre o “síndrome de *burnout*” também conhecido como o “desgaste profissional” através dos sintomas de exaustão e de baixa realização pessoal (Trigo-Santos, 1996). Cavaco (1993) e Hargreaves e Fink (2007) denunciam igualmente algum desconforto nestes professores em final de carreira onde questões como a sua utilidade no sistema se levantam constantemente.

O termo “*burnout*” parece ter nascido com o psicanalista americano Herbert Freudenberg em 1974 e reflete-se em sensações de (a) esgotamento físico, mental e afetivo, (b) atitude indiferente em relação aos outros e (c) sensação de menor rendimento e inadequação ao trabalho. Foi introduzido na profissão docente por Bardo (1979, cit. Esteve, 1992) com o sentido de esgotamento⁶⁸. Esta síndrome poderá atingir os professores numa fase mais problemática da carreira que se deteta quando o professor se vê confrontado com dúvidas que passam pela sua utilidade na escola não se revendo já como professor. Considera-se, assim, como um desgaste emocional provocado pelas tarefas dedicadas às necessidades de terceiros (Castanheira, 2010), ou,

⁶⁸ Bardo foi um professor que abandonou a profissão por ter começado a faltar muito e deixar de se comprometer atribuindo esta sua atitude menos ética à má conduta dos alunos (Esteve, 1992).

mais especificamente, utiliza-se para descrever o “ciclo degenerativo da «eficácia docente»” (Esteve, 1992, p. 65). No limite, refletindo a importância destes casos, alguns países como, por exemplo, França, consideram as doenças mentais dos professores como sendo doenças profissionais (Lima, 1996). Este autor refere-se a este estado com termos do tipo “*malaise enseignant*” ou “*teacher burnout*” e compara-os a “desgaste e/ou esgotamento” (idem, p. 66). Ou seja, falamos de mal-estar docente.

4.3 - Prestígio e mal-estar

Procurando dar seguimento a esta nossa reflexão sobre a profissão docente, e mais concretamente agora sobre a insatisfação dos professores, Teixeira (1995, p.161) refere o seguinte:

“O professor é sobretudo um profissional da relação (...) é uma profissão com enormes possibilidades de realização pessoal e, simultaneamente, é uma profissão em que a frustração quando acontece, pode ter um dos efeitos mais destruidores, uma vez que, quando não me realizo profissionalmente, não me construo como pessoa”.

O sentido desta frase é também referido por Seco (2002) acentuando a autoestima como uma variável importante no que respeita à satisfação profissional. Este mal-estar docente já vem referido em “todos” os manuais sobre a prática docente e não é um problema exclusivo português, pois é destacado como um problema geral em todo o mundo⁶⁹. Por exemplo, costumamos visualizar o sistema educativo dos países nórdicos como modelos eficazes. No entanto, na Suécia, inúmeros professores têm mudado de profissão e recorrido aos serviços de psiquiatria queixando-se do esforço psíquico que lhes é exigido (Esteve, 1992). Também Warr (1982, cit. Jesus, 1996), num estudo que fez em Inglaterra, verificou que 67% dos professores deixariam de trabalhar se tivessem dinheiro que lhes assegurasse o resto da vida. Nos EUA “quarenta a cinquenta por cento abandonará o Ensino dentro dos primeiros sete anos (...) dos que sobreviverem, muitos passarão por experiências tão negativas que nunca chegarão a alcançar o seu potencial pleno como educadores” (Gordon, 2000, p. 5). Ainda Ghilardi e Spallarossa (1991) denunciam em Itália uma certa insatisfação dos professores provocada pelas constantes alterações políticas educativas dos governos. Apple e Beane (2000, p. 14) acentuam este estado ao referirem o “aumento de *stress* nos professores, intensificando-se o seu

⁶⁹ A expressão “mal-estar docente” é utilizada por vários autores tendo sido introduzida na literatura por Berger em 1957 (Esteve, 1992).

trabalho”. Gordon (2000) atribui o mal-estar docente a “dificuldades ambientais” das quais destacamos a consideração que faz sobre o trabalho dos professores: (a) é uma tarefa difícil, (b) cria expectativas falsas que saem depois defraudadas com o choque da realidade, (c) existe isolamento no trabalho docente (denunciando de algum modo a falta real de supervisão pedagógica) e (d) criam-se conflitos entre os professores. Teodoro (2006, p. 93) diz mesmo que “os professores nunca trabalharam tanto para ver tão pouco resultados” chamando a este “paradoxo de performatividade competitiva” (ibidem). Ao contrário do que parece ser pedido aos alunos (baixar a fasquia e reduzir a distância) pede-se aos professores precisamente o contrário (elevar a fasquia e aumentar a distância) surgindo aqui um fator de alguma incompreensão no que respeita a estas exigências. A profissão docente é, assim, vista como uma atividade muito desgastante (António, 2004). Esteve (1992) apresenta uma obra com um título simples que não deixa dúvidas quanto à existência da insatisfação na classe (“O Mal-estar Docente”) podendo resumir-se na seguinte frase:

“A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aulas, que o obrigam a uma actuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado culpado” (idem, p.120).

Na obra de Esteve (idem) o mal-estar é dividido em fatores de primeira ordem relacionados com a sala de aulas, e fatores de segunda ordem relacionados com todas as outras áreas sociais e profissionais. No prefácio de outra obra de Esteve (1991), baseado na revisão de vários estudos, atribui-se este mal-estar docente sobretudo (a) à indisciplina dos alunos, (b) às más condições laborais, (c) à sobrecarga de trabalho e (d) ao mau clima social da escola. Acrescenta-se ainda (e) a falta de incentivos à promoção na carreira, (f) salário inadequado, (g) falta de reconhecimento, (h) não ser ouvido na tomada de decisões e (i) a ambiguidade de funções a seu cargo. Relativamente ao salário, Schleicher (2012) concluiu, com alguma perplexidade da nossa parte, que os professores portugueses, com 15 anos de serviço, logo a seguir aos espanhóis são os que auferem de um melhor rendimento face a outros profissionais com as mesmas qualificações. Este estudo de Schleicher (idem) esconde algumas realidades, pois não refere as particularidades do caso português nomeadamente as carreiras dos professores congeladas há vários anos nem evidencia os inúmeros professores com 15 anos de serviço que ainda se encontram numa situação de pré carreira. Ou seja, os 15 anos referidos no estudo foram contabilizados como se os professores tivessem tido um

percurso normal na carreira mas, na verdade, poucos professores com 15 anos de serviço tiveram esse percurso enviesando, deste modo, os resultados de Schleicher (2012). Outro dos fatores que nos parece poder promover esta insatisfação será a falta de formação específica dos professores para exercer a profissão abordando as diversas áreas de conhecimento (pedagógico, social, humano, psicológico, etc.) de modo a que os professores consigam encontrar as soluções mais adequadas para os problemas tão díspares e tão imprevisíveis que todos os dias surgem na Escola. Aliás, Esteve (1992) refere-o claramente ao afirmar que não existe uma atualização dos conhecimentos dos professores sendo corroborado por Curado (2000) ao acrescentar que os professores não estão preparados face às novas funções que lhes são atribuídas. A visão de Sacristán (1991), relativamente à profissionalização do professor, vai no sentido de que os currículos e os regulamentos da atividade pedagógica, juntamente com a intensificação de atividades relacionadas com a prática docente, constituem uma desprofissionalização.

Também é necessário entendermos, como já referimos, que grande parte dos professores de agora não tiveram a sua formação direcionada para o ensino. Já a CRSE (1988) enfatizava este aspeto. Uma percentagem de 15,4% escolheu a profissão, somente por falta de alternativa, podendo significar que também não existia qualquer vocação (Jesus, 1996). No entanto, Jesus (idem) diferencia os tempos dizendo que atualmente quem escolhe a profissão é por gostar de ensinar e pela oportunidade de usar as suas qualidades pessoais, enfatizando os fatores intrínsecos como responsáveis pela escolha. A respeito de vocação, Fontoura (1992, p.176) diz que está

“tradicionalmente ligada à dávida de si próprio e ao espírito de sacrifício. Os estudos efectuados (...) apresentam-nos uma tão grande diversidade de motivações e uma evolução subsequente tão diferente que num apreciável número de casos “vocação” não passa da máscara de uma «escolha» que «lá no fundo» não se fez. A «ilusão do ideal» (...) ou a clássica «ambiguidade do desejo de ensinar»”.

Jesus (1996, p.51) refere que se o professor “não gosta de ensinar, o aluno percebe esta sua atitude e, logo, pode diminuir o seu próprio envolvimento”. De realçar o que refere Cavaco (1993): atribuiu como obstáculos ao processo de desenvolvimento vocacional a falta de estímulos e a burocratização crescente do sistema. Mas, já Jesus (1996) concluía, baseado em estudos da década anterior, que os professores portugueses são os mais insatisfeitos profissionalmente relativamente aos outros países da Europa. A profissão docente parece assim continuar com a crise que

sempre se manifestou ao longo da sua história. Como refere Nóvoa (1991, p.20), “A crise na profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo”.

Na revisão de oitenta e três estudos por parte de Veenman (1984, cit. Jesus, 1996), este ressalta que a maioria dos problemas dos professores está relacionada com os alunos. O autoritário dominante cedeu ao emergente paradigma humanista com todas as cautelas nessas relações que lhe estão inerentes. Deduz-se facilmente que “as mudanças sociais transformam profundamente o seu trabalho (...) o professor enfrenta a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social (...) ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos” (Esteve, 1991, pp. 95-96). Este autor salienta as referências feitas por vários autores que classificam os professores como um grupo profissional desajustado devido à mudança social. Extraí-se de Nóvoa (1991, 1992b) que existe uma crise de identidade nos professores que tem a ver essencialmente com a mistura da vida profissional dos professores nas suas vidas pessoais, pois “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional” (idem, 1992b, p.7). Na realidade, como refere Gonçalves (2010), os professores falam constantemente do seu trabalho, seja nas festas de família, nos encontros ocasionais, nos intervalos das aulas,... Como constatámos nas entrevistas feitas aos professores, decorrentes da metodologia prevista para este estudo, os professores gostam de falar do seu trabalho, dos problemas profissionais que os afetam, e apresentam ideias para a resolução de muitos dos problemas atuais. Notámos que as conversas acrescentavam sempre muito mais reflexões que surgiam na sequência do entusiasmo demonstrado prolongando-se inevitavelmente para além do tempo previsto para cada entrevista.

Baseando-se em vários estudos, nomeadamente de Woods, Ball e Goodson (1991), Nóvoa (1991) afirma que os professores ao longo dos anos foram acusados de reproduzir desigualdades sociais, foram ignorados e recentemente são controlados. Esta desconfiança em relação à competência dos professores parece ser alimentada por todos onde se incluem os próprios. A acrescentar a estas conceções retirámos de Sacristán (1991), Esteve (1991, 1992), Jesus (1996) e Lima (1996), vários fatores justificativos da falta de prestígio da profissão docente relativamente a outras:

- a) os professores provém da classe média e baixa;
- b) o baixo salário atribuído, devido provavelmente ao espírito de missão que caracterizou esta actividade;

- c) são um grande número, dificultando a ascensão salarial; sabe-se que em todo o mundo existem cerca de 50 milhões e que em 1960/61 em Portugal eram menos de 40.000, tendo quintuplicado em 15 anos;
- d) as mulheres são em maior número e atribuíam-se um carácter pejorativo a atividades destinadas só a mulheres (Lima, 1996); Cruz *et al.* (1989, cit. António, 2004; cit. Brandão, 1999, p.79) dizia: “o menor prestígio social atribuído a profissões exercidas por mulheres, não só em termos remuneratórios mas também sociais mais vastos, tem afectado o prestígio dos professores em geral”; no nosso estudo contabilizámos 74% de mulheres;
- e) ao não reconhecimento das suas funções pois como refere Teixeira (1995, p. 21) “as pessoas são motivadas mais por necessidade de reconhecimento social do que por benefícios materiais”; Jesus (1996, p. 43) acrescenta que “a imagem social da profissão docente (...) contribui para a falta de motivação da classe docente”;
- f) a juvenilização da classe, sobressaindo o facto de que um recém formado ao entrar para o sistema, fica no mesmo pé de igualdade que qualquer outro, podendo exercer as mesmas funções; no entanto observámos no nosso estudo que agora as hierarquias se começam a acentuar e os professores já não são assim tão jovens apresentando uma média de idades de 48 anos e uma média de tempo de serviço de 23,9 anos;
- g) a qualificação académica exigida era insuficiente dando ideia que qualquer um pode ser professor; no relatório de Cruz *et al.* (1989, cit. Brandão, 1999) concluía-se que em 1986 ainda existiam cerca de 20% de professores sem qualquer curso superior.
- h) o estrato social dos alunos nas escolas públicas é cada vez mais baixo face ao aumento de ofertas das escolas privadas e dos resultados escolares que estas apresentam;
- i) a relação com os alunos tem um carácter obrigatório, pois não podem ser seleccionados;
- j) a desvalorização do saber escolar, uma vez que as novas tecnologias provocam alguma caducidade de alguns conhecimentos sobretudo na área tecnológica e da forma como são adquiridos, ou seja, o professor já não tem o monopólio do saber pois a sociedade da informação com o seu desenvolvimento tecnológico domina a vida contemporânea (Lima, 1996; Meirinhos, 2000); no entanto, esta

crescente e saudável “concorrência”, incluindo as inúmeras revistas de divulgação científica não poderão “substituir-se aos sistemas de ensino na formação de públicos alargados da ciência” (Costa, Ávila & Mateus, 2002, p.55).

- k) culpabilização dos professores, por parte da sociedade, dos fracassos na escola; na atribuição das culpas ao professor se algo corre mal com o aluno e na valorização deste se obtiver bons resultados;
- l) a ideia generalizada que só quem não encontrou emprego melhor é que tem esta profissão.

Cavaco (1993, p. 191) aponta também algumas representações sociais dos professores vindas do público em geral e que não ajudam em nada a sua credibilidade: “O professor é visto como um técnico médio, não especializado, beneficiando de longos períodos de férias e de um reduzido horário de trabalho”. Logo, as suas reivindicações costumam ser percecionadas como desnecessárias e incompreensíveis.

Esteve (1991, 1992) culpabiliza alguns professores por não terem sabido adaptar-se à mudança social e culpabiliza também as autoridades por não promoverem formação ajustada a esse nível. Este autor define vários “indicadores básicos que resumem as mudanças na área da educação” (idem, p. 99). Alguns destes indicadores associam-se e complementam as alíneas referidas anteriormente contribuindo também para a falta de prestígio da profissão docente:

- a) maior responsabilidade educativa atribuída às escolas devido às maiores exigências de trabalho em todos os sectores da sociedade;
- b) maior heterogeneidade cultural e social das turmas de alunos, uma vez que não é só a elite que estuda, mas todos;
- c) massificação do ensino provocando uma desmotivação nos alunos, pois o *status* social já não depende da posse de habilitações académicas, mas sim de outros mecanismos de ordem sobretudo económica;
- d) menor valorização social do professor, pelos motivos já referidos, que passam pela massificação dos graus académicos superiores e todos se sentirem capazes de ser professor (Lima, 1996);
- e) mudança constante dos conteúdos curriculares face ao crescente avanço das ciências e tecnologias;
- f) necessidade de novos recursos materiais para acompanhar convenientemente esse avanço das tecnologias;

- g) mudanças do paradigma, nas relações professor/aluno, com um consequente aumento de indisciplina nas escolas; o professor confronta-se com uma dualidade de personalidades em que por um lado tenta manter o respeito e por outro sente que não tem poderes para exercer a sua autoridade;
- h) fragmentação do trabalho do professor cumprindo-se agora todo o tipo de tarefas, desde as administrativas, passando pela elaboração dos inúmeros documentos associados a projetos de carácter obrigatório com a sua animação/operacionalização e com o consequente aumento de reuniões de ordem organizativa para os levar avante.

Em suma, as razões são inúmeras e difíceis de as balizar a todas, dados os diversos contextos e os diversos motivos onde os professores se inserem, ou seja, mudam os

“desafios que decorrem não só da construção de novos conhecimentos, do desenvolvimento social, do mercado de trabalho, da crescente diversidade cultural dos alunos, da pressão social que pais, comunidade e sociedade civil exercem cada vez mais, das novas solicitações colocadas à escola, das contínuas reformas curriculares e, por vezes, das «voltas sobre a forma»” (Vieira, 2004, p.17).

De imediato se nota que o mal-estar docente também é provocado por estas mudanças. Mudanças, onde as “novas condições de vida na sociedade contemporânea são acompanhadas de um recrudescimento das crises, incertezas e instabilidades” (Costa, Ávila & Mateus, 2002, p.7). De acrescentar o que diz Nóvoa (1991, p.14) sobre as pretensões dos professores ao longo da sua história: “o modelo ideal dos professores situa-se a meio caminho entre o funcionalismo e a profissão liberal (...) sempre procuraram conjugar os privilégios de ambos os estatutos”.

Deduz-se, então, que o professor não possui um estatuto social alto mas, paradoxalmente, todos reconhecem a importância das suas funções. Como temos vindo a referir, os professores foram admitidos durante muitos anos numa lógica de escapatória ao mercado de trabalho onde se integraram muitos profissionais que nunca o pensaram ser e sem possuírem qualquer formação pedagógica para o exercício dessa atividade. Esteve (1991), apoiando-se em vários estudos, refere mesmo que os candidatos a professores deveriam estar também sujeitos a testes de personalidade. O atual ministro da educação em Portugal, Nuno Crato, num programa de rádio, antes de ter responsabilidades governativas, dizia que para se ser professor “não basta saber ensinar, mas também saber o que vai ensinar (...) o professor tem de saber mais do que

aquilo que vai ensinar”, numa manifesta alusão à falta de preparação científica do professor, defendendo também um exame na área académica específica antes de iniciar a profissão⁷⁰. Na sua obra (Crato, 2006) acrescenta que esse exame, abrangendo a cultura geral, deve ser feito fora da instituição que o formou e deve ter um carácter regulador. Nesta óptica, saber ensinar não é suficiente, predominando o domínio das matérias como essencial. Crato (2006) faz severas críticas à seleção dos professores, à inflação das classificações dos cursos de formação dos professores em algumas instituições do ensino superior, à “absurda” formação contínua dos professores, à falta de avaliação dos manuais escolares, etc. Mais radical ainda parece ser Esteve (1992, p.135), que, baseado em vários estudos⁷¹, diz mesmo que a candidatura à profissão deveria ser mais cuidada devendo-se eliminar as “pessoas desequilibradas, cujas fragilidades as expõem, tanto a um fracasso certo na relação educativa, como à possibilidade de multiplicarem seus problemas, produzindo efeitos psicológicos negativos sobre os seus alunos”. No entanto não se apontam soluções para se realizar esta triagem com eficácia, pois seria inadmissível que após a obtenção do curso superior direccionado para a profissão, como agora se verifica em Portugal, lhe retirassem o direito de a exercer. Uma das soluções seria, talvez, abandonar a abordagem da imagem idealista que atribuem à profissão e que nada tem a ver com a dura realidade (Esteve, 1992; Gordon, 2000). Recentemente também Nóvoa (2011) aponta a necessidade dos novos professores serem portadores de uma habilitação superior numa área académica, de um mestrado em ensino e serem sujeitos a um período probatório.

Pode-se concluir que este “mal-estar docente” não é um problema exclusivo dos professores mas sim de toda uma sociedade requerendo soluções sociais, pois a personalidade do professor é uma consequência da mudança social, como se extrai de Esteve (1991, p. 98):

“só a partir do estudo do modo como a mudança social gera o mal-estar docente, é possível traçar linhas de intervenção que superem o domínio das sugestões, situando-se num plano de acção coerente, com vista à melhoria das condições em que os professores desenvolvem o seu trabalho. Para isso, é preciso actuar, simultaneamente, em várias frentes: formação inicial, formação contínua, material de apoio, relação «responsabilidade / horário de trabalho / salário»”.

Este autor salienta ainda os estudos realizados no âmbito da pressão social sobre as funções docentes, dividindo-os em: (a) fatores de “primeira ordem” (com ligações à sala

⁷⁰ TSF, 17 de janeiro de 2006.

⁷¹ Marchand (1956), Coates e Thorensen (1976) e Flanders e Simon (1969).

de aulas) e (b) fatores de “segunda ordem” (mais perto das condições ambientais dentro e fora da escola). Esses estudos são coincidentes quando atribuem o primeiro fator como uma tarefa própria da prática docente, e o segundo fator como uma das causas que pode levar à desprofissionalização docente.

Fala-se também em *stress*. Este termo foi utilizado pela primeira vez por Hans Selye, em 1936, definindo-o como “a resposta não específica do corpo a qualquer solicitação” (Esteve, 1992, p. 166). Foi depois transportado para a profissão docente por Kyriacou e Sutcliffe (1977, cit. Esteve, 1992, p. 169) definindo-o como:

“uma resposta com efeitos negativos (tais como a cólera, a ansiedade ou a depressão), acompanhado de alterações fisiológicas potencialmente patogénicas (tais como o incremento do débito cardíaco ou da descarga de hormonas adrenocorticotrópicas na corrente sanguínea) em resultado das exigências que se fazem ao professor”.

Apesar de podermos pensar que o *stress* poderá ser proveniente do traço de personalidade do sujeito, parece-nos que, mesmo partindo deste pressuposto, a profissão docente surge como uma condição para poder agravar esse estado, como já o destacámos. Na Grã-Bretanha um terço dos professores, durante 2003, abandonou momentaneamente os seus alunos vítimas de doenças relacionadas com o *stress* e em França as doenças mentais encontradas nos professores estão no grupo das doenças profissionais atribuídas a este setor⁷². O estudo do IPSSO (2000), sobre o *stress* dos professores, acrescenta que estes se sentem em *stress* independentemente de reconhecerem a sua fonte geradora, mais de 30% possuem “exaustão emocional” e mais de 80% têm carências de “realização profissional”. Milstein, Golaszewski e Duquette (1984, cit. Esteve, 1992), parecendo fazer equivaler *stress* a mal-estar, apontam em primeiro lugar o (1) mau salário, depois a (2) relação com os alunos e em terceiro lugar (3) o excesso de trabalho como sendo os motivos do *stress*. O baixo estatuto social é, na perspetiva de Lih e Turk (1985, cit. Esteve, 1992), o segundo fator de *stress* logo a seguir à má remuneração. Mas Kyriacou e Sutcliffe (1997), num dos seus estudos, separam estas razões entre o género masculino e feminino acrescentando que as mulheres, ao contrário dos homens, dão menos importância ao baixo salário e mais importância às turmas grandes. António (2004), suportado em Rudow (1999), separa claramente os conceitos de “mal-estar”, “*stress*” e “*burnout*”. Nesta lógica, Esteve (1992) explica que as consequências esgotamento, ansiedade e depressão são devidas ao

⁷² Jornal “A Página da Educação” (dezembro de 2004).

stress e as consequências absentismo e abandono da profissão são devidas ao mal-estar. Também Trigo-Santos (1996) aplica os termos com cuidado, ao fazer um estudo exaustivo sobre as diferenças entre *stress* e desgaste profissional, afirmando que *burnout*, ou desgaste, pode ser visto como uma disfunção a “respostas normais” devido a “situações de *stress* prolongado” (idem, p. 57), ou que “*stress* será uma variante de desgaste, mas menos grave” (idem, p. 60)⁷³.

Um estudo recente, que se iniciou em 2009 e que está a ser levado a cabo pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA)⁷⁴, aponta, como primeiros resultados, que 50% dos professores portugueses sofre de síndrome de *burnout* e 30% se encontram num nível elevado deste distúrbio. Estes são, sobretudo, professores do sexo feminino e na última fase da carreira. As razões encontradas prendem-se particularmente com o (a) crescente aumento do desinteresse e (b) indisciplina dos alunos. Apontam ainda fatores como (c) aumento da carga horária, (d) diversificação de tarefas, (e) demasiadas reuniões muito morosas, (f) falta de apoio dos Encarregados de Educação, (g) pressão a que são sujeitos para se obter o sucesso dos alunos e (h) falta de reconhecimento profissional. Jesus (1996) e Seco (2002) baseados num relatório da OIT (1981) e corroborados por Esteve (1992), Garcia (1995) e Marujo (1999) sobre o “Emprego e Condições de Trabalho dos Professores”, reconhecem que o professor tem uma profissão de risco, pois pode existir um “esgotamento físico ou mental, face às actuais condições de trabalho” (Jesus, 1996, p. 47). Estas conclusões, que vão ao encontro das razões já apontadas relativamente à falta de prestígio do professor, são baseadas: (a) na exposição prolongada a condições negativas e *stressantes*; (b) desgaste físico e emocional provocado por turmas grandes⁷⁵; (c) alunos heterogéneos e indisciplinados; (d) horários prolongados; (e) falta de condições; (f) desvalorização dos agentes exteriores; (g) pressão dos conteúdos programáticos; (h) baixa remuneração; (i) ausência de formação adequada; (j) falta de realização profissional. Curioso também foi o que encontrou Amiel (1980, cit. Jesus, 1996, p.29): “cerca de 50% dos professores não aconselhariam os seus filhos a seguirem a carreira docente”. Nesta obra, é referido o estudo de Cruz *et al.* (1989) onde se conclui que 35% dos professores portugueses

⁷³ A este respeito, António (2004) faz uma revisão exaustiva de trabalhos que se dedicam a este tema, nomeadamente, Byrne (1999), Codo (1999), Soratto e Olivier-Heckler (1999), Jesus (1997), Esteve (1992) e Abraham (1984).

⁷⁴ Jornal “O Público” (11 de junho de 2012).

⁷⁵ Embora, paradoxalmente, o relatório da OCDE (1984) aponte para um maior número de alunos por professor. Parece que as escolas portuguesas seguiram estas recomendações a partir de 2012/2013 aumentando consideravelmente os alunos por turma.

abandonaria a profissão se pudesse, sendo este desejo mais acentuado nos mais novos. As principais razões apontadas são: (a) a distância de casa; (b) a remuneração; (c) a saúde; (d) os fatores familiares; (e) a indisciplina dos alunos; (f) a desvalorização social; (g) a fragmentação das tarefas; (h) a sobrecarga de trabalho. Relativamente à indisciplina dos alunos Crato (2006) contesta o pensamento de alguns autores quando afirmam que “a indisciplina dos alunos é aceitável”. E acrescenta que “o sucesso no ensino requer muito mais do que manter os alunos sob controlo. No entanto, sem um controlo razoável sobre o comportamento dos estudantes na sala de aula o professor não pode ter o sucesso no ensino” (idem, p.44). Fimian (1982, cit. Jesus, 1996, p.239) encontrou cento e trinta e cinco fatores, onde sobressaem os problemas relacionados com a relação professor/aluno. Outros estudos apontam também neste sentido com maior ocorrência deste problema nos professores mais novos. Parece, então, existir um mal-estar docente, manifestando-se na “falta de motivação (...) quer em termos cognitivos, através de abandono da profissão docente, quer em termos comportamentais, através do absentismo e de um menor empenhamento nas actividades profissionais” (Jesus, 1996, p. 45). Para concluir, Huberman (1992, p.55) refere que nos últimos trinta anos pouco tem mudado no que concerne “às expectativas sociais, à gama de actividades, à hierarquização dos papéis, (...) à organização do trabalho, às normas, etc.”. Mas, uma das estratégias de superar esta insatisfação é sugerida por Esteve (1992) e tem a ver com a promoção da partilha de experiências e ideias entre os professores.

Convém ainda referir mais um estudo. Esbarra-se, também aqui, na definição e percepção que cada um de nós tem dos conceitos. Na revisão de vários estudos, Jesus (1996) considerou que o mal-estar dos professores varia entre 2% a 93%, dependendo sobretudo da percepção dos inquiridos sobre o vocabulário, dos instrumentos utilizados e do momento da inquirição. Ou seja, tal disparidade dos números leva-nos a deduzir que, se não existir uma clara delimitação do conceito, o termo “mal-estar” tem pouco significado, à semelhança de outros já aqui focados. Debrucemo-nos agora sobre outros conceitos relacionados que podem influenciar esse mal-estar.

4.4 - Satisfação e motivação

Verifica-se que os funcionários numa organização têm diferentes resultados, apesar de possuírem as mesmas qualificações e as mesmas condições, ou seja, o comportamento humano é movido por determinadas necessidades pessoais. Daí a

justificação do aparecimento do termo motivação no estudo das organizações. Na obra de Seco (2002) exalta-se este aspeto atribuindo à falta de motivação dos professores “o cerne não só da problemática da qualidade do ensino (...) como também da sua satisfação profissional” (idem, p. 102). Clarificando, Jesus (1996, p.26), acrescenta que “A motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos motivadores para todos”. Thomas (1923, cit. Beal, Bohlen & Raudabaugh, 1972) apresentou os desejos básicos do ser humano: (a) segurança, referindo-se aos bens materiais, temporais e espirituais; (b) ter novas experiências; (c) ser reconhecido pelo que faz; (d) ser aceite pelos outros e ter *feedbacks*. Atualmente, no que respeita à satisfação no trabalho, “não existe uma definição unanimemente aceite deste conceito” (Seco, 2002, p. 48). No entanto, esta autora acrescenta referências ao estudo de Porter e Steers (1973) que identificaram três fatores associados à satisfação: (1) relacionados com a organização (salários, promoções e benefícios sociais); (2) relacionados com o trabalho (sua natureza, liderança e relação com colegas); (3) fatores individuais (traços de personalidade, interesses e valores pessoais).

Locke (1976, cit. Seco, 2002) dividiu as teorias da motivação no trabalho em duas grandes categorias: (1) “Teorias dos Conteúdos” onde a preocupação central é encontrar o objeto da motivação, especificar os valores e definir as causas para que o indivíduo se sinta motivado; (2) “Teorias Processuais” que estão centradas em saber como se exprime a motivação, assumindo-se, como já referimos, que a causa motivadora não é a mesma para todos. “É geralmente aceite que as teorias processuais oferecem uma melhor explicação teórica da motivação para o trabalho, e, consequentemente, da satisfação, do que as teorias de conteúdos” (Seco, 2002, p. 28). Retira-se deste segundo grupo de teorias que a motivação é diretamente proporcional à satisfação no trabalho. Existem, assim, várias teorias sobre a motivação das quais tentaremos resumir as mais conhecidas e estabelecer uma relação com a organização escolar⁷⁶.

A primeira teoria, dentro das “Teorias dos Conteúdos”, apareceu com Abraham Maslow em 1943 que definiu uma hierarquia de necessidades num esquema piramidal (Bertrand & Guillemet, 1988, Sousa, 1990; Guilardi & Spallarossa, 1991; Bothwell, 1991; Soto, 2001; Seco, 2002), adiantando que as pessoas só têm necessidades

⁷⁶ Só a obra de Soto (2001) aborda quinze grupos de teorias.

superiores (ou secundárias, zonas 3, 4 e 5 da pirâmide) depois de verem satisfeitas as inferiores (ou primárias, zonas 1 e 2 - base da pirâmide).

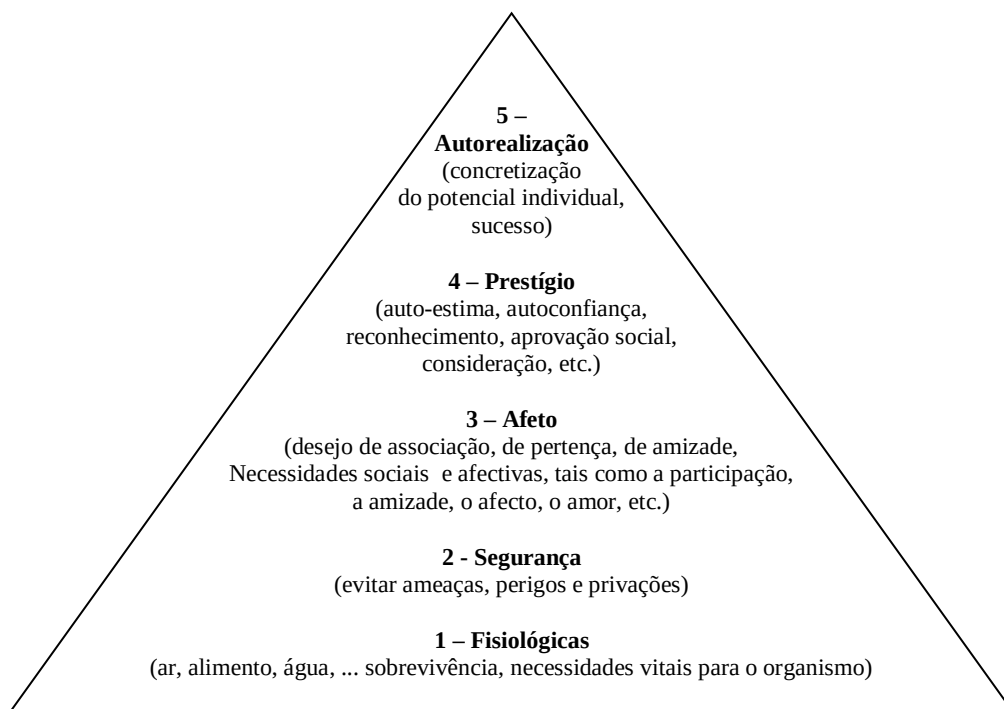


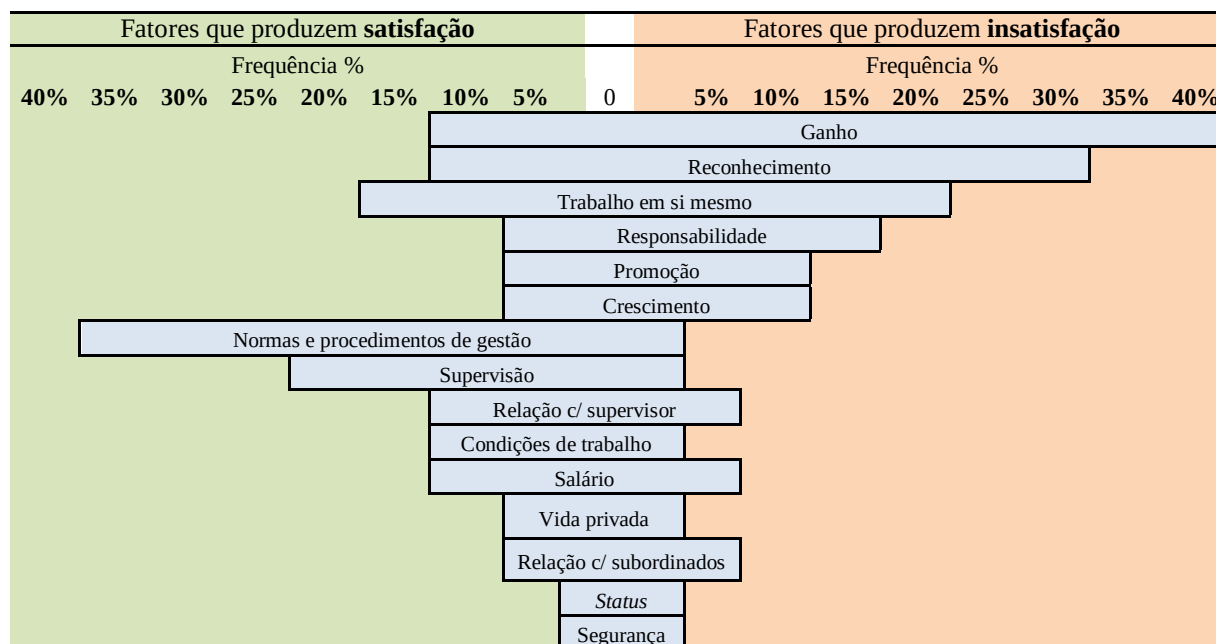
Fig. 4.1 - Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow (Bertrand & Guillemet, 1988; Sousa, 1990; Guilardi & Spallarossa, 1991; Bothwell, 1991; Soto, 2001; Seco, 2002)

Locke (1976, cit. Seco, 2002) aponta algumas limitações a esta teoria dizendo que não se provou que os fatores definidos são, de facto, necessidades. Nesta mesma obra (idem), alguns autores juntam-se a estas dúvidas acrescentando que a conhecida pirâmide de Maslow poderá estar invertida, pois, existirão contextos em que se poderá valorizar mais as necessidades de segurança. Surgem ainda McNeil e Clemmer (1992) no grupo dos contestatários colocando as suas dúvidas ao terem constatado que os soldados que estavam a morrer de fome satisfaziam as necessidades dos outros antes das suas. Dizem estes autores que Maslow se esqueceu da parte espiritual e da importância dos valores que o ser humano possui levando-o a ter estes comportamentos. Estabelecendo uma extrapolação da teoria de Maslow para a profissão docente, poderá deduzir-se que a primeira necessidade (fisiológica), na base da pirâmide, está satisfeita, pois não nos parece, salvo qualquer patologia em contrário, que os professores passem fome, sede, ou que tenham um horário tão mau que não lhes permita dormir o tempo suficiente. O mesmo já não se poderá dizer, atualmente, em relação à segunda necessidade (segurança), uma vez que, segundo esta teoria, satisfaz-se recebendo o ordenado e pagando os seus impostos. Retirando as influências exteriores (familiares

e/ou outras) que são praticamente inacessíveis à Escola, a terceira necessidade (afeto) pode ser tratada na organização com a criação e incentivo ao envolvimento nas atividades de um grupo e, conseqüentemente, de relações de amizade. Assim, “a principal conclusão que se pode tirar (...) é a de que, num contexto de bem-estar económico e de pleno emprego, as necessidades mais baixas da hierarquia estão normalmente satisfeitas” (Seco, 2002, p. 18), podendo incluir-se neste desenho a profissão docente, pelo menos, no que respeita aos professores pertencentes aos quadros de pessoal do Ministério da Educação. Constata-se que o prestígio (quarta necessidade) dos professores tem vindo a decrescer, como já destacámos, face aos inúmeros desempregados na área bem como “à alteração do papel tradicional dos professores no meio local” (Jesus, 1996, p. 28). Sousa (1990, p. 141) sugere que o “respeito por si próprio é a chave para a necessidade prestígio”, ou seja, para ser respeitado pelos outros, a fim de ser respeitado por si próprio, terá de conseguir atingir os objetivos determinados pela organização. A última necessidade (autorealização) tem a ver com o que cada um de nós quer e consegue ser, sendo então outra necessidade de carácter estritamente pessoal, inacessível à organização. As áreas que o líder da escola pública poderá trabalhar, com base na teoria de Maslow, face à sua condição provisória imposta pelo nosso regime democrático e ao poder que lhe é atribuído, são, sem muitas dúvidas, a terceira (afeto) e a quarta necessidade (prestígio).

Na década de 50, aperfeiçoando a teoria anterior, surgiu Frederick Herzberg com a conhecida “Teoria dos Dois Fatores”: (1) fatores básicos, higiénicos ou de insatisfação; (2) fatores motivacionais ou de satisfação. Esta teoria resume-se à relação direta da satisfação com a motivação (Bertrand & Guillemet, 1988; Sousa, 1990; Guilardi & Spallarossa, 1991; Bothwell, 1991; Trigo-Santos, 1996, Soto, 2001; Seco, 2002) onde:

“só as necessidades de nível superior são realmente motivadoras. Por outras palavras, os incentivos tradicionais, como a segurança e as condições de trabalho, constituem apenas condições básicas (“factores higiénicos”) para uma eficaz motivação que surge apenas quando se deparam reais oportunidades de assumir tarefas mais responsáveis e estimulantes e para melhorar as próprias capacidades pessoais e profissionais” (Guilardi & Spallarossa, 1991, p. 34).



Quadro 4.1 – Teoria dos Dois Fatores de Herzberg (Bertrand & Guillemet, 1988; Sousa, 1990; Guilardi & Spallarossa, 1991; Bothwell, 1991; Soto, 2001; Seco, 2002)

Pela análise deste quadro, que explica esta teoria, podemos constatar que os fatores que determinam a satisfação são globalmente diferentes dos que determinam a insatisfação. Pode verificar-se também que o sistema educativo tem poderes para influenciar de sobremaneira a satisfação dos professores, pois o fator que produz mais insatisfação é da sua responsabilidade direta como se pode verificar no referido quadro. No entanto, podemos ainda observar que o líder escolar tem influência de destaque no que respeita a proporcionar uma melhor satisfação nos seus liderados. Mas, também aqui, aparecem Locke e Robbins (Seco, 2002) a apontar algumas limitações à generalização dos resultados desse estudo. Apesar de fazerem investigações complementares, resultando em conclusões muito semelhantes, apontam que o estudo se baseou em duzentos engenheiros e contabilistas de uma determinada zona industrial de um determinado país rico. Bothwell (1991) também critica e refere que o dinheiro é o fator de motivação mais importante para a maioria das pessoas sugerindo que, na escala de Herzberg, este facto deveria ter mais destaque. Trigo-Santos (1996) acrescenta outros autores que se juntam a este rol de críticas mas atribui a Herzberg *et al.* (1959) a demonstração de que as recompensas intrínsecas se sobrepõem às extrínsecas no que respeita à satisfação no trabalho. Abordaremos este assunto sobre motivações intrínsecas e extrínsecas mais à frente.

Aparece depois, nos anos 60, David McClelland com a “Teoria dos Tipos de Personalidades” onde diz que os indivíduos se motivam segundo a personalidade adquirida socialmente, dando uma particular atenção ao recrutamento de quadros (Bertrand & Guillemet, 1988; Sousa, 1990). Para compreender esta teoria, a motivação para o desempenho é vista segundo três impulsos ou três necessidades: (1) realização (querer ser bem sucedido), (2) poder (influenciar e controlar os outros) e (3) afiliação (desejo de ter amizades e ser aceite pelos outros).

Dentro das chamadas “Teorias Processuais”, atrás referidas, aparece Vroom em 1964 com a “Teoria das Expectativas” que “procurou estudar as relações entre traços de personalidade e participação” (Lima, 1998, p. 123). Esta teoria, ao dizer que a força motivacional se deve às expetativas que temos do sucesso previsto (Bertrand & Guillemet, 1988; Seco, 2002), acrescenta maiores responsabilidades aos objetivos da organização obrigando a tratar muito cuidadosamente a previsão dos resultados. Pode dizer-se que a base desta teoria assenta em três relações, que são, (1) esforço vs desempenho, (2) desempenho vs recompensa e (3) recompensa vs objectivos pessoais. Para a suportar, surgem cinco conceitos principais: (1) resultados (metas esperadas da organização); (2) valência (interesse que se tem pelo trabalho, ou expectativa sobre o resultado); (3) instrumentalidade (relação entre o desempenho e meta alcançada), (4) expetativa (antevisão do resultado em função do seu desempenho); (5) força (característica pessoal capaz de provocar a motivação). Neste seguimento, Seco (2002) faz uma previsão de que seria um fracasso aplicar a teoria de Vroom ao contexto docente baseando-se na impossibilidade de ajustamento entre os pressupostos da teoria com um modelo de ADD.

Ainda uma referência à chamada “Teoria da Equidade”, proposta por Adams em 1965 (Bertrand & Guillemet, 1988), que assenta os seus pilares na desigualdade que as pessoas constataam quando comparam o seu ganho com o dos outros, onde se inclui o resultado dos trabalhos feitos em diferentes condições, níveis de escolaridade, promoções, privilégios, etc. Esta teoria faz sobressair a impotência do líder escolar a este nível, pois verifica-se entre os professores (por diversas razões) uma clara diferenciação entre as cargas horárias, remunerações e mesmo condições de trabalho, constatando-se também diferentes resultados, não existindo, muitas vezes, qualquer relação proporcional direta entre regalias e resultados. Nesta linha de pensamento também Azevedo (2000, p. 388) refere:

“O nosso argumento é o de que existe um grande conflito latente entre os enunciados normativos explícitos (a missão) e as práticas sociais quotidianas que regem as organizações escolares, conflito este que é, em boa medida, responsável tanto pela frustração e pelo desencanto profissional que atinge muitos professores e responsáveis de instituições escolares como pela deriva de tantas iniciativas de política educativa”.

Pese embora a tendência não seja essa, os professores atualmente que têm um menor horário, em virtude dos anos de serviço, são os que ganham mais podendo parecer um paradoxo pois “quanto mais experiente é um professor menos é utilizado” (Seco, 2002, p.77). Vários estudos, destacados em Jesus (1996), apontam que este aumento salarial com base na antiguidade, não é um bom incentivo para a motivação dos professores. Estes preferiam um pagamento por mérito baseado no esforço na sala de aulas. Mas, como se verá se seguida, a meritocracia, como o próprio Jesus (1996) refere, poderá não trazer os resultados esperados.

Este subcapítulo ficaria incompleto se não se incluíssem referências à “Teoria da Motivação Intrínseca de Deci”, embora também aqui, sem surpresas, apareçam as normais contestações por parte de outros autores, chegando mesmo a propor-se o abandono desta teoria (Seco, 2002). Esta teoria de Deci (Jesus, 1996; Seco, 2002) considera que existem dois tipos de motivação: a (1) “extrínseca” onde o salário, valores e as recompensas materiais são as suas fontes orientadoras e a (2) “intrínseca” guiando-se pelo reconhecimento, louvores, autonomia e realização pessoal /profissional. Verificou-se que as motivações extrínsecas têm efeitos a curto prazo, levando o trabalhador a valorizar as intrínsecas. Jesus (1996) e Seco (2002), com base em investigações feitas neste âmbito, reforçam a ideia afirmando que os trabalhadores preferem as segundas. E prosseguem acentuando que o salário não é o fator mais determinante na motivação dos trabalhadores, pois será sempre necessário o correspondente aumento.

Nas teorias de motivação referenciadas destaca-se a “Teoria dos Dois Fatores” de Herzberg que não coloca o salário como um dos fatores mais importantes no que concerne à satisfação/motivação e a “Teoria da Motivação Intrínseca” de Deci que acentua a importância do reconhecimento em detrimento do salário, conclusão esta, corroborada por Jesus (1996). Atribuem, assim, mais importância a fatores intrínsecos como autonomia, reconhecimento, participação nas tomadas de decisão, relações de trabalho, etc., e alertam para o mal-estar que podem criar os pagamentos por mérito tendo como consequência um maior individualismo. Jesus (idem) defende que para

incentivar os “melhores” a escolherem uma determinada profissão os salários têm de ser aumentados no início da carreira. A *Eurydice*⁷⁷ revelou, num estudo comparativo realizado em 2003/2004, os salários dos professores na União Europeia demonstrando que os portugueses são os que ganham menos no início da carreira. No final da carreira só a Dinamarca, França e Itália é que apresentam menores valores. Sobressai ainda a amplitude de valores entre o salário no início e no final da carreira, onde os portugueses são os que apresentam um maior leque salarial. Esteve (1991, p. 105), atribui uma importância repartida pelos dois tipos de motivação, embora não o refira com essa intenção, quando diz que: “se não se promoverem, em termos de salários (...) e se não se melhorar a sua imagem social, a batalha das reformas (...) será perdida por um exército desmoralizado”. Alguns autores estudados por Seco (2002) reforçam a tese da motivação extrínseca ao dizerem que “o dinheiro é o (...) incentivo crucial para a motivação no trabalho” (idem, p. 56). Como já o referimos, também Bothwell (1991) acentua a importância do dinheiro como forma eficaz de motivação. Mas não nos podemos esquecer que o dinheiro não é percecionado por todos da mesma forma, pois para uns pode significar segurança, para outros *status* social, etc. Jesus (1996), dando uma imagem de cautelas quanto a generalizações, indica que a motivação é muito dependente do contexto socioeconómico. E, continuando, acrescenta que o desempenho nas atividades profissionais deixou de ter o valor que se lhe atribuía. Por outro lado, as atividades de lazer são crescentes. Um estudo comparativo entre professores japoneses e professores americanos (idem) revelou visões diferentes sobre a profissão, respetivamente: “viver para trabalhar” e “trabalhar para viver”. Deste modo, valoriza-se de sobremaneira este aspeto e tende-se a considerar a profissão como um meio de subsistência e de suporte para esse conforto, tal como também nos indica Henriques (2003, p.180):

“Nas sociedades actuais o lazer e o entretenimento assumem particular valor pois são assimilados pelo mercado e definidos por critérios de consumo que deram origem a uma activa indústria do lazer bem estabelecida e em expansão com papel activo na criação dos critérios de estilos de vida”.

Antes de concluirmos este subcapítulo, gostaríamos de salientar que “um potencial professor mais motivado para a profissão docente é aquele que, já antes de ingressar no ensino superior, manifestava o desejo de ser professor” (Jesus, 1996, p.360), acrescentando que “a falta de motivação (...) é um problema complexo, não

⁷⁷ Ver em www.eurydice.org.

existindo apenas uma solução genérica” (idem, p. 451). Deste modo parece-nos que o professor deverá tentar encontrar formas de valorização do seu trabalho procurando a correspondente e a sua própria motivação e satisfação no seu trabalho. Gordon (2000) aponta a investigação ação (IA) como uma abordagem que permite mais motivação no trabalho e um melhor relacionamento entre o supervisor pedagógico e o supervisionado proporcionando um clima ambiental mais saudável com todas as vantagens daí decorrentes.

4.5 - A investigação ação (IA) como forma de motivação docente

Temos vindo a considerar o supervisor pedagógico com um líder pedagógico. Consideramos também que a supervisão pedagógica que lhe está afeta deve ser concebida não somente dentro de uma dimensão organizacional e pedagógica mas também inserida numa componente investigativa tendo em vista o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos (Alarcão, 1999; Garrido, 2011). Como referem Beane e Apple (2000, p.45) “Os professores têm o direito de serem ouvidos na criação dos currículos” tal como os líderes deveriam ser ouvidos na criação dos seus processos de liderança (como já referimos). Atribui-se, deste modo, uma importância de relevo à investigação feita pelo professor e à aplicação, pelo próprio, do conhecimento resultante, pois, o professor, dentro da organização Escola, será o profissional em melhores condições para analisar e poder refletir sobre a sua prática de modo a melhorá-la continuamente (Coutinho *et al.*, 2009). Falamos de investigação ação (IA).

O “pai” da IA é considerado por muitos como sendo Kurt Lewin. Mas Tripp (2005) refere terem existido, antes de Lewin, trabalhos nesta área datados de 1913. Afirma ainda que se conhece a obra de Buckingham em 1926 chamada “*Research for teachers*” que evoca procedimentos semelhantes aos preconizados pela IA moderna. “Assim sendo, é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la” (idem, p. 445). Nas leituras que fizemos sobre esta temática encontrámos (mais uma vez sem surpresa) várias atribuições ao significado da IA, sendo até considerada ambígua e quase impossível de se chegar a uma única concetualização (Coutinho *et al.*, 2009). Mas, todas elas apontam de uma forma pouco contestada no mesmo sentido, ou seja, no desenvolvimento profissional e pessoal do professor com as consequências que lhes estão associadas: um melhor

desempenho da própria organização. Como refere Jesus (1996, p. 11): “o adequado funcionamento do Sistema Educativo, a qualidade do ensino e a própria motivação do aluno passa pela motivação e realização profissional do professor”. Assim, registámos a IA como sendo uma “forma de investigação”, um “método de investigação”, uma “metodologia em investigação”, uma “metodologia em ensino”, uma “categoria quanto ao propósito da investigação em educação”, uma “forma de ensino”, uma “família de metodologias”, uma “ciência crítica”, um “paradigma da sociologia”, um “estilo de investigação” e uma “modalidade de investigação qualitativa”. Esta última proposta parece-nos um pouco antagónica quando autores como, por exemplo, Coutinho *et al.* (2009) referem que a IA trouxe a possibilidade de se usarem técnicas comuns às metodologias quantitativas e qualitativas. Bell (1997, p. 22), parecendo querer clarificar, acrescenta que a IA “não é um método nem uma técnica. Consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas [levando a] um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período de tempo”. Nota-se, deste modo, que a IA pode ser vislumbrada sob a forma de várias estratégias evolutivas onde se incluem as da investigação, as da ação, as do poder e as de análise social (Simões, 1990). Assim, uma definição ligada ao termo metodologia e que seja vista de uma forma abrangente de modo a que possa englobar vários métodos e várias técnicas parece-nos ser o mais adequado. Aliás, é destacado em Coutinho *et al.* (2009, p. 365) que a IA é uma “metodologia de investigação, impregnada de métodos, critérios e donde acabam por emanar teorias sobre a actividade educativa”. Mas, apesar de encontrarmos algumas contradições na definição da IA, as linhas fundamentais de atuação são coerentes e não trazem desacordos entre os autores, pois o objetivo central da implementação da IA na Escola é a contínua procura de melhorar processos de ensino. Esta será, provavelmente, a característica mais relevante da IA: a continuidade do processo.

Sabemos que a IA poderá ir para além da dimensão educacional tal como sabemos que poderá extravasar a principal função das inúmeras conhecidas do professor que é ensinar (Teixeira, 1995; Teodoro, 2006; DR n.º 27/2012). No entanto, e tendo em conta estes pressupostos, parece-nos que a sala de aulas se elege como o local de excelência para aplicar um processo de IA. Máximo-Esteve (2008) também destaca esta ideia provavelmente por ser aí onde se encontra a verdadeira essência do trabalho docente. Como refere Stenhouse (1975, cit. Sousa, 2010, pp. 43-44), uma “sala de aulas é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica”. Deste modo, a IA

permite uma “distinção e valorização do conhecimento profissional próprio dos professores” (idem, p. 43) dando-lhe o devido reconhecimento. E sabemos, como já o destacámos, que as motivações intrínsecas se sobrepõem às motivações extrínsecas no que respeita à satisfação do trabalho (Jesus, 1996; Seco, 2006). Podemos dizer, de uma forma abrangente, que a IA é um conjunto de procedimentos metodológicos que refletem a postura investigadora do professor, ou do “investigador colectivo” (Cortesão, 1998, p. 30), face aos problemas da sua prática docente no sentido de os melhorar continuamente. Mais do que um método de investigação, que nos parece um título um pouco despido uma vez que o termo não evidencia a sua outra grande componente (a ação) pois “Nem acção sem investigação nem investigação sem acção” (Lewin, 1977, cit. Sanches, 2005, p. 127), poderá ser considerado como uma alternativa de desenvolvimento profissional/pessoal/organizacional englobando a investigação e a consequente aplicação dos seus resultados, ou seja, a ação, sempre numa perspetiva de uma contínua reflexão permitindo o despoletar de uma mudança nas dimensões profissional, organizacional e humana. Em Máximo-Esteve (2008, p. 70) é referido que as finalidades e motivações dos professores podem ser “agrupadas em três dimensões – pessoal, profissional e política”. A IA proporciona, assim, um maior envolvimento reflexivo e crítico dos problemas e práticas diárias por parte do profissional/investigador no sentido de uma verdadeira mudança/melhoria tendo como consequência uma procura constante de otimização dos resultados. Em Coutinho *et al.* (2009, p. 363) também se aponta como principais benefícios da IA a “melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática”, logo, pode despoletar motivação extra e satisfação no trabalho. Assim, entende-se que a prática reflexiva dum professor promove uma Escola mais eficaz e sustentável, pois encaminha o professor para um constante processo de aprendizagem “responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (idem, p. 17). A respeito do conceito reflexão e do conceito professor reflexivo, palavras-chave da IA, Zeichner (1993) alerta para o uso vulgarizado dos termos. Considera que surgiram como uma reação ao facto de se considerarem os professores como funcionários, cumprindo ordens, e não como agentes ativos na formulação das soluções para os problemas de ensino. Também Perrenoud (1995) e Teodoro (2006) destacam esta tendência.

Dentro das características da IA ressaltam: (a) uma certa individualidade preconizada pelo professor/investigador, ou seja um certo “poder do investigador” (Caetano, 2004, p. 116), embora seja necessária a envolvimento do grupo-alvo

interveniente no processo e a respetiva aceitação das mudanças resultantes; (b) ultrapassa a perspetiva teórica, já que se desenvolve sobretudo sobre a prática onde o professor/investigador se insere; (c) tem um carácter inacabado, uma vez que depois da resolução de um problema pode levantar-se outro ou pode melhorar-se o anterior (embora se compreenda que possa acontecer o fim de um determinado caso); (d) encaminha o operacional para uma postura de reflexão e crítica desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente, provocando também um desenvolvimento organizacional; (e) obedece a uma planificação flexível e a estratégias metodológicas; (f) conduz a uma verdadeira mudança, que terá de ser reconhecida pelo operacional da IA e pelo grupo alvo; e (g) a sua implementação parece só ter sentido numa pequena escala. A respeito de mudança Caetano (idem, p. 115) refere que nem todos têm essa capacidade de “auto conhecimento e (...) de reflexão sobre si próprio” apontando este constrangimento como uma limitação da IA. Do que ficou dito podem ainda acrescentar-se as seguintes características: (a) a IA pode ser levada a cabo por um único professor/investigador ou por um grupo de teóricos e práticos chamado “investigador colectivo” (Cortesão, 1998, p.38); (b) pode tratar de casos particulares da sala de aulas ou de casos mais gerais da escola; (c) pode recorrer a métodos qualitativos, quantitativos ou ambos; (d) pode utilizar qualquer técnica de investigação conhecida (ou uma combinação entre elas); (e) e obedece a momentos/etapas/fases não rígidas, em suma, a uma planificação cujo número de itens depende da complexidade da investigação e da posição epistemológica do investigador face ao problema.

Sanches (2005) aponta claramente no sentido de se poder considerar a IA como uma prática corrente nas escolas ao afirmar que a “maneira de agir do professor muito próxima da investigação-acção, do professor reflexivo (Zeichner, 1993), do professor investigador, investigador da sua sala de aula (Estrela, 1986, Teodoro, 2001), vai desencadear uma atitude reflexiva e crítica sobre o ensino/aprendizagem e sobre as condições do processo” (idem, 132). Esta autora apresenta até alguns exemplos de como se pode realizar IA numa sala de aulas a uma escala reduzida apresentando vários exemplos de perguntas de partida da investigação semelhantes a esta: “como conseguir que o Zé [aluno] faça aprendizagens significativas no grupo?” (idem, p. 137). Surgem no entanto dúvidas e desconfianças sobre a validade de uma eventual investigação levada a cabo por professores sem formação específica e sem acreditação académica para a fazer. Preferencialmente dever-se-á exigir que o profissional/investigador possua algum *status* académico para iniciar um processo desta complexidade não se devendo

também descurar a ética que toda a investigação no terreno requer. Serão estas, porventura, as maiores ameaças. Provavelmente só após a verificação e acreditação destas premissas por parte da comunidade científica/académica se poderá validar um processo de IA, pois a qualidade de uma investigação dependerá sobretudo da ação humana, necessitando-se, por este motivo, de “investigadores treinados, conscientes mas também de investigadores que conheçam as «regras do jogo»” (Coutinho, 2008, p.13) fazendo-se com que a validade seja vista através da confiabilidade. Lincoln e Guba (1985, cit. Máximo-Esteves, 2008) também apontavam para uma equivalência semelhante ao substituírem “a noção de validade pela de «veracidade»” (idem, p. 114).

A IA é, assim, vista como um meio eficaz na sustentabilidade da qualidade das escolas produzindo “sentimentos positivos face ao ensino e ao ser-se professor (...) sentimento da importância social do trabalho nas escolas, a crença (...) nas suas capacidades intelectuais e na importância do seu desenvolvimento para melhorar o desempenho profissional, o reforço das relações afectivas entre colegas” (Máximo-Esteve, 2008, p. 71). Ainda relativamente a esta necessidade da formação dos professores, para se poder implementar a IA com sucesso e não se levantarem dúvidas sobre a sua acreditação, Freire (2007, p. 150) refere que “A introdução de práticas investigativas na formação de professores parece estar em sintonia com a necessidade de uma mudança cultural para promover a educação para a sustentabilidade”. E esta sustentabilidade, constantemente usada atualmente em quase todas as áreas do saber, parece-nos que está intrinsecamente ligada, em primeiro lugar, à preparação harmoniosa do futuro. Neste âmbito, a formação dos professores denominada por Cortesão e Stoer (1997, p. 7) de “interface da educação intercultural” por se basear em dois tipos de conhecimento (um relacionado com investigação e o outro com pedagogia) é apontada “como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola” (ibidem). Também em Mion e Saito (2001) se realça o estabelecimento e fortalecimento das relações democráticas e participativas que a IA provoca. A IA permite, assim, uma maior eficiência no trabalho pedagógico através da diversificação de estudos e reformulação de práticas. Tendo em conta também a diversidade dos sujeitos com que o docente se confronta, a IA, num contínuo processo de melhoramento da prática, pode levar o profissional a um maior envolvimento podendo, naturalmente, resultar em mais motivação no trabalho. O conhecimento produzido pelos próprios profissionais (embora se reconheça que o principal objetivo da IA é a melhoria da prática e não a produção de conhecimento) e a “progressiva aceitação desse reconhecimento no âmbito do sistema

educativo em geral seria certamente vantajosa para a afirmação da profissionalidade docente” (Sousa, 2010, p. 35) e, provavelmente, refletir-se-ia numa maior satisfação no trabalho e consequentemente num melhor clima e eficácia escolar. Todos os autores da área destacam, inequivocamente, a importância que a produção de conhecimento através da prática possui.

A formalização da IA como prática corrente nos trabalhos dos professores provocará, muito provavelmente, na chamada comunidade educativa ou mais especificamente junto dos encarregados de educação, uma sensação de proteção dos seus educandos ao notarem que os professores se interessam por resolver os problemas que os envolvem. Fazendo a correspondente ligação da IA à prática educativa, a IA promove uma Escola mais eficaz no que respeita, não só aos resultados dos alunos, mas também ao envolvimento dos agentes e mais especificamente do professor nas suas funções, pois além de o formar profissionalmente dando-lhe consistência nas suas decisões e intervenções também despoleta a sua consciência crítica. Em conformidade com esta ideia é referido em Máximo-Esteve (2008, p. 71) que: “Os estudos relevam (...) uma elevada autoconsciência dos professores-investigadores”. Permite-lhes, assim, mais autonomia e mais poder pedagógico abrindo de uma forma natural a sua sala de aulas, normalmente fechada, numa atitude de partilha à restante comunidade através dos resultados obtidos fazendo com que a Escola, por sua vez, se abra também à mudança. A IA não é, assim, uma alternativa metodológica que se acomode aos tempos ou às situações. A ascensão destas atividades parece ter de iniciar-se na respetiva tutela através da sensibilização e formação dos líderes escolares, e estes, por sua vez, farão o mesmo aos seus liderados para que as vantagens da IA sejam realçadas e confirmem a sustentabilidade de uma Escola eficaz. Assim, um líder escolar tem de possuir muitas das características que se referiram aqui e, dada a complexidade desses atributos, parece-nos que somente “bom senso e inspiração” não bastarão (Cunha & Rego, 2005, p. 13) pois, como referem vários autores como, por exemplo, Bennis e Nanus (1985, p. 105), “as capacidades e destrezas principais da liderança podem aprender-se”.

Considera-se, então, a IA como um conjunto de procedimentos que surgem para dar resposta a um problema social, real e específico vivido/sentido pelo investigador/profissional (ou pelos investigadores/profissionais) colocando-se em ação os resultados da investigação no sentido de melhorar a sua prática num processo cíclico, reflexivo e crítico onde o grupo alvo tem de assumir a aceitação das mudanças e envolver-se ativamente em todo o processo (Grabauska, 1998; Caetano, 2003; Tripp,

2003; Coutinho, 2008; Coutinho *et al.*, 2009; Máximo-Esteves, 2008). Assim, para se considerar um processo de IA, todos os agentes envolvidos têm de ter conhecimento dos objetivos a que se propõem e participarem na resolução/mudança do problema identificado. Parece-nos, nesta lógica, que este será um dos primeiros passos que o investigador terá de fazer: procurar a aceitação e envolvimento do grupo alvo. Podem, no entanto, surgir aqui, dependendo também do objeto de estudo, questões éticas que se prendem, por exemplo, com melindres de carácter muito particular de um ou mais sujeitos, não sendo possível a divulgação da profundidade do problema aos outros sujeitos em estudo comprometendo, deste modo, o sucesso de todo o percurso. Será este, provavelmente, o grande constrangimento ético que pode impedir o início, ou um novo ciclo, da IA. Mas estas questões de carácter ético parecem ter uma resposta algo contraditória dada por Bronfenbrenner (1952, cit. Burgess, 2001, p. 226): “A única maneira segura de evitar a violação de princípios da ética profissional é evitar simultaneamente fazer pesquisa social”.

Pensamos que a IA poderia ser incluída numa das dimensões da ADD, de uma forma gradual, de maneira a fomentar esta prática alertando-se, deste modo, para a sua importância junto dos professores. Vamos de seguida desenvolver este polémico tema da ADD considerado pelos próprios como um dos motivos do seu mal-estar já que, também neste caso, não têm sido ouvidos na criação dos sucessivos modelos. Meighan (1981, cit. Pires, 1991, p. 158) apresentou quatro questões que permitem ajudar a analisar a prática da avaliação em geral: “(a) O que é avaliado? (b) Como se realiza a avaliação (c) Quem avalia (d) Porque se avalia?”. Estas também foram algumas das interrogações que, assumidamente, orientaram o CCAP (2007). Procuraremos, então, ao longo do próximo capítulo, responder a estas perguntas.

Capítulo 5- Avaliação do desempenho docente (ADD)

5.1 - Quadro evolutivo e referencial – o que é avaliado e como se avalia?

5.1.1 – Perspetivas de avaliação

Existe uma “confusão que reina em torno da própria noção de avaliação” (Figari, 1996, p. 35) notando-se pelas inúmeras definições encontradas e pela discussão que proporciona quando se pretende implementar um novo modelo avaliativo. Entendemos, como já destacámos, que alguns dos desentendimentos são provocados pelo uso generalizado do termo “avaliação” sem a devida separação dos conceitos “avaliação sumativa”, que incide no produto, com o de “avaliação formativa” que é conduzida para o processo, carecendo esta de um acompanhamento supervisivo pedagógico. Portanto, conceitos antagónicos tal como enfatizam Novaes (2011) e Santiago *et al.* (2012). Notamos, assim, que o uso indiscriminado do termo “avaliação” é perspetivado comumente como uma medida (sumativa) e não se observa ligada a outro qualquer tipo de avaliação (diagnóstica ou formativa) ou mesmo percecionada como uma forma de regulação, com consequências sociais e humanas, que inevitavelmente está associada, uma vez que qualquer atividade é suscetível de uma avaliação (Pinto, 2004). Por razões éticas e de eficácia necessita-se, portanto, de uma clarificação dos critérios (dimensões/padrões) e dos seus conceitos. Para este efeito importa por começar a observar o esquema resumo que apresentamos de seguida.



Quadro 5.1 - Tipos de avaliação e suas principais funções (com base em Pinto, 2004)

Pela literatura revista, o conceito geral de avaliação contém palavras como processo, observação, comparação, interpretação, descrição, regulação, orientação, certificação, medida, informação e classificação. Facilmente constatamos que estes termos não podem ser comuns aos vários tipos de avaliação que apontámos. Existem autores que acrescentam outros como “julgar” (Pires, 1991; Pereira, M., 2009) mas não nos parece que sejam introduzidos com alguma intenção pejorativa. Figari (2007, p.18),

justificando de algum modo o facto de ainda não se ter abandonado este termo, refere que a ideia de “julgar (...) interessa aos avaliadores, quaisquer que eles sejam, porque conforta o seu poder”. Mas, tal como é percecionado na supervisão pedagógica, deve-se retirar à avaliação (formativa) o “sentido de controlo, de verificação, de comparação de indicadores, de medida de nível, de sanção” (Figari, 1996, p.35) e atribuir-lhe um sentido de orientação. Também Nóvoa (1992a) afirma que a avaliação (formativa) deveria ser incentivada, promovida e ser vista como uma dinâmica de regulação em detrimento da sanção ou julgamento.

Dentro deste frenesim avaliativo onde tudo parece que tem de ser avaliado (Pinto, 2004), notamos que as recentes mudanças na forma de tentar levar a cabo uma ADD mais ou menos consensual denunciam uma vontade dos políticos em alterar este processo com o intuito aclamado de se melhorar a qualidade na educação, mas também de se obterem resultados mais justos no acesso aos patamares seguintes da carreira (DR n.º26/2012). Galveias (2008, p. 13), alertando que a avaliação (sumativa) não tem somente vantagens, refere que:

“pode comprovar-se que a avaliação [sumativa] é responsável por efeitos indesejáveis sobre os formandos: aumento dos sentimentos de insatisfação, sobretudo no período de prática pedagógica supervisionada; estímulo da concorrência e da inveja entre os estagiários; perturbação da relação professor-aluno; representações negativas de avaliação, como assustadora, penalizadora, catalogadora, selectiva, elitista e injusta; desenvolvimento pelo estagiário de meras condutas adaptativas, visando a sua sobrevivência profissional”.

Nesta lógica, define-se a avaliação (sumativa) como algo necessário para a melhoria de um determinado desempenho mas, também Vieira e Moreira (2011, p. 9), despertam para algumas desvantagens podendo até gerar no avaliado sentimentos de “inferioridade e de impoder face ao avaliador e à imagem ideal do avaliado (...) favorecendo, desse modo, lógicas de exclusão e autocondenação”. Outros riscos, ameaças, dificuldades e constrangimentos são apontados por Pereira, M. (2009) e por Murillo (2007) ao incluírem, por exemplo, a falta de qualidade que se poderá observar fazendo uma ligação aos custos elevados que comportam este atributo e à falta de credibilidade da ADD se não se formarem avaliadores especializados⁷⁸. Também Figari (2007) levanta alguns constrangimentos que a ADD pode provocar, desde desmotivação, castração da criatividade devido à rigidez dos referenciais quantitativos

⁷⁸ Embora estes autores não o refiram a “meta avaliação”, ou seja, o procedimento de avaliar a avaliação, faz parte dos desígnios dessa qualidade.

até aos riscos associados às relações entre os avaliados e avaliadores contaminando todo o clima da organização. Curado (2000) fortalece estas ideias acrescentando a falta de transparência que não poderá existir num processo destes e Murillo (2007), além de uma eventual falta de clareza, destaca a direção que o avaliado pode tomar na conquista de pontos que lhe darão a melhor classificação em detrimento dos objetivos da organização realçando, ainda, uma eventual impreparação dos avaliadores que pode enfraquecer o melhor dos modelos. Assim, ao criar-se um modelo de ADD com três ou quatro padrões de desempenho (dimensões de avaliação) claramente balizados, ou seja, definir-se objetivamente o trabalho que se espera dos professores, induzirá, como refere Murillo (2007), os professores à sua perseguição. Este aspeto pode provocar um desleixo de outras tarefas consideradas necessárias ao desenvolvimento organizacional tendo em vista o cumprimento dos critérios avaliativos podendo contrariar algumas das estratégias naturais provenientes do conhecimento único que o professor tem da especificidade dos casos que só ele vive, pois, como vimos, as funções dos professores extravasam muito para além das dimensões de avaliação que se conseguem definir. Também Fernandes (2009) se refere às inúmeras funções não previstas na literatura ligadas à profissionalidade docente. Mas, já Simões (2000) apresentava um conjunto de problemas onde destacamos a (a) relutância dos professores em quererem ser avaliados, (b) o facto de os professores não serem ouvidos na criação dos modelos e (c) a consideração que faz ao ligar os diretores das escolas a avaliadores pouco credíveis. Entretanto Santiago *et al.* (2012) referem o contrário ao assumirem que surgiu um consenso geral entre os professores sobre a necessidade de quererem ser avaliados no sentido de melhorarem a sua prática e verem reconhecido o seu trabalho. Assinalam no entanto as tensões existentes em torno desta questão sobretudo as vindas das consequências, nomeadamente a progressão na carreira.

Sem surpresas, encontrámos variadíssimas definições do termo “avaliação”. Destacamos, nesta linha delimitativa, o que retirámos de Figari (1996, p. 33) por nos parecer, além de simples, bastante abrangente e consensual: “processo de observação e de interpretação (...) que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento”. O conceito de profissionalidade docente segue o “paradigma de «racionalidade reflexiva» definida como a capacidade de gerar conhecimento local” (Curado, 2000, p.24), ou seja, parece ser este o sentido dominante que se pretende para a ADD: desenvolvimento das várias dimensões do ser professor tendo em vista a qualidade nas escolas. Este aspeto realçado na literatura é acentuado por Curado (*idem*, p. 76) ao

referir que “o desenvolvimento profissional dos professores está relacionado com o desenvolvimento organizacional das escolas onde trabalham. O próprio conceito de desenvolvimento profissional apresenta-se ligado à valorização dos aspectos contextuais, organizacionais e orientados para a mudança”. Procura-se assim contrariar a tendência individualista da atividade docente. É explicado em Curado (idem) que esta individualidade dos professores é devida à falta de domínio sobre os cargos que ocupam, acrescentando que costumam adotar, por este motivo, atitudes individualistas e defensivas⁷⁹. Considerarmos que imparcialidades puras não existem numa relação social (Pinto, 2004). Por este motivo, o processo da ADD tem de ser transparente, bem explícito e não enfatizar o indivíduo em detrimento da equipa/grupo, pois, “a tendência mais recente, a nível da Psicossociologia das organizações e da realidade organizacional, é encarar a avaliação do desempenho como um instrumento de comunicação de padrões, de motivação e de diagnóstico, sendo usado sobretudo para gerir, motivar e desenvolver o pessoal e não para o medir” (Curado, 2000, p. 47). Uma vez que se provou existirem várias fases, com diferentes motivações, ao longo da carreira do professor (Feiman, 1982; Huberman, 1992; Cavaco, 1993), o conceito de desenvolvimento profissional, onde a ADD também se suporta, não deveria ser estanque pois “a forma como o processo de avaliação é concebido, planeado e concretizado irá (...) orientar o desenvolvimento profissional e influencia o nível de motivação dos professores e de qualidade das escolas” (Curado, 2000, p. 19). Deve-se também ter presente que “o trabalhador só estará motivado para realizar um esforço elevado no seu trabalho quando julga que tal esforço conduzirá a uma boa avaliação do seu desempenho” (Seco, 2002, p. 29), pois “Para uma reforma ser bem-sucedida é necessário o envolvimento e a motivação dos professores” (Santiago *et al.*, 2009, p.10). Então, à semelhança do estilo desenvolvimentalista do supervisor pedagógico atuando-se consoante a maturidade do supervisionado (Vieira & Moreira, 2011), tudo indica que os referenciais da ADD deveriam ir mudando ao longo dessa evolução. Como

⁷⁹ A respeito da individualidade dos professores, uma professora, chamemos-lhe Maria, numa das suas reflexões escritas em 2010/2011, ao nível dos seus estudos de mestrado (poderíamos facilmente citar outras Marias com visões semelhantes), referiu o seguinte: “Quem tem desempenhado esta profissão há mais de 30 anos é testemunha de como a actividade docente sempre se desenvolveu na solidão de cada um, sem qualquer tipo de relacionamento com o colega do lado, nem ao nível do grupo disciplinar, nem ao nível da turma que lecciona”. Estas reflexões escritas são vistas por Clandinin e Rosiek (2007, cit. Vieira & Moreira, 2011, p. 40) como muito importantes pois o professor ao registar a “sua experiência, ele está a reviver e a reestruturar a mesma; ao revisita-la, ela será certamente alterada à luz das experiências e vivências entretanto ocorridas após os acontecimentos que lhe deram origem (...) podem ainda promover o diálogo reflexivo com o supervisor ou com outros professores”.

recomendam Santiago *et al.* (2009, p. 6) dever-se-iam “Diferenciar os critérios de acordo com o patamar da carreira e o tipo de ensino”. Em Curado (2000) também se evidenciam três fases na ADD: 1ª fase (início da carreira) – analisar-se-iam as aplicações das competências básicas; 2ª fase (fase intermédia) – observar-se-ia a integração das competências e adaptação a novas situações; 3ª fase (antes da reforma) – promover-se-ia a inovação, a colaboração e a liderança.

5.1.2 – Evolução da sua operacionalização

Notamos que existem várias leituras de estudos sobre a ADD. Curado (2000) faz uma revisão sobre a evolução desses trabalhos referindo que existiu uma abordagem psicológica nos anos 70 incidindo sobretudo sobre testes psicotécnicos aplicados ao avaliado. Numa segunda corrente nos anos 80 começou a dar-se mais atenção ao avaliador, pois “mais que um problema de medida, era um problema relacionado com o funcionamento cognitivo do avaliador” (idem, p.14). O avaliador passou a ser um elemento ativo no processo. Nos anos 90 iniciou-se a preocupação da influência do contexto sócio organizativo onde surgiam aspetos de cariz político e jogos de interesse. Neste sentido, ao estudarmos a diversa legislação que tem regulado a ADD em Portugal, nota-se que a prestação de contas para a progressão na carreira dava o mote a esta aparente necessidade avaliativa não existindo, até ao DR n.º 2/2010 atualizado com o DR n.º 26/2012, referências evidentes ao desenvolvimento profissional, pessoal ou organizacional, embora o Estatuto da Carreira Docente (ECD), expresso no DL n.º 139-A/90, referisse a ADD como uma configuração para melhorar a atividade docente. Assim, de uma forma geral e durante o século passado, os professores em Portugal progrediam baseados no tempo de serviço e “noutros critérios relativamente mecânicos, sem relação com o efectivo exercício da função docente” (Santiago *et al.*, 2009, p.1). Nos meados do séc. XX procurou-se a correspondência entre o que é ensinado e os resultados dos alunos, logo, iniciou-se um maior controlo sobre a prática docente onde esses resultados se começaram a impor nos objetivos da ADD. A partir dos anos 60 surgiram termos como “julgar” no conceito geral de avaliação considerando-se que avaliar é classificar o mérito (Simões, 2000). Transpondo esta ideia para a ADD parece ter sido implementado este aspeto mas muito baseado em opiniões, ou seja, baseado em juízos de valor por parte de alguns observadores do Conselho Pedagógico (DL n.º 14/92) e posteriormente, através do DR n.º 11/98, inseridos numa Comissão

Especializada onde o relatório crítico (autoavaliação), entregue pelo avaliado, não passava de um documento muito estandardizado (Simões, 2000; Santos, 2009). Outros documentos existem que comprovam a forma pouco rigorosa e pouco exigente como se avaliavam os professores através desse relatório crítico (Ricardo, 2006). Portanto, carecia-se de uma mudança. Neste modelo, ou neste conjunto de referências (DR n.º11/98), ainda não se vislumbrava a figura de qualquer avaliador do desempenho docente que acompanhasse o avaliado. Posteriormente começaram a valorizar-se as situações do contexto bem como a autoavaliação, ou seja, a ADD começava a ser orientada para o cumprimento de objetivos. Já recentemente, com o ECD (DL n.º 75/2010 alterado pela 11ª vez através do DL n.º 41/2012), surgem com mais ênfase os conceitos de supervisão pedagógica, regulação e padrões de desempenho (Despacho n.º 16034/2010) procurando-se de algum modo a evolução do anterior modelo passando a ser avaliado tudo o que se passa na Escola, incluindo a própria Escola. Dá-se, assim, atenção a critérios de avaliação orientados para a sustentabilidade da Escola em que os objetivos individuais fazem também parte do processo. Genericamente observa-se, nestes dois últimos modelos da ADD, uma procura de regulação da progressão na carreira já que a melhoria da qualidade do ensino é uma pretensão comum a todos os modelos. A partir desta altura (DR n.º 2/2010) a progressão na carreira é condicionada não somente pela antiguidade mas também por uma classificação proveniente dessa avaliação e pelas quotas de progressão. Surge, com este modelo, a figura do “relator” visto como um avaliador de desempenho docente interno (cargo atribuído, de uma forma geral, ao coordenador pedagógico de cada grupo de recrutamento) que deveria acompanhar internamente o avaliado, incluindo assistir às suas aulas, desde que solicitadas por este, e propor uma avaliação quantitativa a uma comissão de avaliação criada em cada Escola. Apesar destas exigências e condicionantes, nota-se que existe uma mudança paradigmática mais humanista onde a complexidade do trabalho docente é tida em conta mas que, paradoxalmente, limita a progressão de todos os professores ao criarem-se quotas para essa progressão. Mas, este aspeto é aconselhado por Santiago *et al.* (2009, p. 9) “até que a maturidade do sistema as torne desnecessárias”.

O primeiro ministro de Portugal, Passos Coelho, afirmou categoricamente que o modelo de ADD, que se baseava no DR n.º 2/2010 e suportado pelo DR n.º 2/2008 (ECD) criado pelo governo antecedente, era “monstruoso e kafkiano” acrescentando que “chumbar o actual modelo de avaliação de professores foi uma atitude de mediano

bom senso”⁸⁰ dando assim indicações claríssimas que um novo modelo iria surgir muito em breve. E surgiu, de facto: DR n.º 26/2012. A contestação ao modelo preconizado no DR n.º 2/2010 nascia de muitos lados onde se incluíam os próprios professores ao organizarem as duas maiores manifestações de que há memória com mais de 100.000 contestatários em cada uma delas. No entanto, as contestações não param. Como referem Santiago *et al.* (2012) colocam-se uma série de desafios a este último modelo de avaliação (DR n.º 26/2012) onde se incluem a pouca incidência sobre a melhoria da prática, a limitada avaliação externa e o papel pouco interveniente dos diretores das respetivas escolas.

5.1.3 – Referenciais da avaliação no desempenho docente

Os critérios de avaliação, ou os padrões de desempenho, ou as dimensões da avaliação, são a base para o sucesso de qualquer modelo de ADD. Entende-se como referencial um “sistema de referências que constituem uma óptica, um tipo de leitura, uma perspectiva de análise privilegiada” (Figari, 1996, p. 38), ou seja, pode ser visto como um “catálogo de objectivos hierarquizados (...) um conjunto de normas do avaliador” (ibidem). Como refere Baptista (2011, p. 21), “a heterogeneidade representa uma das marcas principais da profissionalidade docente”, mas, como alertam Moreira e Vieira (2011, p.46), um bom professor “nada tem a ver com a aplicação de critérios emanados exteriormente (...) com a participação em jantares de confraternização (...) com o cumprimento de normas”. Parecendo querer resumir esta problemática, Bertrand e Guillemet (1988, p.194) referem que:

“Não há medida universal do desempenho, nem para o conjunto das organizações, nem para uma organização em particular. A avaliação do desempenho depende sempre do instrumento empregue, assim como da perspectiva na qual se efectua. Assim, a análise do desempenho da organização corre o risco de ser bastante diferente (...) No sector público, por exemplo, o desempenho do sistema educativo será avaliado muito diferentemente pelos contribuintes, os pais, os professores e os estudantes”.

Também Figari (1996) realça este aspeto ao afirmar que a ADD é vista diferentemente pelos vários agentes do sistema educativo tais como os políticos,

⁸⁰ Ver, por exemplo, o Jornal de Negócios em 25 de março de 2011. O modelo baseado no DR n.º 2/2010 foi criado pelo XVII e XVIII Governo Constitucional (2005 a 2009 e 2009 a 2011, respetivamente) ligado ao Partido Socialista e liderado pelo então primeiro ministro José Sócrates, sendo ministra da educação a Maria de Lurdes Rodrigues (depois foi substituída por Isabel Alçada). E o modelo suportado pelo DR n.º 26/2012 (em vigor) foi criado pelo XIX Governo Constitucional ligado ao Partido Social Democrata liderado pelo primeiro ministro Passos Coelho, sendo ministro da educação o Nuno Crato.

gestores, cientistas, etc. No entanto, alerta-se em Curado (2000, p. 51) “que a utilização de uma grande variedade de finalidades num dado sistema de avaliação poderá condená-lo ao fracasso” e Vieira e Moreira (2011, p. 22), suportadas em outros estudos, acrescentam que a ADD “está, muitas vezes, desalinhada dos fins educativos e formativos que deveria perseguir e longe da actividade de construção de conhecimento que deveria constituir (...) devido (...) à associação de finalidades tão distintas num mesmo modelo”. Neste sentido, Pinto (2004) defende que uma avaliação tem de ser mais observada numa perspetiva ética em detrimento de uma perspetiva tecnicista assumindo, no entanto, que esta visão lhe aumenta a subjetividade.

A mais recente legislação sobre a ADD (DR n.º 26/2012, p. 855) parece seguir estas indicações ao procurar “um mínimo de componentes e de indicadores e com processos centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional”. Registamos esta simplicidade, de resto também sugerida por Santiago *et al.* (2012), ao não existirem referências, nesta introdução, a outros desenvolvimentos discutidos aqui, a saber, o pessoal e o organizacional. Mas, mais à frente, o legislador parece querer redimir-se e acrescenta o desenvolvimento pessoal no seu discurso (DR n.º 26/2012, art.º 3). Santiago *et al.* (2012) propõem mesmo uma componente de avaliação inteiramente dedicada ao desenvolvimento do professor.

Atendendo às inúmeras funções que, cada vez mais, são entregues aos professores (Teodoro, 2006; Ruivo, 2009; Afonso, 2009) e à complexidade da profissão docente (Nóvoa, 1991; Fernandes, 2009; Danielson, 2010) deduz-se que a ADD terá necessariamente de não contemplar todos os referenciais, ou seja, existirão sempre aspetos que ficarão de fora dessa avaliação. Como realça Fernandes (2009, p. 21), “Não há sistemas de avaliação à prova de todas as situações que só as práticas reais podem suscitar e evidenciar”. Apesar deste reconhecimento, Danielson (2010) apresenta uma lista de dezenas de referenciais procurando “descrever a totalidade do ensino” (*idem*, p. 19) para os domínios “planeamento e preparação”, “ambiente na sala de aulas”, “ação de ensinar” e “responsabilidades profissionais” mas que, muito provavelmente, não seria possível implementar do modo exaustivo como os explica. O documento do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP, 2010b) propõe quatro dimensões que deveriam ser alvo de avaliação: (1) “profissional, social e ética”; (2) “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”; (3) “participação na escola e da relação com a comunidade educativa”; (4) “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”. Propõe, à semelhança de Danielson (2010), cinco níveis de avaliação

desde o *Insuficiente* ao *Excelente* mas resultando numa subjetividade muito difícil de se implementar com rigor. Por exemplo, a classificação de *Excelente* na terceira dimensão refere-se a um “envolvimento em projetos e actividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade” (CCAP, 2010b, p. 8). Como se mediria a qualidade ou mesmo a quantidade desse envolvimento? E como se mediria o desenvolvimento da comunidade? Nota-se também alguma incompreensão na primeira dimensão, pois não se entende que possa estar dissociada das restantes embora a mesma comissão (CCAP, 2010a, p.2) recomende que os instrumentos de registo devam ser elaborados com “clareza” e “coerência”. Este documento (CCAP, 2010b) sugere ainda como instrumentos de avaliação: (1) a observação de aulas; (2) a análise documental; (3) a observação da atividade docente; (4) a autoavaliação.

Curado (2000) aponta três dimensões no profissionalismo docente: (1) o professor como profissional; (2) o professor como trabalhador numa organização; (3) o professor como aprendente adulto. Sugere, deste modo, que a ADD deveria incidir nestas três áreas. Seguidamente, tentando definir as características de um bom professor (como vimos no capítulo anterior, os autores estudados não o conseguiram fazer), aponta cinquenta e sete competências mais significativas que os professores devem possuir e que poderiam ser alvo de uma ADD. Destacamos algumas que, apesar de as considerarmos importantes, não vislumbramos formas eficazes de as operacionalizar: (a) críticas, sendo capaz de questionar; (b) éticas; (c) de justiça; (d) relacionais; (e) de promover a iniciativa dos alunos. Murillo (2007), na apresentação de um estudo que fez em vários países sobre a ADD, aponta para oito ferramentas mais utilizadas na observação do desempenho docente: (1) observação de aulas; (2) entrevista aos avaliados; (3) relatório da direção; (4) testes de carácter científico e pedagógico aos avaliados; (5) portfólio; (6) resultados dos exames dos alunos; (7) entrevistas e questionários dirigidos aos alunos e suas famílias; (8) autoavaliação. Mas, por exemplo, uma das conclusões do estudo de Curado (2000) condiciona a verificação de algumas dessas competências já que os professores não concordam que a observação de aulas sirva como um dos itens de avaliação (idem) parecendo-nos ainda que a aceitação dos critérios de avaliação por parte dos avaliados deverá ser uma condição essencial para o sucesso desse processo (Figari, 2007; Reis, 2011). Curiosamente, no chamado segundo ciclo da ADD (DR n.º 2/2010), 41,5% professores solicitaram este modo de avaliação (CCAP, 2011). De salientar que só deste modo lhes permitia obter a classificação de

Muito Bom ou *Excelente* (DR n.º 2/2010) e poderem competir com as quotas de progressão estabelecidas – poderá estar assim explicada esta aparente contradição.

Em Curado (2000) constata-se que só o grupo das instituições ligado ao ensino superior realça que a melhor forma de ADD é através da observação de aulas. Diremos que paradoxalmente, pois foram as escolas superiores que certificaram e acreditaram esses professores para poderem exercer a profissão onde essa observação já se processou. No entanto, a observação de aulas é vista por muitos como um dos requisitos necessários à ADD tal como propõem Santiago *et al.* (2009) para além de uma autoavaliação e dum portefólio docente. Reis (2011) escreveu uma obra destacando os benefícios da observação de aulas tanto para o observado como para o observador mas perspectivada formativamente num contexto superviso pedagógico, próximo do modelo superviso clínico, contrariando o que preconiza a Lei (DR n.º 26/2012) que limita essa observação ao avaliador externo, portanto, sem qualquer ação supervisiva pedagógica conforme a descrevemos anteriormente. Este autor (Reis, 2011) sugere grelhas de observação com inúmeros itens e subitens não nos parecendo possível o avaliador fazer um registo em tempo útil da aula com a subjetividade que se apresentam. Levaria o observador a profundas reflexões caso pretendesse fazer uma avaliação rigorosa, pois nem todos os itens se adaptam às várias disciplinas curriculares nem ao nível dos alunos⁸¹. Mas sempre adianta, prudentemente, que deverão ser definidos critérios específicos e negociados entre o observador e o observado. Reis (2011, p. 8) interroga-se ainda sobre se “As práticas do professor observadas constituirão exemplos das suas práticas diárias?”. Apresenta outras dúvidas, tal como se observam em Alves, Flores e Machado (2011), relativamente às competências do observador. Mas o DR n.º 26/2012 já faz exigências sobre esse perfil, como veremos mais adiante. Afirma ainda (Reis, 2011, p. 9) que as aulas assistidas “nunca constituem «aulas normais»” pois as matérias “são seleccionadas com base em critérios de comodidade do professor e não nas necessidades dos alunos” (*ibidem*). A ADD resulta assim, através do DR n.º 26/2012 muito provavelmente baseado em todas estas propostas/estudos, numa observação de três dimensões:

- (1) Científica e pedagógica;
- (2) Participação na Escola e relação com a comunidade;

⁸¹ Veja-se, por exemplo, este item de observação: “O professor evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida quotidiana dos alunos?” (Reis, 2011, p. 28). Imaginamos a observação numa aula de Educação Física a alunos do 1º ano no conteúdo programático “dança” e a uma aula de Físico-química a alunos do 12º ano no conteúdo programático “fusão nuclear”.

(3) Formação contínua e desenvolvimento profissional.

Nota-se algum encapotamento da simplicidade aclamada pois, na verdade, estas três dimensões poderiam desdobrar-se em seis se lhe retirássemos as conjunções “e”. Este modelo de ADD, suportado pelo DR n.º 26/2012, divide a avaliação em interna e externa sendo que a esta última se entrega a dimensão científica e pedagógica através da observação de “180 minutos, distribuídos por, no mínimo dois momentos distintos” (Despacho n.º 13981/2012, art.º 7º, n.º4). Esta observação de aulas não é obrigatória desde que os professores não se encontrem num período probatório, que não estejam posicionados no 2º ou 4ª escalão, que não requeiram a classificação de *Excelente* e que não tenham obtido a classificação de *Insuficiente* na avaliação anterior.

O relatório de autoavaliação é outro dos instrumentos a ser usado, considerando-se um documento reflexivo e devendo incidir sobre a globalidade da sua prática docente. Registamos neste novo modelo que não existe, à semelhança dos anteriores, qualquer possibilidade real de negociação dos itens e dos pesos de avaliação entre o legislador e os professores, tal como sugere Figari (2007, p. 25) chamando-lhe “avaliação negociada” exaltando esta estratégia como uma resposta para se poder superar o dilema entre a “necessidade de controlar a evolução das carreiras e (...) o seu desenvolvimento contínuo” (idem, p. 26).

A propósito da subida de posto pelo mérito, provocadas pela “nova gestão pública (*new public management*)” (Pereira, 2009, p. 3), gostaríamos de destacar os artigos de Cosme e Trindade (2008) e Tormenta (2008) que censuram a forma de incentivar os professores (e alunos) através da meritocracia. Criticam a sociedade dita democrática onde paradoxalmente se exaltam as individualidades que se destacam com as melhores classificações. Dizem esses autores que se contraria a filosofia da escola moderna e democrática onde se deveria promover o esforço individual de cada um mesmo sem se conseguir a melhor classificação (Cosme & Trindade, 2008). Sabe-se também que estes prémios poderão provocar uma disputa entre membros do mesmo grupo ao invés de se criar um espírito de entreajuda como seria desejável (Jesus, 1996; Pereira, 2009). Por exemplo, na atribuição do prémio “o professor do ano” a grande maioria desses profissionais perçecionará, logo à partida e com uma grande margem de certeza, que nunca chegará a esse galardão e, deste modo, não fará qualquer esforço suplementar para o conseguir relegando essa institucionalização para mais uma inutilidade em termos pedagógicos onde só se destaca o efeito elitista. Como refere Hoffer (2007, p. 55), “Planos de incentivos que oferecem bónus a trabalhadores individuais fazem mais

mal do que bem”. Parece-nos, assim, que muito dificilmente esta estratégia poderá traduzir-se num desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional de uma forma abrangente e global. Neste sentido, pergunta-se (Tormenta, 2008): será legítimo premiar alguém que cumpra a sua obrigação mesmo que o faça bem?⁸²

Assume-se uma nova ADD legalizada pelo DR n.º 26/2012 mas, de acordo com a nossa revisão da literatura, apresenta algumas lacunas. Além de não ter sido discutida e aprovada pelos professores é somente dirigida a uma pequena parte do seu trabalho. Parece-nos, no entanto, que qualquer novo modelo poderá ser sempre visto como incompleto e, atendendo às constantes evoluções paradigmáticas socioculturais, estará sempre desatualizado continuando, muito provavelmente, a alimentar as naturais desconfianças como tem acontecido. Importa agora tentarmos conhecer as motivações da ADD, pois, tudo leva a crer que têm mais a ver com pedidos sociais do que razões pedagógicas tal como refere Pinto (2004, p.4):

“A avaliação nunca acontece por acaso. Ela é uma resposta a pedidos sociais. Ao longo do tempo, a avaliação enquanto prática social institucional desempenhou diversas funções. Estas estão estreitamente ligadas, não só à evolução da Escola e dos sistemas educativos, mas também aos vários conceitos de cultura e saber, bem como à organização do trabalho”.

5.2 - Razões para a avaliação do desempenho docente – porque se avalia?

Simões (2000) apresenta um conjunto de quadros com inúmeros propósitos que a ADD persegue. Mas retira-se deste mesmo autor e de Moreira (2009) que existem duas finalidades principais na ADD: (1) mobilizar/motivar tendo em vista o desenvolvimento profissional e a melhoria do ensino (*growth-oriented*) e (2) controlar a carreira através da prestação de contas (*accountability*). Por sua vez Murillo (2007) também refere que são dois os objetivos gerais da ADD ou, como prefere Fernandes, (2008; 2009), é composta por duas lógicas: (1) melhorar a qualidade do ensino que deverá ser regulado através de uma avaliação formativa e (2) regular a progressão na carreira implicando uma avaliação do tipo sumativa. Esta ideia de separar as duas vertentes de avaliação (formativa e sumativa) está bem patente nas recomendações de Santiago *et al.* (2009). O DR n.º 26/2012 (p.855) também relaciona a ADD com a valorização da atividade letiva ao exaltar o seu essencial: “o ensino e a aprendizagem”. Exalta-se ainda, além do

⁸² Observámos na Escola F uma aluna que encontrou uma carteira num dos corredores. Entregou-a, como lhe competia, na Direção. No dia seguinte a sua encarregada de educação foi “exigir” que a sua educanda fizesse parte do quadro de mérito. Ora, seria importante percebermos que a aluna não fez mais do que a sua obrigação e, caso não o tivesse feito, poderia incorrer numa acusação embaraçosa.

desenvolvimento profissional, o desenvolvimento pessoal procurando-se uma melhoria da qualidade no sistema educativo com as consequentes melhorias na qualidade da aprendizagem dos alunos (Santiago *et al.*, 2012). Nesta mesma legislação (DR n.º 26/2012), de resto a mais recente sobre a ADD, procura-se também “diagnosticar as necessidades de formação” dos docentes (*idem*, art.º 3). Na mesma lógica dos autores referidos anteriormente, também Santiago *et al.* (2012) afirmam que a ADD tem dois objetivos principais: (1) melhorar as práticas dos professores partindo da identificação dos pontos fortes e fracos e (2) a prestação de contas. De resto, os mesmos autores (*idem*) referem que os grandes objetivos da ADD não têm mudado desde 2007. Azevedo (2000, p.12) aponta várias finalidades da avaliação perspetivando-as como vantagens, entre elas, a “reflexão sistemática (...) compreensão para garantir a rectificação e a mudança (...) responsabilidade social (...) aperfeiçoamento (...) melhoria da prática”. Ou seja, idealmente, a ADD deverá ajudar-nos a observar reflexivamente o nosso desempenho no sentido de o poder melhorar (Moreira, 2009). Assim, a avaliação, e mais especificamente a ADD, deverá ter como objetivo principal a melhoria da atividade docente. Como refere Azevedo (2002, p.12), “toda a avaliação levada a cabo no seu interior tem como único objetivo a aprendizagem dos alunos”. Aliás, este pressuposto está bem patente nas introduções das diversas leis que têm regulamentado as ações da atividade docente na sua globalidade. Curado (2000) apresenta três propósitos da avaliação docente: (1) prestação de contas, ou *accountability* como é cada vez mais referido, sendo neste aspeto onde os sistemas se tendem a centrar (*idem*); (2) desenvolvimento profissional; (3) desenvolvimento organizacional. Acrescentaríamos um quarto propósito relacionado com o (4) desenvolvimento pessoal tal como é também destacado no DR 26/2012 (art.º 3). De realçar os alertas expostos em Curado (2000)⁸³ onde se observa que, para se avaliar eficazmente o segundo e o terceiro aspeto, têm de se separar claramente do primeiro. Mais uma vez, o DR n.º26/2012 parece ter aceitado as sugestões ao entregar estes propósitos a uma avaliação interna e a uma avaliação externa respetivamente, aliás, como também sugerem Santiago *et al.* (2009).

Como verificámos, a avaliação sumativa carrega sempre algum peso emocional implicando, por exemplo, uma certificação ou uma rotulagem através de uma classificação e, no caso dos professores, a consequente progressão na carreira (DR n.º

⁸³ Com o suporte de Duke (1999) e Hajdi (1993).

26/2012). Como se extrai de Simões (2000), Murillo (2007), Fernandes (2008; 2009), Moreira (2009) e Marchão (2011), a ADD deve servir, não só para o desenvolvimento profissional do docente, mas também para a regulação da progressão na carreira. Colocando alguma pressão nos avaliados, Santiago *et al.* (2009, p. 2) acrescentam que “Uma avaliação de professores com consequências é crucial para a melhoria da educação”. O legislador parece ter aceitado as sugestões e o novo DR n.º 26/2012 apresenta os efeitos da ADD atribuindo alguns bónus a quem obtenha a classificação de *Muito Bom* e *Excelente* reduzindo-lhes os tempos de posicionamento nos escalões seguintes da progressão na carreira e penaliza, na mesma lógica, quem obtiver a menção de *Regular* ou *Insuficiente*.

O profissional professor tem, assim, de ser avaliado no seu desempenho. Esta parece ser a opinião generalizada do público em geral onde se incluem os próprios docentes (Santiago *et al.*, 2009)⁸⁴. No entanto, os professores manifestam-se mais sobre os inconvenientes da ADD do que sobre as vantagens (Curado, 2000) podendo ser um sinal de uma não concordância da ADD em termos gerais. Curado (*idem*, p. 96) refere que os professores “para além da sugestão de simplificação da linguagem (...) declararam não concordar com a avaliação” argumentando que já foram avaliados quando obtiveram os seus cursos e que não existe “bitola” para avaliar certas profissões tais como padres, médicos e professores. Como referem vários autores referenciados por Pereira (2009)⁸⁵, os professores pertencem a um grupo profissional muito específico, com competências muito particulares, parecendo impossibilitar a emergência de um modelo consensual de ADD. Mas, apesar de tudo, 75% dos professores apontam algumas vantagens nos resultados de uma ADD como, por exemplo: “1º Promover o desenvolvimento profissional e a auto-formação (...); 2º melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem; 3º Valorizar e validar o trabalho” (Curado, 2000, p.100). Como já referimos, parece-nos que as principais motivações da ADD, e assumidas pelo legislador (DR 26/2012), se direcionam para a tentativa de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e para uma melhor regulação da progressão na carreira.

Constatamos, assim, que os resultados provenientes da ADD têm implicações na vida social e psicológica dos docentes daí a importância que temos, obrigatoriamente,

⁸⁴ Esta tendência também foi bem patente no Seminário Práticas de Avaliação de Desempenho - Quanto vale o que fazemos? (28 de maio de 2011, Universidade do Minho, Instituto de Educação).

⁸⁵ Goode (1957), Parkin (1979) e Clarke e Newman (1997).

de atribuir ao avaliador em todo o processo. No estudo de Curado (2000) as incompreensões da ADD por parte dos professores surgem sobre a forma de algumas questões recaindo essas desconfianças no perfil e estilo destes líderes intermédios da escola que têm a função da ADD. Na literatura da especialidade notam-se muitas referências às atividades da avaliação mas poucas aos avaliadores. Aliás, Chevallard (1990) também refere que na avaliação, tal como a descrevem normalmente, parece não existir a figura do avaliador (específico a cada realidade) acrescentando que se trata de um dos elementos centrais do processo e que a avaliação não pode ser vista de uma forma fria sem olharmos para todos os seus protagonistas. Pinto (2004) vai mais longe e afirma mesmo que o avaliador tem de estar no centro do próprio conceito de avaliação. Procuraremos, assim, responder a algumas questões relacionadas: Quem são os avaliadores do desempenho docente? Porque o são? Como o vão ser?

5.3 – Quem avalia?

O relatório da CCAP (2011) apresenta um quadro onde se expõem as dúvidas que surgiram por parte dos diretores das escolas na escolha dos avaliadores para a ADD designados então por “relatores” (DR n.º 2/2010). Destaca também as recusas dos professores no sentido de não quererem exercer esse cargo. Por aqui se vê alguma da problemática que esta função acarreta.

Na perspetiva de Mintzberg (2010) a organização Escola (unidade) pode incluir-se num modelo organizacional tipo “burocracia profissional” onde os elementos do centro operacional, ou seja os professores, controlam o seu próprio trabalho. Retira-se também que é muito difícil avaliar os profissionais nesse tipo de organização, exceto no que respeita aos procedimentos administrativos e à atualização de conhecimentos. De facto, se fossem só estes dois itens a avaliar tornaria a ADD muito facilitada, pois tratam-se de critérios claramente objetivos. Também já dissemos que a sala de aulas é vista como a “caixa negra” do sistema sugerindo, como preponderante, uma avaliação formativa dentro de uma supervisão pedagógica para se obterem melhores desempenhos. Reforçamos, então, a ideia de que a supervisão pedagógica está intrinsecamente ligada à ADD onde a figura do supervisor pedagógico, ou avaliador interno, tem um lugar de destaque como acentua a recente legislação (DR n.º 26/2012), até porque os professores não querem ser avaliados por fontes externas caso não sejam compostas por equipas representativas deles próprios (Curado, 2000). Por outro lado existe a pressão do ensino

superior que não aceita ser posto de lado neste processo (idem). De realçar que esta autora acrescenta que os professores não veem de uma forma pacífica uma diferenciação no tipo de ADD entre os próprios e os seus coordenadores pedagógicos. Dizem que os avaliadores deveriam ser avaliados com as mesmas regras para além de outros critérios específicos. Destaca-se ainda na obra de Curado (2000) não se vislumbrar qualquer referência ao termo supervisor pedagógico, ou mesmo supervisor, dando claramente a ideia de que não era um conceito usado na classe docente. No entanto, as características que a autora aponta para o avaliador interno enquadram-se perfeitamente no que se espera do supervisor pedagógico moderno cujas particularidades já discutimos.

Santiago *et al.* (2009, p. 7) recomendam que é necessário “Formar e capacitar as lideranças escolares para assumir a responsabilidade pela avaliação dos professores” bem como “Acreditar avaliadores externos para a avaliação para a progressão na carreira” (idem, p.8). Portanto, deduz-se que a avaliação deve ter consequências através de uma avaliação sumativa mas que não deve ser feita por supervisores pedagógicos que acompanham o professor durante o ano (idem). Pensamos que ao agente interno deverá estar reservada a tarefa da avaliação formativa no sentido da melhoria a qualidade do ensino deixando a avaliação sumativa, com as consequências da subida na carreira, para os agentes exteriores, aliás, tal como já referimos ao citarmos Murillo (2007) e Fernandes (2008; 2009) que acentuam as duas lógicas avaliativas: (1) a formativa ligada ao desenvolvimento pessoal e profissional e (2) a sumativa ligada à prestação de contas. A recente legislação sobre a ADD (DR n.º 26/2012) aponta para um modelo semelhante ao prever um avaliador externo e um avaliador interno com objetivos muito próximos ao que sugerem os autores referidos. Só que ambos os avaliadores, caso se prevejam, têm um peso diferenciado (70% e 30% respetivamente) na classificação final. Ou seja, o avaliador interno tem responsabilidades formativas e ambos têm responsabilidades sumativas no resultado final contrariando toda esta lógica que temos vindo a referir. E, caso não se preveja o avaliador externo, o avaliador interno terá 100% de responsabilidade na classificação final acrescentando mais paradoxos à lógica que temos vindo a discutir, pois, este avaliador interno, com funções de supervisor pedagógico, ficará com responsabilidades na avaliação formativa e na avaliação sumativa.

Em Alves, Flores e Machado (2011) dá-se mais valor à avaliação formativa em detrimento da avaliação sumativa ligando a primeira a um melhor desenvolvimento a

todos os níveis e a segunda a constrangimentos de vária ordem implicando um maior individualismo. Também Santiago *et al.* (2009, p. 2) afirmam que “É importante resolver com atenção um eventual conflito entre a avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho para a progressão na carreira”. Como já enfatizámos, Moreira (2009), baseada em vários autores⁸⁶, alertava-nos, pondo até em causa a anterior legislação que aludia num sentido contrário ao seu pensamento, que as atividades do supervisor (pedagógico) e do avaliador (sumativo) devem ter dimensões distintas uma vez que possuem “funções (quase) irreconciliáveis” (idem, p. 253) reforçando que a “supervisão [pedagógica] visa promover o desenvolvimento profissional do professor, enquanto a avaliação [sumativa] procura formular juízos sobre a sua competência” (idem, p.252). Acrescenta ainda que:

“As funções de supervisor [pedagógico] e de avaliador [sumativo] separam-se no tempo e no agente, o que visibiliza melhor a separação entre os actos de juízo avaliativo para efeitos de promoção e mérito e os actos de apoio à melhoria do ensino ou motivação do professor, uma vez que apoiar e julgar na mesma pessoa não garante um ambiente seguro para expor fraquezas no ensino e incentivar a mudança nas escolas” (idem, pp.250-251).

Também Landsheere (1969, cit. Casanova, 2009) se refere a esta ligação como um dos erros da ADD alertando para a contaminação que esta aproximação pode causar. No apoio a esta ideia relembramos que já no longínquo tempo da idade média os juízes eram obrigados a rodar pelas comarcas impossibilitando a sua integração na comunidade a fim de os seus trabalhos serem o mais imparciais possível, ou seja, já se previam as naturais pressões por parte das amizades, cumplicidades ou inimizades que naturalmente se criam (Crato, 2006). Tal como se alerta em Alves, Flores e Machado (2011) e se interroga Baptista (2011, p.43): “É possível avaliar com objectividade e rigor desempenhos protagonizados por colegas conhecidos desde há muito tempo?”. Foram, provavelmente, estas dúvidas que despoletaram a modalidade da avaliação externa com um maior peso na classificação final. Mas, como veremos e como já o referimos, as atividades avaliativas destinadas ao avaliador externo podem reduzir-se a “zero” no atual modelo de ADD bastando para isto o avaliado, com certas condições, não requisitar aulas assistidas.

Como já expusemos, a avaliação e mais concretamente a ADD é sempre feita de várias perspetivas e de vários quadrantes, pois a avaliação parece ser um processo natural em todas as situações da vida quotidiana donde resultam sempre juízos, sejam

⁸⁶ Dunlap e Goldman (1990), Pacheco e Flores (1999) e Nolan e Hoover (2005).

eles implícitos ou explícitos (Baptista, 2011). Mas, efetivamente em termos operantes, quem o faz são somente os avaliadores institucionais. Quem, formalmente, observa os professores no seu desempenho são os avaliadores internos e os avaliadores externos (DR n.º 26/2012). A ratificação desta observação passa depois pela Secção de Avaliação do Desempenho Docente (SADD) culminando na atribuição da responsabilidade de todo o processo ao Diretor. O avaliador externo tem como função a “observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica” (DR n.º 26/2012, p.855). Com esta expressão pouco explícita poder-se-á entender que o avaliador externo terá como a sua ferramenta principal a observação de aulas. Mais à frente, o DR n.º 26/2012 (art.º 13) também não esclarece estas funções, bem pelo contrário, e refere apenas que “Ao avaliador externo compete proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica”. Já o Despacho Normativo n.º 24/2012 (art.º 4) obriga o avaliador externo a emitir parecer sobre o relatório de autoavaliação do docente relativamente às aulas observadas e articular a avaliação com o avaliador interno. Além destes aspetos, o avaliador externo deverá diagnosticar e identificar as dificuldades apresentadas pelos docentes sujeitos à sua avaliação na sala de aulas e elaborar um documento com propostas de superação das dificuldades identificadas. Assim, o avaliador externo observará as aulas dentro da primeira dimensão (científica e pedagógica) e terá um peso de 70% na classificação final.

O avaliador interno terá a seu cargo a dimensão da participação e relação com a comunidade e a dimensão da formação contínua e desenvolvimento profissional, ou seja, entende-se que faça um acompanhamento do seu avaliado em ações supervisivas pedagógicas com caráter formativo mas que também tem um peso sumativo de 30% na classificação final (caso se preveja a existência de um avaliador externo). Este avaliador interno é o coordenador do departamento ou quem este designar. De notar na legislação o “afastamento” dos diretores das escolas nesta última escolha (pelo menos aparentemente). Todavia, caso não existam professores designados pelo coordenador com perfis que satisfaçam as exigências do DR n.º 26/2012 (art.º 13) o avaliador interno, perplexamente (diríamos), passa a ser o próprio coordenador pedagógico mesmo se este não satisfizer esses requisitos (o que muito provavelmente acontecerá dada a inclusão em cada departamento curricular de algumas áreas científicas, ou

grupos de recrutamento, com alguma disparidade como, por exemplo, Mecanotecnica e Eletrotecnia ou Educação Física e Desenho)⁸⁷.

Assim, e resumindo, os aspetos que nos parecem ser fulcrais para o sucesso de uma ADD, além da necessidade da aceitação dos critérios de avaliação por parte dos avaliados, é o reconhecimento do perfil, ou seja, das competências dos avaliadores por parte dos avaliados à semelhança do que referimos em relação às lideranças escolares e aos supervisores pedagógicos⁸⁸. Como temos vindo a destacar, parece-nos que a avaliação sumativa deveria ser entregue na sua totalidade ao avaliador externo destinando-se a avaliação formativa ao avaliador interno, ou seja, ao supervisor pedagógico. De realçar, no entanto, que temos algumas incompreensões sobre a eficácia dessa avaliação externa tendo em conta as escassas atividades previstas para essa avaliação e realizadas por avaliadores que também são professores com horários normais de professores para cumprir em outras escolas. Estas problemáticas levam-nos a entrar nas motivações do nosso estudo pois, como vimos, os avaliadores têm uma importante responsabilidade no que respeita a todo o desenvolvimento afeto à profissão docente. Ou seja, a par dos seus perfis institucionais e perfis reais importa também conhecermos a forma como exercem esse cargo. Assim, com que condições profissionais (perfil) e com que posturas (estilo) se apresentam os avaliadores do desempenho docente em algumas escolas públicas de Portugal? Procuraremos, então, nos capítulos seguintes conhecer melhor os professores que têm estas novas funções e, consequentemente, conhecer melhor todo o processo que os envolve.

⁸⁷ Não nos parece que um professor, por exemplo, do grupo 500 (matemática) avalie eficazmente um colega do grupo 540 (eletrotecnia) ou do grupo 530 (mecânica) na área científica, pese embora pertençam ao mesmo departamento curricular. Adiantamos, no entanto, que obtivemos registos nas nossas entrevistas (expostas no Anexo VI, Anexo VII e Anexo VIII) com pensamentos contrários mas também registamos outros (a maioria) indicando-nos que se o avaliador não for do mesmo grupo de recrutamento do avaliado nem a parte pedagógica é capaz de avaliar corretamente pois existem muitas situações científico-pedagógicas da aula que estão relacionadas. Assim, as mudanças neste aspeto, decorrentes da nova legislação (DR n.º 26/2012) substituindo o anterior modelo (DR n.º 2/2010), não são significativas.

⁸⁸ Constatamos na terceira parte do nosso estudo que 61% dos professores reconhecem o avaliador do desempenho docente com competências para poderem avaliar os seus pares.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 6 – Metodologias e técnicas usadas

6.1 – Natureza do estudo

Dentro das modalidades de investigação educacional (Nóvoa, 1992a), este estudo pode situar-se dentro dum paradigma sociológico e psicossociológico uma vez que foi dedicado à estrutura social da Escola, ao ator na organização e ao que estes atores pensam das suas tarefas/papéis numa perspetiva de cultura organizacional, clima social e participação, ou seja, do seu desempenho enquanto profissionais. Dale (1986, cit. Teodoro, 2001, 2002) propõe três grupos de estudos integrados na política educativa: (1) projeto da administração social em que a preocupação se centra na apresentação de propostas a fim de melhorar um dado aspeto concreto e específico, (2) projeto da análise política dedicado a encontrar caminhos políticos tendo em vista um melhoramento das políticas sociais e (3) projeto da ciência social cuja preocupação principal é encontrar como as coisas funcionam e não tanto como se põem a trabalhar. Neste sentido, parece-nos que podemos enquadrar este nosso estudo, maioritariamente, no terceiro projeto pois tentámos compreender o funcionamento de um determinado processo.

6.2 – Métodos utilizados

Como referem Carmo e Ferreira (1998, p. 218), “a fiabilidade pode ser garantida sobretudo através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado”. Procuraremos, então, fazer aqui uma descrição o mais fidedigna possível das ações que compuseram o estudo que desenvolvemos. Gostaríamos ainda, antes de avançar, de destacar o que pensam Quivy e Campenhoudt (1998, p. 234) quando afirmam que “é errado acreditar que as investigações mais rigorosas são as que recorrem a métodos muito formalizados, tal como é falso pensar que um investigador só pode ser rigoroso em detrimento da sua imaginação.” Assim, consideramos método de investigação como o caminho a percorrer (Silva & Pinto, 1986; Bogdan & Biklen, 1994; Almeida & Pinto, 1995; Carmo & Ferreira, 1998) que foi sendo traçado e solidificado definitivamente ao longo do percurso, mas sempre com os objetivos do trabalho no nosso horizonte. Este trilha passou por uma triangulação entre as metodologias qualitativas e quantitativas.

Como é referido por vários autores neste domínio (Bogdan & Biklen, 1994; Teodoro, 2002), não interessa ao nível de um estudo intensivo verificar hipóteses. Também Crozier (1983, cit. Benavente, 1999, p. 67) refere que “os limites do tratamento estatístico no estudo das opiniões (...) podem testemunhar quanto às mudanças realizadas, mas não nos dão conta nem dos processos de mudança, nem das leis da acção, nem mesmo da direcção geral da evolução”. Surge deste modo a importância de uma triangulação metodológica permitindo, também, detetar a maturação, ou seja, as diferenças de opinião dos sujeitos enquanto decorreu o estudo (Carmo & Ferreira, 1998). Esta estratégia (triangulação de metodologias/técnicas) é referida por vários autores como vantajosa sob muitos aspetos:

“ruptura estrondosa com o monoteísmo (...) pode-se combinar a mais clássica análise estatística com um conjunto de entrevistas em profundidade ou de observação etnográfica” (Bourdieu, 1989, pp.25-26);

“Uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido é através da triangulação” (Patton, 1990, cit. Carmo & Ferreira, 1998, p.183);

“Habitualmente considera-se que um processo completo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não diretivas ou estruturadas a que se segue uma fase quantitativa” (Ghiglione & Matalon, 1993, p.115);

“A recomendação ao investigador é que evite ignorar qualquer paradigma; que assimile os supostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos principais, todavia sem renunciar a um certo diálogo entre eles” (Valles, 1999, p. 52);

“os estudos (...) só têm a ganhar com a diversificação das fontes documentais, facilitando o recurso às técnicas de validação por triangulação, tanto na recolha e construção dos dados como nos percursos metodológicos” (Teodoro, 2002, p.18);

“O uso da triangulação, constitui a principal garantia da cientificidade da etnografia” (Silva, 2003, p.110).

Importa ainda clarificar a questão sobre a excessiva proximidade que o investigador tem ao objeto de estudo. Parece que quem estará em melhor posição para fazer investigação nas escolas será aquele que conheça a realidade no seu dia-a-dia, salvaguardando o cuidado que se deve ter na escolha desse objeto de estudo e instrumentos de investigação, devendo conseguir-se manter as devidas distâncias intelectuais. Como refere Bourdieu (1984, cit. Teodoro, 2001, p. 56), “os obstáculos ao conhecimento científico provêm tanto de um excesso de proximidade como de um

excesso de distância”. Também Carmo e Ferreira (1998) e Burgess (2001) apontam desvantagens mas, também, indicam de sobremaneira vantagens para o investigador que se encontra próximo da população a estudar até pelos recursos que se podem obter que de outro modo seriam inacessíveis (Guber, 2001). Carmo e Ferreira (1998), baseados no modelo conhecido pela “Janela de Johari” proposto por Luft e Hingham (1955, cit. idem, p. 110), acrescentam que o acesso à “área secreta” fica facilitado mas alertam que a observação da “área cega” fica dificultada.

Assim, com toda a atenção destes alertas, procurámos encontrar as perspetivas, motivações e comportamentos numa lógica de desocultar o ponto de vista dos sujeitos em estudo uma vez que “Ao tentarmos determinar as causas do comportamento de um indivíduo em situação de trabalho, depressa se constata que a análise baseada exclusivamente em aspectos pessoais se torna caduca e incompleta, sendo necessário alargar a pesquisa ao ambiente de trabalho” (Brunet, 1992, p. 125). Neste seguimento procurámos que a nossa relação com o objeto de estudo constituísse uma vantagem, pois, entendemos que as nossas interrogações só terão surgido devido a esse convívio. Pareceu-nos, deste modo, que deveríamos aproveitar este nosso conhecimento. Um outro investigador que não viva esse dia-a-dia nas escolas, provavelmente, traçaria outro tipo de orientação à investigação definindo outras interrogações. Como referem Ludke e Cruz (2005, cit. Sousa, 2010, p. 46): “temos de reconhecer a falta de produtividade, ou mesmo de alcance de pesquisa universitária junto à escola básica e a evidência de que os professores dessa escola estão mais habilitados para perceber melhor os problemas que afligem esse nível de ensino”. Zeichner (1993, p. 16) refere mesmo que “os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tantos dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir” e, continuando, destaca que “a produção de conhecimento sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino” (ibidem). Tendo em atenção que muitas das soluções propostas por vários autores são apresentadas através de modelos em que “os professores são vistos como simples consumidores” (idem, p. 17), este autor alerta ainda para se “ter em atenção as investigações feitas por terceiros” (idem, p. 27) no sentido de lhes atribuir alguma desconfiança “Caso contrário, estará se repetindo o mesmo erro do passado, ao se deixar que outros, as classes dirigentes, façam as leituras do mundo e as transmitam como sendo verdade” (Grabauska & Bastos, 1998, p. 4).

Como já referimos, os professores estão, nas mais diversas situações, em constante reflexão sobre o seu trabalho seja em conversa com os seus pares seja com outros profissionais (Gonçalves, 2010). A propósito de reflexões, gostaríamos de realçar o que refere Zeichner (1993) sobre a forma como se usa o conceito de professor reflexivo nas reformas. Sugere que os professores são encaminhados a imitarem as práticas vindas de investigações em que eles não tiveram uma contribuição, negligenciando os conhecimentos vindos das suas práticas. E acrescenta, a propósito, que “Um exemplo desta tendência é a avaliação dos professores, segundo modelos externos alegadamente baseados na investigação” (idem, p. 22).

Concluímos esta consideração sobre as metodologias usadas na investigação com mais uma referência às dúvidas que se costumam levantar à proximidade do investigador com o objeto de estudo. Hameline (1991) chega mesmo a afirmar que alguns professores passam a teses de doutoramento as suas reflexões sistemáticas (não procurámos ir tão longe). Logo, tudo leva a crer que essa proximidade pode ser vista como uma vantagem e não como um obstáculo intransponível. Aliás, e também muito a propósito, o legislador parece concordar que a presença do professor é necessária na investigação ao afirmar que “Não existe nenhum elenco de padrões de desempenho que preveja todas as circunstâncias possíveis e que seja aplicável de forma universal sem a interpretação do profissional docente” (Despacho n.º 16034/2010, p. 52300). Procurámos, assim, ler todos os alertas, sobretudo os vindos de Bogdan e Biklen (1994), que aconselham mesmo a não se fazer uma investigação na Escola onde se trabalha, apontando algumas razões baseadas no conhecimento prévio que naturalmente se tem do objeto de estudo, podendo existir algum obstáculo epistemológico nessa proximidade. Neste sentido, o cerne do nosso estudo incidiu em escolas onde não tínhamos qualquer relação profissional nem pessoal e os instrumentos de registo foram elaborados com elevado rigor baseados em suportes teóricos e metodológicos onde a ética deontológica sempre nos acompanhou.

6.3 – Técnicas utilizadas e análise dos dados

Foram usados vários instrumentos de recolha de dados tais como análise documental tomando como *corpus* documentos e normativos, inquéritos por entrevista a diretores, avaliadores e avaliados, recorrendo-se também à observação participante com registos num diário de campo e, ainda, inquéritos por questionário dirigidos a

avaliadores e avaliados. No sentido de clarificar o *design* de investigação apresentamos, na tabela seguinte, uma correspondência entre as técnicas que usámos com os objetivos definidos.

Objetivos	Técnicas	Fases do estudo
1- Traçar o perfil institucional do avaliador com base em documentos de referência.	- Análise documental.	- 1ª fase
2- Caracterizar o perfil e estilo do avaliador na perspetiva de avaliador e avaliado.	- Inquérito por entrevista a avaliadores; - Inquérito por entrevista a avaliados; - Observação participante com registos num diário de campo; - Inquérito por questionário a avaliadores; - Inquérito por questionário a avaliados.	- 2ª fase - 2ª fase - 2ª fase - 3ª fase - 3ª fase
3- Caracterizar o processo de avaliação na perspetiva de avaliador e avaliado.	- Inquérito por entrevista a avaliadores; - Inquérito por entrevista a avaliados; - Observação participante com registos num diário de campo. - Inquérito por questionário a avaliadores; - Inquérito por questionário a avaliados.	- 2ª fase - 2ª fase - 2ª fase - 3ª fase - 3ª fase
4- Conhecer as perspetivas sobre o processo de seleção dos avaliadores.	- Inquérito por entrevista a diretores de escola; - Inquérito por entrevista a avaliadores; - Inquérito por entrevista a avaliados; - Observação participante com registos num diário de campo; - Inquérito por questionário a avaliadores; - Inquérito por questionário a avaliados.	- 2ª fase - 2ª fase - 2ª fase - 2ª fase - 3ª fase - 3ª fase
5- Compreender os efeitos do papel do avaliador no processo de avaliação.	- Inquérito por entrevista a diretores de escola; - Inquérito por entrevista a avaliadores; - Inquérito por entrevista a avaliados; - Observação participante com registos num diário de campo; - Inquérito por questionário a avaliadores; - Inquérito por questionário a avaliados.	- 2ª fase - 2ª fase - 2ª fase - 2ª fase - 3ª fase - 3ª fase
6- Apontar perspetivas de mudança consideradas pertinentes pelos avaliadores e avaliados.	- Inquérito por entrevista a diretores de escola; - Inquérito por entrevista a avaliadores; - Inquérito por entrevista a avaliados; - Observação participante com registos num diário de campo; - Inquérito por questionário a avaliadores; - Inquérito por questionário a avaliados.	- 2ª fase - 2ª fase - 2ª fase - 2ª fase - 3ª fase - 3ª fase

Quadro 6.1 – Resumo do *design* da investigação

A análise documental realizada procurou responder ao primeiro objetivo definido. Para isso revisitámos documentos e normativos bem como as propostas de autores de referência nesta área. Suportámo-nos no conceito estudado de perfil do líder dentro das suas dimensões académica, profissional, tempo de serviço e exigência legais. Para uma melhor perceção e nos servir de guia nesta fase construímos a grelha metodológica exposta no Anexo I.1.

Para nos ajudar a atingir os restantes objetivos, as entrevistas estiveram na base deste percurso. Para este efeito, construímos igualmente as grelhas metodológicas expostas no Anexo I.2, Anexo I.3 e Anexo I.4, para as entrevistas dirigidas aos diretores, aos avaliadores e aos avaliados, respetivamente. Este trabalho de preparação resultou nos guiões expostos no Anexo III. No que respeita ao tipo de entrevistas usadas e analisando a tipologia proposta por Grawitz (1993, cit. Carmo & Ferreira, 1998) diríamos que usámos um compromisso entre as entrevistas do tipo 3 (entrevista livre) e do tipo 4 (entrevista centrada). Poderemos ainda classificá-las como sendo “do tipo semi-directiva” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 92). Dificilmente conseguiríamos catalogar com rigor o tipo de entrevistas utilizadas dada a diversidade de autores que os propõem. Como refere Valles (1999, p.188), “a variedade de formas e estilos de entrevistas que cabem debaixo da etiqueta de entrevistas qualitativas ou em profundidade têm abertas (...) grandes avenidas” ou, citando Ghiglione e Matalon (1993, p. 69), “não há consenso sobre os limites de cada um destes termos”⁸⁹. De qualquer modo este autor define um tipo de entrevista que se enquadra perfeitamente nas que nós usámos: “entrevista baseada num guião” (idem, p. 180). Para análise dos dados recolhidos, vindos destas entrevistas não-diretivas, usámos “Um conjunto de técnicas de análise de comunicações” (Bardin, 1977, p. 42) ligadas à análise de conteúdo procurando retirar o significado dos discursos, muitas vezes por trás das palavras dentro das nossas interpretações abstraídas dos nossos valores e representações, categorizando as ideias proferidas tendo como referência os assuntos expostos nas nossas grelhas metodológicas (Bardin, 1977; Quivy & Campenhoudt, 1998; Valles, 1999). Como refere Bardin (1977, p.14) “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissémico esconde-se um sentido que convém desvendar”. Deste modo, iniciámos este conjunto de técnicas com uma “pré-análise” (Bardin, 1977, p. 95) elaborando as grelhas metodológicas que referimos relativas às entrevistas onde construímos os assuntos a serem focados de forma a podermos categorizá-los (Anexo

⁸⁹ Aqui os autores referiam-se especificamente à diferença entre os termos “entrevista” e “questionário”. Entendemos que às entrevistas devem ser reservadas as questões maioritariamente abertas e aos questionários questões maioritariamente fechadas. Apreciamos a distinção que fazem Carmo e Ferreira (1998, p. 125) pois adequa-se ao procedimento que usámos neste estudo: “o primeiro [entrevista] ser realizado em situação presencial, enquanto que o segundo [questionário] é administrado à distância”. Nesta distinção, Ghiglione e Matalon (1993) acrescentam que as entrevistas devem ter questões “menos diretivas” (idem, p. 69) e os questionários devem ter questões “formuladas antecipadamente” (ibidem). Retratando alguma confusão nestes conceitos aparentemente de simples compreensão, Bell (1997) chama ao que normalmente se entende por “inquérito por questionário” de simplesmente “inquérito” e chama ao “inquérito por entrevista” de “entrevista”.

I.2, Anexo I.3, Anexo I.4, Anexo III.1, Anexo III.2 e Anexo III.3. No Anexo XIII apresentamos as sinopses destas entrevistas onde se podem observar estas categorias bem como as respostas obtidas de uma forma sintetizada. No Anexo VI, Anexo VII e Anexo VIII, apresentamos também os relatos e transcrições destas entrevistas.

Usámos ainda, dentro dos métodos qualitativos, a observação participante “utilizando o conhecimento que o investigador tem da situação social” (Bell, 1997, p.116) no sentido de atingirmos os objetivos n.º 4, n.º 5 e n.º 6. A grelha metodológica exposta no Anexo I.5 esclarece a forma como procurámos trabalhar esta técnica. Olabuénaga e Ispizua (1989, cit. Valles, 1999, p. 143) destacam a importância da observação participante referindo que “pode transformar-se numa poderosa ferramenta de investigação social e numa técnica científica”. Esta técnica foi usada com recurso a registos num diário de campo privilegiando, dentro de uma metodologia qualitativa/etnográfica, a compreensão e comportamentos dos sujeitos através de uma amizade que adquirimos e não um qualquer tipo de relação contratual. Procurámos estar presentes como observadores e observadores participantes dentro dos contextos dos sujeitos em estudo com contactos prolongados, frequentes e periódicos, registando o que entendemos por pertinente no caderno de campo, com a consciência de que “os actores dão sentido e significado às suas práticas. O objetivo último do método etnográfico é justamente captar esses significados” (Vieira, 1998, p. 83). Ou seja, “As perguntas – entrevistas informais, exploratórias, nunca com questões fechadas, etc. – são feitas a partir dos interesses e dos contextos dos agentes estudados. Essa é para mim uma característica fundamental do método etnográfico - a descrição do outro, na sua própria perspectiva (perspectiva émica)” (*ibidem*). Estivemos, assim, inseridos nas atividades do nosso objeto de estudo por dentro da sociedade estudada (Guber, 2001) onde tivemos a oportunidade de nos incluir como avaliados e, simultaneamente, como avaliadores do desempenho docente. Consideramos neste caso o investigador como o principal instrumento da investigação aproveitando a sua disponibilidade para, num contexto natural, recolher todos os dados considerados importantes (Burgess, 2001; Silva, 2003). Na obra de Bogdan e Biklen (1994) refere-se que as características do “método qualitativo” confundem-se com as características do “método etnográfico”, sendo esta imagem também acentuada na obra de Silva (2003) ou de Caria (2002), não fosse a referência à “descrição profunda” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 59) e ao “vocabulário diferente” (*ibidem*). Assim, as conversas foram sempre informais e apoiadas com registos escritos feitos posteriormente, pois, considerámos que se

registássemos a todo o momento não observaríamos devidamente e se observássemos não registaríamos convenientemente (Guber, 2001). Neste sentido, procurámos não provocar qualquer tipo de constrangimentos como, por exemplo, ter sempre presente a caneta e o caderno na mão, ser o mais neutral possível estando sempre presente a consciência da nossa visão parcelar e com a noção de que também estivemos a ser analisados pelos outros, interferindo e influenciando através da nossa presença – etnografia reflexiva (Vieira, 1998). Tentámos “compreender os outros, mas também de ir ao ponto de compreender a compreensão dos outros, ou seja, como eles compreendem” (Silva, 2003, p. 31). Ser capaz de distinguir o que se diz e o que se faz, tentando encontrar as razões deste facto, foi outra das nossas tarefas. Por estes motivos, consideramos esta aproximação à etnografia como “um método de pesquisa provavelmente insuperável para quem erigir esta preocupação como central” (idem, p. 88), permitindo confrontar a retórica com a realidade⁹⁰.

Dentro dos métodos quantitativos para realizarmos a terceira fase do estudo e no que respeita à construção dos questionários usados e posterior tratamento dos dados, procurámos seguir as recomendações de Ghiglione e Matalon (1993) e Hill e Hill (1998a, 1998b) tendo resultado nos dois questionários expostos no Anexo IV (IQ-ADDPPP, Inquérito por Questionário - O Avaliador do Desempenho Docente Percecionado Pelos Próprios) e Anexo V (IQ-ADDPPA, Inquérito por Questionário - O Avaliador do Desempenho Docente Percecionado Pelos Avaliados), respetivamente, dirigidos aos avaliadores e avaliados. Esta elaboração teve a valorosa participação de três peritos de reconhecido mérito na nossa comunidade científica/académica, a saber, professora doutora Antónia Barreto, professora doutora Marta Abelha e professora doutora Patrícia Ávila. Os questionários foram construídos tendo como base as grelhas metodológicas apresentadas no Anexo I.6 e Anexo I.7, onde se podem observar os

⁹⁰ Eco (1995) recomenda o uso do “nós” nos trabalhos académicos. Contudo, quando a natureza dos estudos tiver uma componente etnográfica e porque “o trabalho etnográfico vive do eu do investigador” (Silva, 2003, p. 71), e também porque “todo o texto etnográfico deve sempre utilizar a primeira pessoa do singular” (Ball, cit. *ibidem*), parece-nos que seria mais indicado seguir estas últimas indicações. De um modo geral, como referimos, os investigadores utilizam muitas vezes o termo etnografia quando se referem a qualquer tipo de estudo qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994; Caria, 2002; Silva, 2003) uma vez que os procedimentos usados nestas metodologias se suportam numa vertente descritiva de conversas e pormenores observados pelo próprio, sendo que o uso do “eu” numa investigação predominantemente qualitativa (intensiva) tem todo o sentido. Outra das razões prende-se com a forma de evitar alguns contrassensos sem muita lógica como, por exemplo, em afirmar que “tivemos a oportunidade de nos incluir como avaliados e simultaneamente avaliadores do desempenho docente” quando, na realidade, só um de nós se incluiu. Parece-nos, também, que não se deve “responsabilizar” ou mesmo “abusar” das orientadoras, afirmando que “nós” vislumbramos, quando de facto fui “eu” que vislumbrei. No entanto para manter uma coerência descritiva, continuaremos a usar o uso da primeira pessoa do plural entendendo-se que nesta 2ª fase do estudo, marcadamente intensiva, o “nós” é um “eu”.

objetivos, os conceitos, as dimensões e os indicadores que nos guiaram. Foram depois testados numa pequena escala (4 avaliadores e 10 avaliados da Escola E – Escola esta que não fez parte da nossa amostra principal) complementada com uma entrevista não diretiva no sentido de poderem ser melhoradas as questões (Ghiglione & Matalon, 1993; Hill & Hill, 1998a, 1998b). No tratamento destes dados usámos o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) com procedimentos descritivos permitindo-nos perceber a forma como se distribuem as respostas às questões colocadas nos questionários, e procedimentos inferenciais permitindo-nos realizar o estudo comparativo das opiniões dos avaliadores e avaliados sobre o perfil e estilo de líderes intermédios da escola com funções de ADD (Marôco, 2007). No tratamento destes dados tivemos a preciosa ajuda do professor doutor Paulo Pereira.

Oportunamente, nos respetivos capítulos dedicados a cada uma das fases do estudo, complementaremos e aprofundaremos as razões de cada uma das técnicas usadas.

6.4 – Fases do estudo

Numa primeira fase, através de uma análise documental, analisámos as orientações vindas de autores de referência procurando encontrar o perfil do avaliador do desempenho docente recomendado. Verificámos de seguida, suportados na legislação existente em Portugal, se essas recomendações foram seguidas através da apresentação do perfil institucional.

Este perfil legal foi depois confrontado com o do ator real que encontrámos no terreno. Para tal, realizámos, numa segunda fase, entrevistas a diretores de escolas, entrevistas a avaliadores e entrevistas a avaliados tentando caracterizar o perfil e estilo do avaliador, compreender o processo de seleção, a sua legitimação, as perspetivas de mudança, bem como a (dis)posição do avaliador face às tarefas para as quais foi incumbido.

Na terceira fase do estudo procurámos solidificar o estudo através de inquéritos por questionário, mais alargado no que respeita à amostra, suportados pela respetiva base de sondagem (Burgess, 2001), e com questões provenientes de sugestões decorrentes das fases anteriores do estudo de forma a confirmar junto dessa amostra os perfis e os estilos que procurávamos.

Podemos dizer, então, que a investigação teve três fases principais:

- (1) inicialmente através de uma análise documental (Valles, 1999) a um *corpus* constituído por legislação nacional e outras recomendações provenientes de estudos no sentido de identificar o perfil institucional desse líder intermédio que tem as funções de avaliar o desempenho dos seus pares;
- (2) seguidamente usámos uma abordagem intensiva/qualitativa com recurso a entrevistas a diretores, avaliadores e avaliados procurando também confrontar os resultados da fase anterior com os sujeitos em estudo, ou seja, confrontar o perfil institucional com o perfil real; a observação participante com uso do respetivo diário de campo esteve incluída nesta fase;
- (3) numa última fase usámos dois inquéritos por questionário (dirigido a avaliadores e avaliados) dentro de uma abordagem extensiva, com questões maioritariamente fechadas sugeridas pelas fases anteriores no sentido de consolidar os resultados.

6.5 – Participantes

Definindo o universo concetual como todos os professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário das escolas públicas do distrito de Leiria (Portugal), onde se incluem os professores com funções de ADD, a amostra foi definida por conveniência procurando representar a diversidade de contextos que caracteriza a realidade em estudo. De forma a limitarmos o nosso campo de estudo, optámos por trabalhar nas escolas que contivessem simultaneamente o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário pois são as mais representativas e mais ativas neste tema da ADD, além de ser onde nos conseguimos mover mais à vontade no sentido de conseguirmos chegar ao final do percurso a que nos propusemos. Relativamente ao tamanho da amostra, selecionaram-se aleatoriamente, no distrito de Leiria (Portugal), 4 escolas com diferentes dimensões e características englobando a cidade, a vila, o interior e o litoral (Escola A, Escola B, Escola C e Escola D). Tivemos o cuidado, como já referimos, de selecionar escolas onde não tínhamos qualquer afinidade pessoal ou profissional⁹¹. Utilizámos ainda uma quinta Escola E, onde passámos os pré-testes dos questionários e onde obtivemos, maioritariamente, os apontamentos de carácter etnográfico que são expostos no subcapítulo 8.4.

⁹¹ Como dizia o nobel José Saramago: “É necessário sair da ilha para ver a ilha”.

Assim, procurámos que os sujeitos escolhidos para as entrevistas (2ª fase) tivessem características diversificadas no sentido de uma maior aproximação à população em estudo e procurámos escolhê-los de modo a que todos tivessem a mesma probabilidade de ser selecionados (Ghiglione & Matalon, 1993) tendo em conta os “quatro aspectos particulares (...): os locais da investigação, o tempo, os acontecimentos e as pessoas” (Burgess, 2001, p. 81) contemplando o maior número de grupos curriculares existentes na escola atual e o maior número de posições na carreira (amostra estratificada por cachos – Almeida & Pinto, 1995). Nesta 2ª fase, de carácter intensivo (2ª fase), entrevistámos 2 professores por Escola (1 avaliador e 1 avaliado) e o respetivo Diretor, totalizando uma amostra de 12 sujeitos⁹².

Posteriormente, na 3ª fase do estudo de carácter extensivo, e com base nos resultados anteriores, abarcámos a totalidade do corpo docente das escolas integradas na nossa amostra, admitindo uma taxa de retorno maior que 50%.

De salientar que todos os avaliadores internos se encontram também em condições de pertencer à bolsa de avaliadores externos que foi criada em 2012/2013 (ver Quadro 7.2). Estes avaliadores externos, como vimos, têm a função de avaliar a dimensão científico-pedagógica através da observação de aulas com um peso de 70% na avaliação total. A tutela não terá pensado muito bem na logística desta avaliação externa, pois estes avaliadores externos, professores com um horário letivo a cumprir na sua Escola de origem, necessitariam de faltar às suas próprias aulas para encontrarem a compatibilidade de horários com as aulas dos seus avaliados em outras escolas. A tutela resolveu este problema dando a possibilidade aos avaliados de pedir a creditação da classificação da avaliação anterior (feita internamente) a que correspondeu uma natural adesão libertando, deste modo, os avaliados do “risco” desta avaliação externa. Assim, estes avaliadores externos foram pouco solicitados no primeiro ano da sua implementação (2012/2013). Na Escola E, por exemplo, foram solicitados somente 2 avaliadores externos.

Seguimos então para a primeira fase do estudo onde procurámos encontrar o perfil institucional do avaliador do desempenho docente exigido pela legislação fazendo uma revisão e comparação com as diversas propostas vindas de vários autores de referência (perfil recomendado).

⁹² Ver o esquema do Anexo II que procurámos seguir.

Capítulo 7- Análise Documental (fase 1)

Deduz-se de Curado (2000) e Casanova (2009) que a credibilização dos avaliadores do desempenho docente é um dos aspetos fundamentais para levar avante o processo com normalidade. Também vimos a importância que tem o líder ser reconhecido pelo seu liderado. Ou seja, sem um perfil académico e profissional do avaliador do desempenho docente devidamente delineado e aceite pelos envolvidos, muito dificilmente se conseguirá essa credibilização e muito dificilmente o avaliado lhe reconhecerá competências para o poder considerar um líder pedagógico podendo dar azo a uma completa inutilidade das ações desenvolvidas.

Relativamente ao perfil do avaliador do desempenho docente, que procurámos neste trabalho, constata-se a falta de estudos especificamente dirigida às condições necessárias dessa figura para poder exercer o cargo de avaliador. Por exemplo, em CCAP (2007, p. 5) as questões que norteiam os textos apresentados são: “Porquê avaliar professores? O que se avalia? Como se avalia? Que interrogações os modelos e as tendências actuais colocam?”. Notamos, assim, na literatura da especialidade a falta da questão à qual pretendemos responder: quem avalia?

7.1- Perfil do avaliador do desempenho docente

7.1.1- Perfil recomendado

Ao analisar as diversas orientações existentes na Europa (Costa, 2009) pode constatar-se que a ADD não é uma preocupação de maior na agenda política. Os sistemas que promovem a autoavaliação sob a forma de um relatório tendo em vista a sinalização de lacunas na formação e organização do trabalho escolar sobressaem em relação a outros (por exemplo, República Checa, Suécia e Irlanda) sendo monitorizados (não supervisionados pedagogicamente) por um avaliador externo a partir de critérios criados pelas próprias escolas. Murillo (2007) concluiu, num estudo comparativo que fez entre 50 países encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que a autoavaliação dos professores é a mais eficaz no que concerne a uma melhoria da qualidade de ensino. Em países como a Bélgica, Grécia, Lituânia, Áustria, Roménia e Eslovénia, o Diretor é o único que detém o *status* necessário para poder fazer a ADD (Costa, 2009). Em Eurydice (2007) é referido que só em quatro países, a saber, Portugal, Polónia, Eslovénia e Espanha, são as escolas

responsáveis pela escolha do seu Diretor mas, também aqui, nada se diz sobre quais as condições para poderem exercer o cargo de avaliador do desempenho docente, subentendendo-se que existirá, como em Portugal, legislação específica sobre essa matéria. No Reino Unido a tarefa da ADD cabe ao órgão de gestão mas supervisionada pelo Diretor e na França é atribuída a inspetores também supervisionados pelos diretores. Já na Letónia cabe aos coordenadores de departamento ou ao responsável pela área da docência - similar ao nosso coordenador pedagógico dos grupos disciplinares (delegado de grupo). Na Grécia está prevista uma supervisão pedagógica, tal como a entendemos, através dos chamados conselheiros escolares. O estudo da Eurydice (2007) divide a Europa em três grupos de países no que respeita à organização escolar onde se inclui a avaliação: (1) os que entregam a avaliação de escolas e de ADD a entidades específicas, (2) os que “respondem sobretudo perante as autoridades locais” (idem, p. 40) e (3) os que parece não elegerem esta preocupação como central. Nesta análise, sobre os modelos de ADD da Europa, parece entender-se que cada país procura o seu modelo de ADD mais adequado tendo em conta as suas especificidades culturais baseados, no entanto, em linhas comuns pois, de um modo geral, existem muitas aproximações. Como conclui a Eurydice (2007, p. 47):

“Por força da sua complexidade, nenhuma das diferentes interpretações dos dados (histórica, geográfica, organizacional, etc.) consegue explicar cabalmente a origem e a natureza das políticas de autonomia das escolas. O desenvolvimento, a aplicação e, mais especificamente, o grau de vontade política subjacente a estas políticas resultaram de uma mescla de vários factores e circunstâncias estruturais”.

Como já referimos, nos estudos de Murillo (2007), Eurydice (2007) e de Costa (2009) não se vislumbram referências de destaque às condições para se poder exercer o cargo de avaliador de desempenho docente, apontando-se somente o nome da figura, sobressaindo o Diretor de cada Escola como o elemento mais preponderante nesta ação. No entanto, existem autores como Ruivo (2008), Casanova (2009) e Santiago *et al.* (2009) que se referem claramente às condições ideais necessárias para um agente poder avaliar o desempenho docente. Assim, especificamente em Portugal, onde incide o nosso estudo, encontrámos as propostas de Ruivo (2008) que são apresentadas de um modo algo contestatário. Ruivo (idem) não diz o que lhe parece, fala categoricamente repetindo até as suas asserções várias vezes ao longo do texto. Retiram-se as seguintes frases que nos conduzem a uma cuidada reflexão:

“Para avaliar professores requerem-se características pessoais e profissionais especiais, para além de uma formação especializada e de centenas de horas de treino (...) Quem foi preparado para avaliar alunos não está, apenas pelo exercício dessa função, automaticamente preparado para avaliar os seus colegas (...) O avaliador (...) deve assumir todo o risco das consequências da sua acção (...) É necessário que (...) conheça as metodologias de treino de competências, os procedimentos de planeamento curricular (...) Para que uma avaliação tenha consequências, o avaliado não pode ter quaisquer dúvidas sobre o mérito do avaliador (...) O avaliador avalia o professor em vertentes tão diferenciadas quanto são o seu ser (...) enquanto pessoa (...) Avaliar um professor é (...) uma tarefa muito, mesmo muito complexa” (idem, p. 23).

No mesmo seguimento, onde se procura idealizar um perfil para estas funções, também Casanova (2009) aponta para a mesma direção referindo-se, especificamente, às seguintes condições que são enaltecidas pela necessidade de uma formação adequada: a) ter tido experiência como professor de modo a sentir a profissão; b) conhecer os documentos orientadores e de gestão da escola; c) ter formação em supervisão, avaliação, desenvolvimento curricular, gestão de recursos, dominando os diferentes conceitos e os seus significados; d) possuir *skills* de todas as funções do professor onde se incluem as planificações; e) possuir *skills* específicos da área curricular do professor avaliado; f) ter conhecimentos em análise e recolha de dados dominando as técnicas da investigação educacional; g) possuir poder de argumentação; h) gostar do cargo; i) ter mais formação académica que o avaliado. Acrescenta ainda, baseada em Rocha e Dantas (2007), que na escolha dos avaliadores devem ser analisadas também as suas condições psicológicas e sociais.

Santiago *et al.* (2009, p. 3) apontam nas suas recomendações, para se ser avaliador do desempenho docente, “pares mais qualificados” que os avaliados para fazer esse papel supervisivo ou que os “avaliadores responsáveis pela avaliação para progressão na carreira deverão ser altamente qualificados” (idem, p. 8). Não vislumbramos na legislação, ou nas recomendações de Santiago *et al.* (2009), qualquer referência à separação das áreas científica e pedagógica no perfil académico do avaliador o que nos parece constituir uma lacuna prática, pois na principal função do professor, que é ensinar (conforme exaltado pela legislação – DR n.º 26/2012 – e tantas vezes repetido pelos nossos governantes), estas duas componentes estão permanentemente em jogo. E, como se constata, existem muitos professores que têm deixado a sua área científica para trás, pelos mais diversos motivos, atualizando-se em áreas pedagógicas nos inúmeros e novos cursos de mestrado e doutoramento que agora as universidades propõem.

Santiago *et al.* (2009, pp. 8-9) destacam a importância de avaliadores externos na credibilidade da ADD e sugerem que estes deveriam possuir as seguintes características:

“professores, reconhecidos como profissionais altamente competentes e bem-sucedidos, detentores de conhecimentos específicos e com competências pedagógicas aprofundadas, capazes de orientar e apoiar os outros professores. Deverão igualmente ter experiência como avaliados, ter concluído um programa de formação especializado e ter experiência como avaliadores internos”.⁹³

7.1.2- Perfil institucional

Até ao DR n.º 2/2010 não vislumbrámos referências de destaque a qualquer perfil profissional e académico exigido aos avaliadores para as funções de ADD. Nos modelos anteriores (DL n.º 139-A/90; DL n.º 1/98) existia uma Comissão de Avaliação constituída por membros do Conselho Pedagógico para analisar o relatório de reflexão crítica mas a decisão da avaliação era da responsabilidade do órgão de gestão da Escola depois de ouvir essa comissão. O DR n.º 2/2008 (art.º 12) referia-se aos avaliadores como sendo o “a) coordenador do departamento curricular; b) O presidente do conselho executivo ou o diretor”. Nesta Lei, exigia-se que no caso das menções atribuídas ao professor de *Excelente*, *Muito Bom* ou *Insuficiente*, o presidente do Conselho Executivo ou Diretor teria de encaminhar o processo, para validação, a uma comissão de coordenação da avaliação vinda do Conselho Pedagógico. Na Lei posterior a esta (DL n.º 270/2009, art.º 43) já inclui mais um avaliador com um determinado perfil profissional designado por “inspector com formação científica na área departamental do avaliado” que seria membro da assembleia que ratificaria a classificação proposta. Durante a nossa presença em várias escolas (superior a 23 anos) não observámos que este modelo, resultante desta Lei, tivesse sido implementado.

Assim, analisando-se a primeira legislação sobre esta nova era da ADD a partir da qual se criou a figura de um avaliador do desempenho docente, surge no DR n.º 2/2010 um novo termo a este respeito: “relator”. No Capítulo 3 colocámos algumas dúvidas

⁹³ Parece-nos, mais uma vez, não existir uma perfeita compreensão do que se entende por supervisão pedagógica ao sugerirem que o avaliador externo possua características de um supervisor pedagógico quando referem que deverão ser “capazes de orientar e apoiar os outros professores”. Ora, não entendemos como um professor de um Agrupamento possa apoiar um colega que trabalhe em outro Agrupamento com a regularidade necessária dentro de um tempo útil como a escola exige. Este papel, na nossa opinião e como temos vindo a referir, deveria pertencer a um professor próximo com mais experiência e com mais formação podendo ser o coordenador de departamento curricular ou, idealmente, o coordenador do grupo de recrutamento do supervisionado e deveria ter funções ligadas exclusivamente à avaliação formativa.

sobre a adequação deste termo uma vez que também nenhuma outra Lei, ou outra qualquer orientação, se refere ao avaliado com a expressão correspondente de “relatado”. Como referimos, Gonçalves (2010) dá uma importância de destaque aos relatos, atribuindo-lhes o estatuto de importantes instrumentos de desenvolvimento dos professores. Constatou-se, no entanto, que o relator não se debruçava na elaboração de relatos sobre as atividades do seu avaliado mas sim na análise dos relatos feitos pelos próprios avaliados (relatórios de autoavaliação). Dadas as funções atribuídas realmente ao relator, expressas no DR n.º 2/2010, e às ações que se entendem fazer parte da supervisão pedagógica, parece-nos que “avaliador do relatório de autoavaliação” seria, na nossa opinião, a designação mais apropriada.

Numa primeira análise deste modelo de ADD, sobressai a diretriz geral de “centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado” (DR n.º 2/2010, p. 2238). Ora, para ser colegial todos os seus membros têm de possuir exatamente o mesmo poder deliberativo (DL n.º 18/2008). Este órgão chamava-se Júri de Avaliação. Esta linha de orientação parece dar uma ideia que o relator poderia, de algum modo, não ter as competências necessárias para fazer uma avaliação justa, ou indicar que se pretendia defender os interesses do avaliado atribuindo-se essa responsabilidade a vários membros, ou, ainda, indiciar que se pretendia diluir um eventual peso negativo por outros que não somente o relator. Curiosamente o relator era “designado pelo coordenador de departamento curricular” (DR n.º 2/2010, art.º 13, n.º 1) que deverá supervisionar as atividades do avaliado (DR n.º 2/2010, art.º 13, n.º 2). Considera este DR n.º 2/2010 (art.º 13, n.º 2; art.º 17, n.º 3) que “o elemento essencial” na avaliação do docente é o seu relatório de autoavaliação, sendo, até, um dever apresentá-lo (DR n.º 2/2010, art.º 11, n.º 2; idem, art.º 17º, n.º 2) parecendo sugerir ao Júri de Avaliação que tivesse uma atenção especial a este instrumento de avaliação. No entanto, e curiosamente, na legislação seguinte sobre a ADD, o Despacho n.º 14420/2010 refere-se a este documento (relatório de autoavaliação) como “um elemento essencial” (Despacho n.º 14420/2010, p. 47135) retirando-lhe assim o estatuto sobrealtecido de “o elemento essencial”. Neste modelo de avaliação (DR n.º 2/2010) sugere-se que o avaliado deve ser acompanhado e supervisionado na sua prática pedagógica pelo relator (DR n.º 2/2010, art.º 14, n.º 1), não se entendendo muito bem a forma como o deverá fazer, pois as estruturas das escolas não estão ainda preparadas para se implementarem essas recomendações de uma forma sistemática e contínua uma vez que não existem, para já, recursos nem meios, nomeadamente horários compatíveis,

para se fazer esse acompanhamento, ou seja, reconhece-se não existirem ainda condições para uma real supervisão pedagógica nas escolas em Portugal (Nóvoa, 1991; Barroso, 1996; Benavente, 1999; Marques, 2008; Canas, 2011). Conforme refere o DR n.º 2/2010 (artº 12), em cada Escola ou Agrupamento de Escolas, deveria constituir-se uma “comissão de coordenação da avaliação do desempenho” que regularia todo o processo da ADD. Seria composta por quatro membros vindos do Conselho Pedagógico onde se incluía o seu presidente (que também é o Diretor da Escola) sendo que os restantes três membros são eleitos pelo Conselho Pedagógico, portanto, sem nenhuma especificidade académica exigida ou outra qualquer formação particular para exercer o cargo de avaliador - basta pertencer ao Conselho Pedagógico. Seguidamente constituir-se-ia o órgão colegial, Júri de Avaliação, para cada avaliado composto pelos elementos da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho e pelo respetivo relator desse avaliado. Como já foi referido, quem ratificaria a classificação proposta pelo relator, seria o Júri de Avaliação. Nada se diz sobre quem presidiria a este Júri de Avaliação admitindo-se que pudesse ser o presidente da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, ou seja, o presidente do Conselho Pedagógico, ou seja, o Diretor da Escola, mas não necessariamente. Nesta procura do perfil do relator (avaliador do desempenho docente), sugere-se no DR n.º 2/2010, sem qualquer obrigatoriedade, que o relator pertença ao grupo disciplinar do avaliado, tenha habilitações iguais ou superiores ao avaliado e possua formação especializada em avaliação de desempenho (DR n.º 2/2010, art.º 13, n.º 3).

Entende-se com esta análise documental sobre o DR n.º 2/2010 (que deu início a este novo paradigma de ADD onde a progressão da carreira é posta em jogo e onde se cria uma figura acompanhante do avaliado com alguns ideais supervisivos pedagógicos mas que, claramente, se nota existir uma deturpação do que se entende por supervisão pedagógica) que a decisão final recai sobre o Júri de Avaliação retirando assim algum poder ao Diretor e ao próprio avaliador do desempenho docente (relator). Assim, o perfil profissional/académico do relator previsto no DR n.º 2/2010 poderia ser um qualquer professor desde que pertença ao grupo disciplinar do avaliado não existindo a obrigatoriedade de cumprir com qualquer outro requisito. No entanto, a exigência do avaliador e avaliado pertencerem ao mesmo grupo disciplinar não é uma interpretação pacífica. Podemos dizer, então, que para se ser avaliador de professores numa Escola era necessário ser-se professor nessa Escola. Curiosamente, a legislação não obriga que seja o Diretor da Escola a nomear esse relator pois basta a designação pelo coordenador

de departamento a que pertence. Este era, assim, o perfil institucional do relator que tinha a função legal de supervisionar o avaliado, propor a classificação da sua ADD ao Júri de Avaliação e participar neste órgão através do seu voto na classificação final do avaliado.

Com o fim do professor titular, figura criada pelo DL n.º 270/2009 e extinguida pelo DL n.º 75/2010, surge nesta última Lei corroborada pela 11ª alteração ao ECD (DL n.º 41/2012, art.º 35, n.º 4) uma exigência sobre o perfil profissional do avaliador: “As funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4º escalão ou superior”. Acrescenta depois que devem ser “detentores, preferencialmente, de formação especializada” (DL n.º 75/2010, art.º 35, n.º 4; DL n.º 41/2012, art.º 35, n.º 4). Nos números seguintes dos mesmos artigos das mesmas leis assume-se que pode ser um professor do 3º escalão, desde que seja detentor de formação especializada.

No seguimento das indicações emanadas na 11ª alteração ao ECD (DL n.º 41/2012) surge um novo modelo de ADD, muito próximo do anterior embora se enalteça a tentativa de simplificar o processo e promover “um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade lectiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua actividade: o ensino e a aprendizagem” (DR n.º 26/2012, p. 855)⁹⁴. Ressalta de imediato o abandono do termo “relator” sendo aqui, muito objetivamente, chamado ao professor que tem as funções de avaliação do desempenho docente, de “avaliador” (interno e/ou externo). Divide-se a ADD em duas componentes: a (1) interna e a (2) externa. A interna está prevista para todos os professores e a externa é reservada aos professores em período probatório, aos que se encontrem no 2º e 4º escalão na carreira, aos professores que pretendem a menção de *Excelente* e aos docentes que tenham obtido a menção de *Insuficiente* na avaliação anterior. Esta última componente de avaliação (a externa) só incidirá na dimensão “científico-pedagógica” através da observação de aulas em dois momentos distintos (art.º 18), e a interna incidirá nos 3 parâmetros previstos (DR, n.º 26/2012, art.º 14). O avaliador externo, caso seja solicitado para a observação de aulas integrada na dimensão “científico-pedagógica, terá um peso de 70% sendo que os outros 30% desta componente são reservados ao avaliador interno mas sem utilizar o recurso à observação

⁹⁴ Tal como havia anunciado no seu programa de governo o então candidato Passos Coelho e atual primeiro ministro de Portugal do XIX Governo Constitucional e como já o tínhamos referido anteriormente.

de aulas. De acrescentar ainda sobre este processo (idem, art.º 20) que os professores serão avaliados entre o *Insuficiente* (1 a 4,9), *Regular* (5 a 6,4), *Bom* (6,5 a 7,9), *Muito Bom* (8 a 8,9) e *Excelente* (9 a 10).

Preveem-se assim, neste DR n.º 26/2012, três parâmetros de avaliação, ou dimensões da avaliação, a saber: (1) “científico-pedagógica”, (2) “participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa” e (3) “formação contínua e desenvolvimento profissional”. Dentro destes parâmetros consideram-se os objetivos estabelecidos pelos conselhos pedagógicos de cada Escola para a ADD ser feita internamente e os fixados pelo Ministério da Educação para a ADD caso seja complementada por um elemento exterior à Escola (Despacho Normativo 24/2012). De salientar que este DR n.º 26/2012 despenaliza eventuais más classificações provenientes de avaliações anteriores entendendo-se que, como se previa, só serviram para ensaiar um novo modelo de avaliação tendo sobrecarregado o trabalho dos professores sem qualquer aparente utilidade. Os intervenientes de destaque neste processo são (a) os cinco membros que constituirão a “secção de avaliação do desempenho docente” (DR n.º 26/2012, n.º 12), conhecida pela SADD, onde se incluiu o Diretor da Escola que presidirá a este órgão, (b) o avaliador externo, (c) o avaliador interno e (d) os respetivos avaliados.

O avaliador interno usará os seguintes elementos: (a) projeto docente, no máximo com duas páginas, sendo facultativa a sua apresentação (neste caso serão consideradas as metas definidas pela escola), (b) documento de registo aprovado pelo Conselho Pedagógico e (c) relatório de autoavaliação. O principal instrumento de avaliação parece continuar a ser o relatório de autoavaliação redigido por cada docente anualmente num máximo de 3 páginas sem anexos (art.º 19), até porque, quem não o entregar será penalizado com a não contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão de carreira. Facilmente se deduz que quem estiver situado no último escalão não terá qualquer interesse de maior em o apresentar, daí existirem condições especiais a quem se encontre nas últimas posições da carreira.

No quadro seguinte procurámos resumir os aspetos mais importantes desta ADD tendo em vista uma melhor compreensão de toda esta problemática.

Componente	Incidências	Ferramentas de observação	Dimensões	Pesos	
				Sem componente externa	Com componente externa
Interna	- Todos os professores (excepto o subdirector, adjuntos do diretor, assessores da direção, professores posicionados no 8º escalão que não tenham obtido a menção abaixo do <i>Satisfaz</i> em avaliações anteriores, professores posicionados no 9º e 10º escalão, coordenadores de departamento curricular e avaliadores por este designados – estes professores serão avaliados baseados num relatório de autoavaliação com o máximo de 6 páginas e avaliado pelo Diretor ouvido o parecer da Secção de Avaliação do Desempenho Docente - SADD).	a) Projeto docente, no máximo com duas páginas, sendo facultativa a sua apresentação (neste caso serão consideradas as metas definidas pela escola); (b) Documento de registo aprovado pelo Conselho Pedagógico; (c) Relatório de autoavaliação.	(1) Científico-pedagógica;	60%	30%
			(2) Participação na vida da Escola e relação com a comunidade educativa;	20%	
			(3) Formação contínua e desenvolvimento profissional.	20%	
Externa	- Professores em período probatório; - Professores que se encontrem no 2º e 4º escalão da carreira; - Professores que pretendam a menção de <i>Excelente</i> ; - Professores que tenham obtido a menção de <i>Insuficiente</i> na avaliação anterior.	(d) Observação de aulas	(1) Científico-pedagógica.	0%	70%

Quadro 7.1 – Resumo das variáveis gerais na avaliação do desempenho docente (DR n.º 26/2012)

Nota-se que alguns procedimentos terão de ser contemplados nos regulamentos internos, pois nada se diz como se fará, por exemplo, a distribuição dos 30% pelas dimensões da avaliação interna no caso de coexistência com a avaliação externa. Este DR n.º 26/2012 foi complementado com o Despacho n.º 13981/2012, onde é referido que “A avaliação da dimensão científica e pedagógica é composta por uma componente interna e uma componente externa que correspondem a 60% do valor obtido no resultado final da avaliação do desempenho do docente” (idem, art.º 2, n.º 2).

Assim, no que respeita ao perfil institucional do líder que procurámos neste estudo, exige-se que os avaliadores (internos e externos) possuam os seguintes requisitos cumulativos: “a) Estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado; b) Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; (c) Ser titular de formação

em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica” (DR n.º 26/2012, art.º 13, n.º 1). Além destes aspetos, é referido ainda que o avaliador externo terá de pertencer a uma bolsa de avaliadores (idem, n.º 3). Verificou-se que coube a cada Escola apresentar uma lista de avaliadores externos que satisfizessem as condições exigidas.

Assume-se, então, no DR n.º 26/2012 que o avaliador interno deve ser o Coordenador de Departamento, mesmo que este não cumpra com os requisitos indicados. Pode ainda o Coordenador de Departamento designar outro professor para fazer esta avaliação interna, mas, este já tem de cumprir com essas condições anunciadas no DR n.º 26/2012 (art.º 13, n.º 1). Deduzimos desta análise que para se ser avaliador interno do desempenho docente “basta” ser Coordenador de Departamento curricular não existindo qualquer obrigatoriedade em possuir um perfil académico e/ou profissional específico, pois os coordenadores de departamento podem ser nomeados pelo Diretor (aliás é uma das suas competências - DL n.º 75/2008) escolha, esta, suportada pelas mais diversas razões onde se podem incluir as de conveniência numa lógica, por exemplo, de horários ou de maior disponibilidade. Para outro qualquer professor poder assumir este cargo de avaliador interno terá de ser nomeado pelo Coordenador de Departamento e neste caso, sim, já terá que possuir os requisitos cumulativos referidos anteriormente no DR n.º 26/2012 (art.º 13)⁹⁵ e, ainda, estar posicionado, pelo menos, no 4º escalão, ou no 3º escalão desde que possua formação especializada, conforme exige o DL n.º 41/2012 (art.º 35, n.º 4, n.º 5). Para se ser avaliador externo, além de ter de ser integrado numa bolsa de avaliadores nacional tem também, obrigatoriamente, de possuir os mesmos requisitos do avaliador interno.

Interessa, pois, conhecer as exigências da Lei para se poder exercer o cargo de Coordenador de Departamento curricular. Para isso analisámos o DR n.º 75/2008 (que incide na regulamentação da autonomia e gestão de escolas) onde refere, apenas, que estes terão de ser professores titulares e designados pelo Diretor. Entretanto, como referimos, a figura de professor titular foi extinta pelo DL n.º 75/2010, daí poder deduzir-se que este perfil poderia estar previsto nos regulamentos internos de cada Escola. No DR n.º 10/99, encontrámos referências à coordenação dos departamentos curriculares onde observámos que deve ser: “realizada por docentes profissionalizados,

⁹⁵ Como foi referido: “a) Estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado; b) Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; c) Ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica”.

eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores” (idem, p. 4491). Na última alteração do ECD (DL n.º 41/2012) exige-se que o professor Coordenador de Departamento esteja posicionado pelo menos no 4º escalão podendo estar no 3º escalão desde que possua formação especializada não se especificando, no entanto, a que tipo ou nível se refere esta especialização.

No quadro seguinte tentámos resumir este perfil institucional dos avaliadores do desempenho docente em Portugal.

Avaliador	Perfil institucional do avaliador do desempenho docente	
	Cargo / Condição	Requisitos
Interno	- Coordenador de Departamento curricular; - Nomeado pelo Diretor da Escola.	- Posicionado no 4º escalão ou superior ou posicionado no 3º escalão desde que seja detentor de formação especializada.
	- Designado pelo Coordenador de Departamento curricular.	- Posicionado no 4º escalão ou superior ou posicionado no 3º escalão desde que seja detentor de formação especializada; - Integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado; - Pertence ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; - Tem formação em avaliação do desempenho docente ou em supervisão pedagógica, ou detém experiência profissional em supervisão pedagógica.
Externo	- Pertence a uma bolsa de avaliadores.	- Posicionado no 4º escalão ou superior da carreira docente; - Integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado; - Pertence ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; - É titular do grau de doutor, mestre, ou possui formação em avaliação do desempenho docente ou em supervisão pedagógica (em instituições do ensino superior), ou detém experiência profissional em supervisão pedagógica (orientação de estágios pedagógicos, relator, avaliador, coordenador de departamento curricular) desde que tenha já observado aulas. - Não exerce funções na mesma Escola ou Agrupamento de Escolas que os avaliados.

Quadro 7.2 – Resumo do perfil institucional do avaliador do desempenho docente em Portugal (DL n.º 75/2008; DL n.º 41/2012; DR n.º 26/2012; Despacho Normativo n. 24/2012)

Acrescentamos a estes requisitos a exigência da Lei (DR n.º 26/2012, art.º 30, n.º 4) em adicionar formação especializada aos avaliadores internos e externos durante

2011/2012, ou seja, todos os avaliadores serão portadores de uma formação em ADD embora nada se refira sobre a sua duração ou sobre a entidade formadora.

De referir que, segundo o DN n.º 24/2012, os avaliadores externos são escolhidos com base num formulário preenchido obrigatoriamente pelos professores que cumpram os requisitos para poderem exercer a função. Para a sua escusa os professores deverão expor as suas razões dirigidas ao Diretor Geral da Administração Escolar. Não deve ter ainda mais do que 12 docentes para avaliar, sendo pago extraordinariamente 100€ por avaliado (idem, art.º 13), nem existir incompatibilidade com as condições expressas nos artigos 44º e 48º do Código de Procedimento Administrativo.

Antes de finalizarmos esta parte do estudo gostaríamos de referir a “*liderança-plus*” (Líderes Nomeados) de que nos fala Hargreaves e Fink (2007, p. 142). Estes autores separam este tipo de líderes (nomeados) da Liderança Distribuída (vista, aqui, como uma forma da partilha de poderes e responsabilidades) e da Liderança Sustentável (ligada a uma postura permanente de *empowerment*). Fazendo a correspondência deste tipo de líderes para os líderes avaliadores de desempenho docente que, como vimos, podem ser nomeados, deduzimos que falta alguma eficácia neste processo, pois, segundo estes autores, é necessário um sentimento extra de pertença que só por si a designação pode não fornecer.

Dando continuidade ao nosso trabalho, de seguida apresentamos o que observámos na abordagem que fizemos no terreno através de entrevistas aos diretores, entrevistas aos avaliadores do desempenho docente (internos e externos), entrevistas aos próprios avaliados e de uma observação participante no sentido de percebermos melhor todas as problemáticas da ADD, as motivações na escolha dos avaliadores e onde tentámos verificar se os perfis reais dos avaliadores correspondem aos perfis institucionais que aqui ficaram expostos.

Capítulo 8- Estudo Intensivo (fase 2)

Nesta fase procurámos, através das técnicas da entrevista e observação participante, atingir os objetivos que numerámos de 2 a 6 (conhecer o perfil e estilo do avaliador na perspectiva dos avaliadores e avaliados; caracterizar o processo de avaliação na perspectiva dos avaliadores e avaliados; conhecer as perspetivas sobre o processo de seleção dos avaliadores; compreender os efeitos do papel do avaliador no processo de avaliação; apontar perspetivas de mudança consideradas pertinentes pelos avaliadores e avaliados).

As nossas entrevistas iniciaram-se algumas vezes em contextos informais num sentido que Valles (1999, p.178) destaca como a “arte da conversação, aprendida de modo natural no decorrer da socialização, [referindo que] constitui a melhor base para a aprendizagem das técnicas de qualquer forma de entrevista profissional”. À medida que os nossos interlocutores iam falando, de uma forma notoriamente entusiasmada, íamos apontando os tópicos da conversa para que, nesse mesmo dia com a memória fresca, relatarmos/transcrevermos os textos que se apresentam no Anexo VI, Anexo VII e Anexo VIII sendo a maioria deles suportados pela gravação que nos autorizaram a fazer. Ainda como elemento de ajuda à análise e suporte elaborámos as sinopses apresentadas no Anexo XIII. Este procedimento, dentro das técnicas da análise de conteúdo, teve como “objectivo tornar operacional e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 1977, p. 95). Deste modo, usando como referência os tipos de análise de conteúdo descritos por Bardin (idem) categorizando os conteúdos das entrevistas, seleccionámos “as rúbricas significativas que permitem a significação dos elementos de significação constitutivas” (idem, p. 37) tendo como suporte as nossas grelhas metodológicas (Anexo I.2, Anexo I.3 e Anexo I.4). Assim, a partir das nossas ferramentas de registo, seleccionámos e resumimos no Anexo XIII as ideias dos entrevistados dentro de cada categoria, ou forma de pensamento (idem), com mais interesse para o nosso estudo e apresentamos aqui, de seguida, a agregação das diferentes lógicas e das coincidências referidas pelos entrevistados. Ou seja, englobámos a informação dispersa por estratos com a mesma afinidade (Valles, 1999) e expusemos, igualmente, as que se apresentam discordantes. Procurámos usar o gravador seguindo as recomendações de Ghiglione e Matalon (1993). Referem estes autores que este aparelho se for usado nas entrevistas a pessoas com cargos mais elevados as

respostas não são tão fiáveis mas, normalmente, não constitui obstáculo se for usado nas classes inferiores. Assim, não fizemos questão em o usar com os diretores e usámo-lo sempre, com a respetiva autorização, nos avaliadores e avaliados.

Relativamente à observação participante, como nos diz Vieira (1999, p.33), procurámos “descrever os contextos socioculturais pelo lado do próprio mundo do objecto observado” guiados pela grelha metodológica apresentada no Anexo I.5. Esta técnica foi, assim, vista para nós tal como o foi para Valles (1999), ou seja, como uma ocupação ou um modo de vida contendo uma componente importante da nossa identidade social onde, apesar de nos inserirmos nas atividades normais dos agentes em estudo, procurámos distinguir-nos do “participante ordinário” (idem, 1999, p. 150) que só tem a intenção de participar mas sem qualquer preocupação investigativa. Falávamos nos encontros dos almoços onde vários professores costumam encontrar-se, durante algumas viagens e, sobretudo, na sala dos professores. As conversas eram completamente descomprometidas e algumas vezes foram iniciadas pelos próprios, tal como Bennis e Nanus (1985, p. 21) apresentaram esta técnica no seu estudo numa postura nitidamente etnográfica: “os diálogos eram «destruturados»; ou seja, levaram-se a cabo de uma maneira informal, ocasional”.

Nos textos que se seguem, referimo-nos aos diretores, aos avaliadores e aos avaliados no género masculino reforçando deste modo o sigilo que pretendemos manter no estudo. A este respeito apraz-nos acrescentar que os nossos interlocutores foram casuisticamente bem distribuídos no que concerne ao género se bem que alguns autores dedicam alguma atenção às lideranças femininas. Por exemplo, Bennis e Nanus (1985) assumem que tiveram dificuldades em entrevistar as líderes. De resto, estes autores fazem uma caracterização bastante exaustiva dos líderes do seu estudo indo ao ponto de indagarem se esses líderes se encontravam no primeiro casamento. O que se encontra “*entre aspas e em itálico*” são as frases proferidas pelos sujeitos em estudo podendo, em alguns casos, não ser reproduzidas fielmente pelas palavras aqui apresentadas mas são, sem qualquer adulteração, as linhas centrais dos seus pensamentos. Ainda mais uma nota: o que se apresenta a **negrito** pretende demarcar os assuntos que nos guiaram. As entrevistas aos diretores ocorreram em outubro e novembro de 2012, aos avaliadores e avaliados realizaram-se de novembro de 2012 a março de 2013.

8.1 - Entrevistas aos diretores

Os primeiros contactos com os diretores foram feitos através de e-mail ao que obtivemos respostas céleres. Ficámos muito surpreendidos com a prontidão e simpatia demonstrada pelos diretores que entrevistámos contrastando com o clima social que constatatadamente e assumidamente se vive nas escolas por força das circunstâncias políticas algo conturbadas⁹⁶. Todos eles, com larga experiência nas direções das suas Escolas, nos receberam nos seus gabinetes e nos deram todas as condições para poder fazer um bom trabalho.

Começamos então por dizer que os diretores concordam que os avaliadores do desempenho docente devem possuir uma **formação base** dirigida à docência e devem possuir também uma **formação específica** sendo destacado pelo Diretor C e pelo Diretor D que deveria ser a um nível universitário. Como refere o Diretor C devem possuir “*formação em supervisão pedagógica, mas não uma avaliação simplista*”. O Diretor A não acha muito importante que o avaliador pertença ao mesmo grupo de recrutamento que o avaliado e o Diretor C acha que a avaliação deveria ser feita externamente e não por colegas de trabalho. Ainda o Diretor B que destaca a importância do avaliador dever ter maiores **habilitações** que o avaliado. O diretor C e o Diretor A não se oporão se os seus coordenadores de departamento escolherem outros avaliadores que não satisfaçam todos os requisitos. Os avaliadores serão os

⁹⁶ Importa contextualizar o tempo em que ocorre esta ADD. Nesta altura, num “frenesim que por aí vai” (Nóvoa, 2011, p. 65), sente-se uma crescente austeridade a que os professores e os portugueses em geral têm sido sujeitos. Portugal está, desde 2011, sob o financiamento da chamada Troika composta pela Comissão Europeia, Fundo Monetário Internacional e do Banco Central Europeu que têm obrigado, direta ou indiretamente, o governo português a proceder a muitos cortes nos orçamentos em geral e em particular na educação como, por exemplo, diminuir drasticamente o número de professores aumentando o número de alunos por turma, continuar com os cortes nos salários, suprimir os subsídios de férias e natal, e continuar com o congelamento da progressão nas carreiras. A Comissão Europeia (2012) deu a conhecer que Portugal, juntamente com Espanha e Chipre, foram os únicos países que “apresentaram uma diminuição do financiamento dos regimes disponíveis de apoio às pessoas no âmbito da educação” (idem, p. 14). E, curiosamente, uma vez que Portugal está dependente das suas ajudas financeiras, alerta, relativamente à educação, que “Qualquer diminuição no investimento de hoje irá inevitavelmente ter graves consequências a médio e longo prazo para o banco de competências da Europa” (idem, pp.14-15). Em 2011/2012, 120.000 professores, num universo de 150.000, estiveram presentes em Lisboa na maior manifestação de docentes jamais realizada em Portugal. Em 2012/2013 realizaram-se greves às reuniões de avaliação durante três semanas e, pela primeira vez na história da luta dos professores, no dia 17 de junho de 2013 houve uma greve efetiva ao serviço de exames com 90% de adesão, pese embora, por força da convocatória feita pela tutela a todos os professores para se apresentarem nas Escolas, somente 30% (20.000) dos alunos não tenham podido realizar exame (jornal “Público” de 18 de junho de 2013). Esta contestação notou-se na dificuldade em conseguirmos obter os inquéritos por questionários respeitantes à terceira fase do nosso estudo. Alguns questionários foram-nos entregues dobrados, aparentemente respondidos, mas completamente em branco e outros respondidos com cruzes todas à esquerda, discordando com tudo ou assinalando o “Não” (não os consideramos por nos parecerem nitidamente uma forma de protesto).

coordenadores de departamento e/ou os **delegados de grupo** pois são estes “os *mais graduados da Escola*” (Diretor D)⁹⁷. O Diretor B terá em atenção o aspeto de o avaliador designado pelo coordenador de departamento cumprir com os requisitos das **maiores habilitações** e do **mesmo grupo de recrutamento**. Este último requisito é considerado fundamental para o Diretor B e Diretor D pois “*só deste modo consegue avaliar também a parte pedagógica que, de outro modo, outro avaliador mais habilitado do que o avaliado nesta área [pedagógica] não consegue observar corretamente tendo em conta a especificidade de cada disciplina*” (Diretor D). Para o Diretor A o avaliador tem de ser bom observador e saber “*ler as entrelinhas*”. Mas na ótica deste Diretor A o avaliador não necessita possuir mais habilitações que o avaliado e nem sequer pertencer ao mesmo grupo de recrutamento, necessita, sim, de possuir mais **experiência** (anos de serviço que o avaliado) pois para ele “*qualquer professor com experiência pode avaliar outro mesmo não sendo na sua área científica (...) com alguma sensibilidade deteta se o avaliado cometeu uma falha científica na aula*”. E continuava: “*a experiência conjugada com a perspetiva do Diretor promoverá um bom avaliador até porque se não for experiente o avaliado não o aceita e perdia-se um certo efeito psicológico*”. De uma forma geral todos os diretores consideram a **experiência** como fundamental. Assim, os **coordenadores de departamento** são os principais avaliadores de desempenho dos professores e têm o poder de designar os outros avaliadores dentro de cada Escola, com exceção da Escola D que por inerência serão os representantes/delegados de cada grupo curricular/recrutamento.

As **competências pessoais e sociais** do avaliador, apreciadas pelos diretores das Escolas, são comuns: humano, dialogante e não autoritário. Mas o Diretor D refere que “*deve ter uma postura não muito branda (...) deve andar ali pelo meio-termo para mostrar que a ADD deve ser levada a sério (...) não deve ser um gajo porreirão*”.

Com a intenção de orientar a entrevista e situar o nosso raciocínio, tínhamos o **Quadro 7.1 e Quadro 7.2** em cima da mesa para também serem mostrados e confrontados com estes dados. Apesar de todos os diretores **perspetivarem** que não se fará uma ADD justa, concordam, de um modo geral, com as **dimensões da avaliação** mas não com os pesos atribuídos a cada uma delas. O Diretor D não considera justo avaliar-se a dimensão formação contínua pois a tutela não a fomenta: “*onde o professor*

⁹⁷ A antiga denominação dos atuais coordenadores dos grupos de recrutamento era “delegados de grupo”. Esta denominação ainda é usada em algumas escolas em detrimento de outros nomes como, por exemplo, coordenadores pedagógicos ou subcoordenadores.

vai formar-se se a maioria não vive aqui na zona? Que formação? Quem paga?” (Diretor D). O Diretor A e o Diretor D exaltam a participação na vida escolar como o mais importante e o Diretor B destaca a dimensão científica como a mais significativa. Apesar de concordarem com a **observação de aulas** num contexto de avaliação de desempenho também são de opinião que *“não será assistindo a duas ou três aulas que o avaliador vai avaliar eficazmente o professor”* (Diretor C) ou que se encontra *“tudo muito encenado e preparado não resultando em nenhum resultado verdadeiramente eficaz”* (Diretor A). Todos eles se referem às *“encenações”* que estas aulas sugerem.

Os diretores das escolas estão numa atitude defensiva, algo desiludidos, com o **desenvolvimento da ADD** sentindo-se enganados com o encaminhamento dos anteriores processos ao apresentarem trabalhos que não foram depois aproveitados. Para qualificar o procedimento da ADD, o Diretor A refere que *“é uma perda de tempo (...) não se consegue fazer uma ADD justa”* e o Diretor C menciona o termo *“farsa, até porque as escolas não estão preparadas para isto”*. Dizia o Diretor C que a ADD deveria ser feita de uma forma indireta, ou seja, avaliar-se-iam as *“escolas através de uma equipa que deveria ficar na Escola durante duas semanas ou um mês de forma a sentir a Escola”*. De um modo geral notou-se que a ADD não faz parte do centro de gravidade destes diretores por não acreditarem que a tutela desenvolva o processo com consequências de maior para as Escolas, pois se houver falhas não será por culpa das escolas nem se pode **responsabilizar os avaliadores**, ou seja, os avaliadores para estes diretores não têm influência de maior no processo.

Os diretores estão de acordo no que respeita às consequências nefastas que a ADD provoca no **clima social das Escolas** tendo o Diretor C exaltado com mais veemência alguns casos graves de relacionamento *“espalhando-se como um vírus em toda a Escola”*. Os professores não estão **satisfeitos** com todo este processo e têm dúvidas se os professores querem, de facto, ser avaliados até porque *“os professores não têm qualquer motivação para a ADD (...) as carreiras encontram-se congeladas”* (Diretor A) ou porque os professores *“não acreditam em consequências de maior”* (Diretor B). Assim, para estes diretores, a ADD não terá grandes resultados no **desempenho dos professores** uma vez que, de uma forma geral, os professores e os diretores não acreditam nas consequências negativas em termos de progressão da carreira, apesar de se notar uma certa competição entre os envolvidos sendo atribuída à *“base institucional entre os professores [que] é de desconfiança (...) é uma postura tipicamente portuguesa”* (Diretor A).

Nenhum dos diretores entrevistados tem conhecimento que algum dos seus professores avaliadores tivesse tido a **formação** que o DR n.º 26/2012 (art.º 30, n.º 4) refere. Sobressai, também aqui, alguma incoerência entre o **perfil institucional** e o **perfil real** do avaliador do desempenho docente. A ideia geral com que ficámos nestas entrevistas foi que os diretores entrevistados não têm um pensamento consonante sobre a melhor forma de se **processar a ADD**. Mas é consonante no que respeita à sua não concordância com o **modelo atual**, embora reconheçam melhorias em relação ao modelo anterior (DR n.º 2/2010). Maioritariamente são de opinião que reconhecem os bons professores da sua Escola mas não podemos de deixar de lembrar o alerta de Simões (2000) que liga os diretores das escolas a avaliadores pouco credíveis.

Pretendem concluir o **processo** mesmo que para isso tenham de fazer as adaptações recorrentes das imprevisibilidades e da falta de recursos ou condições que possam entretanto surgir. E conseguem-no com diálogo e esperando sempre a consequente aceitação dos envolvidos.

Notámos ainda a discrepância existente entre as condições de algumas escolas comparativamente a outras. Gabinetes de diretores a rondar os 60m² bem compostos por um mobiliário moderníssimo enquanto outros diretores estavam confinados a uma pequena sala a precisar de obras. Mas não foi referido qualquer comentário neste sentido nem notámos que as diferentes condições físicas das escolas tivessem qualquer influência neste processo.

8.2 - Entrevistas aos avaliadores

Os avaliadores que entrevistámos, apesar de termos tido algumas dificuldades em nos encontrar com alguns deles, mostraram-se sempre muito entusiasmados no decorrer das entrevistas acabando sempre por ultrapassarmos o tempo previsto e discutirmos, inevitavelmente, outros assuntos relacionados com a educação.

De uma forma geral, os nossos entrevistados são de opinião que a **formação de base** ideal dos avaliadores deve ser a de professor. Como referem unanimemente, o avaliador deve ser professor e estar habilitado na área científica que vai avaliar. Relativamente à **formação específica** as opiniões são um pouco diferentes. Enquanto o avaliador D não acha importante, preferindo realçar a **experiência** no nível de ensino e no grupo de recrutamento que vai avaliar (a experiência é exaltada por todos), os outros

também consideram importante existir formação adequada na área da supervisão pedagógica ou da ADD. O avaliador B vai mais longe e considera que deve existir também uma formação em didática da disciplina que vai avaliar e acha que a formação deve ser igual para todos os avaliadores para que haja uniformização de procedimentos. Curiosamente nenhum dos entrevistados, todos eles coordenadores de departamento, declarou possuir alguma formação nesta área com exceção do avaliador B que tem uma pós-graduação em administração escolar que lhe poderá conferir alguns conhecimentos na ADD.

Os avaliadores entrevistados realçaram a importância do **cargo** de Coordenador de Departamento neste **processo**. Excetuando o avaliador D, que não considera importante ser o coordenador ter a função de avaliador, os outros acham que deve ser ele a designar os outros avaliadores para avaliar os professores que não pertençam ao seu grupo de recrutamento, embora o avaliador B concorde que se pode avaliar outros na componente pedagógica que não pertençam à sua área científica. Esta ideia não é subscrita pelo avaliador D que refere: *“há uma componente pedagógica que nós não conseguimos desligar da parte científica. Há qualquer coisa ali sempre ligada à parte científica”*. Mas, com exceção do avaliador B, são de opinião que o **procedimento** para a seleção/designação dos avaliadores deve ser feito pelos coordenadores como prevê a legislação.

Estão todos de acordo quanto às **competências pessoais e sociais do avaliador**. Deve ser humanista, não autoritário, dialogante e *“deve saber estar”* (avaliador D).

No que respeita à **análise do perfil institucional** resumidos nos nossos Quadro 7.1 e Quadro 7.2, procurarão cumprir a Lei e, de uma forma geral, concordam com o perfil institucional que se preconiza. O avaliador C referiu não considerar essencial o avaliador ter mais habilitações académicas que o avaliado. Assumiram que designarão outros avaliadores, baseados na Lei, que estejam em melhores condições segundo as suas perspetivas. O avaliador B não se coibirá de avaliar outros que não pertençam ao seu grupo de recrutamento pois, como refere o avaliador A, não existem professores suficientes que cumpram todos os requisitos da Lei para serem avaliadores.

De uma forma unânime, não concordam com a ADD nem com o **procedimento** adotado neste modelo. Retira tempo de trabalho aos professores das suas funções principais em detrimento da perseguição aos pontos classificativos. Na opinião deles, os **efeitos da ADD** serão nulos no que respeita a provocar um melhor desempenho aos

professores. De qualquer modo, o avaliador B destaca que os professores faltam menos quando se começa a vislumbrar a ADD.

Concordam que o **clima social** se altera para pior notando-se alguma tensão. O avaliador C refere que, aparentemente, as relações se mantêm normais. A **satisfação** e **motivação** dos professores é nula na opinião destes avaliadores pois “*a malta não quer saber disto para nada*” (avaliador A). São de opinião que os avaliadores não o querem ser mas alguns até gostam, pois o cargo confere poder e estatuto (avaliador C). Este avaliador C acrescenta que os professores querem ser avaliados mas não neste modelo pois é um “*processo pouco credível*” ideia, esta, de concordância geral.

Relativamente às **perspetivas** que se vislumbram sobre a ADD encontramos pontos em comum entre os 4 avaliadores. Todos referem que não se perspetivam **efeitos** positivos com o atual modelo de ADD. Sugerem algumas formas para a ADD: o avaliador A, avaliador B e o avaliador D destacam o relatório que se entregava antes do DR n.º 2/2010, onde a ADD se baseava, embora reconheçam que deveria ser mais desenvolvido. O avaliador C prefere destacar o reconhecimento profissional que o avaliador deveria ter em todo este processo a fim de o valorizar e por consequência valorizar a ADD.

Nenhum deles concorda com a **observação de aulas** como uma ferramenta eficaz da ADD. “*Folclore*” (avaliador A) e “*palhaçada*” (avaliador B) foram alguns dos adjetivos utilizados para qualificar este procedimento. Daí não concordarem com o peso que é atribuído a esta forma de ADD, aliás, nenhum deles concorda com esta distribuição dos pesos. Todos concordam com as **dimensões da avaliação** com exceção do avaliador D que acha não contemplarem o “*dia-a-dia*” do trabalho dos professores.

Assim, e resumindo, na entrevista ao avaliador A sobressaiu a pouca estima que nutre pela antiga ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues, criadora do DR n.º 2/2010 que iniciou este novo paradigma avaliativo, atribuindo-lhe a falta de satisfação na profissão e a falta de motivação que existe nos professores para serem avaliados. Atribui também as culpas deste estado anímico que se vislumbra nos professores às conjunturas políticas do momento. O avaliador B considera-se colaborativo, humanista e acha que o avaliador do desempenho docente, em geral, não está motivado para desempenhar estas funções. Concorda com uma formação, dirigida a um número reduzido de avaliadores, promovida pelo Ministério da Educação e acha um “*disparate*” as aulas assistidas. Acha que o coordenador de departamento, de um modo geral, tem competências para avaliar os seus pares, pois se é coordenador, isso só por si, já

demonstra alguma competência. O avaliador C releva a experiência na sala de aulas e o bom senso como fundamental para se ser avaliador. Não dá muita importância à formação base pois é de opinião que para se ser avaliador é suficiente dominar os conteúdos e os programas das disciplinas. Assume que se deve ter cuidado na abordagem que se faz ao avaliado em termos sociais e humanos. No entanto acha fundamental ter alguma formação específica na área da ADD ou da supervisão pedagógica (contrariamente ao que ele próprio possui). Para se ser avaliador, este professor valoriza a necessidade dos avaliados reconhecerem competências ao seu avaliador e está convicto que ao fim de uns anos a trabalhar numa Escola sabe-se se o avaliador é ou não é competente. À semelhança dos outros três avaliadores, não valoriza este modelo de ADD que considera pouco credível. Finalmente para o avaliador D, a ADD deve incidir sobre o trabalho que o professor tem junto dos alunos, mas, paradoxalmente, não concorda com as aulas assistidas porque as considera teatrais e pouco eficazes como ferramenta da ADD. Acha que o avaliador não necessita de ter nenhuma habilitação especial, nem ter qualquer cargo, exaltando a experiência como fundamental traduzida em anos de trabalho. Na sua opinião o avaliador deve ter experiência no nível de ensino e na área científica onde incide a avaliação.

8.3 - Entrevistas aos avaliados

Os avaliados que entrevistámos não reconhecem a ADD nos moldes atuais como uma avaliação justa dos seus desempenhos. Esta é a **perspetiva** geral sobre a ADD pois são unânimes em não concordar com os **procedimentos** desta ADD, desde os pesos classificativos distribuídos pelas **dimensões de avaliação** até às próprias dimensões, pois são demasiado complexas para se avaliarem justamente (avaliado A). Exclui-se o avaliado C que concorda com as dimensões (mas não acredita no sistema) e o avaliado D que, apesar de dizer que não concorda, destaca a importância da dimensão da formação e da relação com a comunidade. As **aulas assistidas** também são vistas como inúteis apesar do avaliado C achar que deveria ser aí o caminho da ADD mas não com a observação de somente duas ou três aulas. A este respeito, o avaliado A só concorda com a observação de aulas em caso de dúvidas que eventualmente sejam levantadas sobre a competência do professor. O avaliador D concorda com esta ação mas só numa perspetiva formativa.

Relativamente aos seus avaliadores são de opinião que devem ter a **formação de base** que foi dada aos professores e valorizam de sobremaneira a **experiência** para poderem exercer o cargo. Esta experiência é vista em anos de serviço no nível de ensino que vai avaliar e, para o avaliado B, também na área académica do avaliado. O avaliado D adiantou-nos 15 anos de **tempo de serviço** como razoáveis para poder ser um bom avaliador. Ao contrário dos seus colegas entrevistados, o avaliado A e o avaliado B não consideram importante os avaliadores terem **cargos na Escola** apesar do avaliado A referir que é fundamental o avaliador ter passado por várias situações na escola. Valorizam as **qualidades humanas e sociais** do avaliador através do diálogo (avaliado A e avaliado B), do feedback (avaliado D), da diplomacia (avaliado C). O avaliado C, apesar de estar em sintonia com os seus colegas, é de opinião que o avaliador não deve estar muito próximo do avaliado dando indicação de que concorda com uma avaliação externa. Sobre os **aspetos processuais de seleção do avaliador**, o avaliado A refere que deveria ser o Diretor a escolher os avaliadores e o avaliado D preferia um órgão que juntasse o Diretor, o Coordenador e o Delegado de Grupo (de recrutamento). De opinião contrária encontram-se o avaliado B e o avaliado C, que concordam com o avaliador externo. Este último avaliado sugere que o avaliador deveria ser somente externo e decidir a classificação da ADD ouvindo o parecer do Coordenador de Departamento.

Relativamente à relação entre a ADD e o **clima social** também aqui estão de acordo dizendo que se altera para pior apesar do avaliado D referir que na sua Escola não notou nada. Neste seguimento disseram-nos que não estão **satisfeitos** nem **motivados** para se submeterem à ADD à semelhança, segundo as suas perceções, dos seus avaliadores para exercerem o cargo. Assim, para o avaliado B o **avaliador pode ter efeitos** negativos em todo o processo da ADD pois se não for competente “*trama-nos a vida*” (avaliado B) ao contrário do que pensam os outros que são de opinião não terem qualquer efeito que mereça destaque. Preferem atribuir eventuais efeitos negativos ao modelo de ADD (avaliado D). Também pensam que a ADD não traz vantagens para o **desempenho dos professores**, pelo contrário pode trazer efeitos negativos (avaliado B), pois provoca revolta nos professores devido às injustiças que promove (avaliado A).

Resumindo, o avaliado A deu-nos, claramente, a sua opinião sobre o estilo e perfil que o avaliador do desempenho docente deveria ter. Dá muita importância à formação especializada e à capacidade de observação de toda a envolvente que existe numa Escola em particular numa sala de aulas onde coabitam alunos “*alterados*” que podem

minar essa avaliação. A experiência é vista por ele, não como tendo muitos anos de serviço mas sim, como tendo já passado pelos níveis e cursos onde se encontra a lecionar o professor que vai avaliar. O avaliado B insistiu no “*feedback*” que o avaliador deve fazer. Para este avaliado, parece ser esta a postura mais importante que um avaliador deve possuir a par da experiência no nível de ensino e disciplina que vai avaliar. Também realçou a dificuldade que o avaliador externo irá encontrar para fazer uma avaliação justa nas aulas assistidas bem como a dificuldade do avaliador interno em avaliar a dimensão científica e pedagógica se não for assistir a aulas. O avaliado C destacava a sua insatisfação pelo facto de não se poderem distinguir, através desta ADD, os bons dos maus professores. Este professor está convicto que sabe quem são os bons e os maus professores na sua Escola mas o modelo de ADD não permite separá-los. Gosta do estilo do seu avaliador pois reconhece-lhe as competências profissionais, sociais e humanas que na sua opinião deve possuir. Dá muita importância à avaliação externa mas não da forma que está a ser feita. Concorde com o processo de seleção dos avaliadores internos mas não concorda com o processo de seleção dos externos. Não concorda também que somente duas aulas assistidas sejam eficazes para avaliar o desempenho do docente que, na sua opinião, é a melhor ferramenta para se fazer a ADD. Atribui muita importância à experiência do avaliador como professor e como coordenador das estruturas internas da Escola. Na sua opinião a licenciatura é suficiente mas, apesar de não achar importante, acha constrangedor que tenha menos habilitações que o avaliado. O avaliador deve possuir formação específica em ADD em cursos ministrados por professores que conheçam a realidade das práticas nas escolas (não por professores universitários que nunca tenham lecionado nas escolas não-superiores). O avaliado D não concorda, de todo, que só alguns professores sejam obrigados a ter aulas assistidas apesar de ter tido a classificação *Excelente*. A subjetividade e alguns desvios às questões estiveram presente nas suas respostas colocando sempre a hipótese implícita de que as pessoas não são iguais seja qual for o perfil que o avaliador possa possuir. Não valoriza a formação específica nem as habilitações académicas pois nada garante que estes aspetos façam dele um bom avaliador. Realça o saber dar “*feedback*” e ter experiência (cerca de 15 anos) no nível de ensino do seu avaliado. É de opinião que na sua Escola mais de 90% dos professores são empenhados. Mostrou-se discordante a uma ADD feita através de um avaliador externo baseado numa observação de duas ou três aulas. Para este avaliado, as aulas são momentos muito conjunturais onde muitas coisas podem acontecer receando que o avaliador, na sua observação, não tenha todos

esses aspetos em conta. Valoriza uma avaliação formativa sem consequências para a carreira do professor e, apesar dos autores estudados por nós não arriscarem em fazê-lo, adiantou-nos uma definição de bom professor: “*Querem que lhes diga o que é um bom professor? Querem? É aquele que sabe falar para os maus alunos*”.

8.4 - O que nos diz o caderno de campo

Desde que o projeto de investigação deste estudo foi aprovado, o caderno de campo sempre nos acompanhou para, sem grande visibilidade perante os outros, irmos registando a opinião e as perspetivas dos avaliados e avaliadores no que respeita ao modelo de ADD em vigor como também, com mais interesse para nós, tentarmos descortinar o perfil e estilo do avaliador nas suas perspetivas. Fizemos vários registos em pequenos blocos de apontamentos, observados sobretudo na Escola E (que não fez parte da amostra onde fizemos as entrevistas aos diretores, avaliadores e avaliados descritas anteriormente e onde aplicámos os inquéritos por questionários cujos resultados apresentaremos no Capítulo 9 – fase 3 do estudo), resultando nas ideias centrais que apresentamos de seguida⁹⁸. Notámos que as conversas foram mais intensas à medida que se aproximava a fase da ação, ou seja, a fase que começou a decorrer a ADD (último período letivo). Na realidade, durante o ano letivo 2012/2013 praticamente nenhum professor deu importância a este processo que passou completamente despercebido. Não observámos que algum professor tivesse direcionado as suas ações com o intuito de obter uma boa classificação na ADD, pelo contrário, notámos sim que os professores não fizeram qualquer esforço suplementar nesse sentido pois a incompreensão face às políticas que têm sido tomadas em relação à classe, como já acentuámos, levou a que a **desmotivação e o desânimo** se apoderasse dos seus sentimentos. As reações foram por demais evidentes com impropérios que não podemos de todo descrever aqui.

Todos os **avaliadores** com quem falámos se auto observam com as qualidades ideais parecendo-nos que nenhum deles se assume com qualquer postura menos correta. Notava-se aqui algum exagero na observação que fazem à imagem do espelho e uma

⁹⁸ Tivemos ainda a oportunidade de conversar com outros professores de outras escolas distribuídas pelo País (distrito de Bragança, Vila Real, Porto, Lisboa e Faro) e constatámos pelos seus relatos que as ações tomadas nessas escolas relativas à ADD são ligeiramente diferentes da Escola E onde incidimos com mais ênfase a nossa observação participante. Visitámos também de uma forma assídua uma sala de professores virtual na Web (<https://www.facebook.com/groups/256465114461913/?fref=ts>) onde corroborámos esta ideia.

falta de atenção ao que os outros lhes poderiam dizer. Procurámos, por este motivo, ouvir o outro lado, ou seja, a perspetiva do avaliado. Por exemplo, sem exceção todos os avaliadores nos disseram que *“dou feedback (...) ajudo sempre (...) partilho informações (...) não dou a classificação sem falar com o colega avaliado (...) vejo o lado humano”*. Mas, paradoxalmente, também nos disseram, alguns (dois professores) **avaliados**, sobretudo os contratados, que *“nem sequer falou comigo (...) não me diz nada (...) é autoritário”*. Tivemos registos de exigências que alguns avaliadores impuseram aos seus avaliados fazendo uma supervisão (controlo) sobre os seus procedimentos mas que não foi acompanhada de uma supervisão pedagógica (partilha e orientação). Um avaliado contratado, referindo-se ao seu avaliador, disse-nos que *“ele é exigente (...) verifica se está tudo nos dossiês”*. Mas os avaliados também nos disseram que *“não quero saber da classificação para nada (...) ele que coloque a classificação que quiser”*. De uma forma geral, os avaliados não contestam o avaliador que lhe foi atribuído parecendo-nos, no entanto, que só o aceitam sem qualquer contestação devido a assumirem a sua impotência pois registámos frases do género: *“o que eu posso fazer? Se é para me avaliar que me avalie, quero lá saber (...) não acredito que me prejudique”*.

Notou-se que a maioria dos avaliadores assumiu o cargo com muito profissionalismo (pelo menos perante os que não pertencem ao seu círculo mais restrito) percecionado por nós como uma forma de fidelidade legal suggestionados pelo estatuto que inevitavelmente o cargo proporciona. Da mesma forma os avaliados também procuraram *“cumprir mais uma tarefa administrativa”*. A revolta dos professores notava-se em todas as conversas que tivemos desde que *“não faço nada até me pedirem”*, passando por dúvidas sobre *“quem é o meu avaliador?”* até a pedidos de modelos de relatórios de ADD para *“só lhe mudo o nome (...) temos as nossas carreiras congeladas (...) mas para que é que andamos com isto?”*. Alguns avaliados, sobretudo os contratados, não sabiam no final do ano letivo quem era, por exemplo, o Coordenador de Departamento denotando alguma falta de informação/organização da instituição Escola enquanto unidade e realçando-se a inexistência de uma real **supervisão pedagógica**. Neste sentido, perguntámos a alguns professores quem era o seu supervisor pedagógico e tivemos respostas como: *“é o diretor”*, *“não sei”*, ou responderem-nos colocando a interrogação *“supervisor?”*, ou *“é o meu coordenador de departamento?”*, ou *“é o delegado de grupo?”*, ou mesmo *“o meu quê?”*.

Quando introduzíamos na conversa o tema das **competências dos avaliadores** para a função, os avaliados diziam-nos que “*pode ser um qualquer desde que não me chateie (...) estão a cumprir o que lhes disseram para fazer (...) era importante serem experientes no nível de ensino que vão avaliar (...) deviam ter formação específica (...) deviam entender a situação em que vivemos*”. Portanto, não existe qualquer **motivação e/ou satisfação** em todo este processo por parte dos professores avaliados. Não dão muita importância às habilitações académicas até porque “*agora qualquer um é doutor*”. Ao contrário, os avaliadores que ouvimos sentem-se com as competências para poder avaliar os seus pares suportando-se sobretudo na “*maior experiência que os outros (...) os novos não sabem nada, só fazem asneiras*”. Nestes **procedimentos**, constatámos que alguns avaliadores não são do mesmo grupo de recrutamento dos seus avaliados sobretudo os dos coordenadores de departamento e/ou pedagógicos quando estes assumem o seu papel de avaliados. Nestes casos, quem assumiu o papel de avaliador interno foi o Diretor da Escola. Parece-nos, também por este motivo e mais uma vez, que não se pode ligar a função de avaliador interno à de supervisor pedagógico. No entanto, os avaliadores foram, de uma forma geral, os coordenadores pedagógicos (delegados de grupo ou subcoordenadores) nomeados pelos diretores no início do ano e que depois foram designados, oficialmente, pelos coordenadores de departamento numa lógica de aceitação das escolhas do Diretor. Também registámos alguma incompreensão pelo facto dos avaliados não terem sido chamados a aceitar os seus avaliadores até porque “*eles não sabem se existem incompatibilidades pessoais*”. Um avaliador disse-nos que, antes de aceitar o cargo, falou com os seus avaliados perguntando-lhes se viam algum problema nessa relação apesar de nos dizer que tinha “*100% de certeza que não existiria qualquer entrave (...) mas quis confirmar*”. E só depois de ouvir o outro lado é que aceitou o cargo de avaliador interno. No entanto, registámos que esta abertura não é bem aceite pelo sistema, pois o Diretor E aconselhou os avaliadores internos a não divulgarem a classificação proposta aos avaliados uma vez que pode ter de ser alterada pela “*secção de avaliação do desempenho docente*” (DR n.º 26/2012, n.º 12) por via da harmonização e/ou das quotas. Falámos com um avaliador que nos referiu que irá “*fazer tudo às claras*” com os seus avaliados acrescentando que “*eles [SADD] que mudem depois se entenderem, mas a classificação que propuser será acordada com os meus avaliados*”. Este avaliador disse-nos ainda que partilhou o seu próprio relatório de autoavaliação, que elaborou enquanto avaliador, com os seus avaliados. Outros (a grande maioria) preferiram seguir as recomendações do seu líder de topo. Mas notámos que os

avaliadores, apesar de manterem uma aparente postura profissional, não tiveram qualquer intenção de prejudicar os colegas avaliados atribuindo-lhes as classificações predominantes, não destoantes, na Escola. Ou seja, pareceu-nos que em cada Escola se criou uma bitola na qual as classificações, sempre muito bem controladas pelo respetivo Diretor, se basearam. Aliás, antes do avaliador entregar as classificações propostas à SADD passava no gabinete do Diretor para um primeiro acerto. Não tivemos conhecimento que algum professor tivesse sido classificado com *Insuficiente* (1 a 4,9) ou mesmo com *Regular* (5 a 6,4).

Os professores em geral e os contratados em particular não aparentam estar preocupados com a ADD pois “*o Bom está garantido (...) a pontuação não interessa (...) o Bom é que permite ter bonificação no concurso (...) o meu avaliador vai dar Bom a todos*”. Portanto, não nos pareceu que o avaliador do desempenho docente possa ter um **papel preponderante** nos resultados da ADD até porque todos (diretores, avaliadores e avaliados) querem encerrar o processo sem problemas de maior cumprindo-se mais uma etapa administrativa/burocrática. De realçar que o avaliador teve um papel pouco interveniente durante o ano letivo e somente no final é que de uma forma oficial soube que iria desempenhar essas funções. Por este motivo os efeitos decorrentes da sua ação foram perspetivados por nós como que inexistentes.

Não notámos que o **clima social** se tenha alterado significativamente embora tenham existido algumas tensões com alguns avaliados a reclamar a sua classificação. Mas estes casos ficaram fechados num círculo muito restrito com o Diretor a ter um papel preponderante na manutenção da paz abafando com mestria todos os alvoroços. Os encontros dos professores continuavam e na sardinhada final do ano letivo apareceram “todos” com uma disposição que em momento algum se podia vislumbrar qualquer atrito, bem pelo contrário. Onde constatámos algumas conversas em tons mais baixos foram aquelas que falavam dos professores que pediram a classificação de *Muito Bom* ou *Excelente*. Estes professores foram alvo de um falatório menos próprio num circuito paralelo mas rapidamente abafado quando o destinatário estava presente. Apesar destas notas, existe uma proximidade afetiva muito grande entre os avaliados e os seus respetivos avaliadores internos. Não notámos atritos pessoais de maior que justificassem uma recusa por parte dos envolvidos em aceitarem os seus avaliados/avaliadores. Notámos, sim, por exemplo, que a cumplicidade chegava ao ponto de todas as semanas um grupo de avaliados e o respetivo avaliador (com 100% de responsabilidade na proposta dessas classificações) almoçavam rotativamente em casa

de um deles. Participámos em alguns desses almoços e não nos pareceu, de todo, que o avaliador pudesse, de algum modo, atribuir uma classificação que viesse a prejudicar o seu confrade independentemente da justeza dessa avaliação. Como nos alerta Pinto (2004) o avaliador nunca é neutro e, como já destacámos no subcapítulo “3.5 - A supervisão pedagógica e a sua relação com a liderança”, perante tais convívios, tudo leva a crer que essa neutralidade se torne mais difícil de conseguir. Apercebemo-nos que existem outros convívios semelhantes suportados por muitos anos de trabalhos em comum. No entanto, consegue vislumbrar-se alguma distância entre os professores que não são do mesmo grupo de recrutamento. Por exemplo, quando o Delegado de Grupo (coordenador pedagógico do grupo de recrutamento) é avaliado pelo Coordenador de Departamento, caso este não pertença ao seu grupo de recrutamento, surgem, quase que inevitavelmente, algumas fricções, pois, normalmente, os avaliados não reconhecem competência a avaliadores que não sejam da sua área científica. Registámos desabafos do género: “*mas o que ele percebe [da minha área científica] para me poder avaliar?*”.

Constatámos que poucos avaliadores externos foram utilizados (3,8% na Escola E) e somente estes tiveram uma formação específica de um dia a que um desses avaliadores chamou de “*reunião*”. Os avaliadores internos não tiveram qualquer formação tendo participado numa reunião com a seguinte ordem de trabalho: “1- *Distribuição dos relatórios de autoavaliação* ; 2- *Orientações relativas ao preenchimento das grelhas de avaliação*; 3 - *Aferição de critérios*”. Também aqui nos apercebemos que a **supervisão pedagógica** nas escolas, com as ações que dela decorrem onde se inclui uma natural componente formativa, não pode estar ligada às funções do avaliador sumativo. Reforçando esta nossa ideia, observámos que os avaliados só souberam quem era o seu avaliador interno (e vice-versa), de uma forma oficial, no final do ano letivo. Os avaliadores internos limitaram-se a analisar o relatório de autoavaliação que foi entregue pelo seu avaliado em finais de junho e/ou princípios de julho e elaborado a partir de um modelo disponibilizado pela Escola⁹⁹. A este respeito relembramos a citação que fizemos no subcapítulo “5.1 -Quadro evolutivo e referencial – o que é avaliado e como se avalia?” sobre uma reflexão escrita de uma

⁹⁹ No Anexo XIV disponibilizamos o modelo de relatório de autoavaliação oficial que a direção da Escola E disponibilizou a todos os professores da Escola nos finais de junho (sublinhamos: todos os professores). Existiram também outros modelos de relatório que iam sendo disponibilizados na internet, nomeadamente nas salas virtuais de professores (já preenchidos com texto exaltando as qualidades e dedicação do professor na sua atividade – bastava fazer breves adaptações).

professora com mais de trinta anos de serviço assumindo a individualidade do trabalho docente: *“a actividade docente sempre se desenvolveu na solidão de cada um”*.

Também registámos que nem a todos os professores foi atribuído um avaliador interno. Este novo modelo de ADD, baseado no DR n.º 26/2012, tem em atenção os “regimes especiais de avaliação do desempenho” (idem, art.º 27) que dispensa alguns professores como, por exemplo, os posicionados no 8.º, 9.º e 10.º escalão, de serem avaliados por um avaliador formal. Estes professores mais graduados entregaram obrigatoriamente um relatório de autoavaliação que deveria ser avaliado pelo “diretor, após parecer emitido pela secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico” (idem, art.º 27, n.º 5). Observámos que lhes foi pedida essa entrega mesmo que não se encontrassem “no final do ano escolar anterior ao do fim do ciclo avaliativo” (idem, art.º 27, n.º 2) e foi-lhes solicitado um relatório no máximo de três páginas sem anexos ao contrário do que nos parece estar exposto na Lei: “máximo de seis páginas não lhe podendo ser anexados documentos” (idem, art.º 27, n.º 4)¹⁰⁰. Também a outros professores, de outros escalões, que não se encontravam no fim do ciclo de uma mudança de escalão, caso a carreira não estivesse congelada, não foi atribuído qualquer avaliador apesar de serem obrigados a entregar o relatório de autoavaliação. Como nos dizia um avaliado: *“as coisas podem mudar de repente (...) é importante termos os resultados da avaliação para podermos progredir caso descongelem a carreira”*. Ficámos com a ideia de que os diretores assumiram uma atitude defensiva procurando resolver as exigências levantadas pela tutela, sem grandes celeumas, consideradas *“show off (...) incompreensíveis (...) desnecessárias”* pelos professores, de uma forma que transparecesse que tudo funcionou na normalidade. Na Escola E aceitou-se esta atitude como um *“não vá o diabo tecê-las”* (como nos referiu um avaliado posicionado no 9.º escalão) ou *“não queremos ser apanhados com as calças na mão”* (este no 3.º escalão, com vinte um anos de serviço). Mas quando fomos levantar os questionários na Escola A, o seu Diretor adiantou-nos, nessa última conversa de agradecimentos, que *“nem todos os professores entregarão o relatório de autoavaliação este ano letivo”*¹⁰¹.

¹⁰⁰ Existiram algumas discussões sobre os relatórios que ultrapassaram ligeiramente as 3 páginas referidas. Não observamos nenhuma indicação, na Lei ou no modelo de relatório disponibilizado pela Escola E, sobre se as páginas se referem ao formato A4 ou outro. Também não vimos qualquer indicação sobre as margens dessas páginas. Logo, parece-nos que o número de páginas exigido pela Lei deveria ser visto como um referencial e não como um fator castrador.

¹⁰¹ Também na sala de professores virtual obtivemos, entre outras, as seguintes notas a este respeito (<https://www.facebook.com/groups/256465114461913/?fref=ts>): *“Na minha escola todos os professores, mesmo do 8.º e 9.º escalão entregaram os relatórios”*; *“Na minha não entregamos...só se algum professor manifestar essa vontade ou esteja em condições de possível mudança”*; *“na minha escola só não entrega*

Resumimos, assim, os **procedimentos** que registámos durante a nossa observação participante relativamente à ADD em 2012/2013: as carreiras continuam congeladas; alguns professores não tiveram avaliador e o seu relatório de autoavaliação foi diretamente para o respetivo processo; outros sujeitaram-se à apreciação do seu relatório pelo Diretor; outros sujeitaram-se à apreciação desse relatório pelo seu avaliador interno; outros (muito poucos) sujeitaram-se à apreciação do relatório pelo seu avaliador interno juntamente com a apreciação de duas aulas assistidas observadas pelo seu avaliador externo; outros não foram avaliados e nem sequer entregaram qualquer relatório de autoavaliação; as três dimensões de avaliação foram iguais para todas as escolas, por força do DR n.º 26/2012, mas os critérios de classificação que validaram essas dimensões foram diferentes de Escola para Escola. Em relação a este último aspeto observámos que, por exemplo, para avaliar a dimensão “a) Científica e pedagógica” (idem, art.º 4) relativamente a um professor que não tivesse solicitado aulas assistidas (a sua grande maioria) na Escola E, avaliaram-se, exclusivamente, dois domínios a partir do relatório de autoavaliação entregue: “prática letiva” e “análise de resultados”. Entendeu-se, assim nesta Escola E, que se podia avaliar e classificar um professor nesta dimensão analisando-se o relato do avaliado nestes dois domínios. Imagina-se aqui a dificuldade que o avaliador tem em fazer esta avaliação com rigor.

De uma forma geral, os avaliados não sabiam qual o **processo de escolha dos avaliadores** partindo sempre do princípio que “*é o meu coordenador pedagógico [delegado de grupo]*” mas não tinham conhecimento da exigência de qualquer requisito. Portanto, assumia-se que a ADD era realizada, não pela figura formal do avaliador, mas sim pela do seu **coordenador de grupo de recrutamento**.

O **estilo dos avaliadores** foi visto maioritariamente como um estilo “*companheiro (...)* *amigo*”, próximo do partilhado/democrático, se se tratassem de colegas efetivos na Escola, caso contrário alterava-se para um estilo ligeiramente autocrático onde algumas desconfianças se faziam notar entre os relacionamentos (assinalámos dois casos destes)¹⁰². Mas notou-se, de uma forma clara, que o estilo predominante do avaliador de desempenho docente se aproximava do “*Laissez-faire*” não intencional com

relatório de autoavaliação quem vai entrar na reforma”; “No meu agrupamento fomos informados de que não são obrigados a entregar, deixando essa opção ao critério de cada um”. Curioso foi o comentário que obtivemos no dia 7 de julho de 2013 de um avaliado numa Escola do distrito de Vila Real posicionado no 8º escalão: “Na minha Escola não nos foi pedido nada. Nenhum professor entregou absolutamente nada. Não sabemos de nada”.

¹⁰² No que respeita a este termo “ligeiramente autocrático” importa observar a Fig. 2.2 – “Continuum de liderança” (Bertrand & Guillemet, 1988; Ghilardi & Spallarossa, 1991) exposta no subcapítulo “2.3 – O líder e a liderança (perfis e estilos)”.

preocupações legalistas e da manutenção da camaradagem. A predisposição era, no entanto, de poderem optar por uma postura colaborativa e de *feedback*, aliás, era também esta a visão dos avaliados. Esta atitude foi assinalada em Curado (2000) vista sob a forma de algum individualismo justificando-a com a falta de formação para se exercer o cargo. Como nos referiu um avaliador: “*não tenho feito nada (...) não me dizem nada (...) também não tenho horas no meu horário para este cargo*”. Desta forma, e revendo o alerta de Murillo (2007) que nos dizia que a falta de formação dos avaliadores pode contaminar todo o processo, os avaliadores não queriam ficar ligados a qualquer incumprimento legal mas também não queriam perder a camaradagem que existia notoriamente nas relações profissionais e pessoais como de resto também foi assinalado em Figari (2007): a importância deste convívio para se concluir o processo. Só no final do ano letivo (junho de 2013) é que observámos os avaliadores a fornecerem algumas indicações aos seus avaliados sobre o processo de forma a poder concluir-se harmoniosamente sem provocar qualquer tipo de ferida nas consciências. Podemos dizer que o estilo predominantemente “deixa andar” foi imposto pelo líder de topo (seguindo, por sua vez, as ordens da tutela) pois este não forneceu as indicações necessárias para que o avaliador pudesse exercer o seu cargo como ele próprio o desejaria, com um estilo mais colaborativo dando *feedback*, e como também é apreciado pelos avaliados.

O **perfil dos avaliadores** pareceu-nos aceite pela maioria dos avaliados mas encontrámos algumas contestações por os primeiros não terem a formação académica adequada, assumida também pelos próprios (corroborado por Canas, 2011). Em alguns casos notámos algumas refutações ao facto do avaliador ter menos habilitações que o avaliado tanto na área científica como na pedagógica. Nestes casos o avaliador, na maioria licenciado sem qualquer outra formação acrescida, pareceu-nos assumir uma atitude mais cuidadosa no que respeita à relação profissional com os seus avaliados. Curiosamente um dos avaliadores que observámos como tendo mais habilitações académicas que os seus avaliados foi considerado como “*autoritário*” na sua postura: “*temos que fazer tudo como ele diz para não termos chatices*”. De notar que a maioria dos avaliadores possui muito tempo de serviço (mais de 20 anos) em consonância do que é vislumbrado para o perfil do supervisor pedagógico (Alarcão & Tavares, 1987).

Os professores dizem **concordar com uma ADD** mas não com o atual modelo. Pareceu-nos ser uma resposta estandardizada, pois, não registámos alternativas de destaque que considerassem pertinentes. O relatório de autoavaliação, baseado nos objetivos da organização e os definidos por cada grupo curricular, entregue no final de

cada ano letivo, foi o que surgiu com mais ênfase: “*nem precisávamos de avaliador (...) bastava verificar se o que escrevi é verdade ou não com base nos registos oficiais da Escola*”. As **aulas assistidas** não são vistas, maioritariamente, como uma ferramenta eficaz dirigida a uma ADD de docentes em carreira. Aceitam-nas, sim, nos candidatos a professores (estagiários). De uma forma geral, os professores vislumbram estas aulas como uma “*encenação*” sem resultados válidos. Observámos esta preparação prévia nos intervalos das aulas: o professor que vai ser avaliado através de uma aula assistida não aparece na sala dos professores, como normalmente o faz, preferindo usar esse tempo na preparação dos materiais e outras ferramentas que irá necessitar enviesando, deste modo, a “aula normal” que falava Reis (2011, p. 9). Outra constatação é não termos conhecimento de ter sido aplicada a “ordem de saída da sala de aula” a qualquer aluno durante uma aula observada, denunciando-se, também aqui, alguma teatralidade¹⁰³.

Relativamente às **dimensões de avaliação** e aos seus **pesos** na classificação, os professores, até à altura da elaboração do relatório de autoavaliação não os conheciam de uma forma sólida. Como já referimos, somente na altura de aproximação do final do prazo para a entrega desse relatório é que se começou a notar uma azáfama fora do normal com conversas algo silenciosas sobretudo dirigidas à procura de um modelo de relatório que os pudesse guiar. Observámos que muitos professores não ficaram sequer com uma noção da distribuição desses pesos pelas três dimensões da ADD mesmo depois da entrega desse relatório. Mas, os que a tinham, discordavam com essa distribuição colocando algumas dúvidas sobre, por exemplo, “*como se pode atribuir uma classificação à dimensão científico-pedagógica de um professor a partir de um relatório elaborado pelo próprio?*”.

¹⁰³ Participámos em 2010/2011 no Seminário Práticas de Avaliação de Desempenho Docente na Universidade de Braga. Todos os oradores que se pronunciaram sobre as aulas assistidas como ferramenta de ADD, inclusive os professores avaliados que estavam na plateia, foram de opinião que são úteis, mas sempre iam dizendo que “*duas aulas assistidas não servem para fazer nada*” (Antonieta Mamede - esta professora com 40 anos de experiência docente como a própria afirmou) ou que “*existem professores que usam pela primeira vez as TIC nas aulas assistidas*” (Álvaro Santos - conhecido diretor da Escola da Ponte e também autor de textos nesta área, nomeadamente Santos, 2009). Ou seja, eles próprios, defensores das aulas assistidas, iam apontando nos seus discursos algumas desconfianças sobre esta forma de avaliação. Senão vejamos: se apenas duas aulas assistidas “*não servem para nada*”, quantas serão necessárias? Reis (2011, p. 26) sugere uma observação formal por mês, mas sempre dependendo dos “níveis de conhecimento profissional, experiência e confiança de cada docente” e com durações entre dez minutos até ao tempo integral da aula dependendo dos objetivos dessa observação. Portanto, não esclarece. E, pegando ainda na constatação do diretor Álvaro Santos, se os professores usam estratégias nas aulas assistidas que normalmente não usam em aulas normais, as primeiras têm de ser vistas como mais teatrais (Reis, 2011). Uma professora da plateia ainda sugeriu que as aulas assistidas deveriam acontecer sem qualquer aviso prévio. Ora, neste caso, seria a sorte que condicionaria o bom desempenho pois parece ser do consenso geral que não existem turmas iguais, alunos iguais, nem conteúdos programáticos que motivem os alunos (e professores) de igual modo.

Para concluir esta parte da nossa observação etnográfica, podemos afirmar que o centro de gravidade dos professores não se encontra na ADD. Pareceu-nos, nesta lógica, que a cultura de subserviência às hierarquias, condicionada pela instabilidade da carreira docente e despoletada pelas constantes alterações das políticas educativas, se sobrepõe a uma eventual autonomia e criatividade que eventualmente possa surgir como forma de resolução de muitos problemas da escola.

Capítulo 9- Estudo Extensivo (fase 3)

9.1- Métodos estatísticos utilizados

Iniciámos este estudo no terreno distribuindo os questionários IQ-ADDPPP e IQ-ADDPPA nas 4 Escolas da nossa amostra (A, B, C e D) durante maio/junho de 2013. Construímos umas caixas próprias que foram deixadas nas respetivas salas dos professores para estes poderem depositar as suas respostas. Duas das Escolas preferiram deixar essa caixa nas instalações da Direção e uma das Escolas dispensou mesmo esta estratégia dizendo-nos que eles próprios tratariam da distribuição e recolha dos questionários. Tivemos algumas dificuldades em obter o número de questionários respondidos pretendido mas conseguimos mais do que as 50% de respostas previstas graças ao apoio sempre presente dos respetivos diretores.

Em termos de estatística descritiva (Marôco, 2007; Gageiro & Pestana, 2008) apresentamos, para as variáveis de caracterização, as tabelas de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas e, para as variáveis quantitativas ou escalares, também as tabelas de frequências e as estatísticas relevantes. As variáveis quantitativas ou medidas em escala de Likert foram analisadas através das categorias apresentadas. Para as variáveis das escalas de medida, apresentamos alguns dados que considerámos relevantes: a) valores médios obtidos para cada questão (para as questões numa escala de 1 a 5, um valor superior a 3 é superior à média da escala); b) valores do desvio padrão associados a cada questão que representam a dispersão absoluta de respostas perante cada questão; c) coeficiente de variação que ilustra a dispersão relativa das respostas (quanto maior, maior é a dispersão de respostas); d) valores mínimos e máximos observados; e) gráficos ilustrativos dos valores médios das respostas dadas às várias questões.

Para averiguarmos se as diferenças observadas na amostra são estatisticamente significantes, ou seja, se as conclusões da amostra se podem inferir para a população utilizámos o teste *t de Student* e teste *de Mann-Whitney* (Marôco, 2007; Gageiro & Pestana, 2008). O valor de 5% é um valor de referência utilizado nas Ciências Sociais para testar hipóteses (idem), significa, assim, que estabelecemos a inferência com uma probabilidade de erro inferior a 5%.

Para realizar o estudo da relação entre variáveis quantitativas e a variável qualitativa nominal dicotómica grupo (avaliador/avaliado) poderia utilizar-se o teste *t de Student* caso fosse cumprido o pressuposto da normalidade das distribuições (analisada com o teste *Kolmogorov-Smirnov*) das variáveis em estudo (Gageiro & Pestana, 2008). Após a realização das análises referidas, concluímos que não se verifica este pressuposto na maioria das situações, pelo que, optámos, em vez de aplicar um teste estatístico paramétrico, utilizar o teste não paramétrico equivalente: o teste de *Mann-Whitney*. Este teste coloca as seguintes hipóteses: a) H_0 - não existe diferença entre a distribuição de valores das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável dicotómica; b) H_1 - existe diferença entre a distribuição de valores das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável dicotómica. Assim, o valor que importa analisar é a significância do teste também designada por valor de prova. Quando este valor é inferior ao valor de referência de 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, existem diferenças entre os dois grupos. Quando é superior ao valor de referência de 5%, aceita-se a hipótese nula.

Para verificar a relação entre a variável nominal e cada variável ordinal o teste Qui-quadrado de Pearson é o mais adequado (Marôco, 2007; Gageiro & Pestana, 2008). Assim, quando estamos perante duas variáveis deste tipo e queremos testar se existe alguma relação entre elas utiliza-se o teste do Qui-quadrado a partir de duas hipóteses: a) H_0 - as duas variáveis são independentes, ou seja, não existe relação entre as categorias de uma variável e as categorias da outra; H_1 - as duas variáveis apresentam uma relação entre si, ou seja, existe relação entre as categorias de uma variável e as categorias da outra. O resultado relevante do teste é a significância (valor de prova). Sempre que o valor de prova for inferior a 5% (0,05), rejeita-se a hipótese nula, concluindo-se que as duas variáveis estão relacionadas. Quando o valor de prova do teste for superior ao valor de referência de 5%, não podemos rejeitar a hipótese nula, de que as duas variáveis são independentes, ou seja, conclui-se que elas não estão relacionadas. Quando existem mais de 20% das células com frequência esperada inferior a 5, cujo valor máximo só pode ser de 20%, é preciso aplicar o teste do Qui-quadrado por simulação de Monte Carlo, que tem por base a geração aleatória de amostras, quando existem classes com reduzida dimensão, que vem obviar ao problema das classes com poucas ou nenhuma observações nalguma classe (Gageiro & Pestana, 2008). Nestes casos, os valores de prova analisados são sempre os da simulação de Monte Carlo.

9.2- Estatística descritiva

A amostra é constituída por 2 subamostras totalizando 158 professores sendo que 47 professores (30%) são avaliadores e 111 professores (70%) são avaliados.

	Frequência	Percentagem
Avaliador	47	29,7
Avaliado	111	70,3
Total	158	100,0

Quadro 9.1 – Constituição da amostra (tabela de frequências)

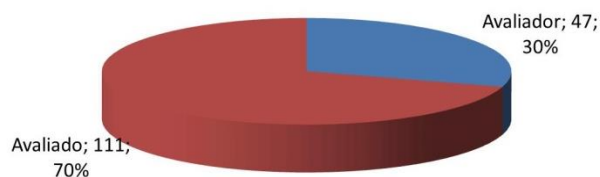


Fig. 9.1 – Constituição da amostra

9.2.1- Avaliadores

Nesta subamostra verificamos que 38% são da Escola C, 32% da Escola B, 15% da Escola A e 15% da Escola D.

	Frequência	Percentagem
Escola A	7	14,9
Escola B	15	31,9
Escola C	18	38,3
Escola D	7	14,9
Total	47	100,0

Quadro 9.2 – Distribuição dos avaliadores pelas Escolas (tabela de frequências)

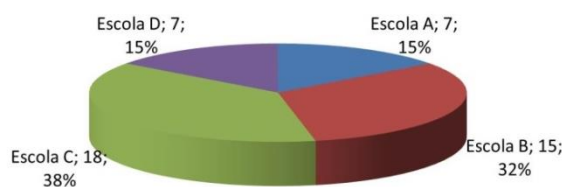


Fig. 9.2 – Distribuição dos avaliadores pelas Escolas

Na subamostra, a idade (com uma não resposta) apresenta um valor médio de 51,8 anos, com uma dispersão de valores de 10%. Os valores mínimos e máximo são, respetivamente, 41 e 64 anos. Na subamostra, o tempo de serviço (com duas não respostas) apresenta um valor médio de 28 anos, com uma dispersão de valores de 20%. Os valores mínimos e máximo são, respetivamente, 16 e 39 anos. Nos histogramas e diagramas seguintes, ilustra-se a distribuição de valores da idade e do tempo de serviço.

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
1.1. Idade:	46	51,8	5,10	10%	41	64
1.2. Tempo de serviço:	45	28,0	5,51	20%	16	39

Quadro 9.3 – Idade e tempo de serviço dos avaliadores (estatística)

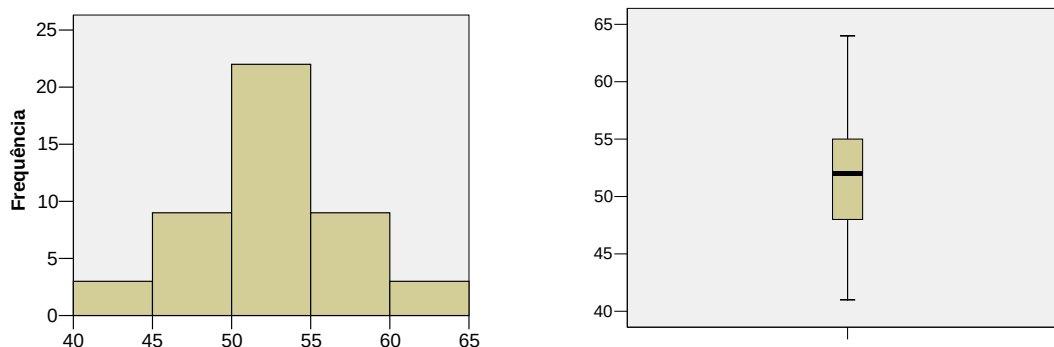


Fig. 9.3 – Distribuição das idades dos avaliadores

Nos dois gráficos anteriores podemos observar que a distribuição das idades se verifica principalmente entre os 45 e 60 anos, com especial incidência entre os 50 e 55 anos. E nos dois gráficos seguintes que a distribuição do tempo de serviço se verifica principalmente entre os 20 e 35 anos.

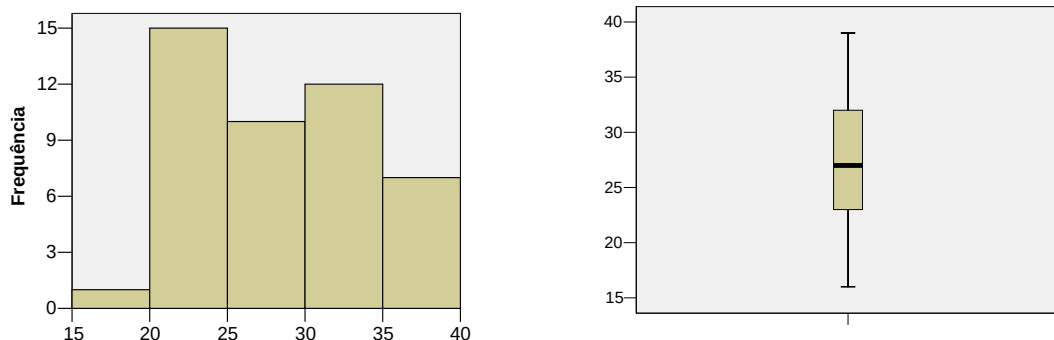


Fig. 9.4 – Distribuição do tempo de serviço dos avaliadores

Relativamente à posição na carreira na subamostra verificam-se três não respostas, todos os restantes avaliadores são do Quadro de Escola/ Quadro de Agrupamento.

No que respeita ao escalão onde se encontram, verificam-se 5 não respostas, que correspondem a 10,6% da subamostra. Na subamostra, 36% estão no 9.º escalão, 21% no 8.º escalão, 19% no 4.º escalão e 10% no 5.º escalão, verificando-se ainda as restantes categorias ilustradas no gráfico seguinte.

Escalão	Frequência	Percentagem
3.º	1	2,4
4.º	8	19,0
5.º	4	9,5
6.º	3	7,1
7.º	2	4,8
8.º	9	21,4
9.º	15	35,7
Total	42	100,0

Quadro 9.4 – Distribuição do escalão dos avaliadores (tabela de frequências)

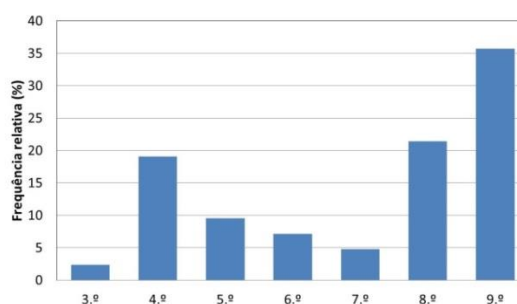


Fig. 9.5 – Distribuição do escalão dos avaliadores

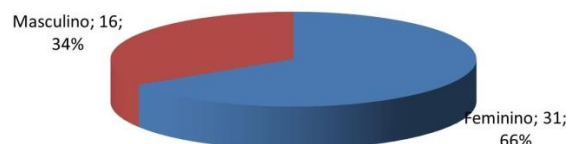
Na subamostra observam-se os grupos de recrutamento listados no quadro seguinte com maior frequência dos grupos 300, 410 e 520.

Grupo	Frequência	Percentagem
100	1	2,1
210	1	2,1
230	2	4,3
300	5	10,6
320	1	2,1
330	2	4,3
400	4	8,5
410	5	10,6
420	3	6,4
430	3	6,4
500	4	8,5
520	5	10,6
540	1	2,1
600	4	8,5
620	3	6,4
910	3	6,4
Total	47	100,0

Quadro 9.5 – Distribuição do grupo de recrutamento dos avaliadores (tabela de frequências)

Quanto ao género, na subamostra 66% são do sexo *feminino* e 34% do sexo *masculino* como se pode verificar no quadro e figura seguintes.

	Frequência	Percentage m
Feminino	31	66,0
Masculino	16	34,0
Total	47	100,0

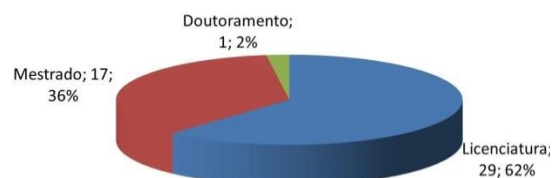


Quadro 9.6 – Distribuição do género nos avaliadores (tabela de frequências)

Fig. 9.6 – Distribuição do género nos avaliadores

Relativamente às habilitações académicas encontramos 62% de avaliadores possuindo *licenciatura*, 36% com *mestrado* e 2% (um elemento) com *doutoramento*.

	Frequência	Percentagem
Licenciatura	29	61,7
Mestrado	17	36,2
Doutoramento	1	2,1
Total	47	100,0



Quadro 9.7 – Habilitações académicas dos avaliadores (tabela de frequências)

Fig. 9.7 – Habilitações académicas dos avaliadores

Concluindo esta caracterização sobre a identificação dos avaliadores do desempenho docente constatamos que 85% já exerceram o cargo de *coordenadores de*

grupo, 81% já foram *diretores de turma*, 55% já foram *coordenadores de departamento*, 30% já foram *membros de direção* e 28% já *orientaram estágio*, apenas um elemento (2%) não exerceu *nenhum cargo*. Foram referidos ainda os outros cargos seguintes: “*coordenador de diretores de turma*”; “*coordenador de novos programas*”; “*coordenador educação saúde*”; “*diretor de instalações*”; “*coordenador de desporto escolar*”; “*diretor de cursos profissionais*” (2 elementos da amostra); “*membro da assembleia de escola*”; “*membro do conselho geral*”; “*presidente do conselho pedagógico*”; “*presidente conselho geral*”.

Cargos exercidos	Não assinalado		Assinalado	
	N	%	N	%
-membro direção	33	70,2%	14	29,8%
-coordenador de departamento	21	44,7%	26	55,3%
-coordenador de grupo	7	14,9%	40	85,1%
-diretor turma	9	19,1%	38	80,9%
-orientador de estágio	34	72,3%	13	27,7%
-nenhum cargo	46	97,9%	1	2,1%

Quadro 9.8 – Cargos exercidos pelos avaliadores (tabela de frequências)

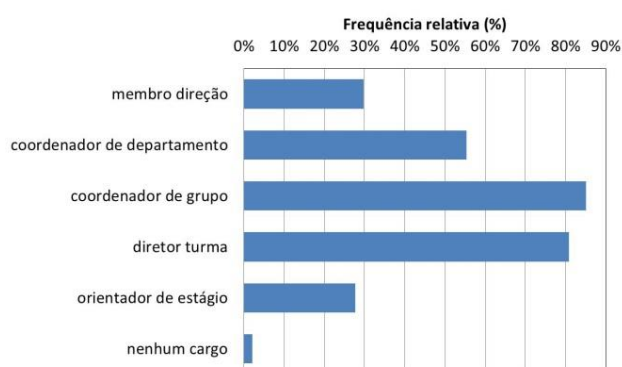


Fig. 9.8 – Cargos exercidos pelos avaliadores

Nos quadros e figura seguintes, onde analisamos a percepção que os avaliadores têm sobre o processo da ADD, os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior com “2.3. dimensão 3- formação contínua e desenvolvimento profissional” e “2.1. dimensão de avaliação 1- científico-pedagógica”, seguidas de “2.2. dimensão 2- participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa” e depois de “2.6. a observação de aulas ser realizada por um avaliador externo”, e depois ainda de “2.5. a observação de aulas como uma ferramenta da ADD” e “2.4. a distribuição dos pesos classificativos previstos para as 3 dimensões da ADD”, sendo superior ao ponto intermédio da escala para estes itens, sendo a concordância, em média, inferior para “2.7. a dimensão “1- científico-pedagógica caso não haja observação de aulas”, em que é inferior ao ponto intermédio da escala. Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo;... ;5- Concordo totalmente.

Para este próximo quadro e para os restantes análogos, quando a soma das frequências observadas é inferior à dimensão do grupo, significa que existem *missing values* (não respostas) que se podem observar no valor de N para o cálculo das estatísticas.

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2.1. Concorda com a dimensão de avaliação "1- científico-pedagógica"?	1	2,1%			15	31,9%	17	36,2%	14	29,8%
2.2. Concorda com a dimensão "2- participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa"?	1	2,1%	2	4,3%	16	34,0%	21	44,7%	7	14,9%
2.3. Concorda com a dimensão "3- formação contínua e desenvolvimento profissional"?					15	31,9%	19	40,4%	13	27,7%
2.4. Concorda com a distribuição dos pesos classificativos previstos para as 3 dimensões da ADD?	4	8,9%	5	11,1%	21	46,7%	12	26,7%	3	6,7%
2.5. Concorda com a observação de aulas como uma ferramenta da ADD?	5	10,6%	7	14,9%	15	31,9%	14	29,8%	6	12,8%
2.6. Concorda com a observação de aulas ser realizada por um avaliador externo?	6	13,0%	2	4,3%	17	37,0%	10	21,7%	11	23,9%
2.7. Concorda com a dimensão "1- científico-pedagógica" caso não haja observação de aulas?	7	15,6%	8	17,8%	16	35,6%	8	17,8%	6	13,3%

Quadro 9.9 – Perceção dos avaliadores sobre o processo da ADD (tabela de frequências)

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
2.1. Concorda com a dimensão de avaliação "1- científico-pedagógica"?	47	3,91	0,90	23%	1	5
2.2. Concorda com a dimensão "2- participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa"?	47	3,66	0,87	24%	1	5
2.3. Concorda com a dimensão "3- formação contínua e desenvolvimento profissional"?	47	3,96	0,78	20%	3	5
2.4. Concorda com a distribuição dos pesos classificativos previstos para as 3 dimensões da ADD?	45	3,11	1,01	32%	1	5
2.5. Concorda com a observação de aulas como uma ferramenta da ADD?	47	3,19	1,17	37%	1	5
2.6. Concorda com a observação de aulas ser realizada por um avaliador externo?	46	3,39	1,27	38%	1	5
2.7. Concorda com a dimensão "1- científico-pedagógica" caso não haja observação de aulas?	45	2,96	1,24	42%	1	5

Quadro 9.10 – Perceção dos avaliadores sobre o processo da ADD (estatística)



Fig. 9.9 - Perceção dos avaliadores sobre o processo da ADD (valores médios observados)

Sobre as perspetivas do processo de seleção dos avaliadores da ADD, vistas pelos próprios, os valores médios observados apresentam as variações ilustradas. Em média, a concordância é superior em "2.10. Concorda que o avaliador deva pertencer ao mesmo grupo de recrutamento que o seu avaliado?" e "2.8. Concorda que o avaliador tenha de possuir experiência no nível de ensino onde se encontra o seu avaliado?", seguidas por

“2.9. Concorda que o avaliador tenha de possuir mais habilitações académicas do que o seu avaliado?” e “2.11. Concorda que o avaliador deva ser considerado um supervisor pedagógico?”, sendo superior ao ponto intermédio da escala para estes itens, sendo a concordância, em média, inferior para “2.13. Concorda com os requisitos para a seleção dos avaliadores?” e “2.12. Concorda que o avaliador deva ser considerado um líder?”, itens para os quais o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala.

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2.8. Concorda que o avaliador tenha de possuir experiência no nível de ensino onde se encontra o seu avaliado?					4	8,5%	13	27,7%	30	63,8%
2.9. Concorda que o avaliador tenha de possuir mais habilitações académicas do que o seu avaliado?	2	4,3%	3	6,4%	14	29,8%	11	23,4%	17	36,2%
2.10. Concorda que o avaliador deva pertencer ao mesmo grupo de recrutamento que o seu avaliado?					2	4,3%	8	17,0%	37	78,7%
2.11. Concorda que o avaliador deva ser considerado um supervisor pedagógico?	2	4,3%	3	6,4%	16	34,0%	17	36,2%	9	19,1%
2.12. Concorda que o avaliador deva ser considerado um líder?	6	12,8%	12	25,5%	16	34,0%	12	25,5%	1	2,1%
2.13. Concorda com os requisitos para a seleção dos avaliadores?	6	15,4%	4	10,3%	18	46,2%	10	25,6%	1	2,6%

Quadro 9.11 – Perspetivas sobre a seleção do avaliador vistas pelos próprios (tabela de frequências)

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
2.8. Concorda que o avaliador tenha de possuir experiência no nível de ensino onde se encontra o seu avaliado?	47	4,55	0,65	14%	3	5
2.9. Concorda que o avaliador tenha de possuir mais habilitações académicas do que o seu avaliado?	47	3,81	1,14	30%	1	5
2.10. Concorda que o avaliador deva pertencer ao mesmo grupo de recrutamento que o seu avaliado?	47	4,74	0,53	11%	3	5
2.11. Concorda que o avaliador deva ser considerado um supervisor pedagógico?	47	3,60	1,01	28%	1	5
2.12. Concorda que o avaliador deva ser considerado um líder?	47	2,79	1,04	37%	1	5
2.13. Concorda com os requisitos para a seleção dos avaliadores?	39	2,90	1,05	36%	1	5

Quadro 9.12 – Perspetivas sobre a seleção do avaliador vistas pelos próprios (estatística)



Fig. 9.10 - Perspetivas sobre a seleção do avaliador vistas pelos próprios (valores médios observados)

Relativamente à pergunta “2.14. Considera que o avaliador deve possuir formação especializada em ADD?” verificamos que 87% dos avaliadores considera que o avaliador deve possuir formação especializada em ADD e dos elementos que respondem afirmativamente, especificam as seguintes respostas: “*Supervisão Pedagógica*” (dada por 5 elementos); “*a referida como conveniente*”; “*ações de formação específicas*”; “*ADD no nível e tipo de ensino que vai avaliar*”; “*ADD*” (dada por 2 elementos); “*avaliação observação de aulas para uniformização*”; “*definição de critérios e perfeito conhecimento deles*”; “*formação especializada superior*”; “*formação específica em avaliação*”; “*formação na área Pedagógica e Didática*”; “*formação no domínio das ciências da educação e experiência letiva*”; “*na área pedagógica*”; “*orientador de estágios*”; “*pelo menos experiência em orientação pedagógica*”; “*pós graduação ou formação acreditada pelo Centro de Formação*”; “*sobre critérios, procedimentos e orientações mínimas*”; “*classificação*”. Verificamos 1 não resposta, que corresponde a 2,1% da subamostra:

	Frequência	Percentagem
Não	6	13,0
Sim	40	87,0
Total	46	100,0

Quadro 9.13 – Perspetiva sobre a formação especializada do avaliador vista pelo avaliador (tabela de frequências)

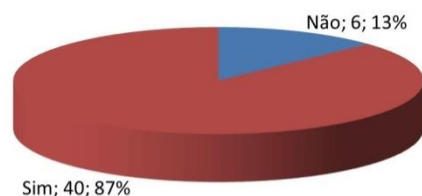


Fig. 9.11 – Perspetiva sobre a formação especializada do avaliador vista pelo avaliador

Na pergunta “2.15. Quanto tempo de serviço, no mínimo, o avaliador deve possuir?” contamos que 53% respondem indiferente, 23% indicam 10 anos, 11% entre 5 e 8 anos e 13% entre 15 e 20 anos.

Anos de serviço	Frequência	Percentagem
5	3	6,4
8	2	4,3
10	11	23,4
15	3	6,4
20	3	6,4
Indiferente	25	53,2
Total	47	100,0

Quadro 9.14 – Tempo mínimo de serviço que o avaliador deve possuir na perspetiva do próprio (tabela de frequências)

As considerações que os avaliadores fazem sobre a questão “2.16. Quais os cargos que considera essenciais o avaliador ter desempenhado?”, na subamostra, 45%

consideram importante ter exercido o cargo de *coordenador de grupo*, 36% o cargo de *coordenador de departamento*, também 36% indicam o cargo de *orientador de estágio*, 26% assinalam *diretor de turma* e 2% referem *membro da direção*, enquanto 28% não consideram *nenhum cargo*. Apenas foi referido um outro cargo: “*avaliador certificado*”.

Cargos essenciais no avaliador	Não assinalado		Assinalado	
	N	%	N	%
-membro direção	46	97,9%	1	2,1%
-coordenador de departamento	30	63,8%	17	36,2%
-coordenador de grupo	26	55,3%	21	44,7%
-diretor turma	35	74,5%	12	25,5%
-orientador de estágio	30	63,8%	17	36,2%
-não considero necessário	34	72,3%	13	27,7%

Quadro 9.15 – Cargos essenciais do avaliador considerados essenciais pelo próprio (tabela de frequências)

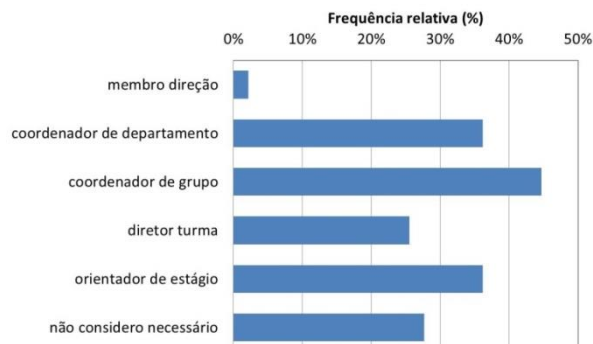


Fig. 9.12 – Cargos essenciais do avaliador considerados essenciais pelo próprio

Relativamente à pergunta “2.18. Quais dos seguintes aspetos valoriza mais na postura do avaliador?”, na subamostra dos avaliadores, 65% valorizam na postura do avaliador o aspeto *colaborativo* e também 65% *motivador*, 64% que dê *feedback*, 27% assinalam o aspeto *humanista* e 20% ser adaptável, 11% referem *companheiro*, 9% *diplomata*, 8% *carismático* e 2% *legalista*, não sendo os aspetos *autoritário* e “*deixa andar*” assinalados. Foram ainda referidos os seguintes aspetos: “*cada qual é como é, a postura deve ser própria*”; “*competente*”; “*honesto*”; “*justo*” (2 elementos); “*nenhum*”; “*pragmático*”; “*saber*”; “*sério*”.

Postura do avaliador	Não assinalado		Assinalado	
	N	%	N	%
-autoritário	111	100,0%		
-colaborativo	39	35,1%	72	64,9%
-deixa andar	111	100,0%		
-humanista	81	73,0%	30	27,0%
-legalista	109	98,2%	2	1,8%
-adaptável	89	80,2%	22	19,8%
-carismático	102	91,9%	9	8,1%
-diplomata	101	91,0%	10	9,0%
-motivador	39	35,1%	72	64,9%
-dou feedback	40	36,0%	71	64,0%
-companheiro	99	89,2%	12	10,8%

Quadro 9.16 – Aspetos da postura do avaliador valorizados pelos próprios (tabela de frequências)

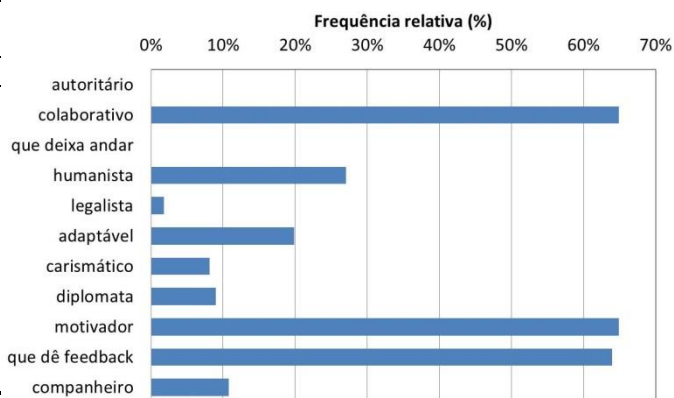


Fig. 9.13 – Aspetos da postura do avaliador valorizados pelos próprios

Na análise sobre o seu perfil enquanto avaliador do desempenho docente verificamos que as respostas afirmativas são de 85% a “3.4. Tem experiência no nível de ensino onde faz a ADD?”, 77% para “3.1. Os seus avaliados são todos do seu grupo de recrutamento?”, 70% a “3.3. Tem mais tempo de serviço que todos os seus avaliados?”, 53% a “3.5. Reconhece-se como possuindo as competências necessárias para fazer uma ADD fundamentada?”, 38% para “3.2. Como avaliador tem mais habilitações académicas que todos os seus avaliados?”, 36% para “3.7. Reconhece-se como um líder?” e 30% para “3.6. Reconhece-se como um supervisor pedagógico?”

	Não		Sim		Não sabe/ não responde	
	N	%	N	%		
3.1. Os seus avaliados são todos do seu grupo de recrutamento?	8	17,0%	36	76,6%	3	6,4%
3.2. Como avaliador tem mais habilitações académicas que todos os seus avaliados?	24	51,1%	18	38,3%	5	10,6%
3.3. Tem mais tempo de serviço que todos os seus avaliados?	11	23,4%	33	70,2%	3	6,4%
3.4. Tem experiência no nível de ensino onde faz a ADD?	5	10,6%	40	85,1%	2	4,3%
3.5. Reconhece-se como possuindo as competências necessárias para fazer uma ADD fundamentada?	19	40,4%	25	53,2%	3	6,4%
3.6. Reconhece-se como um supervisor pedagógico?	31	66,0%	14	29,8%	2	4,3%
3.7. Reconhece-se como um líder?	27	57,4%	17	36,2%	3	6,4%

Quadro 9.17 – Perfil do avaliador segundo o próprio (tabela de frequências)

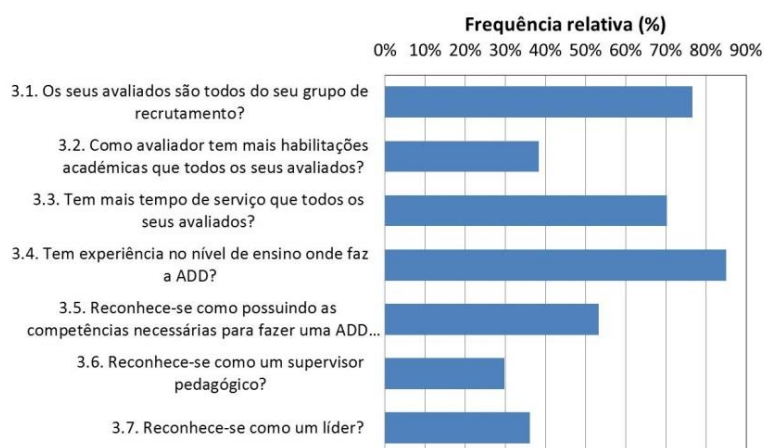


Fig. 9.14 – Perfil do avaliador segundo o próprio (ilustrando apenas as respostas afirmativas)

Relativamente à questão “3.8. Como considera a sua influência no processo da ADD?”, na subamostra, 52% dão uma resposta intermédia, 24% assinalam a categoria “4”. Verifica-se 1 não resposta, que corresponde a 2,1% da subamostra.

Na questão “3.9. Como considera a relação profissional que tem com os seus avaliados?” Na subamostra, 47% respondem “muito boa”, 40% assinalam a categoria “4” e Verificam-se 2 não respostas, que correspondem a 4,3% da subamostra.

E na questão “3.10. Como considera a relação pessoal que tem com os seus avaliados?”, constatamos na subamostra que 48% respondem “muito boa”, 36% assinalam a categoria “4”. Verificam-se 3 não respostas que correspondem a 6,4% da subamostra.

A seguir apresentamos uma tabela com as estatísticas e uma figura ilustrativa destas 3 últimas questões onde os valores indicados se reportam às escalas de medida: 1- Muita baixa/ muito má;... ; 5- Muito elevada/ muito boa. Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, sendo a opinião superior para “3.9. Como considera a relação profissional que tem com os seus avaliados?” e “3.10. Como considera a relação pessoal que tem com os seus avaliados?” e inferior para “3.8. Como considera a sua influência no processo da ADD?”.

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
3.8. Como considera a sua influência no processo da ADD?	46	2,91	0,86	30%	1	4
3.9. Como considera a relação profissional que tem com os seus avaliados?	45	4,33	0,71	16%	3	5
3.10. Como considera a relação pessoal que tem com os seus avaliados?	44	4,32	0,74	17%	3	5

Quadro 9.18 – Influência e relações do avaliador no processo da ADD vistas pelo próprio (estatística)

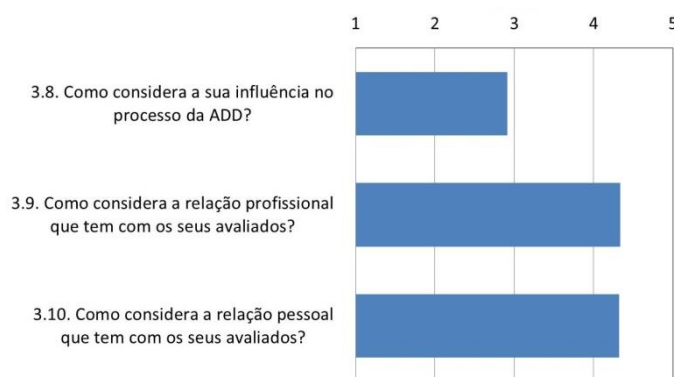


Fig. 9.15 – Influência e relações do avaliador no processo da ADD vistas pelo próprio (valores médios)

Na questão “3.11. Possui alguma formação especializada em ADD?” verifica-se 1 não resposta, que corresponde a 2,1% da subamostra. Na subamostra, 26% tem formação especializada em ADD tendo sido especificadas 10 formações especializadas: “a das experiências vividas”; “ações de formação”; “administração e gestão escolar”;

“curso de especialização em ADD”; “feita pela Direção Geral de Administração Escolar”; “formação acreditada pelo Centro de Formação”; “formação dada pela Comissão Nacional de Avaliação”; “formação especializada em supervisão pedagógica”; “mestrado em supervisão pedagógica”; “supervisão pedagógica”.

	Frequência	Percentagem
Não	34	73,9
Sim	12	26,1
Total	46	100,0

Quadro 9.19 – Formação especializada do avaliador (tabela de frequências)



Fig. 9.16 – Formação especializada do avaliador

Na questão “3.12. Como avaliador possui os requisitos exigidos pela Lei, 25% respondem ter *todos os requisitos*, 55% ter a *maioria dos requisitos* e 20% ter *poucos requisitos* verificando-se 7 não respostas, que correspondem a 14,9% da subamostra.

	Frequência	Percentagem
-poucos	8	20,0
-a maioria	22	55,0
-todos	10	25,0
Total	40	100,0

Quadro 9.20 – Posse dos requisitos exigidos pela Lei por parte do avaliador para o exercício do cargo, percecionados pelo próprio (tabela de frequências)

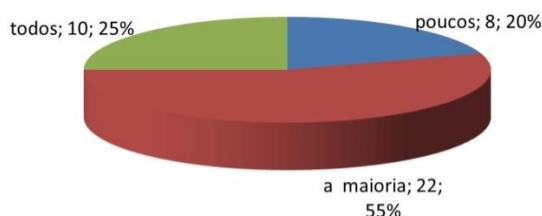


Fig. 9.17 – Posse dos requisitos exigidos pela Lei por parte do avaliador para o exercício do cargo, percecionados pelo próprio

Sobre a questão “3.13. Quais dos seguintes aspetos o caracterizam enquanto avaliador?” onde procurámos encontrar o estilo do avaliador do desempenho docente, obtivemos 79% respostas que se caracterizam como possuindo a postura *colaborativa*, 68% dá *feedback*, 51% assinalam *motivador*, 40% assinalam o aspeto *humanista* e 34% dizem ser *adaptável*, 26% assinalam *companheiro*, 17% referem *diplomata*, 10% *legalista* e 2% *carismático* e também 2% “*deixa andar*”, não sendo assinalado o aspeto *autoritário*. Não é referido nenhum outro aspeto.

	Não assinalado		Assinalado	
	N	%	N	%
-autoritário	47	100,0%		
-colaborativo	10	21,3%	37	78,7%
-deixa andar	46	97,9%	1	2,1%
-humanista	28	59,6%	19	40,4%
-legalista	42	89,4%	5	10,6%
-adaptável	31	66,0%	16	34,0%
-carismático	46	97,9%	1	2,1%
-diplomata	39	83,0%	8	17,0%
-motivador	23	48,9%	24	51,1%
-dá feedback	15	31,9%	32	68,1%
-companheiro	35	74,5%	12	25,5%

Quadro 9.21 – Estilo do avaliador percecionado pelo próprio (tabela de frequência)

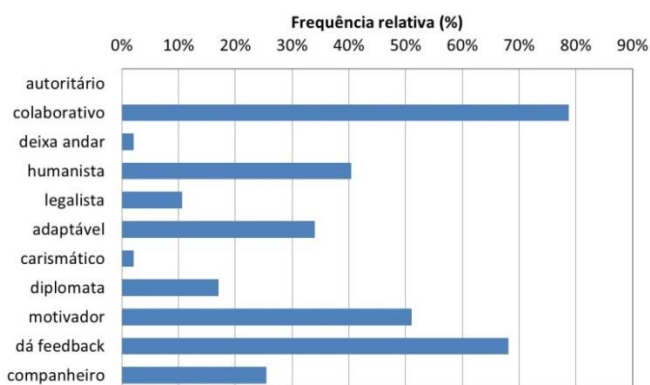


Fig. 9.18 – Estilo do avaliador percecionado pelo próprio

No que respeita ao último grupo de perguntas do questionário “4- Outras visões sobre a ADD” apresentamos de seguida os resultados observados. Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo; ... ; 5- Concordo totalmente.

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4.1. Concorda com uma avaliação sumativa dirigida ao desempenho dos professores?	16	34,8%	11	23,9%	8	17,4%	9	19,6%	2	4,3%
4.2. Concorda com uma avaliação formativa dirigida ao desempenho dos professores?	1	2,3%	2	4,5%	5	11,4%	17	38,6%	19	43,2%
4.3. Concorda com o atual modelo de ADD?	16	34,0%	8	17,0%	18	38,3%	5	10,6%		

Quadro 9.22 – Outras visões dos avaliadores sobre a ADD (tabela de frequências)

Na questão “4.4. Como considera a sua motivação para ser avaliador?”, 26% respondem “muito baixa”, 22% assinalam a categoria “2” e 39% a categoria intermédia. Verifica-se 1 não resposta, que corresponde a 2,1% da subamostra.

	Frequência	Percentagem
1 - Muito baixa	12	26,1
2	10	21,7
3	18	39,1
4	6	13,0
5 - Muito elevada	0	0,0
Total	46	100,0

Quadro 9.23 – Motivação do avaliador para exercer o cargo (tabela de frequências)

E na questão “4.5. Pela sua experiência considera que o clima social na sua Escola se alterou com o processo da ADD?” 23% respondem “para pior”, 38% assinalam a categoria “2” e 28% a categoria intermédia.

	Frequência	Percentagem
1- para pior	11	23,4
2	18	38,3
3	13	27,7
4	5	10,6
5-para melhor	0	0,0
Total	47	100,0

Quadro 9.24 – Perceção do avaliador sobre o clima escolar (tabela de frequências)

Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é elevada com “4.2. Concorda com uma avaliação formativa dirigida ao desempenho dos professores?” e reduzida com os restantes itens “4.1. Concorda com uma avaliação sumativa dirigida ao desempenho dos professores?” e “4.3. Concorda com o atual modelo de ADD?”, sendo a motivação média próxima de baixa, de acordo com a resposta a “4.4. Como considera a sua motivação para ser avaliado?” e que o clima mudou, em média, para perto de pior, de acordo com a resposta a “4.5. Pela sua experiência considera que o clima social na sua Escola se alterou com o processo da ADD?”. Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo; ... ; 5- Concordo totalmente. / 1- Muito baixa; ... ; 5- Muito elevada. / 1- Para pior; ... ; 5- Para melhor.

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
4.1. Concorda com uma avaliação sumativa dirigida ao desempenho dos professores?	46	2,35	1,27	54%	1	5
4.2. Concorda com uma avaliação formativa dirigida ao desempenho dos professores?	44	4,16	0,96	23%	1	5
4.3. Concorda com o atual modelo de ADD?	47	2,26	1,05	47%	1	4
4.4. Como considera a sua motivação para ser avaliado?	46	2,39	1,02	43%	1	4
4.5. Pela sua experiência considera que o clima social na sua Escola se alterou com o processo da ADD?	47	2,26	0,94	42%	1	4

Quadro 9.25 – Outras visões do avaliador sobre a ADD (estatística)



Fig. 9.19 – Outras visões sobre a ADD (valores médios)

Finalmente sobre a questão “4.6. Que consequências profissionais gostaria de obter com a sua ADD?” 60% respondem *melhorar o desempenho*, 49% assinalam *progredir na carreira* e 19% *nenhuma em especial*, não sendo assinalado *obter outro cargo*.

	Não assinalado		Assinalado	
	N	%	N	%
-progredir na carreira	24	51,1%	23	48,9%
-obter outro cargo	47	100,0%		
-melhorar o desempenho	19	40,4%	28	59,6%
-nenhuma em especial	38	80,9%	9	19,1%

Quadro 9.26 – Consequências profissionais com ADD desejadas pelo avaliador (tabela de frequências)

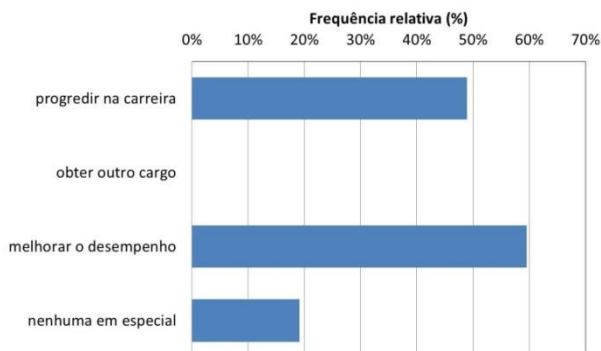


Fig. 9.20 – Consequências profissionais com ADD desejadas pelo avaliador

9.2.2- Avaliados

Nesta subamostra relativa aos avaliados, 37% são da Escola C, 28% da Escola A, 23% da Escola D e 12% da Escola A.

	Frequência	Percentagem
Escola A	31	27,9
Escola B	13	11,7
Escola C	41	36,9
Escola D	26	23,4
Total	111	100,0

Quadro 9.27 – Distribuição dos avaliados pelas Escolas (tabela de frequências)

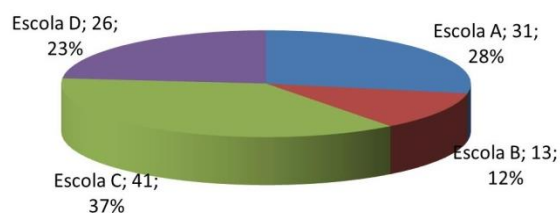


Fig. 9.21 – Distribuição dos avaliados pelas Escolas

Na subamostra, a idade (com uma não resposta) apresenta um valor médio de 46,5 anos, com uma dispersão de valores de 14%. Os valores mínimos e máximo são, respetivamente, 34 e 62 anos. O tempo de serviço (com nove não respostas) apresenta um valor médio de 22,2 anos, com uma dispersão de valores de 32%. Os valores mínimos e máximo são, respetivamente, 5 e 42 anos. Nos histogramas e diagramas tipo caixa seguintes, ilustra-se a distribuição de valores da idade e do tempo de serviço.

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
1.1. Idade:	110	46,5	6,49	14%	34	62
1.2. Tempo de serviço:	102	22,2	7,06	32%	5	42

Quadro 9.28 – Idade e tempo de serviço dos avaliados (estatística)

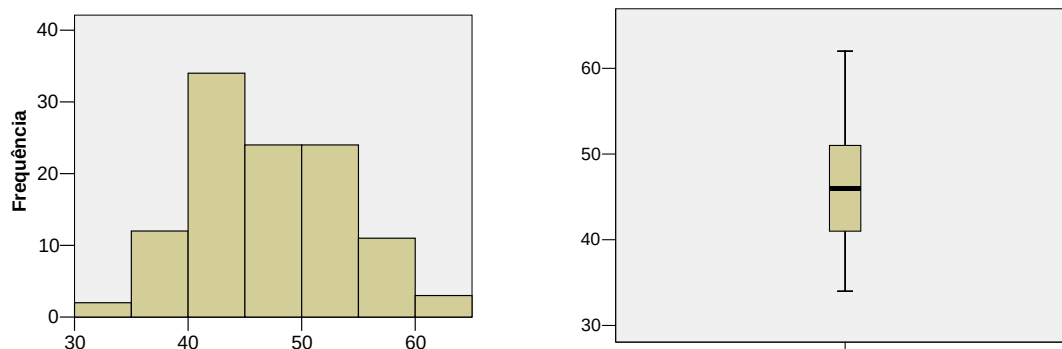


Fig. 9.22 – Distribuição das idades dos avaliados

Pode observar-se na figura anterior que a distribuição das idades se verifica principalmente entre os 40 e 55 anos, com especial incidência entre os 40 e 45 anos. Na figura seguinte verifica-se que a distribuição do tempo de serviço se encontra principalmente entre os 15 e 25 anos.

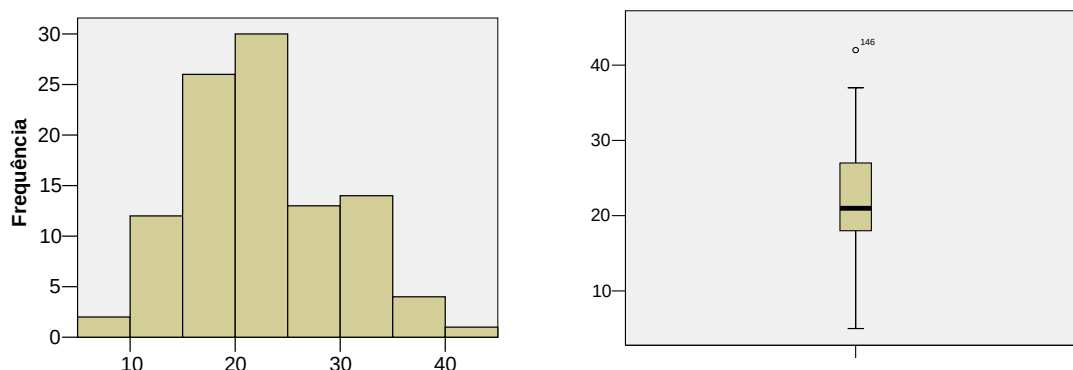


Fig. 9.23 – Distribuição do tempo de serviço dos avaliados

A seguir analisamos a posição na carreira dos avaliados. Na subamostra, 87% são docentes do Quadro de Escola/ Quadro de Agrupamento, 8% são do Quadro de Zona Pedagógica e 5% são Contratados. Verificam-se 5 não respostas, que correspondem a 4,5% da subamostra.

	Frequência	Percentagem
Contratado	5	4,7
QZP	9	8,5
QE/ QA	92	86,8
Total	106	100,0

Quadro 9.29 – Posição na carreira dos avaliados (tabela de frequências)

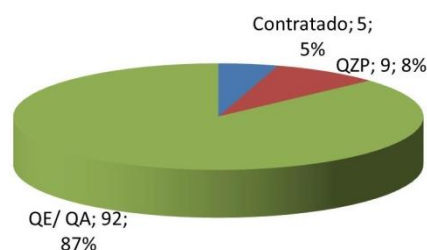


Fig. 9.24 – Posição na carreira dos avaliados

No que respeita ao posicionamento do escalão, na subamostra, 24% estão no 3.º escalão, 23% no 4.º escalão, 13% no 2.º escalão e também 13% no 8.º escalão, verificando-se ainda as restantes categorias ilustradas. Verificam-se 6 não respostas, que correspondem a 5,4% da subamostra.

	Frequência	Percentagem
1.º	2	1,9
2.º	14	13,3
3.º	25	23,8
4.º	24	22,9
5.º	10	9,5
6.º	6	5,7
8.º	14	13,3
9.º	10	9,5
Total	105	100,0

Quadro 9.30 – Distribuição do escalão dos avaliados (tabela de frequências)

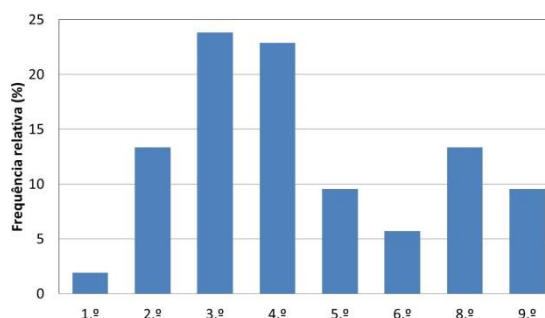


Fig. 9.25 – Distribuição do escalão dos avaliados

Na subamostra observa-se, na tabela de frequência seguinte, os grupos de recrutamento listados com maior frequência dos grupos 300, 330 e 500.

Grupo	Frequência	Percentagem
110	1	,9
230	1	,9
260	1	,9
290	1	,9
300	18	16,2
330	14	12,6
360	1	,9
400	6	5,4
410	5	4,5
420	8	7,2
430	3	2,7
500	12	10,8
510	9	8,1
520	5	4,5
530	1	,9
550	3	2,7
560	1	,9
600	4	3,6
620	6	5,4
623	1	,9
910	2	1,8
Não respondem	8	7,2
Total	111	100,0

Quadro 9.31 – Distribuição do grupo de recrutamento dos avaliados (tabela de frequências)

No que respeita ao género, 79% são do *sexo feminino* e 21% do *sexo masculino*. Verificam-se 2 não respostas, que correspondem a 1,8% da subamostra.

	Frequência	Percentagem
Feminino	86	78,9
Masculino	23	21,1
Total	109	100,0

Quadro 9.32 – Distribuição do género nos avaliados (tabela de frequências)

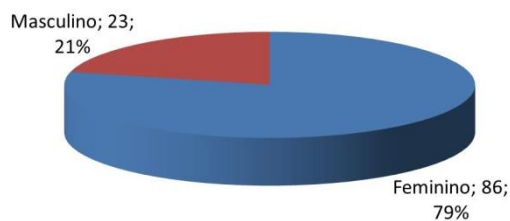


Fig. 9.26 – Distribuição do género nos avaliados

Sobre as habilitações académicas dos avaliados 81% têm *licenciatura*, 17% têm *mestrado* e 1% (um elemento) tem *doutoramento* também 1% (um elemento) tem *bacharelato* verificando-se 1 não resposta, que corresponde a 0,9% da subamostra.

	Frequência	Percentagem
Bacharelato	1	,9
Licenciatura	89	80,9
Mestrado	19	17,3
Doutoramento	1	,9
Total	110	100,0

Quadro 9.33 – Habilitações académicas dos avaliados (tabela de frequências)

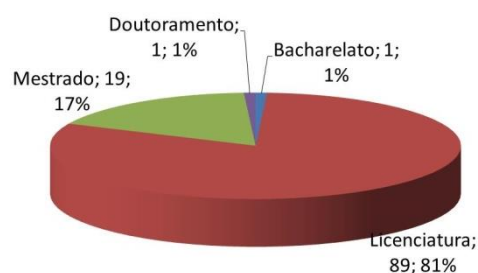


Fig. 9.27 – Habilitações académicas dos avaliados

Relativamente aos cargos que os avaliados já exerceram, na subamostra, 87% já exerceram o cargo de *diretores de turma*, 54% já foram *coordenadores de grupo*, 28% já foram *coordenadores de departamento*, 18% já *orientaram estágio*, 15% já foram *membros da direção* e 5% *não exerceu qualquer cargo*. Foram ainda referidos os seguintes outros cargos: “*coordenador de diretores de turma*” (por 6 elementos); “*coordenador de nível*” (por 2 elementos); “*diretor de curso profissional*” (por 2 elementos); “*membro do Conselho Geral*” (por 2 elementos); “*professor bibliotecário*” (por 2 elementos); “*coordenador de clubes*”; “*coordenador de exames*”; “*presidente do Conselho Geral*”; “*coordenador do plano de matemática*”; “*coordenador educação para a saúde*”; “*coordenador de exames*”; “*coordenador do PCA*”; “*coordenador do projeto PIEF*”; “*coordenador do PTE*”; “*diretor de instalações*”; “*mediador de cursos EFA*”; “*membro da direção*”; “*presidente do Conselho Pedagógico*”.

Cargos exercidos	Não assinalado		Assinalado	
	N	%	N	%
-membro direção	94	84,7%	17	15,3%
-coordenador de departamento	80	72,1%	31	27,9%
-coordenador de grupo	51	45,9%	60	54,1%
-diretor turma	14	12,6%	97	87,4%
-orientador de estágio	91	82,0%	20	18,0%
-nenhum cargo	106	95,5%	5	4,5%

Quadro 9.34 – Cargos exercidos pelos avaliados (tabela de frequências)

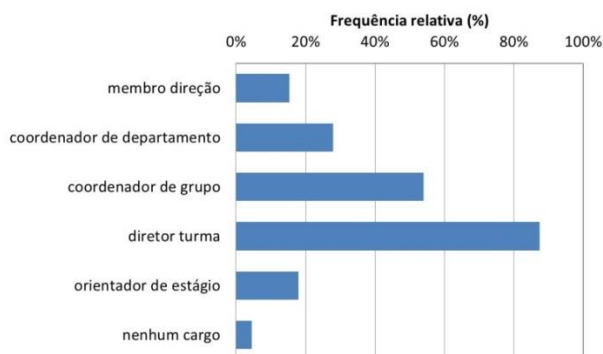


Fig. 9.28 – Cargos exercidos pelos avaliados

A seguir analisamos a perceção que os avaliados têm sobre o processo da ADD. Em média, a concordância é superior com “2.1. a dimensão de avaliação 1- científico-pedagógica” e “2.3. a dimensão 3- formação contínua e desenvolvimento profissional”, seguidas de “2.2. a dimensão 2- participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa”, sendo superior ao ponto intermédio da escala para estes itens, sendo a concordância, em média, inferior para “2.6. a observação de aulas ser realizada por um avaliador externo”, “2.7. a dimensão “1- científico-pedagógica caso não haja observação de aulas”, “2.5. a observação de aulas como uma ferramenta da ADD” e “2.4. a distribuição dos pesos classificativos previstos para as 3 dimensões da ADD”?, em que é inferior ao ponto intermédio da escala. Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo; ... ; 5- Concordo totalmente.

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2.1. Concorda com a dimensão de avaliação “1- científico-pedagógica”?	6	5,4%	5	4,5%	37	33,3%	42	37,8%	21	18,9%
2.2. Concorda com a dimensão “2- participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa”?	7	6,4%	11	10,1%	46	42,2%	36	33,0%	9	8,3%
2.3. Concorda com a dimensão “3- formação contínua e desenvolvimento profissional”?	5	4,5%	10	9,1%	35	31,8%	42	38,2%	18	16,4%
2.4. Concorda com a distribuição dos pesos classificativos previstos para as 3 dimensões da ADD?	15	14,2%	20	18,9%	48	45,3%	20	18,9%	3	2,8%
2.5. Concorda com a observação de aulas como uma ferramenta da ADD?	22	20,2%	20	18,3%	35	32,1%	21	19,3%	11	10,1%
2.6. Concorda com a observação de aulas ser realizada por um avaliador externo?	23	20,9%	15	13,6%	32	29,1%	24	21,8%	16	14,5%
2.7. Concorda com a dimensão “1- científico-pedagógica” caso não haja observação de aulas?	18	16,8%	18	16,8%	39	36,4%	25	23,4%	7	6,5%

Quadro 9.35 – Perceção dos avaliados sobre o processo da ADD (tabela de frequências)

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
2.1. Concorda com a dimensão de avaliação "1- científico-pedagógica"?	111	3,60	1,02	28%	1	5
2.2. Concorda com a dimensão "2- participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa"?	109	3,27	0,98	30%	1	5
2.3. Concorda com a dimensão "3- formação contínua e desenvolvimento profissional"?	110	3,53	1,02	29%	1	5
2.4. Concorda com a distribuição dos pesos classificativos previstos para as 3 dimensões da ADD?	106	2,77	1,01	36%	1	5
2.5. Concorda com a observação de aulas como uma ferramenta da ADD?	109	2,81	1,25	45%	1	5
2.6. Concorda com a observação de aulas ser realizada por um avaliador externo?	110	2,95	1,34	45%	1	5
2.7. Concorda com a dimensão "1- científico-pedagógica" caso não haja observação de aulas?	107	2,86	1,15	40%	1	5

Quadro 9.36 – Perceção dos avaliados sobre o processo da ADD (estatística)



Fig. 9.29 - Perceção dos avaliados sobre o processo da ADD (valores médios observados)

Sobre as perspetivas do processo de seleção dos avaliadores da ADD, vistas pelos avaliados, os valores médios observados apresentam as variações ilustradas. Em média, a concordância é superior em “2.10. Concorda que o avaliador deva pertencer ao mesmo grupo de recrutamento que o seu avaliado?” e “2.8. Concorda que o avaliador tenha de possuir experiência no nível de ensino onde se encontra o seu avaliado?”, seguidas por “2.9. Concorda que o avaliador tenha de possuir mais habilitações académicas do que o seu avaliado?” e depois por “2.11. Concorda que o avaliador deva ser considerado um supervisor pedagógico?”, sendo superior ao ponto intermédio da escala para estes itens, sendo a concordância, em média, inferior para “2.13. Concorda com os requisitos para a seleção dos avaliadores?” e “2.12. Concorda que o avaliador deva ser considerado um líder?”, itens para os quais o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala. Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo; ... ; 5- Concordo totalmente.

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2.8. Concorda que o avaliador tenha de possuir experiência no nível de ensino onde se encontra o seu avaliado?	2	1,8%	3	2,7%	10	9,1%	28	25,5%	67	60,9%
2.9. Concorda que o avaliador tenha de possuir mais habilitações académicas do que o seu avaliado?	9	8,2%	8	7,3%	26	23,6%	27	24,5%	40	36,4%
2.10. Concorda que o avaliador deva pertencer ao mesmo grupo de recrutamento que o seu avaliado?	1	,9%	1	,9%	10	9,1%	19	17,3%	79	71,8%
2.11. Concorda que o avaliador deva ser considerado um supervisor pedagógico?	12	10,9%	13	11,8%	30	27,3%	34	30,9%	21	19,1%
2.12. Concorda que o avaliador deva ser considerado um líder?	31	28,7%	21	19,4%	31	28,7%	21	19,4%	4	3,7%
2.13. Concorda com os requisitos para a seleção dos avaliadores?	20	26,0%	20	26,0%	21	27,3%	15	19,5%	1	1,3%

Quadro 9.37 – Perspetivas sobre a seleção do avaliador vistas pelos avaliados (tabela de frequências)

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
2.8. Concorda que o avaliador tenha de possuir experiência no nível de ensino onde se encontra o seu avaliado?	110	4,41	0,90	20%	1	5
2.9. Concorda que o avaliador tenha de possuir mais habilitações académicas do que o seu avaliado?	110	3,74	1,25	34%	1	5
2.10. Concorda que o avaliador deva pertencer ao mesmo grupo de recrutamento que o seu avaliado?	110	4,58	0,77	17%	1	5
2.11. Concorda que o avaliador deva ser considerado um supervisor pedagógico?	110	3,35	1,23	37%	1	5
2.12. Concorda que o avaliador deva ser considerado um líder?	108	2,50	1,20	48%	1	5
2.13. Concorda com os requisitos para a seleção dos avaliadores?	77	2,44	1,12	46%	1	5

Quadro 9.38 – Perspetivas sobre a seleção do avaliador vistas pelos avaliados (estatística)



Fig. 9.30 - Perspetivas sobre a seleção do avaliador vistas pelos avaliados (valores médios observados)

No que respeita à pergunta “2.14. Considera que o avaliador deve possuir formação especializada em ADD?”, 69% dos avaliados considera que o avaliador deve possuir formação especializada em ADD. Dos elementos que respondem afirmativamente, 21 especificam as seguintes respostas: “*formação específica em avaliação*” (dada por 7 elementos); “*supervisão pedagógica*” (dada por 8 elementos); “*curso formação especialidade / mestrado*”; “*doutoramento*”; “*em orientação de estágios*” (dada por 2 elementos); “*formação de acordo com o que vai avaliar para que*

haja igualdade na avaliação”; “*recursos humanos*”; “*toda*”. Verificam-se 3 não respostas, que correspondem a 2,7% da subamostra.

	Frequência	Percentagem
Não	34	31,5
Sim	74	68,5
Total	108	100,0

Quadro 9.39 – Perspetiva sobre a formação especializada do avaliador vista pelo avaliador (tabela de frequências)

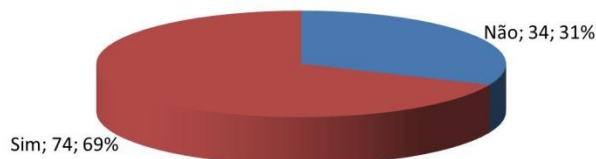


Fig. 9.31 – Perspetiva sobre a formação especializada do avaliador vista pelo avaliador

À questão “2.15. Quanto tempo de serviço, no mínimo, o avaliador deve possuir?” 55% dos avaliados respondem indiferente, 18% indicam 10 anos, 13% indicam 20 anos, 3% entre 5 e 8 anos, 5% entre 11 e 19 anos e 6% mais de 20 anos.:
Tabela de frequências

Anos de serviço	Frequência	Percentagem
5	2	1,8
8	1	,9
10	20	18,0
11	1	,9
14	1	,9
15	4	3,6
20	14	12,6
25	2	1,8
28	1	,9
30	3	2,7
40	1	,9
Indiferente	61	55,0
Total	111	100,0

Quadro 9.40 – Tempo mínimo de serviço que o avaliador deve possuir na perspetiva do avaliado (tabela de frequências)

No que respeita à questão “2.16. Quais os cargos que considera essenciais o avaliador ter desempenhado?”, 41% consideram importante ter exercido o cargo de *orientador de estágio*, 33% indicam o cargo de *coordenador de grupo*, 27% o cargo de *coordenador de departamento*, 16% assinalam *diretor de turma* e 5% referem *membro da direção*, enquanto que 33% não consideram *nenhum cargo*. Não foi referido qualquer outro cargo.

Cargos essenciais no avaliador	Não assinalado		Assinalado	
	N	%	N	%
-membro direção	106	95,5%	5	4,5%
-coordenador de departamento	81	73,0%	30	27,0%
-coordenador de grupo	75	67,6%	36	32,4%
-diretor turma	93	83,8%	18	16,2%
-orientador de estágio	66	59,5%	45	40,5%
-não considero necessário	74	66,7%	37	33,3%

Quadro 9.41 – Cargos essenciais do avaliador considerados essenciais pelo avaliado (tabela de frequências)

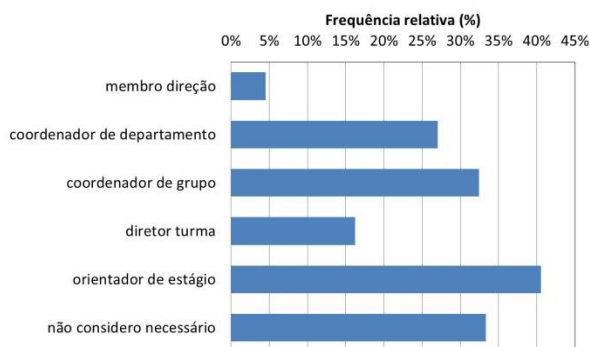


Fig. 9.32 – Cargos essenciais do avaliador considerados essenciais pelo avaliado

No que respeita à questão “2.18. Quais dos seguintes aspetos valoriza mais na postura do avaliador?”, 65% dos avaliados valorizam na postura do avaliador o aspeto *colaborativo* e também 65% *motivador*, 64% que dê *feedback*, 27% assinalam o aspeto *humanista* e 20% ser *adaptável*, 11% referem *companheiro*, 9% *diplomata*, 8% *carismático* e 2% *legalista*, não sendo os aspetos *autoritário* e “*deixa andar*” assinalados. São referidos os seguintes outros aspetos: “*cada qual é como é. A postura deve ser própria*”; “*competente*”; “*honesto*”; “*justo*” (dada por 2 elementos); “*pragmático*”; “*saber*”; “*sério*”.

Postura do avaliador	Não assinalado		Assinalado	
	N	%	N	%
-autoritário	111	100,0%		
-colaborativo	39	35,1%	72	64,9%
-que deixa andar	111	100,0%		
-humanista	81	73,0%	30	27,0%
-legalista	109	98,2%	2	1,8%
-adaptável	89	80,2%	22	19,8%
-carismático	102	91,9%	9	8,1%
-diplomata	101	91,0%	10	9,0%
-motivador	39	35,1%	72	64,9%
-que dê feedback	40	36,0%	71	64,0%
-companheiro	99	89,2%	12	10,8%

Quadro 9.42 – Aspetos da postura do avaliador valorizados pelos avaliados (tabela de frequências)

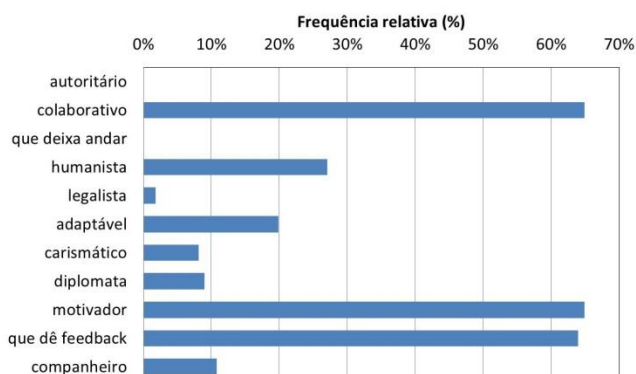


Fig. 9.33 – Aspetos da postura do avaliador valorizados pelos avaliados

No grupo de questões sobre a percepção, por parte do avaliado, do perfil do seu avaliador interno, na subamostra, as respostas afirmativas são de 74% para “3.1.4. O avaliador interno tem experiência no nível de ensino onde faz a ADD?”, de 69% para “3.1.1. O avaliador interno é do grupo de recrutamento dos avaliados?”, 68% para “3.1.3. O tempo de serviço do avaliador interno é maior que o dos avaliados?”, 64%

para “3.1.5. Reconhecimento do avaliador interno como possuindo as competências necessárias para fazer uma ADD fundamentada?”, 41% a “3.1.6. Reconhecimento do avaliador interno como um supervisor pedagógico?”, 37% para “3.1.7. Reconhecimento do avaliador interno como um líder?” e 25% para “3.1.2. As habilitações académicas do avaliador interno são mais elevadas que as dos avaliados?”.

	Não		Sim		Não sabe/ não responde	
	N	%	N	%		
3.1.1. O avaliador interno é do grupo de recrutamento dos avaliados?	20	18,0%	77	69,4%	14	12,6%
3.1.2. As habilitações académicas do avaliador interno são mais elevadas que as dos avaliados?	56	50,5%	28	25,2%	27	24,3%
3.1.3. O tempo de serviço do avaliador interno é maior que o dos avaliados?	13	11,7%	75	67,6%	23	20,7%
3.1.4. O avaliador interno tem experiência no nível de ensino onde faz a ADD?	17	15,3%	82	73,9%	12	10,8%
3.1.5. Reconhecimento do avaliador interno como possuindo as competências necessárias para fazer uma ADD fundamentada?	27	24,3%	71	64,0%	13	11,7%
3.1.6. Reconhecimento do avaliador interno como um supervisor pedagógico?	51	45,9%	46	41,4%	14	12,6%
3.1.7. Reconhecimento do avaliador interno como um líder?	56	50,5%	41	36,9%	14	12,6%

Quadro 9.43 – Perfil do avaliador interno segundo o avaliado (tabela de frequências)

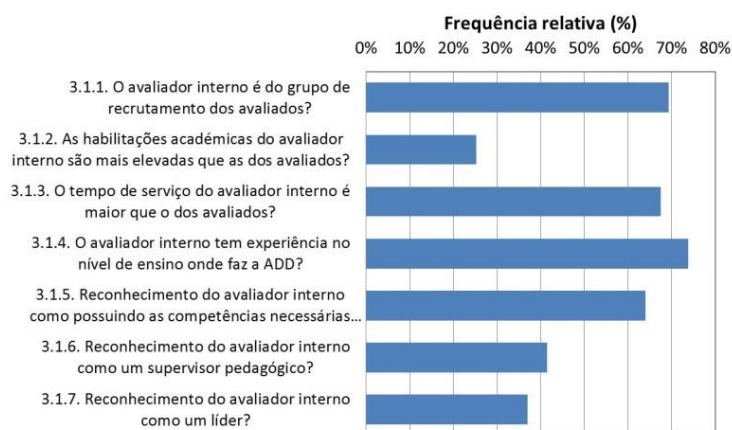


Fig. 9.34 – Perfil do avaliador interno segundo o avaliado (ilustrando apenas as respostas afirmativas)

Na questão “3.1.8. Como considera a influência do avaliador interno no processo da ADD?” 44% dão uma resposta intermédia, 21% assinalam a categoria “4” e 18% a categoria “2”. Verificam-se 8 não respostas, que correspondem a 7,2% da subamostra.

Na questão “3.1.9. Como considera a relação profissional do avaliador interno com os avaliados?” 31% respondem “muito boa”, 38% assinalam a categoria “4” e 29% dão uma resposta intermédia. Verificam-se 7 não respostas, que correspondem a 6,3% da subamostra.

Relativamente à questão “3.1.10. Como considera a relação pessoal do avaliador interno com os avaliados?” 28% respondem “muito boa”, 35% assinalam a categoria “4” e 34% dão uma resposta intermédia. Verificam-se 9 não respostas, que correspondem a 8,1% da subamostra.

A seguir apresentamos uma tabela com as estatísticas e uma figura ilustrativa destas 3 últimas questões onde os valores indicados se reportam às escalas de medida: 1- Muita baixa/ muito má;... ; 5- Muito elevada/ muito boa. Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a opinião é superior para “3.1.9. Como considera a relação profissional do avaliador interno com os avaliados?” e “3.1.10. Como considera a relação pessoal do avaliador interno com os avaliados?” e inferior para “3.1.8. Como considera a influência do avaliador interno no processo da ADD?”.

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
3.1.8. Como considera a influência do avaliador interno no processo da ADD?	103	3,04	1,05	34%	1	5
3.1.9. Como considera a relação profissional do avaliador interno com os avaliados?	104	3,94	0,90	23%	1	5
3.1.10. Como considera a relação pessoal do avaliador interno com os avaliados?	102	3,89	0,87	22%	1	5

Quadro 9.44 – Influência e relações do avaliador interno no processo da ADD vistas pelo avaliado (estatística)

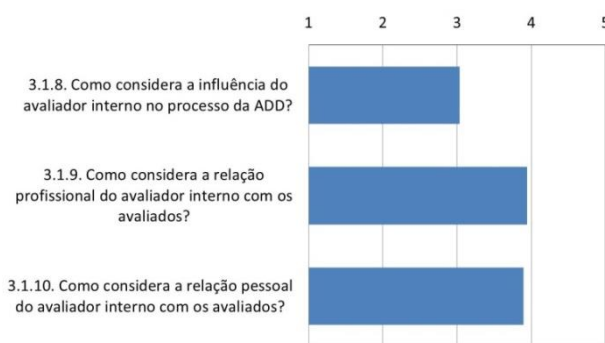


Fig. 9.35 – Influência e relações do avaliador interno no processo da ADD vistas pelo avaliado (valores médios)

Na questão “3.1.11. O seu avaliador interno possui alguma formação especializada em ADD?” 15% referem ter formação especializada em ADD e não são especificadas quaisquer respostas. De salientar que se verificam 70 não respostas, que correspondem a 63,1% da subamostra.

	Frequência	Percentagem
Não	35	85,4
Sim	6	14,6
Total	41	100,0

Quadro 9.45 – Formação especializada do avaliador interno percebida pelo avaliado (tabela de frequências)

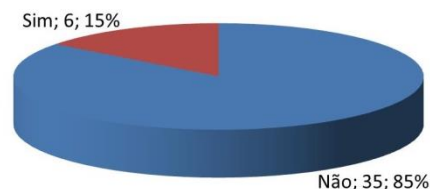


Fig. 9.36 – Formação especializada do avaliador interno percebida pelo avaliado

Relativamente à questão “3.1.12. O seu avaliador interno possui os requisitos exigidos pela Lei?”, dos que respondem, 28% dizem ter *todos os requisitos*, 65% ter a *maioria dos requisitos*, 5% ter *poucos requisitos* e 2% não ter *nenhum*. Verificam-se 57 não respostas, que correspondem a 51,4% da subamostra.

	Frequência	Percentagem
-nenhum deles	1	1,9
-poucos	3	5,6
-a maioria	35	64,8
-todos	15	27,8
Total	54	100,0

Quadro 9.46 – Posse dos requisitos exigidos pela Lei por parte do avaliador interno para o exercício do cargo, percebidos pelo avaliado (tabela de frequências)

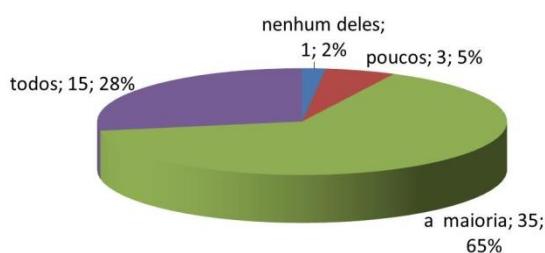


Fig. 9.37 – Posse dos requisitos exigidos pela Lei por parte do avaliador interno para o exercício do cargo, percebidos pelo avaliado

No que respeita à questão “3.1.13. Quais dos seguintes aspetos caracterizam o seu avaliador interno?” onde procuramos encontrar o estilo do avaliador do desempenho docente, 48% dos avaliados caracterizam o avaliador como possuindo o aspeto *colaborativo*, 32% que dá *feedback*, 30% assinalam *motivador*, 25% assinalam o aspeto *humanista* e 22% ser *companheiro*, 20% assinalam *adaptável*, 15% referem *diplomata*, 13% *legalista*, 7% indicam *autoritário*, 5% *carismático* e também 5% “*deixa andar*”. São referidos os seguintes outros aspetos: “*cumpridor*”; “*desconhecido*”; “*distante/indiferente*”; “*não tem requisitos para ser avaliador do desempenho docente*”; “*nenhum*”; “*sério*”.

	Não assinalado		Assinalado	
	N	%	N	%
-autoritário	103	92,8%	8	7,2%
-colaborativo	58	52,3%	53	47,7%
-deixa andar	106	95,5%	5	4,5%
-humanista	83	74,8%	28	25,2%
-legalista	97	87,4%	14	12,6%
-adaptável	89	80,2%	22	19,8%
-carismático	105	94,6%	6	5,4%
-diplomata	94	84,7%	17	15,3%
-motivador	78	70,3%	33	29,7%
-dá feedback	75	67,6%	36	32,4%
-companheiro	87	78,4%	24	21,6%

Quadro 9.47 – Estilo do avaliador interno percecionado pelo avaliado (tabela de frequência)

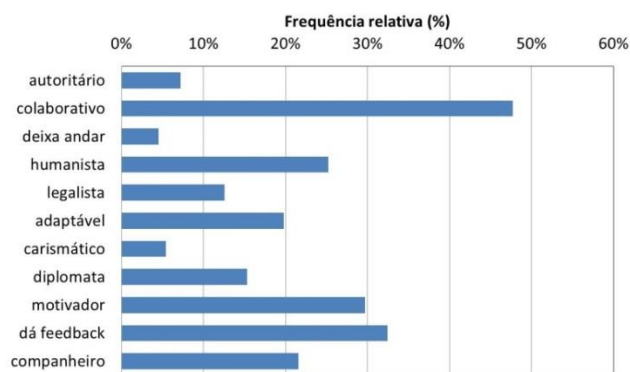


Fig. 9.38 – Estilo do avaliador interno percecionado pelo avaliado

Seguem-se as respostas obtidas sobre a percepção que os avaliados têm do perfil do seu avaliador externo no caso dos primeiros terem solicitado aulas assistidas. Assim, as respostas afirmativas são de 47% para “3.2.5. Reconhece o seu avaliador externo como possuindo as competências necessárias para fazer uma ADD fundamentada?”, de 41% para “3.2.1. O seu avaliador externo é do seu grupo de recrutamento?”, de 29% para “3.2.4. O seu avaliador externo tem experiência no nível de ensino onde faz a ADD?”, “3.2.6. Reconhece o seu avaliador externo como um supervisor pedagógico?” e “3.2.7. Reconhece o seu avaliador externo como um líder?” e de 24% para “3.2.2. As habilitações académicas do seu avaliador externo são mais elevadas que as suas?” e “3.2.3. O tempo de serviço do seu avaliador externo é maior do que o seu?”.

	Não		Sim		Não sabe/ não responde	
	N	%	N	%		
3.2.1. O seu avaliador externo é do seu grupo de recrutamento?	1	5,9%	7	41,2%	9	52,9%
3.2.2. As habilitações académicas do seu avaliador externo são mais elevadas que as suas?	1	5,9%	4	23,5%	12	70,6%
3.2.3. O tempo de serviço do seu avaliador externo é maior que o seu?	1	5,9%	4	23,5%	12	70,6%
3.2.4. O seu avaliador externo tem experiência no nível de ensino onde faz a ADD?			5	29,4%	12	70,6%
3.2.5. Reconhece o seu avaliador externo como possuindo as competências necessárias para fazer uma ADD fundamentada?	2	11,8%	8	47,1%	7	41,2%
3.2.6. Reconhece o seu avaliador externo como um supervisor pedagógico?	7	41,2%	5	29,4%	5	29,4%
3.2.7. Reconhece o seu avaliador externo como um líder?	7	41,2%	5	29,4%	5	29,4%

Quadro 9.48 – Perfil do avaliador externo percecionado pelo avaliado (tabela de frequência)

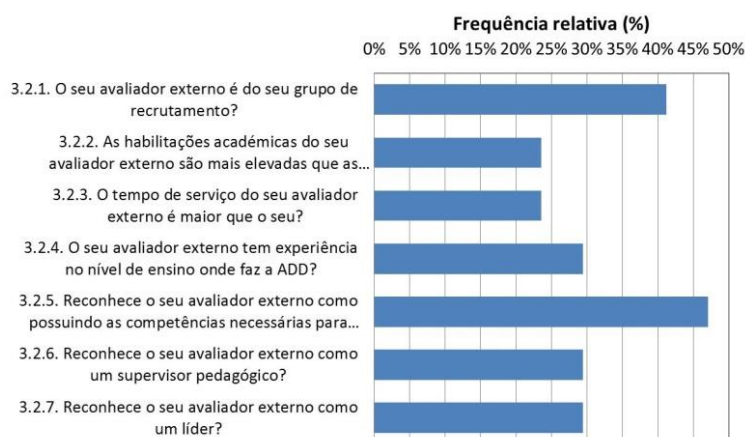


Fig. 9.39 – Estilo do avaliador externo percecionado pelo avaliado (ilustrando apenas as respostas afirmativas)

Na questão “3.2.8. Como considera a influência do seu avaliador externo no processo da ADD?”, na subamostra, 42% dão uma resposta intermédia, 33% assinalam a categoria “4”. Verificam-se 5 não respostas.

Relativamente à pergunta “3.2.9. Como considera a relação profissional que tem com o seu avaliador externo?”, 50% dão uma resposta intermédia, 25% assinalam a categoria “4” e 17% respondem “muito boa”. Verificam-se 5 não respostas.

E sobre a questão “3.2.10. Como considera a relação pessoal que tem com o seu avaliador externo?”, 46% dão uma resposta intermédia, 18% assinalam a categoria “4” e 18% respondem “muito boa”, também 18% assinalam a categoria “2”. Verificam-se 6 não respostas.

Apresentamos de seguida a estatística referente a estas 3 últimas questões. Os valores indicados reportam-se às escalas de medida: 1- Muita baixa/ muito má; ... ; 5– Muito elevada/ muito boa. Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a opinião é superior para “3.2.9. Como considera a relação profissional que tem com o seu avaliador externo?”, seguida de “3.2.10. Como considera a relação pessoal que tem com o seu avaliador externo?” e inferior para “3.2.8. Como considera a influência do seu avaliador externo no processo da ADD?”.

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
3.2.8. Como considera a influência do seu avaliador externo no processo da ADD?	12	3,25	1,06	32%	1	5
3.2.9. Como considera a relação profissional que tem com o seu avaliador externo?	12	3,50	0,90	26%	2	5
3.2.10. Como considera a relação pessoal que tem com o seu avaliador externo?	11	3,36	1,03	31%	2	5

Quadro 9.49 – Influência e relações do avaliador externo no processo da ADD vistas pelo avaliado (estatística)

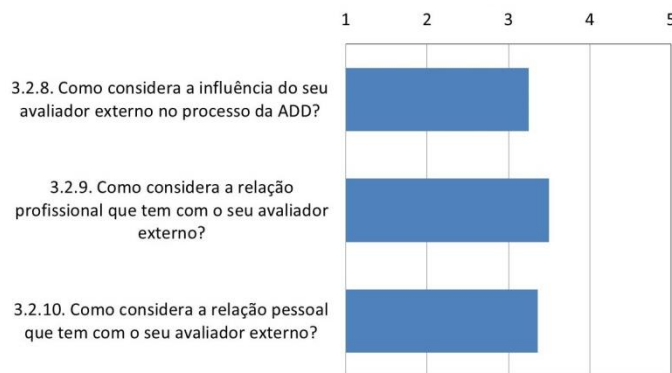


Fig. 9.40 – Influência e relações do avaliador vistas pelo próprio (valores médios)

Nota-se que não existe um conhecimento solidificado por parte do avaliado sobre o seu avaliador externo pois são de escolas/agrupamentos diferentes e os contactos reduzem-se praticamente à observação de 2 aulas. Por exemplo à questão “3.2.11. O seu avaliador externo possui alguma formação especializada em ADD?” apenas dois elementos respondem, um afirmativamente e outro negativamente sendo especificado “*mestrado em supervisão pedagógica*”, verificando-se 15 não respostas.

Também na questão “3.2.12. O seu avaliador externo possui os requisitos exigidos pela Lei?” obtivemos 13 não respostas e dos 4 que respondem, 50% dizem ter *todos os requisitos*, também 50% respondem ter a *maioria dos requisitos*.

Reforçando esta nossa constatação obtivemos, ainda relativamente à questão “3.1.13. Quais dos seguintes aspetos caracterizam o avaliador externo?”, na subamostra, que 40% caracterizam o estilo do avaliador externo como possuindo o aspeto *colaborativo*, também 40% que dá *feedback*, 27% assinalam *adaptável*, as opções “*deixa andar*”, *humanista*, *motivador* e *companheiro* são assinaladas por 20% cada, 13% referem *diplomata* e 7% *carismático*, *autoritário* e *legalista* não são assinaladas. São referidos os seguintes outros aspetos: “*desconheço quem seja*”; “*não sei*”; “*sério*”.

	Não assinalado		Assinalado	
	N	%	N	%
-autoritário	15	100,0%		
-colaborativo	9	60,0%	6	40,0%
-deixa andar	12	80,0%	3	20,0%
-humanista	12	80,0%	3	20,0%
-legalista	15	100,0%		
-adaptável	11	73,3%	4	26,7%
-carismático	14	93,3%	1	6,7%
-diplomata	13	86,7%	2	13,3%
-motivador	12	80,0%	3	20,0%
-dá feedback	9	60,0%	6	40,0%
-companheiro	12	80,0%	3	20,0%

Quadro 9.50 – Estilo do avaliador externo percecionado pelo avaliado (tabela de frequência)

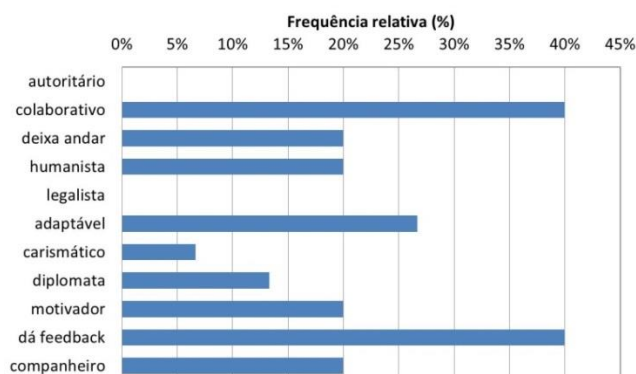


Fig. 9.41 – Estilo do avaliador externo percecionado pelo avaliado

Relativamente ao último grupo de questões dirigidas à subamostra dos avaliados “4- Outras visões sobre a ADD” obtivemos as respostas seguintes. Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo; ... ; 5- Concordo totalmente.

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4.1. Concorda com uma avaliação sumativa dirigida ao desempenho dos professores?	48	45,3%	29	27,4%	17	16,0%	8	7,5%	4	3,8%
4.2. Concorda com uma avaliação formativa dirigida ao desempenho dos professores?	11	10,5%	7	6,7%	32	30,5%	28	26,7%	27	25,7%
4.3. Concorda com o atual modelo de ADD?	50	46,7%	21	19,6%	32	29,9%	1	,9%	3	2,8%

Quadro 9.51 – Outras visões dos avaliados sobre a ADD (tabela de frequências)

Na questão “4.4. Como considera a sua motivação para ser avaliado?”, 34% respondem “muito baixa”, 29% assinalam a categoria “2” e 28% a categoria intermédia. Verificam-se 5 não respostas, que correspondem a 4,5% da subamostra.

	Frequência	Percentagem
1 - Muito baixa	36	34,0
2	31	29,2
3	30	28,3
4	5	4,7
5 - Muito elevada	4	3,8
Total	106	100,0

Quadro 9.52 – Motivação do professor para ser avaliado (tabela de frequências)

Na questão “4.5. Pela sua experiência considera que o clima social na sua Escola se alterou com o processo da ADD?” registamos que a perceção dos avaliados, 35% respondem “para pior”, 29% assinalam a categoria “2” e 27% a categoria intermédia. Verificam-se 8 não respostas, que correspondem a 7,2% da subamostra.

	Frequência	Porcentagem
1- para pior	36	35,0
2	30	29,1
3	28	27,2
4	6	5,8
5- para melhor	3	2,9
Total	103	100,0

Quadro 9.53 – Perceção do avaliado sobre o clima escolar (tabela de frequências)

Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas. Em média, a concordância é elevada em “4.2. Concorda com uma avaliação formativa dirigida ao desempenho dos professores?” e reduzida com os restantes itens “4.1. Concorda com uma avaliação sumativa dirigida ao desempenho dos professores?” e “4.3. Concorda com o atual modelo de ADD?”, sendo a motivação média próxima de baixa, de acordo com a resposta a “4.4. Como considera a sua motivação para ser avaliado?” e que o clima mudou, em média, para perto de pior, de acordo com a resposta a “4.5. Pela sua experiência considera que o clima social na sua Escola se alterou com o processo da ADD?” Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo; ... ; 5- Concordo totalmente. / 1- Muito baixa; ... ; 5- Muito elevada. / 1- Para pior; ... ; 5- Para melhor.

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
4.1. Concorda com uma avaliação sumativa dirigida ao desempenho dos professores?	106	1,97	1,13	57%	1	5
4.2. Concorda com uma avaliação formativa dirigida ao desempenho dos professores?	105	3,50	1,24	35%	1	5
4.3. Concorda com o atual modelo de ADD?	107	1,93	1,03	53%	1	5
4.4. Como considera a sua motivação para ser avaliado?	106	2,15	1,07	50%	1	5
4.5. Pela sua experiência considera que o clima social na sua Escola se alterou com o processo da ADD?	103	2,13	1,05	50%	1	5

Quadro 9.54 – Outras visões do avaliado sobre a ADD (estatística)



Fig. 9.42 – Outras visões sobre a ADD (valores médios)

No que respeita à última questão “4.6. Que consequências profissionais gostaria de obter com a sua ADD?”, 64% dos avaliados assinalam *progredir na carreira*, 54% respondem *melhorar o desempenho*, 13% *nenhuma em especial* e 2% *obter outro cargo*.

	Não assinalado		Assinalado	
	N	%	N	%
-progredir na carreira	40	36,4%	70	63,6%
-obter outro cargo	108	98,2%	2	1,8%
-melhorar o desempenho	51	46,4%	59	53,6%
-nenhuma em especial	96	87,3%	14	12,7%

Quadro 9.55 – Consequências profissionais com ADD desejadas pelo avaliado (tabela de frequências)

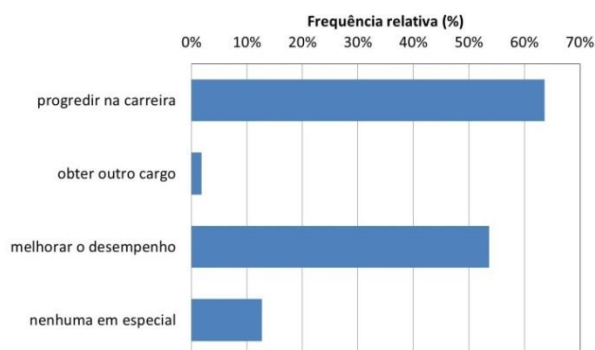


Fig. 9.43 – Consequências profissionais com ADD desejadas pelo avaliado

9.3- Análise da inferência estatística

Iniciamos esta análise, comparando as respostas dos 2 questionários, indicando a distribuição dos avaliadores e avaliados pelas escolas. A percentagem de Escola B e C é superior para os avaliadores, a percentagem de Escola A e D é superior para os avaliados, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(3)} = 11,104$; $p = 0,011$). Os resultados são ilustrados pela tabela e pelo gráfico seguinte.

		Grupo	
		Avaliador	Avaliado
Escola A	N	7	31
	% no Grupo	14,9%	27,9%
Escola B	N	15	13
	% no Grupo	31,9%	11,7%
Escola C	N	18	41
	% no Grupo	38,3%	36,9%
Escola D	N	7	26
	% no Grupo	14,9%	23,4%
Total	N	47	111
	% Total	100,0%	100,0%

Quadro 9.56 – Distribuição dos avaliadores e avaliados pelas escolas da amostra

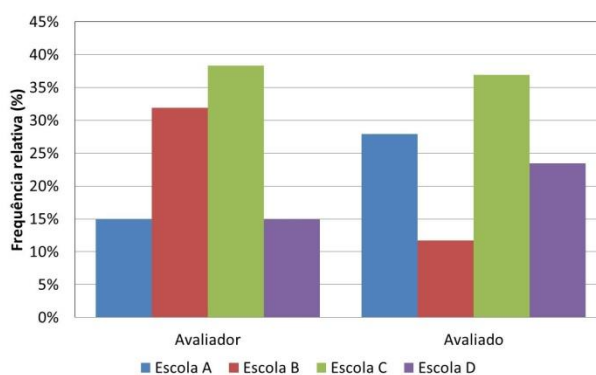


Fig. 9.44 – Distribuição dos avaliadores e avaliados pelas escolas da amostra

Para realizar o estudo da relação entre as variáveis “idade” e “tempo de serviço” entre os 2 grupos (subamostras), será utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney, pelas razões já expostas anteriormente, apresentando-se a tabela com as

estatísticas e resultados do teste, bem como a respetiva ilustração gráfica. O valor de prova é inferior a 5% para a idade e o tempo de serviço, rejeita-se a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: verificam-se diferenças significativas. A idade e o tempo de serviço são superiores para os avaliadores, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

		N	Média	Desvio padrão	U Mann-Whitney	p
1.1. Idade:	Avaliador	46	51,83	5,100	1313	** 0,000
	Avaliado	110	46,45	6,489		
1.2. Tempo de serviço:	Avaliador	45	27,98	5,508	1128,5	** 0,000
	Avaliado	102	22,17	7,063		

** diferença significativa para $p < 0,01$

Quadro 9.57 – Comparação, entre avaliador e avaliado, da “idade” e “tempo de serviço”

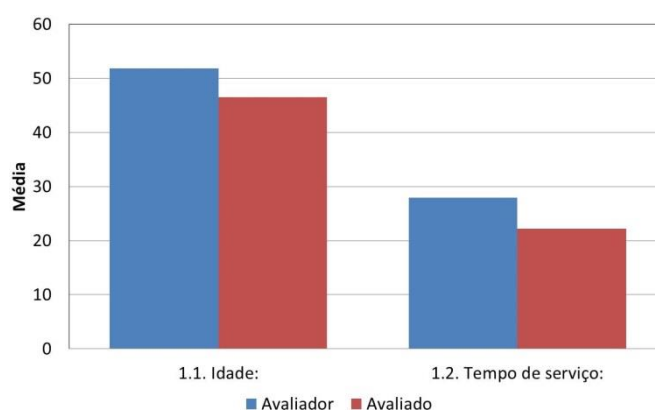


Fig. 9.45 – Comparação, entre avaliador e avaliado, da “idade” e “tempo de serviço”

No que respeita à “posição na carreira” os resultados são ilustrados pela tabela e pelo gráfico seguinte. A situação *Contratado* e *QZP* apenas se verifica para os avaliados, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(2)} = 6,269$; $p = 0,047$).

		Grupo	
		Avaliador	Avaliado
Contratado	N	0	5
	% no Grupo	,0%	4,7%
QZP	N	0	9
	% no Grupo	,0%	8,5%
QE/ QA	N	43	92
	% no Grupo	100,0%	86,8%
Total	N	43	106
	% Total	100,0%	100,0%

Quadro 9.58 – Comparação, entre avaliador e avaliado, da “posição na carreira”

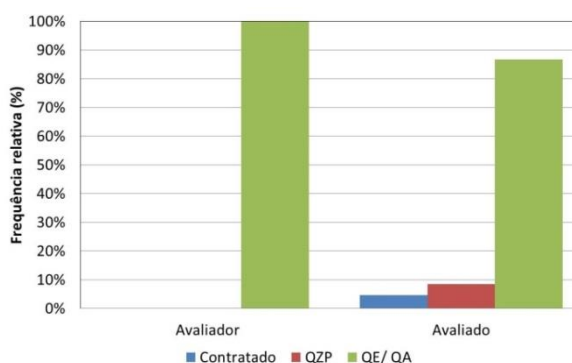


Fig. 9.46 – Comparação, entre avaliador e avaliado, da “posição na carreira”

Relativamente ao “escalão” onde se posicionam os professores em estudo, os resultados são ilustrados pela tabela e pelo gráfico seguinte. A percentagem de 6.º a 9.º escalão é superior para os avaliadores, a percentagem de 1.º a 4.º escalão é superior para os avaliados, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(8)} = 32,845$; $p < 0,001$).

		Grupo	
		Avaliador	Avaliado
1.º	N	0	2
	% no Grupo	,0%	1,9%
2.º	N	0	14
	% no Grupo	,0%	13,3%
3.º	N	1	25
	% no Grupo	2,4%	23,8%
4.º	N	8	24
	% no Grupo	19,0%	22,9%
5.º	N	4	10
	% no Grupo	9,5%	9,5%
6.º	N	3	6
	% no Grupo	7,1%	5,7%
7.º	N	2	0
	% no Grupo	4,8%	,0%
8.º	N	9	14
	% no Grupo	21,4%	13,3%
9.º	N	15	10
	% no Grupo	35,7%	9,5%
Total	N	42	105
	% Total	100,0%	100,0%

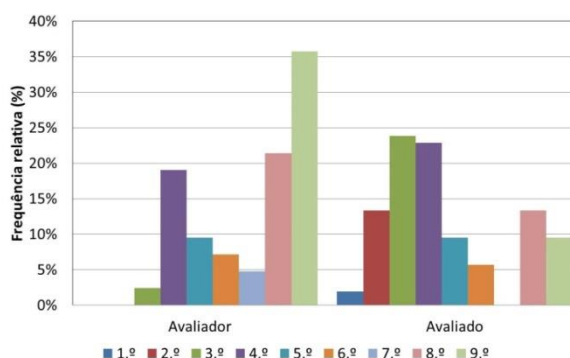


Fig. 9.47 – Comparação, entre avaliador e avaliado, do posicionamento do “escalão”

Quadro 9.59 – Comparação, entre avaliador e avaliado, do posicionamento do “escalão”

No que respeita ao “sexo”, os resultados são ilustrados pela tabela e pelo gráfico em baixo. Na amostra, a percentagem de *sexo masculino* é superior para os avaliadores e a percentagem de *sexo feminino* é superior para os avaliados. No entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(1)} = 2,933$; $p = 0,087$).

		Grupo	
		Avaliador	Avaliado
Feminino	N	31	86
	% no Grupo	66,0%	78,9%
Masculino	N	16	23
	% no Grupo	34,0%	21,1%
Total	N	47	109
	% Total	100,0%	100,0%

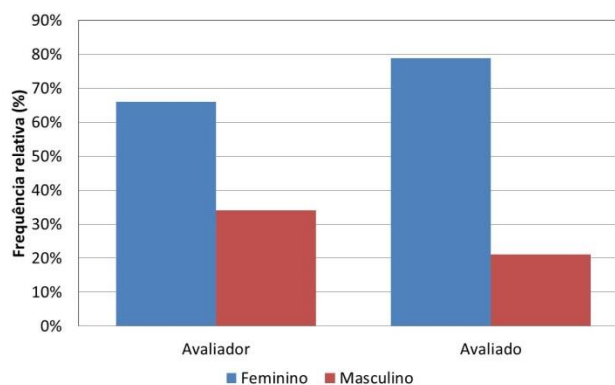


Fig. 9.48 – Comparação, entre avaliador e avaliado, do “género”

Quadro 9.60 – Comparação, entre avaliador e avaliado, do “género”

Na comparação das “habilitações académicas” verificamos que a percentagem de *mestrado* é superior para os avaliadores, a percentagem de *licenciatura* é superior para os avaliados, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(3)} = 7,556$; $p = 0,040$) e como se pode observar na tabela e gráfico seguintes.

		Grupo	
		Avaliador	Avaliado
Bacharelato	N	0	1
	% no Grupo	,0%	,9%
Licenciatura	N	29	89
	% no Grupo	61,7%	80,9%
Mestrado	N	17	19
	% no Grupo	36,2%	17,3%
Doutoramento	N	1	1
	% no Grupo	2,1%	,9%
Total	N	47	110
	% Total	100,0%	100,0%

Quadro 9.61 – Comparação, entre avaliador e avaliado, das “habilitações académicas”

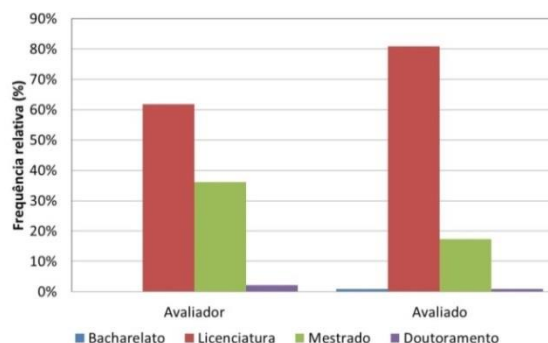


Fig. 9.49 – Comparação, entre avaliador e avaliado, das “habilitações académicas”

Para realizar o estudo da relação entre as variáveis “cargos que exerce ou já exerceu” e os dois grupos (subamostras), utiliza-se o teste de Mann-Whitney, pelas mesmas razões anteriormente apontadas, apresentando-se a tabela com as estatísticas e resultados do teste, bem como a respetiva ilustração gráfica. O valor de prova é inferior a 5% para *membro da direção, coordenador de departamento* e *coordenador de grupo*, rejeita-se a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: verificam-se diferenças significativas. O valor de prova é superior a 5% para *diretor de turma, orientador de estágio* e *nenhum cargo*, não se rejeita a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: não se verificam diferenças significativas. A percentagem que exerce ou exerceu os cargos de *membro da direção, coordenador de departamento* e *coordenador de grupo* é superior para os avaliadores, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. Na amostra, a percentagem que exerce ou exerceu o cargo de *orientador de estágio* é superior para os avaliadores, a percentagem que exerce ou exerceu o cargo de *diretor de turma* ou *nenhum cargo* é superior para os avaliados, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

		N	% sim	Desvio padrão	U Mann-Whitney	p
membro direção	Avaliador	47	30%	46%	2231	* 0,037
	Avaliado	111	15%	36%		
coordenador de departamento	Avaliador	47	55%	50%	1894	** 0,001
	Avaliado	111	28%	45%		
coordenador de grupo	Avaliador	47	85%	36%	1798,5	** 0,000
	Avaliado	111	54%	50%		
diretor turma	Avaliador	47	81%	40%	2438	0,288
	Avaliado	111	87%	33%		
orientador de estágio	Avaliador	47	28%	45%	2357	0,174
	Avaliado	111	18%	39%		
nenhum cargo	Avaliador	47	2%	15%	2546,5	0,476
	Avaliado	111	5%	21%		

** diferença significativa para $p < 0,01$ * diferença significativa para $p < 0,05$

Quadro 9.62 – Comparação, entre avaliador e avaliado, dos “cargos que exerce ou já exerceu”

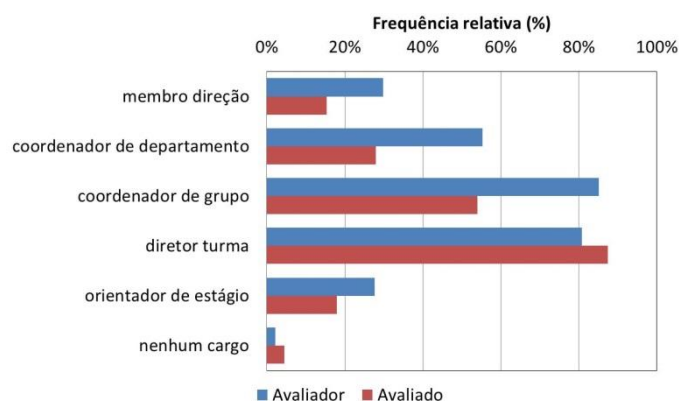


Fig. 9.50 – Comparação, entre avaliador e avaliado, dos “cargos que exerce ou já exerceu”

No que respeita à “concordância com as questões 2.1 a 2.7”, apresenta-se a tabela e ilustração gráfica com as estatísticas e resultados do teste de Mann-Whitney. O valor de prova é inferior a 5% para 2.2. e 2.3., rejeita-se a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: verificam-se diferenças significativas. O valor de prova é superior a 5% para as restantes afirmações, não se rejeita a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: não se verificam diferenças significativas. A concordância com “2.2. a dimensão 2- participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa?” e “2.3. a dimensão 3- formação contínua e desenvolvimento profissional?” é superior para os avaliadores, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. Na amostra, a concordância com as restantes afirmações também é sempre superior para os avaliadores, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

		N	Média	Desvio padrão	U Mann-Whitney	p
2.1. ... dimensão de avaliação "1- científico-pedagógica"?	Avaliador	47	3,91	,905	2191,5	0,095
	Avaliado	111	3,60	1,021		
2.2. ... dimensão "2- particip. na vida da escola e relação com a comunidade educativa"?	Avaliador	47	3,66	,867	1985	* 0,018
	Avaliado	109	3,27	,978		
2.3. ... dimensão "3- formação contínua e desenvolvimento profissional"?	Avaliador	47	3,96	,779	2020,5	* 0,023
	Avaliado	110	3,53	1,020		
2.4. ... distribuição dos pesos classificativos previstos para as 3 dimensões da ADD?	Avaliador	45	3,11	1,005	1946,5	0,058
	Avaliado	106	2,77	1,007		
2.5. ... observação de aulas como uma ferramenta da ADD?	Avaliador	47	3,19	1,173	2105,5	0,070
	Avaliado	109	2,81	1,251		
2.6. ... observação de aulas ser realizada por um avaliador externo?	Avaliador	46	3,39	1,273	2070	0,066
	Avaliado	110	2,95	1,337		
2.7. ... dimensão "1- científico-pedagógica" caso não haja observação de aulas?	Avaliador	45	2,96	1,242	2327	0,737
	Avaliado	107	2,86	1,153		

* diferença significativa para $p < 0,05$

Quadro 9.63 – Comparação, entre avaliador e avaliado, da “concordância com as questões 2.1 a 2.7”



Fig. 9.51 – Comparação, entre avaliador e avaliado, da “concordância com as questões 2.1 a 2.7” (valores médios observados)

Sobre a “concordância com as questões 2.8. a 2.13” apresenta-se a tabela e ilustração gráfica com as estatísticas e resultados do teste de Mann-Whitney. O valor de prova é inferior a 5% para 2.13., rejeita-se a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: verificam-se diferenças significativas. O valor de prova é superior a 5% para as restantes afirmações, não se rejeita a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: não se verificam diferenças significativas. A concordância com “2.13. Concorda com os requisitos para a seleção dos avaliadores?” é superior para os avaliadores, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. Na amostra, a concordância com as restantes afirmações também é sempre superior para os avaliadores, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Concorda que o avaliador		N	Média	Desvio padrão	U Mann-Whitney	p
2.8. ... tenha de possuir experiência no nível de ensino onde se encontra o seu avaliado?	Avaliador	47	4,55	,653	2458	0,573
	Avaliado	110	4,41	,902		
2.9. ... tenha de possuir mais habilitações académicas do que o seu avaliado?	Avaliador	47	3,81	1,135	2550,5	0,890
	Avaliado	110	3,74	1,254		
2.10. ... deva pertencer ao mesmo grupo de recrutamento que o seu avaliado?	Avaliador	47	4,74	,530	2375,5	0,296
	Avaliado	110	4,58	,771		
2.11. ... deva ser considerado um supervisor pedagógico?	Avaliador	47	3,60	1,014	2343	0,337
	Avaliado	110	3,35	1,231		
2.12. ... deva ser considerado um líder?	Avaliador	47	2,79	1,041	2177	0,147
	Avaliado	108	2,50	1,204		
2.13. Concorda com os requisitos para a seleção dos avaliadores?	Avaliador	39	2,90	1,046	1152,5	* 0,035
	Avaliado	77	2,44	1,118		

* diferença significativa para $p < 0,05$

Quadro 9.64 – Comparação, entre avaliador e avaliado, da “concordância com as questões 2.8 a 2.13”



Fig. 9.52 – Comparação, entre avaliador e avaliado, da “concordância com as questões 2.8 a 2.13” (valores médios observados)

Na comparação das respostas à questão “2.14. Considera que o avaliador deve possuir formação especializada em ADD?” observamos os resultados ilustrados pela tabela e pelos gráficos seguintes. A percentagem de respostas afirmativas é superior para os avaliados, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(1)} = 5,740$; $p = 0,017$).

		Grupo	
2.14.		Avaliador	Avaliado
Não	N	6	34
	% no Grupo	13,0%	31,5%
Sim	N	40	74
	% no Grupo	87,0%	68,5%
Total	N	46	108
	% Total	100,0%	100,0%

Quadro 9.65 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “2.14. Considera que o avaliador deve possuir formação especializada em ADD?”

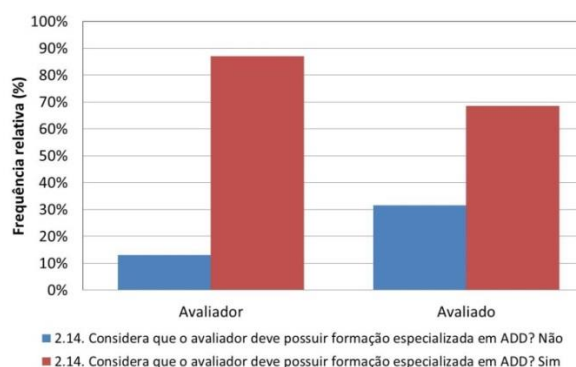


Fig. 9.53 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “2.14. Considera que o avaliador deve possuir formação especializada em ADD?”

Relativamente à comparação da questão “2.15. Quanto tempo de serviço, no mínimo, o avaliador deve possuir?”, para possibilitar a análise, a variável foi recodificada de acordo com:

	Frequência	Percentagem
Menos de 10 anos	8	5,1
10 anos	31	19,6
11 a 19 anos	9	5,7
20 anos ou mais	24	15,2
Indiferente	86	54,4
Total	158	100,0

Quadro 9.66 – Recodificação da variável “tempo de serviço”

Na amostra, a percentagem de menos de 10 anos, 10 anos e 11 a 19 anos é superior para os avaliadores, a percentagem de 20 anos ou mais é superior para os avaliados, sendo as percentagens de indiferente semelhantes para os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(4)} = 8,085$; $p = 0,089$). Os resultados são ilustrados pela tabela e pelos gráficos seguintes.

		Grupo	
		Avaliador	Avaliado
Menos de 10 anos	N	5	3
	% no Grupo	10,6%	2,7%
10 anos	N	11	20
	% no Grupo	23,4%	18,0%
11 a 19 anos	N	3	6
	% no Grupo	6,4%	5,4%
20 anos ou mais	N	3	21
	% no Grupo	6,4%	18,9%
Indiferente	N	25	61
	% no Grupo	53,2%	55,0%
Total	N	47	111
	% Total	100,0%	100,0%

Quadro 9.67 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “2.15. Quanto tempo de serviço, no mínimo, o avaliador deve possuir?”

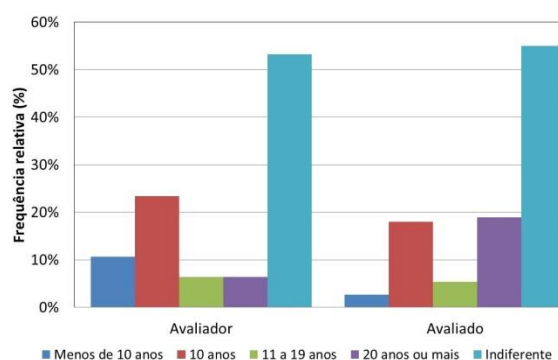


Fig. 9.54 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “2.15. Quanto tempo de serviço, no mínimo, o avaliador deve possuir?”

Na comparação da questão “2.16. Quais os cargos que considera essenciais o avaliador ter desempenhado?” apresentamos a tabela e ilustração gráfica com as estatísticas e resultados do teste de Mann-Whitney. O valor de prova é superior a 5% para todos os cargos e nenhum cargo, não se rejeita a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: não se verificam diferenças significativas. Na amostra, a percentagem que considera essencial *coordenador de departamento*,

coordenador de grupo e *diretor de turma* é superior para os avaliadores, a percentagem que considera essencial *membro da direção*, *orientador de estágio* ou *não considera necessário* é superior para os avaliados, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

		N	% sim	Desvio padrão	U Mann-Whitney	p
membro direção	Avaliador	47	2%	15%	2546,5	0,476
	Avaliado	111	5%	21%		
coordenador de departamento	Avaliador	47	36%	49%	2370	0,252
	Avaliado	111	27%	45%		
coordenador de grupo	Avaliador	47	45%	50%	2289	0,144
	Avaliado	111	32%	47%		
diretor turma	Avaliador	47	26%	44%	2365,5	0,174
	Avaliado	111	16%	37%		
orientador de estágio	Avaliador	47	36%	49%	2494,5	0,608
	Avaliado	111	41%	49%		
não considero necessário	Avaliador	47	28%	45%	2460,5	0,485
	Avaliado	111	33%	47%		

Quadro 9.68 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “2.16. Quais os cargos que considera essenciais o avaliador ter desempenhado?”

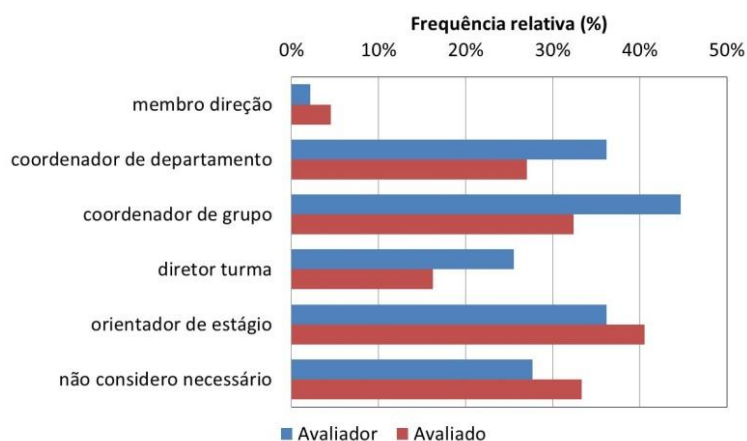


Fig. 9.55 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “2.16. Quais os cargos que considera essenciais o avaliador ter desempenhado?”

Sobre a questão “2.17. Considera que a ADD vai melhorar o desempenho profissional dos professores?” a percentagem de respostas “a maioria” é superior para os avaliadores, a percentagem de respostas “de nenhum” e “de poucos” é superior para os avaliados, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(3)} = 8,874$; $p = 0,031$). Os resultados são ilustrados pela tabela e pelo gráfico seguinte.

		Grupo	
		Avaliador	Avaliado
de nenhum	N	6	37
	% no Grupo	13,0%	34,3%
de poucos	N	29	58
	% no Grupo	63,0%	53,7%
da maioria	N	10	11
	% no Grupo	21,7%	10,2%
de todos	N	1	2
	% no Grupo	2,2%	1,9%
Total	N	46	108
	% Total	100,0%	100,0%

Quadro 9.69 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “2.17. Considera que a ADD vai melhorar o desempenho profissional dos professores?”

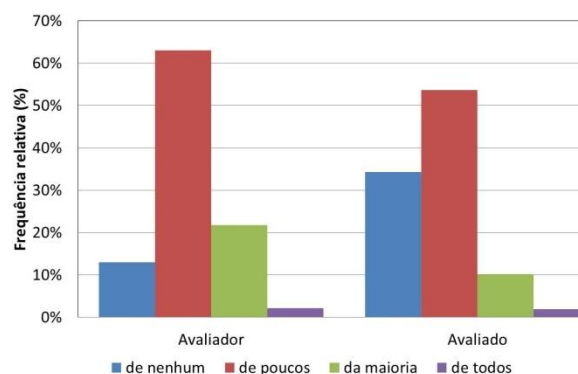


Fig. 9.56 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “2.17. Considera que a ADD vai melhorar o desempenho profissional dos professores?”

No que respeita à questão “2.18. Quais dos seguintes aspetos valoriza mais na postura do avaliador?” apresenta-se a tabela e ilustração gráfica seguintes com as estatísticas e resultados do teste de Mann-Whitney. O valor de prova é superior a 5% para todos os aspetos, não se rejeita a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: não se verificam diferenças significativas. Na amostra, a percentagem que valoriza *colaborativo*, *humanista*, *legalista*, *adaptável*, *diplomata*, *motivador* e que dê *feedback* é superior para os avaliadores, a percentagem que valoriza *carismático* e *companheiro* é superior para os avaliados, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

		N	% sim	Desvio padrão	U Mann-Whitney	p
autoritário	Avaliador	47	0%	0%	2608,5	1,000
	Avaliado	111	0%	0%		
colaborativo	Avaliador	47	77%	43%	2302,5	0,149
	Avaliado	111	65%	48%		
que deixa andar	Avaliador	47	0%	0%	2608,5	1,000
	Avaliado	111	0%	0%		
humanista	Avaliador	47	36%	49%	2370	0,252
	Avaliado	111	27%	45%		
legalista	Avaliador	47	2%	15%	2600	0,891
	Avaliado	111	2%	13%		
adaptável	Avaliador	47	34%	48%	2237,5	0,057
	Avaliado	111	20%	40%		
carismático	Avaliador	47	4%	20%	2508	0,386
	Avaliado	111	8%	27%		
diplomata	Avaliador	47	17%	38%	2399,5	0,149
	Avaliado	111	9%	29%		
motivador	Avaliador	47	72%	45%	2413,5	0,362
	Avaliado	111	65%	48%		
que dê feedback	Avaliador	47	74%	44%	2334,5	0,200
	Avaliado	111	64%	48%		
companheiro	Avaliador	47	9%	28%	2548,5	0,662
	Avaliado	111	11%	31%		

Quadro 9.70 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “2.18. Quais dos seguintes aspetos valoriza mais na postura do avaliador?”

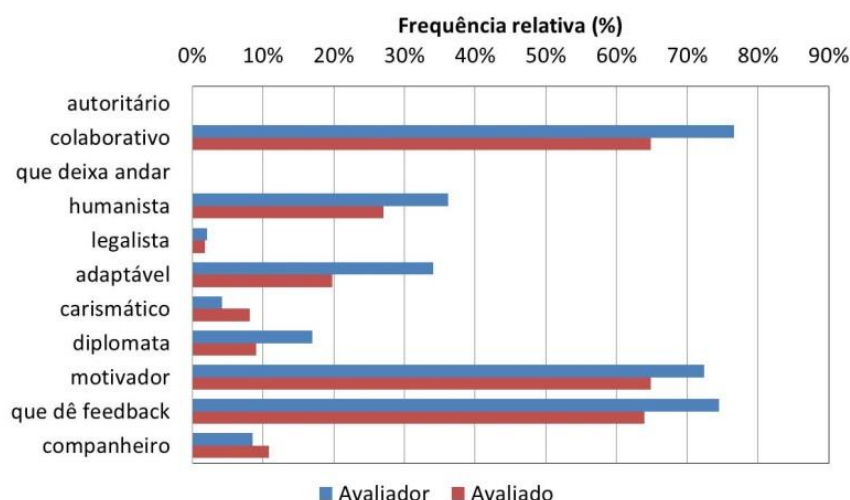


Fig. 9.57 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “2.18. Quais dos seguintes aspetos valoriza mais na postura do avaliador?”

Analizamos agora o conjunto das “questões 3.1.1 a 3.1.7 e as suas similares 3.1 a 3.7”. Apresentamos para esse efeito a tabela e ilustração gráfica seguintes com as estatísticas e resultados do teste de Mann-Whitney, não considerando as respostas não sabe/ não responde. O valor de prova é superior a 5% para todas as questões, não se rejeita a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: não se verificam diferenças significativas. Na amostra, a percentagem de respostas afirmativas aos itens 1, 2 e 4 é superior para os avaliadores, a percentagem de respostas afirmativas aos itens 3, 5, 6 e 7 é superior para os avaliados, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

		N	% sim	Desvio padrão	U Mann-Whitney	p
3.1.1. Avaliados e avaliador interno são do mesmo grupo de recrutamento?	Avaliador	44	82%	39%	2082	0,738
	Avaliado	97	79%	41%		
3.1.2. As habilitações académicas do avaliador interno são mais elevadas que as do avaliado?	Avaliador	42	43%	50%	1596	0,297
	Avaliado	84	33%	47%		
3.1.3. O tempo de serviço do avaliador interno é maior que o do avaliado?	Avaliador	44	75%	44%	1738	0,153
	Avaliado	88	85%	36%		
3.1.4. O avaliador interno tem experiência no nível de ensino onde faz a ADD?	Avaliador	45	89%	32%	2092,5	0,350
	Avaliado	99	83%	38%		
3.1.5. Reconhecimento do avaliador interno como possuindo as competências ...	Avaliador	44	57%	50%	1819	0,067
	Avaliado	98	72%	45%		
3.1.6. Reconhecimento do avaliador interno como um supervisor pedagógico?	Avaliador	45	31%	47%	1826,5	0,068
	Avaliado	97	47%	50%		
3.1.7. Reconhecimento do avaliador interno como um líder?	Avaliador	44	39%	49%	2056,5	0,686
	Avaliado	97	42%	50%		

Quadro 9.71 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre as “questões 3.1.1 a 3.1.7 e as suas similares 3.1 a 3.7”

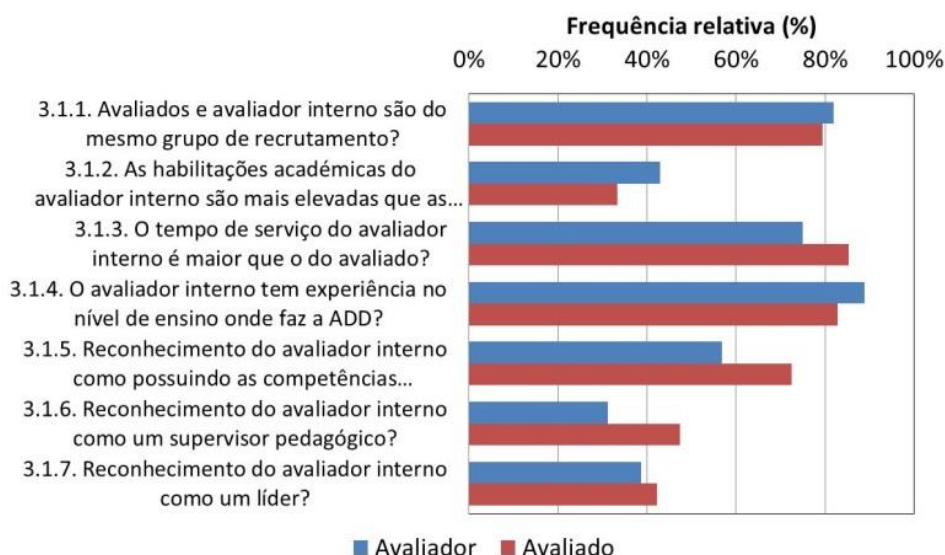


Fig. 9.58 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre as “questões 3.1.1 a 3.1.7 e as suas similares 3.1 a 3.7”

Relativamente à análise do conjunto de “questões 3.1.8 a 3.1.10 e as suas similares 3.8 a 3.10” apresentamos a tabela e ilustração gráfica seguintes com as estatísticas e resultados do teste de Mann-Whitney. O valor de prova é inferior a 5% para os itens 9 e 10, rejeita-se a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: verificam-se diferenças significativas. O valor de prova é superior a 5% para o item 8, não se rejeita a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: não se verificam diferenças significativas. A opinião sobre a relação profissional (item 9) e pessoal (item 10) é superior para os avaliadores, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. Na amostra, a opinião sobre a influência do avaliador interno no processo da ADD é superior para os avaliados, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

		N	Média	Desvio padrão	U Mann-Whitney	p
3.1.8. Influência do avaliador interno no processo da ADD?	Avaliador	46	2,91	,865	2245	0,588
	Avaliado	103	3,04	1,047		
3.1.9. Relação profissional avaliador interno/ avaliado?	Avaliador	45	4,33	,707	1779	* 0,014
	Avaliado	104	3,94	,901		
3.1.10. Relação pessoal avaliador interno/ avaliado?	Avaliador	44	4,32	,740	1634	** 0,006
	Avaliado	102	3,89	,866		

** diferença significativa para $p < 0,01$

* diferença significativa para $p < 0,05$

Quadro 9.72 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre as “questões 3.1.8 a 3.1.10 e as suas similares 3.8 a 3.10”

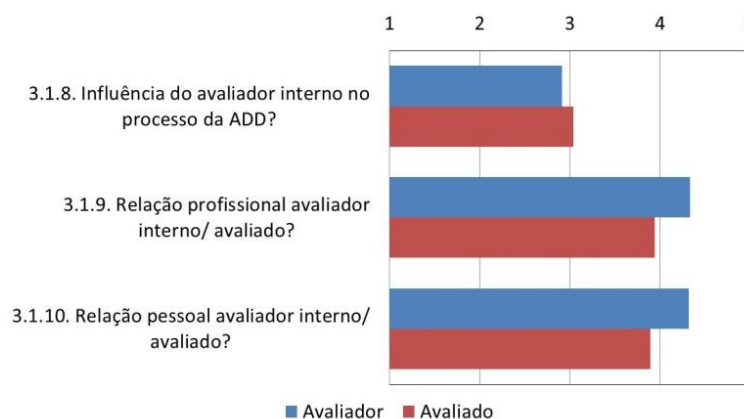


Fig. 9.59 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre as “questões 3.1.8 a 3.1.10 e as suas similares 3.8 a 3.10” (valores médios)

Na comparação das respostas entre avaliador e avaliado à questão “3.1.11. Avaliador interno possui alguma formação especializada em ADD?” os resultados são ilustrados pela tabela e pelo gráfico seguinte. A percentagem de respostas “não” e “sim” é superior para os avaliadores, a percentagem de respostas “não sabe” é superior para os avaliados, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(2)} = 51,616$; $p < 0,001$).

		Grupo	
		Avaliador	Avaliado
Não	N	34	35
	% no Grupo	72,3%	31,5%
Sim	N	12	6
	% no Grupo	25,5%	5,4%
Não sabe/ não responde	N	1	70
	% no Grupo	2,1%	63,1%
Total	N	47	111
	% Total	100,0%	100,0%

Quadro 9.73 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “3.1.11. Avaliador interno possui alguma formação especializada em ADD?”

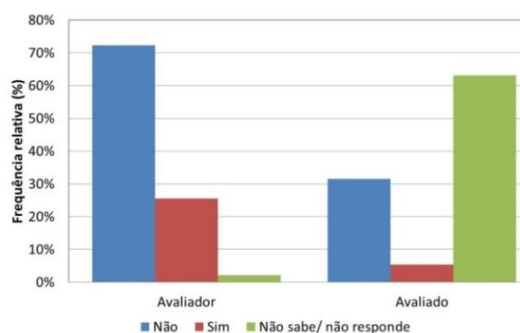


Fig. 9.60 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “3.1.11. Avaliador interno possui alguma formação especializada em ADD?”

Na mesma questão, não considerando as respostas “não sabe”, os resultados são ilustrados pela tabela e pelo gráfico seguinte. Na amostra, a percentagem de respostas “sim” é superior para os avaliadores, a percentagem de respostas “não” é superior para os avaliados, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(1)} = 1,733$; $p = 0,188$).

		Grupo	
		Avaliador	Avaliado
Não	N	34	35
	% no Grupo	73,9%	85,4%
Sim	N	12	6
	% no Grupo	26,1%	14,6%
Total	N	46	41
	% Total	100,0%	100,0%

Quadro 9.74 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “3.1.11. Avaliador interno possui alguma formação especializada em ADD?” (não considerando as respostas “não sabe”)

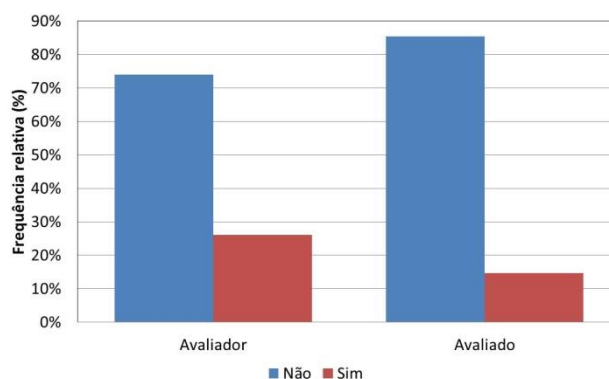


Fig. 9.61 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “3.1.11. Avaliador interno possui alguma formação especializada em ADD?” (não considerando as respostas “não sabe”)

Na análise da questão “3.1.12. Avaliador interno possui os requisitos exigidos pela Lei?” os resultados são ilustrados pela tabela e pelo gráfico seguinte. A percentagem de respostas “poucos”, “a maioria” e “todos” é superior para os avaliadores, a percentagem de respostas “não sabe” é superior para os avaliados, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(4)} = 24,376$; $p < 0,001$).

		Grupo	
		Avaliador	Avaliado
nenhum deles	N	0	1
	% no Grupo	,0%	,9%
poucos	N	8	3
	% no Grupo	17,0%	2,7%
a maioria	N	22	35
	% no Grupo	46,8%	31,5%
todos	N	10	15
	% no Grupo	21,3%	13,5%
Não sabe/ não responde	N	7	57
	% no Grupo	14,9%	51,4%
Total	N	47	111
	% Total	100,0%	100,0%

Quadro 9.75 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “3.1.12. Avaliador interno possui os requisitos exigidos pela Lei?”

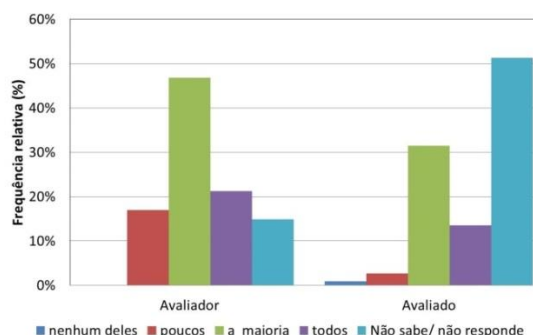


Fig. 9.62 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “3.1.12. Avaliador interno possui os requisitos exigidos pela Lei?”

Na mesma questão, não considerando as respostas “não sabe”, os resultados são ilustrados pela tabela e pelo gráfico seguinte. Na amostra, a percentagem de respostas “poucos” é superior para os avaliadores, a percentagem de respostas “a maioria” e “todos” é superior para os avaliados, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(3)} = 5,269$; $p = 0,123$).

		Grupo	
		Avaliador	Avaliado
nenhum deles	N	0	1
	% no Grupo	,0%	1,9%
poucos	N	8	3
	% no Grupo	20,0%	5,6%
a maioria	N	22	35
	% no Grupo	55,0%	64,8%
todos	N	10	15
	% no Grupo	25,0%	27,8%
Total	N	40	54
	% Total	100,0%	100,0%

Quadro 9.76 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “3.1.12. Avaliador interno possui os requisitos exigidos pela Lei?” (não considerando as respostas “não sabe”)

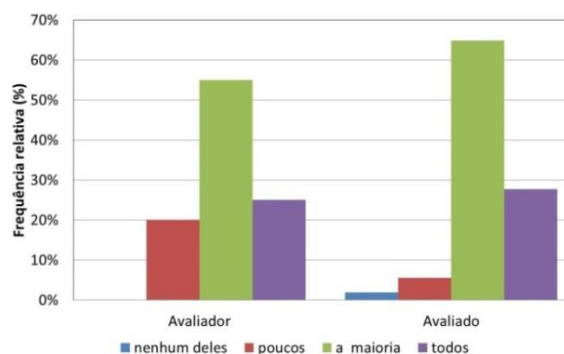


Fig. 9.63 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “3.1.12. Avaliador interno possui os requisitos exigidos pela Lei?” (não considerando as respostas “não sabe”)

Na comparação da questão “3.1.13. Quais dos seguintes aspetos caracterizam o avaliador interno?”, apresentamos de seguida a tabela e ilustração gráfica com as estatísticas e resultados do teste de Mann-Whitney. O valor de prova é inferior a 5% para *colaborativo*, *motivador* e *dá feedback*, rejeita-se a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: verificam-se diferenças significativas. O valor de prova é superior a 5% para os restantes aspetos, não se rejeita a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: não se verificam diferenças significativas. A percentagem que atribui as características *colaborativo*, *motivador* e *dá feedback* é superior para os avaliadores, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. Na amostra, a percentagem que atribui as características *humanista*, *adaptável*, *diplomata* e *companheiro* é superior para os avaliadores, a percentagem que atribui as características *autoritário*, “*deixa andar*”, *legalista* e *carismático* é superior para os avaliados, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

		N	% sim	Desvio padrão	U Mann-Whitney	p
autoritário	Avaliador	47	0%	0%	2420,5	0,060
	Avaliado	111	7%	26%		
colaborativo	Avaliador	47	79%	41%	1800,5	** 0,000
	Avaliado	111	48%	50%		
deixa andar	Avaliador	47	2%	15%	2546,5	0,476
	Avaliado	111	5%	21%		
humanista	Avaliador	47	40%	50%	2212	0,057
	Avaliado	111	25%	44%		
legalista	Avaliador	47	11%	31%	2557	0,728
	Avaliado	111	13%	33%		
adaptável	Avaliador	47	34%	48%	2237,5	0,057
	Avaliado	111	20%	40%		
carismático	Avaliador	47	2%	15%	2523	0,362
	Avaliado	111	5%	23%		
diplomata	Avaliador	47	17%	38%	2564	0,789
	Avaliado	111	15%	36%		
motivador	Avaliador	47	51%	51%	2052	* 0,011
	Avaliado	111	30%	46%		
dá feedback	Avaliador	47	68%	47%	1678,5	** 0,000
	Avaliado	111	32%	47%		
companheiro	Avaliador	47	26%	44%	2506,5	0,593
	Avaliado	111	22%	41%		

** diferença significativa para $p < 0,01$ * diferença significativa para $p < 0,05$

Quadro 9.77 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “3.1.13 Quais dos seguintes aspetos caracterizam o avaliador interno?”

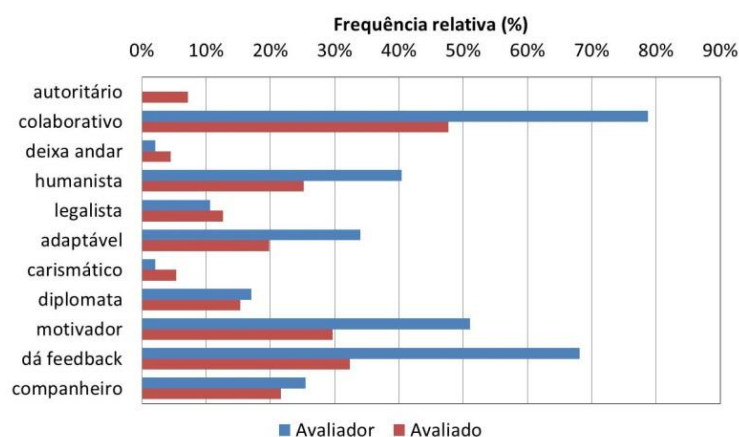


Fig. 9.64 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “3.1.13 Quais dos seguintes aspetos caracterizam o avaliador interno?”

Na comparação das respostas no último grupo de questões, começaremos por analisar as “questões 4.1 a 4.3”. Assim, apresentamos de seguida a tabela e ilustração gráfica com as estatísticas e resultados do teste de Mann-Whitney. O valor de prova é inferior a 5% para a afirmação 4.2, rejeita-se a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: verificam-se diferenças significativas. O valor de prova é superior a 5% para as afirmações 4.1. e 4.3, não se rejeita a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: não se verificam diferenças significativas. A concordância com “4.2. Concorda com uma avaliação formativa dirigida ao desempenho dos professores?” é superior para os avaliadores,

sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. Na amostra, a concordância com 4.1. e 4.3 é também superior para os avaliadores, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

		N	Média	Desvio padrão	U Mann-Whitney	p
4.1. Concorda com uma avaliação sumativa dirigida ao desempenho dos professores?	Avaliador	46	2,35	1,269	2030,5	0,085
	Avaliado	106	1,97	1,125		
4.2. Concorda com uma avaliação formativa dirigida ao desempenho dos professores?	Avaliador	44	4,16	,963	1589	** 0,002
	Avaliado	105	3,50	1,241		
4.3. Concorda com o atual modelo de ADD?	Avaliador	47	2,26	1,052	2061,5	0,058
	Avaliado	107	1,93	1,030		

** diferença significativa para $p < 0,01$

Quadro 9.78 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre o grupo de “questões 4.1 a 4.3”

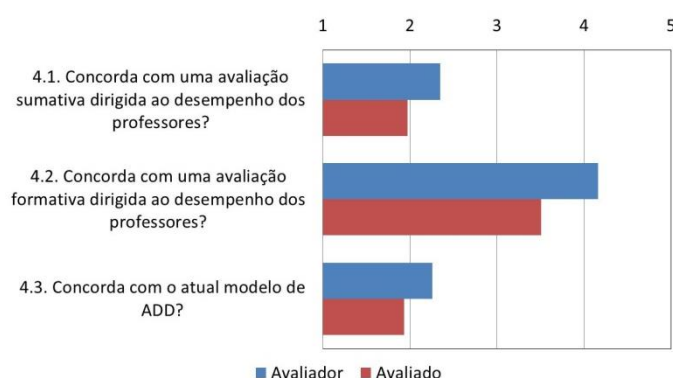


Fig. 9.65 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre o grupo de “questões 4.1 a 4.3” (valores médios)

Na comparação entre o grupo de “questões 4.4 e 4.5” apresentamos abaixo a tabela e ilustração gráfica com as estatísticas e resultados do teste de Mann-Whitney. O valor de prova é superior a 5% para ambas as afirmações, não se rejeita a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: não se verificam diferenças significativas. Na amostra, a opinião sobre “4.4. Como considera a sua motivação para ser avaliado?” e “4.5. Pela sua experiência considera que o clima social na sua Escola se alterou com o processo da ADD?” é superior para os avaliadores, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

		N	Média	Desvio padrão	U Mann-Whitney	p
4.4. Como considera a sua motivação para ser avaliado/ avaliado?	Avaliador	46	2,39	1,022	2072	0,125
	Avaliado	106	2,15	1,067		
4.5. Pela sua experiência considera que o clima social ... se alterou ...?	Avaliador	47	2,26	,943	2200	0,351
	Avaliado	103	2,13	1,054		

** diferença significativa para $p < 0,01$

* diferença significativa para $p < 0,05$

Quadro 9.79 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre o grupo de “questões 4.4 a 4.5”

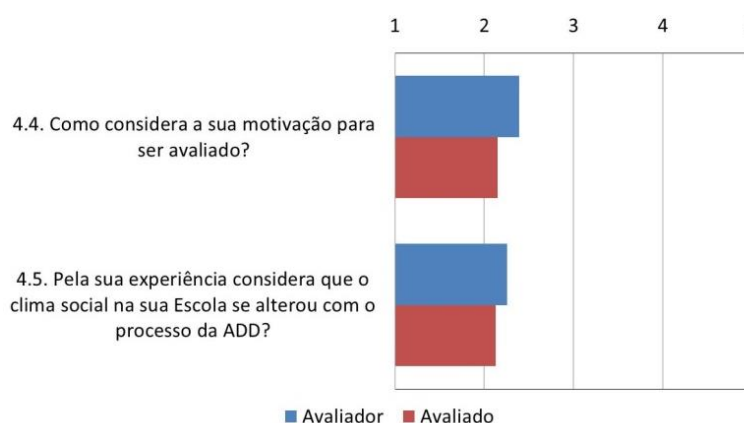


Fig. 9.66 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre o grupo de “questões 4.4 a 4.5” (valores médios)

E finalmente analisamos a comparação entre a última pergunta do questionário “4.6 Que consequências profissionais gostaria de obter com a sua ADD?” apresentando igualmente a tabela e ilustração gráfica com as estatísticas e resultados do teste de Mann-Whitney. O valor de prova é superior a 5% para todas as consequências, não se rejeita a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para avaliadores e avaliados: não se verificam diferenças significativas. Na amostra, a percentagem que gostaria de obter como consequência *melhorar o desempenho* e *nenhuma em especial* é superior para os avaliadores, a percentagem que gostaria de obter como consequência *progredir na carreira* e *obter outro cargo* é superior para os avaliados. No entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

		N	% sim	Desvio padrão	U Mann-Whitney	p
progredir na carreira	Avaliador	47	49%	51%	2205	0,087
	Avaliado	110	64%	48%		
obter outro cargo	Avaliador	47	0%	0%	2538	0,354
	Avaliado	110	2%	13%		
melhorar o desempenho	Avaliador	47	60%	50%	2431,5	0,494
	Avaliado	110	54%	50%		
nenhuma em especial	Avaliador	47	19%	40%	2419	0,299
	Avaliado	110	13%	33%		

Quadro 9.80 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “4.6 Que consequências profissionais gostaria de obter com a sua ADD?”

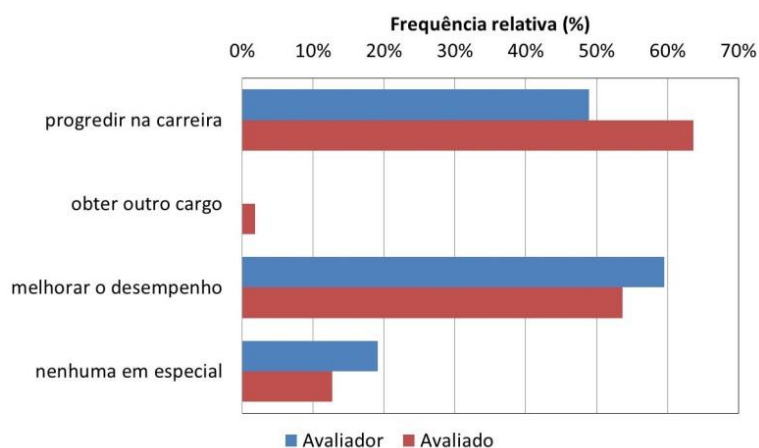


Fig. 9.67 – Comparação, entre avaliador e avaliado, sobre a questão “4.6 Que consequências profissionais gostaria de obter com a sua ADD?”

Após a conclusão do nosso trabalho empírico, interessa agora dedicarmos a nossa atenção à discussão de todos os resultados obtidos e confrontá-los com a teoria que nos suportou.

Capítulo 10 – Discussão dos resultados

Assim, neste capítulo, interessa-nos ligar a teoria apresentada no enquadramento teórico, e que nos suportou ao longo de todo o estudo, aos resultados obtidos nas diversas fases empíricas do nosso trabalho. Embora não tivéssemos encontrado estudos dentro da especificidade do nosso, procurámos fazer uma comparação dos nossos resultados com os resultados de outras investigações. Estruturámos, deste modo, o presente capítulo em vários subcapítulos fazendo corresponder cada um deles a cada um dos objetivos que nos guiou.

10.1 - Perfil institucional do avaliador do desempenho docente

Na primeira fase do nosso estudo, onde procurámos traçar o perfil institucional do avaliador do desempenho docente, debruçámo-nos sobre a diversa legislação e deparámo-nos com várias exigências legais para se poder exercer este cargo cuja síntese expusemos no Quadro 7.2 (Capítulo 7). Estas condições foram encontradas no DL n.º 75/2008, DL n.º 41/2012, DN n.º 24/2012, e, mais especificamente, na última Lei onde se suporta o mais recente modelo de ADD: DL n.º 26/2012.

Constatámos que não existem muitas obras que se dediquem à definição das condições para se poder exercer o cargo de avaliador de desempenho docente. No entanto, encontrámos algumas onde se recomendam certas características pessoais, profissionais e académicas. Neste seguimento, comparámos o perfil institucional emanado pela Lei com o perfil que é recomendado por autores e estudos de referência, tais como, Murillo (2007), Eurydice (2007) e, mais concretamente, Ruivo (2008), Casanova (2009), Costa (2009) e Santiago *et al.* (2009). Pareceu-nos claramente que, apesar do legislador não seguir à letra estas recomendações por força de, provavelmente, não existirem ainda os alicerces adequados a uma perfeita implementação deste novo modelo de ADD, o perfil institucional que foi delineado procurou suportar-se nestas advertências. Por exemplo, o DR n.º 26/2012 diz-nos que o avaliador interno do desempenho docente é o Coordenador de Departamento exigindo-se deste modo alguma experiência a quem exercer este cargo conforme recomendam Ruivo (2008), Casanova (2009) e Santiago *et al.* (2009). Também a formação exigida aos avaliadores por este modelo de ADD é uma importante condição aconselhada por

estes autores. A inclusão de um avaliador externo no processo de ADD, proposto por Santiago *et al.* (2009), é paradigmática desta aproximação da Lei às referências dos estudos. Também, ao analisarmos o Quadro 7.2, se nota que existem dois perfis institucionais que asseguram uma certa coerência relativamente às condições ideais propostas por estes autores: o de avaliador interno designado pelo Coordenador de Departamento e o de avaliador externo integrado numa bolsa de avaliadores. Mas, fazemos notar que, só nestes perfis, se exige que as áreas científicas e pedagógicas sejam, pelo menos, próximas das do avaliado. No entanto, mesmo aqui, nada impedirá que o avaliador tenha habilitações inferiores na área científica e na área pedagógica em relação ao seu avaliado salvaguardando-se o aspeto do primeiro não possuir uma experiência de menor relevância em relação ao segundo. A necessidade do avaliador possuir mais habilitações que o seu avaliado não é contemplada no perfil institucional mas constitui uma das interrogações de Casanova (2009) assumindo-a como uma das condições necessárias para um coerente e justo processo de avaliação. Constatámos, na terceira fase do nosso estudo de carácter quantitativo, que somente 29% de avaliadores internos têm mais habilitações que os seus avaliados. Notámos ainda que o avaliado não teve qualquer participação na definição deste perfil institucional podendo despoletar uma falta de reconhecimento de competências deitando por terra a necessária credibilidade no processo conforme alerta Ruivo (2008), embora tivéssemos encontrado no estudo quantitativo 61% de avaliados que reconhecem competências aos seus avaliadores.

Assim, e resumindo, o perfil institucional do avaliador do desempenho docente corresponde a um professor com formação em avaliação do desempenho docente, do mesmo grupo de recrutamento do avaliado, com mais experiência que este e, no caso de ser avaliador externo, não exerce funções na mesma Escola ou agrupamento de escolas que o seu avaliado. De salientar que, se for Coordenador de Departamento nomeado pelo Diretor, este professor, pode ser avaliador interno sem que obedeça a requisitos de maior, bastando somente estar posicionado no 4º escalão, ou estar posicionado no 3º escalão desde que seja detentor de formação especializada, não sendo sequer necessário que pertença ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado.

10.2 - Perfil e estilo do avaliador do desempenho docente na perspetiva dos avaliadores e avaliados

Nesta tentativa de caracterizar o perfil e o estilo do avaliador do desempenho docente usámos inquéritos por entrevista a avaliadores, inquéritos por entrevista a avaliados, observação participante e, ainda, inquéritos por questionário a avaliadores (IQ-ADDPPP) e inquéritos por questionário a avaliados (IQ-ADDPPA).

No que respeita aos inquéritos por entrevista aos avaliadores observámos que, de uma forma geral, os avaliadores consideram-se possuir um estilo colaborativo e humanista pondo de parte qualquer tendência autocrática como de resto é aconselhado pelos autores em estudo como, por exemplo, Bennis e Nanus (1985) afirmando que um estilo autocrático é a pior das soluções. Os avaliadores entendem que devem possuir formação específica em ADD, embora assumam não a possuir, mas consideram que têm competências suficientes para avaliar os seus pares por força da experiência que possuem e do estatuto que lhes é conferido. Notámos também que atribuem importância ao domínio da área científica do grupo de recrutamento onde incide a sua ADD. O reconhecimento do estatuto de avaliador por parte dos avaliados é considerado um *handicap* necessário à definição de um perfil para o avaliador, em consonância com o enquadramento teórico por nós considerado (Marques, 2008; Galveias, 2008). Dentro desta ferramenta de investigação (inquéritos por entrevista) também observámos, nos avaliados, que o perfil do avaliador deveria ser suportado por formações específicas, experiência em anos de serviço (mais de 15 anos), experiência na área científica e experiência no nível de ensino onde vai avaliar. No estilo do avaliador surge o termo *feedback* como um comportamento fundamental para uma boa relação profissional entre o avaliador e avaliado. Um estilo social e humanamente adequado foi perspetivado pelos avaliados como o desejado.

Na observação participante que fizemos corroborámos as ideias referidas nas entrevistas sobretudo a perceção que os avaliadores fazem sobre os seus próprios estilos: fornecem *feedback*, humanistas, colaborativos e participativos. Esta perceção encontra-se na linha de autores como, por exemplo, Jesuíno (1999), Ghilardi e Splallarossa (1991) e Bothwell (1991) que a referem como sendo a mais indicada. Fazemos notar que estes comportamentos não foram confirmados por todos os avaliados com quem interagimos. O perfil do avaliador não foi contestado pelos avaliados dando a ideia que o delineado pela tutela foi o adequado, mas sempre iam acentuando a

experiência e a formação específica como fundamentais. De qualquer modo, assumia-se que o avaliador seria sempre o Coordenador de Grupo (Delegado de Grupo) do respetivo grupo de recrutamento. E este já possui, em princípio, mais experiência do que os seus pares do mesmo grupo e é igualmente especialista na área científica. Os avaliados não aceitariam de bom grado que o avaliador fosse outro. A formação específica, que “todos” acham fundamental o avaliador do desempenho docente ter de possuir, não se verificou de todo. Na realidade, nenhum avaliador com quem conversámos assumiu que fez qualquer formação com exceção dos raros avaliadores externos que tiveram algumas reuniões orientadoras.

Esta caracterização do perfil do avaliador do desempenho docente foi ainda verificada com inquéritos por questionário dirigidos aos avaliadores e aos avaliados. Verificámos que os avaliadores possuem condições mais aproximadas que os avaliados para poderem exercer o cargo tendo em conta o perfil institucional emanado pelo DR n.º 26/2012 e tendo em conta as recomendações de Murillo (2007), Eurydice (2007), Ruivo (2008), Casanova (2009), Costa (2009) e Santiago *et al.* (2009). Constatase que, em todas as variáveis analisadas, as dos avaliadores se sobrepõem às dos avaliados como, por exemplo, os primeiros apresentam mais experiência como professores no nível e na área de ensino onde fazem a ADD (com uma média de 28 anos de serviço muito superior ao que eles maioritariamente acham adequado: 10 anos), melhor posicionados nos escalões da carreira (com 35,5% no 9º escalão), uma maior formação de base (com 36% de mestres) e com mais experiência de liderança nas estruturas internas de organização da Escola. Só no cargo de Diretor de Turma é que os avaliados têm mais experiência que os avaliadores. De realçar que apesar de observarmos nas outras fases a importância atribuída aos anos de serviço para o cargo de avaliador, nesta fase do estudo, obtivemos nos dois grupos (avaliadores e avaliados) um resultado significativo sobre esta necessidade com 54% de respostas a dizerem-nos que este aspeto é indiferente apesar de entenderem que o avaliador deve ser mais experiente que o avaliado. Na perspetiva dos avaliadores, estes, reconhecem-se como competentes (embora com um resultado não muito expressivo pois obtivemos um pouco mais de 53,2% de respostas positivas) e, em consonância com os avaliados, são de opinião que o avaliador deve obedecer a certos requisitos para poder exercer o cargo mas, paradoxalmente, não concordam com os preceitos de seleção emanados pela Lei. As condições que sobressaem passam pela necessidade do avaliador pertencer ao grupo de recrutamento do avaliado, dever possuir mais habilitações que os seus avaliados, ter

mais experiência que os avaliados e, ainda, que o avaliador deve ser considerado um supervisor pedagógico. Relativamente à consideração do avaliador do desempenho docente poder ser chamado de líder, ambos os grupos são de opinião negativa. Observámos no terreno, e em consonância com os autores que consideram este conceito ambíguo (Bennis & Nanus, 1985; McNeil & Clemmer, 1992; Jesuíno, 1999; Costa, 2000; Fullan, 2003; Castanheira, 2010), que o termo líder é percecionado de uma forma mais tradicional, muito próxima da que define Hoffer (2007) ou próxima da teoria do “grande homem” (Bennis & Nanus, 1985; Cunha & Rego, 2005). Os avaliadores valorizam de sobremaneira a formação especializada (87%) embora 74% assumam que não a obtiveram. Esta necessidade também é considerada importante pelos avaliados. No que respeita aos comportamentos perante os avaliados, confirmamos a imagem colaborativa, motivadora e prestadora de *feedback* que os avaliadores têm de si próprio sendo também a mais apreciada pelos dois grupos em estudo. Estes comportamentos de atenção e respeito pelos outros são os considerados fundamentais para o sucesso da liderança perspetivados por vários autores como, por exemplo, McNeil e Clemmer (1992), Hargreaves e Fink (2007) e Rego e Cunha (2012). E na confrontação do perfil institucional com o perfil real, somente 25% dos avaliadores assume possuir todos os requisitos exigidos pela Lei.

Podemos, então, resumir o perfil real dos avaliadores do desempenho docente: são professores do mesmo grupo de recrutamento dos avaliados, têm experiência vista em anos de serviço, têm experiência no nível de ensino onde fazem a avaliação, têm experiência em liderança nos cargos julgados mais importantes nas estruturas da Escola, possuem habilitações académicas relevantes (36,2% com mestrado e 2,1% com doutoramento), estão posicionados nos últimos escalões na carreira, e não possuem formação especializada em ADD. Fazemos notar que autores como, por exemplo, Teixeira (1995), Rangel (2000), Curado (2000) e Casanova (2009) nos alertam para os riscos da ineficácia dos processos caso não se formem convenientemente os líderes com responsabilidade na frente dos cargos.

No que respeita ao estilo predominante, os avaliadores consideram-se motivadores, colaborativos e dão *feedback*. Esta perspetiva não é, de todo, observada pelos avaliados apesar destes considerarem os seus avaliadores competentes para o exercício do cargo. Pela observação que fizemos no terreno, pareceu-nos que o estilo dos avaliadores foi fortemente condicionado pela falta de informação, incerteza e, consequentemente, insegurança resultantes pela forma como o processo da ADD

decorreu. Pareceu-nos também que os avaliadores poderiam possuir características de comportamento muito próximas das que eles desejariam mas, na prática, por força das circunstâncias legais como nos diziam Bothwell (1991), Fullan (2003) e Castanheira (2010) referindo-se ao pouco poder que é atribuído a certos líderes, observámos que o estilo “Laissez-faire” foi o mais predominante. De referir que este estilo “deixa andar” que observámos corresponde ao definido por Bertrand e Guillemet (1988), que não retira as responsabilidades de liderança, ao contrário do que Bothwell (1991), Bento (2008) e Castro (2010) definem ao afirmarem que o líder se furta às responsabilidades. Relativamente a este aspeto, provavelmente, o estilo “deixa andar” que discutíamos nos inquéritos por questionário terá sido percecionado pelos inquiridos da mesma forma como o define Bothwell (1991), Bento (2008) e Castro (2010) uma vez que nenhum avaliador se assumiu com esta postura. Curado (2000), no seguimento do que já descrevemos, avança que esta individualidade pode ser explicada pela falta de domínio dos cargos que ocupam. Neste seguimento para o sucesso da liderança se efetivar faltou, por exemplo, o líder ter liberdade para poder escolher os seus liderados (Beal, Bohlen & Raudabaugh, 1972; Collins, 2007; Parreira, 2010; Silva & Lima, 2011).

De referir ainda que a característica mais apreciada por todos no perfil do avaliador do desempenho docente é a sua condição de professor no mesmo nível de ensino onde incide a sua avaliação. Esta incorporação do líder na comunidade onde incide o seu trabalho foi realçada como fundamental por Silva e Lima (2011) até porque os professores não aceitariam que os seus avaliadores fossem outros que não os seus pares (Curado, 2000).

10.3 - Processo da avaliação do desempenho docente na perspetiva dos avaliadores e avaliados

Este subcapítulo, à semelhança do anterior, foi baseado na 2ª e 3ª fase da nossa investigação onde usámos inquéritos por entrevista a avaliadores, inquéritos por entrevista a avaliados, observação participante, inquéritos por questionário a avaliadores (IQ-ADDPPP) e inquéritos por questionário a avaliados (IQ-ADDPPA).

No recurso aos inquéritos por entrevistas, observámos que os avaliadores destacam a importância do cargo de coordenador de departamento neste processo concordando que seja ele a designar os avaliadores em cada Escola conforme estipula a Lei (DR n.º 26/2012), não se notando, neste caso, as desconfianças que Curado (2000)

referia no seu estudo referente a esta escolha. Estes professores não concordam com o atual modelo da ADD pois, segundo eles, ocupa demasiado tempo que é necessário às outras tarefas docentes. Na linha de Reis (2011), a observação de aulas foi vista como uma ferramenta de avaliação pouco eficaz, muito teatral e, conseqüentemente, não concordam com o peso na classificação que lhe é atribuída. De uma forma geral, os avaliadores concordam com as dimensões da ADD que este modelo prevê e são de opinião que não existe qualquer motivação para se dedicarem a um processo desta natureza.

À semelhança dos avaliadores, os avaliados não concordam com o atual modelo da ADD, nem com os pesos previstos nas dimensões de avaliação não se encontrando motivados para se sujeitarem a uma ADD devido, também, às conseqüências inertes em que o processo se traduz pois as carreiras encontram-se congeladas há vários anos não se vislumbrando perspectivas de mudança neste aspeto. Ao contrário dos avaliadores, os avaliados não concordam com as dimensões da avaliação previstas justificando-se com a complexidade dessa observação não permitindo aferir todo o trabalho do professor. Também as aulas assistidas não foram vistas como uma forma eficaz sobretudo se forem somente duas aulas a serem analisadas.

O nosso caderno de campo corrobora estas ideias onde podemos acrescentar que não se notou qualquer atividade anormal despoletada pela ADD. Diríamos até que a ADD não esteve presente nos pensamentos dos professores até praticamente ao final do ano letivo contrariando o alerta que nos fez Murillo (2007) quando refere que a avaliação poderá gerar uma perseguição aos pontos que permita uma boa classificação em detrimento das restantes tarefas. No que respeita às dimensões de avaliação pareceu-nos que os professores em geral não tinham uma opinião formada sobre este aspeto e não se preocupavam em conhecê-las pois, como referimos, a ADD não fez parte das suas preocupações. Vislumbravam este processo como mais uma tarefa administrativa sem qualquer conseqüência.

No IQ-ADDPPP e no IQ-ADDPPA verificámos que os professores não concordam com uma avaliação sumativa ao seu desempenho mas concordam com uma avaliação formativa. Neste seguimento, assumem não concordar com a atual modelo da ADD. De resto também aqui é corroborada a desmotivação presente nos professores para se submeterem a este processo. Mas, de uma forma geral, podemos verificar que os professores concordam com as dimensões de avaliação embora os avaliados não concordem com a distribuição dos pesos que lhes são atribuídos. Esta última posição

também é verificada em relação às aulas assistidas com um pouco mais de 50% de avaliadores a concordarem com esta forma de ADD e com um pouco menos de 50% de avaliados a não concordarem. Os avaliadores acham, no entanto, que estas aulas assistidas devem ser realizadas por avaliadores externos, caso contrário, maioritariamente, já não concordam.

Podemos então caracterizar o processo da ADD como um modelo que não tem a concordância dos professores até porque não têm qualquer motivação para se sujeitarem aos procedimentos. Esta falta de motivação para a ADD foi prevista por Seco (2002) quando afirma que a avaliação tem de conduzir a uma real consequência. Apesar de Simões (2000), Murillo (2007), Fernandes (2008; 2009), Moreira (2009) e Marchão (2011) afirmarem que a ADD deve ser reguladora da progressão na carreira, Santiago *et al.* (2009) também alertam que o modelo tem de solidificar para que se possa implementar esta consequência. Como referem Figari (2007), Murillo (2007), Galveias (2008), Pereira, M. (2009) e Vieira e Moreira (2011) a avaliação pode produzir efeitos indesejáveis nos seus alvos manifestando-se pela não concordância dos referenciais avaliativos (Figari, 2007). Apesar de nos inquéritos por questionário termos obtido resultados ligeiramente superiores a 50% no que respeita à aceitação e pesos das dimensões da avaliação, podemos assumir que, de uma forma geral, os professores acham que essas dimensões não são as adequadas para avaliar com eficácia os seus desempenhos. Este aspeto está em concordância com Bertrand e Guillemet (1988), Figari (1996) e Fernandes (2009) que afirmam não existirem medidas universais de desempenho. Na mesma lógica também podemos afirmar que em geral os professores não concordam com as aulas assistidas como uma ferramenta na ADD sobretudo se for realizada por avaliadores internos, e/ou se se forem somente observadas duas aulas, contrariando as propostas de Santiago *et al.* (2009). Reis (2011) concorda com elas mas somente numa perspetiva formativa caso contrário, à semelhança dos nossos sujeitos de estudos, considera-as teatrais. Neste processo os professores concordam que os avaliadores sejam os delegados de grupo possuidores da devida formação e acrescentam que a ADD deveria incidir numa lógica formativa em detrimento da lógica sumativa. Esta divisão na avaliação foi destacada, claramente, por Moreira (2009), Casanova (2009), Alves, Flores e Machado (2011), Baptista (2011), Novaes (2011) e Santiago *et al.* (2009; 2012). De um modo geral os restantes autores como, por exemplo, Nóvoa (1992a) e Figari (1996) referem-se à avaliação como uma forma de orientação e não como uma forma de julgamento, sem, no entanto, a subdividirem nestas duas

dimensões. De salientar que, apesar dos professores concordarem com uma ADD, corroborado por Santiago *et al.* (2009; 2012), os professores não foram ouvidos na criação deste modelo de ADD, conforme sugere Figari (2007) para o processo se tornar eficaz, o que poderá ter ajudado a esta relutância verificada por parte dos professores. Relutância esta já alertada por Simões (2000) e onde constatámos que os professores apontaram na ADD mais desvantagens do que vantagens tal como já tinha observado Curado (2000). Ainda uma palavra para o clima social que se observa nas escolas provocado pela ADD. Observámos nas entrevistas que o clima se altera significativamente devido à ADD com alguns relatos dos diretores dando-nos conta de casos graves no relacionamento dos professores. No entanto, na nossa observação etnográfica, não vislumbrámos que o clima social se tenha alterado e também não verificámos, na fase quantitativa, uma resposta convincente no mesmo sentido das entrevistas. Sabemos que este clima organizacional pode resultar numa melhor eficácia da Escola (Bertrand & Guillemet, 1988; Brunet, 1992; Teixeira, 1995; Scheerens, 2004; Sergiovanni, 2004b). Encontrámos também autores como Edmonds (1979, cit. Nóvoa, 1992a; cit. Good & Weinstein, 1992) que exaltam a importância de um clima de trabalho tranquilo para a Escola se tornar eficaz e autores como, por exemplo, Teixeira (1995) que afirmam mesmo que o clima social e a motivação têm uma forte correlação positiva.

10.4 - Perspetivas sobre o processo de seleção dos avaliadores do desempenho docente

Neste ponto, onde procurámos conhecer as perspetivas sobre o processo de seleção dos avaliadores do desempenho docente, foram usadas as seguintes ferramentas: inquéritos por entrevista a diretores de escola, inquéritos por entrevista a avaliadores, inquéritos por entrevista a avaliados, observação participante, inquéritos por questionário a avaliadores (IQ-ADDPPP) e inquéritos por questionário a avaliados (IQ-ADDPPA).

Os diretores são de opinião que neste processo de seleção dos avaliadores se deveria começar por fornecer uma formação sólida ao nível universitário aos professores que tenham estas funções. No entanto, estes líderes de topo das escolas têm confiança nos seus líderes intermédios que exercem funções de coordenação dos departamentos e dos grupos de recrutamento para poderem concretizar a ADD

conforme é estipulada na Lei, pois são estes os professores mais graduados e que têm mais experiência. Por este motivo, a escolha dos avaliadores do desempenho docente não é vista como um problema até porque, assumidamente, os diretores não acreditam na eficácia desta ADD. De realçar que o relatório da CCAP (2011) apontava para as dúvidas que os diretores levantavam sobre esta escolha não parecendo, de todo, ter-se verificado no nosso estudo.

Também os avaliadores que entrevistámos realçam neste processo os coordenadores de departamento como preponderantes para assumirem o cargo de avaliadores ou para serem estes a escolher os restantes avaliadores apesar de reconhecerem a falta de formação específica que os coordenadores de departamento possuem para o cargo de avaliador. E, à semelhança dos diretores que entrevistámos, também os avaliadores não concordam com os procedimentos gerais adotados nesta ADD. Ao contrário do que o relatório do CCAP (2011) indicava, não tivemos conhecimento de que nenhum avaliador se tivesse recusado a fazer esta ADD, provavelmente porque o legislador, desta vez, se precaveu legislando sobre eventuais escusas (DN n.º 24/2012).

Os avaliados seguem a mesma linha de pensamento relativamente à não concordância com todo o processo da ADD e são de opinião que o processo de seleção dos avaliadores deveria ter em conta a experiência em cargos de liderança intermédia nas escolas. Neste aspeto processuais de seleção, retirámos várias perspetivas mas não nos foi possível encontrar outra linha predominante para além da que referimos (experiência em cargos). Ressalta, no entanto, a ideia de que os avaliadores deveriam ser selecionados na respetiva Escola. Tivemos também uma perspetiva do avaliado C que nos pareceu interessante: o avaliador do desempenho docente deveria ser somente externo e decidir a classificação após ouvir o parecer do Coordenador de Departamento¹⁰⁴.

Na nossa observação etnográfica, mais uma vez, notámos que existia a preocupação do cumprimento das obrigações dando desta forma uma imagem de rigor neste processo de seleção dos avaliadores. As opiniões dos avaliadores e avaliados sobre este aspeto foram de total desinteresse parecendo existir uma subserviência ao sistema aceitando-se de uma forma natural a seleção dos delegados de grupo para fazer esse papel, mesmo sem conhecerem as exigências da Lei neste processo. Em

¹⁰⁴ Nesta lógica, parece-nos mais racional que fosse ouvido o Delegado de Grupo, pois é este que acompanha mais assiduamente o avaliado.

consonância com as etapas anteriores, observámos que maioritariamente os avaliadores foram por inerência os delegados de grupo apesar de observarmos que alguns avaliadores não pertenciam ao grupo de recrutamento onde incidiu a ADD. Neste processo, não observámos um aspeto que nos parece que deveria merecer uma melhor atenção: a aceitação por parte do avaliado do seu avaliador. Existem algumas incompatibilidades ou, de modo mais notório, aproximações pessoais que poderiam ter acrescentado algumas desconfianças ao processo. Pareceu-nos, no entanto, que os diretores procuraram contornar bem estas situações de incompatibilidade. Assim, o processo de seleção dos avaliadores não foi matéria de preocupação para os sujeitos do nosso estudo partindo-se do princípio de que quem ocuparia essas funções seria sempre o Delegado de Grupo.

Na fase quantitativa pudemos constatar uma concordância relativa dos avaliadores e avaliados na seleção exigida pelo DR n.º 26/2012, pois concordam que o avaliador tenha experiência de ensino no nível onde vai avaliar e que pertença ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado. Curiosamente e paradoxalmente, obtivemos respostas negativas quando foram questionados sobre se concordavam com os requisitos para a seleção dos avaliadores. Constatámos ainda que 27% dos professores não os conhecem.

Assim, e resumindo, parece-nos que a legislação (DR n.º 26/2012) está em consonância com a opinião dos nossos sujeitos em estudo ao atribuir o cargo, ou a responsabilidade da escolha do avaliador do desempenho docente, aos coordenadores de departamento. De realçar que Curado (2000) já nos informava que os professores não aceitariam uma avaliação externa caso não fosse representativa da classe. Apesar de observarmos que este aspeto não foi alvo de preocupação por parte dos envolvidos, parece ser de concordância que neste processo de seleção se deva dar importância à experiência vista em cargos de liderança intermédia na Escola. O aspeto de ser o Coordenador de Departamento a fazer essa escolha pareceu-nos um procedimento pró-forma sem qualquer efeito real pois, na realidade, os diretores estavam no controlo dessa designação apesar destes afirmarem que não se interpunham neste processo. Não observámos que o Coordenador de Departamento tivesse designado outro que não a escolha natural, ou seja, o Delegado de Grupo do avaliado. Parece-nos que o DR n.º 26/2012, neste processo de seleção dos avaliadores, introduziu o avaliador externo para acabar com as dúvidas que se levantavam sobre a proximidade que inevitavelmente existe entre o avaliado e o avaliador interno (Moreira, 2009; Casanova, 2009; Alves, Flores & Machado, 2011; Baptista, 2011; Novaes, 2011; Santiago *et al.*, 2009, 2012).

Se bem que, apesar destes alertas, o legislador não eliminou de todo esta contradição, pois se o avaliado não tivesse requisitado aulas assistidas (e a grande maioria não as solicitou) o avaliador interno, ou seja, o Delegado de Grupo, foi responsável por 100% da classificação (que depois foi harmonizada e ratificada pela SADD).

10.5 - Efeitos do papel do avaliador no processo da avaliação do desempenho docente

Procurámos neste subcapítulo discutir os efeitos do papel do avaliador no processo da ADD. Para este efeito tínhamos usado os seguintes recursos de investigação: inquéritos por entrevista a diretores de escola, inquéritos por entrevista a avaliadores, inquéritos por entrevista a avaliados, observação participante, inquéritos por questionário a avaliadores (IQ-ADDPPP) e inquéritos por questionário a avaliados (IQ-ADDPPA).

De um modo geral, com exceção de um avaliado, todos os sujeitos que entrevistámos são de opinião que os avaliadores não têm influência de relevo no processo nem podem ser responsabilizados por eventuais fracassos. Mas observámos, nas respostas dos avaliadores, a ideia de que a ADD tem efeitos positivos, pois basta surgir o espectro da ADD para os professores terem um desempenho mais atento mas, segundo estes próprios docentes, não é por isso que despoleta melhores desempenhos. De opinião contrária encontram-se os avaliados. Referem estes professores que a ADD pode até trazer efeitos negativos devido às injustiças que se verificam na disparidade das classificações atribuídas não refletindo, de todo, o trabalho dos professores. Como vimos em, por exemplo, Fernandes (2009) existem inúmeras funções dos professores que não estão previstas na literatura e só na prática real se pode observar toda essa diversidade de trabalho. Esta perceção negativa da ADD é acompanhada por Vieira e Moreira (2011) quando estas autoras nos alertam para a imagem de inferioridade que os avaliados podem sentir em relação aos seus avaliadores.

Na observação participante também notámos que o avaliador teve um papel de pouco relevo nesta ADD ao contrário do destaque que a literatura pretende dar a esta figura (Chevallard, 1990; Curado, 2000; Pinto, 2004; Santiago *et al.*, 2009). Pareceu-nos que o Diretor controlava as classificações, pois os avaliadores internos eram obrigados a passar no seu gabinete para as respetivas “orientações” na altura destes proporem as classificações e, depois, ainda eram chamados à SADD, para outras

eventuais alterações de classificação por força da harmonização exigida pelo DR n.º 26/2012, onde o Diretor é o seu máximo responsável. De salientar que os avaliadores só souberam oficialmente que iriam ter esse cargo no terceiro período do ano letivo. Pareceu-nos, então, que os avaliadores tiveram um papel de “faz de conta” recebendo o relatório de autoavaliação dos seus avaliados entregando-os ao Diretor com uma proposta de classificação para este a alterar para a classificação predominante e não destoante da Escola tendo-se também em atenção as quotas de progressão muito bem controladas pelo Diretor. Retirando importância à ADD e ao papel do avaliador, importa reafirmar que a carreira docente se encontra congelada não se vislumbrando perspectivas de alteração a curto prazo.

Na investigação quantitativa verificámos que os nossos sujeitos de estudo (avaliadores e avaliados) se dividem na consideração que fazem sobre a influência do avaliador neste processo com resultados positivos e negativos próximos dos 50%. Consideram que a relação profissional e pessoal entre eles é boa, retirando-se desta verificação que não é por este motivo que o processo pudesse “encravar” como nos alertava Figari (2007). Esta perceção de boa relação entre avaliadores-avaliados é vista com mais ênfase por parte dos avaliadores. Verificámos ainda que os avaliadores e avaliados gostariam de, através de uma ADD, poder progredir na carreira e melhorar os desempenhos indo ao encontro do que se espera de um processo desta natureza (Simões, 2000; Murillo, 2007; Fernandes, 2008, 2009; Moreira, 2009).

Como vimos, em consonância com o estilo do avaliador do desempenho docente que já encontrámos, os avaliadores assumiram uma posição expectante aguardando serenamente ao longo do ano letivo que lhes fossem fornecidas indicações para, de uma forma legalista e sem causar grandes ruídos, cumprirem mais uma tarefa administrativa para a qual não tiveram qualquer contrapartida no seu horário letivo e/ou não letivo ao contrário do que aconselham Meier e Schwarz (2000). De um modo geral, como veremos já de seguida, a importância atribuída ao avaliador não foi de destaque uma vez que, nas perspectivas de mudança apontadas, o modelo de ADD mais referido foi o que dispensa esta figura.

10.6 - Perspetivas de mudança apontadas pelos avaliadores e avaliados

Nesta procura de perspetivarmos as mudanças no processo da ADD consideradas pertinentes pelos avaliadores e avaliados usámos as seguintes ferramentas: inquéritos

por entrevista a avaliadores, inquéritos por entrevista a avaliados, observação participante, inquéritos por questionário a avaliadores (IQ-ADDPPP) e inquéritos por questionário a avaliados (IQ-ADDPPA).

Nas entrevistas, um dos aspetos que os avaliadores apontaram foi a existência de uma real formação específica em ADD para os avaliadores onde se deveria incluir uma formação em didática na área científica dessa avaliação. Esta formação, na perspetiva dos avaliadores, deveria ser harmonizada pela tutela. Como vimos, apesar de se prever no perfil institucional destes sujeitos esta formação não se realizou. Realçam o modelo antigo da ADD (DR n.º 11/1998), antes desta nova era a partir da qual se criou a figura do avaliador (DR n.º 2/2010), como suficiente apesar de acharem que deveria ser mais desenvolvido. Neste modelo previa-se a entrega de um relatório de autoavaliação no ano anterior à mudança de escalão sujeito à análise de uma comissão vinda do Conselho Pedagógico onde não existia a figura do avaliador.

Nas entrevistas aos avaliados também se notou a falta de ideias relativamente a propostas alternativas ao modelo de ADD ou qualquer perspetiva de mudança, mas também destacam a importância de se formarem professores avaliadores especializados e retirámos que, apesar de não concordarem com as aulas assistidas, são de opinião que o caminho deve ser esse apontando a perspetiva formativa nessa ação como preponderante.

Também na observação participante que fizemos se corroboraram as ideias que retirámos das entrevistas anteriores onde a entrega do relatório de autoavaliação, dispensando os avaliadores, surgia dos que arriscavam fazer uma proposta de mudança ao atual modelo de ADD. Mas a sua maioria não soube dizer-nos qual o melhor modelo para a ADD nem dizer-nos o que poderá mudar de significativo com o actual processo.

Na investigação quantitativa obtivemos alguns dados que nos permitem dizer que os avaliadores e avaliados não concordam com o atual modelo sobressaindo o interesse por um modelo que valorizasse a avaliação formativa em detrimento da avaliação sumativa. No entanto, e focando-nos no atual modelo, verificámos que, de um modo geral, concordam com as dimensões de avaliação previstas, podendo deduzir-se que estes critérios estão bem definidos exceto no que respeita à primeira dimensão (científico-pedagógica) caso esta não se avalie através da observação de aulas, pois, não se vislumbram outras formas de avaliação consideradas eficazes para esta dimensão. Mas, quanto à observação de aulas, verificámos que um pouco mais de 50% de avaliadores concordam e um pouco menos de 50% de avaliados não concordam com

este procedimento. Os dois grupos de sujeitos em estudo não perspetivam uma mudança significativa ao responderem que esta ADD vai melhorar o desempenho somente de alguns (poucos) professores com respostas na ordem dos 34,3% de avaliados a dizerem-nos que não vai mudar de “nenhum”.

Mas, pelo que temos vindo a referir e fazendo-se a triangulação de todos os dados obtidos, as aulas assistidas vistas como uma ferramenta sumativa da ADD, como se preveem atualmente, não são aceites como adequadas necessitando-se de um maior acompanhamento formativo e, caso se previsse uma consequência sumativa, teriam de ser num maior número de observações feitas por profissionais externos devidamente formados. De um modo geral, os avaliadores e avaliados não concordam com este modelo de ADD mas, tal como nos refere Santiago *et al.* (2012), aceitam uma avaliação dirigida aos professores. No entanto, não obtivemos propostas de relevo de como se deveria processar essa ADD. Na fundamentação teórica pudemos retirar várias propostas para a criação de um modelo consensual como, por exemplo, basearem-se num modelo desenvolvimentalista que pudesse suportar-se nas várias fases da carreira dos professores, que nos falava Feiman (1982) e Huberman (1992), com referenciais que fossem mudando ao longo desse percurso. Este modelo seria acompanhado por supervisores pedagógicos, também eles com um estilo desenvolvimentalista, adequado a cada uma dessas fases (Vieira & Moreira, 2011) no seguimento de um estilo de liderança adaptável às situações como nos aconselhava Murillo (2006), bem na linha da Liderança Distribuída que discutimos (Perillo, 2008) dentro do grupo de teorias de Liderança Situacional ou Contingencial (Soto, 2002; Bilhim, 2004; Amaral, 2007). Santiago *et al.* (2009) também aconselham um modelo que tivesse por base estes princípios e vão mais longe ao acrescentarem que as dimensões de avaliação deveriam ser diferentes para cada nível de ensino. Apesar de verificarmos que seria impraticável avaliarem-se todas as funções previstas nos professores, dada a complexidade da profissão (Nóvoa, 1991; Teodoro, 2006; Fernandes, 2009; Ruivo, 2009; Afonso, 2009; Danielson, 2010), parece ser de consenso geral que se deverão reduzir às mais significativas procurando simplificar-se o processo tal como aconselham Curado (2000) e Santiago *et al.* (2012) e como prevê o DR n.º 26/2012. E, na perspetiva dos avaliadores e avaliados, os atuais critérios parecem ser os adequados apesar da incompreensão dos nossos sujeitos em conseguir avaliar-se a dimensão científico-pedagógica sem uma observação de aulas contínua feita por professores externos da área científica e do nível de ensino devidamente formados. Mas, como vimos, os nossos

sujeitos de estudo não concordam com a observação de aulas feita nos moldes atuais. Esta observação tinha sido já destacada por Curado (2000) ao concluir que só as instituições do ensino superior defendiam esta forma de avaliação. De realçar ainda o alerta de Simões (2000) e Reis (2011) que destacam a importância dos professores deverem ser chamados a participar na criação de um modelo da ADD e/ou na definição dos critérios de avaliação.

Assim, após termos apresentado e discutido todos os resultados encontrados baseados nos objetivos do estudo permitimo-nos, deste modo, avançar para as respetivas conclusões.

Conclusões

Constatámos durante a realização da fundamentação teórica deste nosso trabalho alguma facilidade em encontrar autores que nos pudessem consubstanciar. Bastava surgir uma ideia para encontrarmos de seguida, com mais ou menos dificuldade, autores que já se tinham debruçado sobre ela (estivessem os livros mais acessíveis...). Os termos e os conceitos trabalhados nas ciências da educação surgem em catadupa existindo sempre um autor que acrescenta mais alguma coisa à definição anterior parecendo querer deixar também a sua marca. Notamos que existem inúmeros termos para identificar os mesmos conceitos e, também, os mesmos termos para definir outras conceções onde a ambiguidade está quase sempre presente (na mesma lógica, a Lei da República espelha muito bem estas incertezas). No geral, esta “guerra” de tentativas, por parte dos autores, de acrescentar algo às concetualizações existentes, embora repetidas muitas vezes dentro das diferentes denominações, podem ser vistas como vantajosas pois permitem um fortalecimento teórico e permitem-nos obter outras óticas reflexivas mas, simultaneamente, denunciando de alguma contestação às ideias dos primeiros. Parece-nos que o emergente conceito “paradigma da complexidade” se adequa perfeitamente ao estudo da escola.

A organização escolar bem como a própria unidade Escola estão, como de resto todas as instituições, fortemente influenciadas pelas teorias clássicas organizacionais de Taylor, Fayol e Weber. As lideranças nestas teorias estão presentes em todas as suas linhas orientadoras, desde a clara separação de poderes entre líderes e liderados (Taylor), passando pela hierarquização dos cargos (Fayol) e acrescentando-se a burocracia aos processos (Weber). As teorias comportamentalistas (personificadas por Mayo), com os cuidados humanistas que as relações sociais de trabalho possuem, surgem também como nítidas influências na organização escolar. Por exemplo, sobressai na teoria de Mayo a eficácia de uma liderança democrática em detrimento de uma liderança autoritária, que não existem organizações iguais e que estas devem ser construídas tendo em conta as características dos que lá trabalham. Neste seguimento, também a teoria da contingência de Lawrence e Lorsch parece ter influenciado a escola moderna quando esta se procura desenvolver tendo em conta todas as características socioculturais envolventes. Verifica-se ainda a importância que as teorias “X” e “Y” de McGregor tiveram na visão que proporcionou ao posicionamento dos líderes perante os seus liderados, ou seja, com estilos de liderança mais diretivos ou mais partilhados,

respetivamente, consoante a postura e condições dos liderados: sem motivação (“X”) e com motivação (“Y”). Esta última teoria (“Y”) está intrinsecamente ligada ao que defende a teoria “Z” de Ouchi preconizando que o emprego deve ser de longa duração, com promoções e com uma constante formação contínua.

Notam-se, assim, várias influências nos comportamentos dos líderes em função das particularidades das escolas devendo estas ser vistas de uma forma diferente das organizações em geral pois as escolas públicas têm como função principal a responsabilidade da formação e educação dos cidadãos, bem como a sobrevivência do País. Embora se possa vislumbrar a escola segundo várias imagens e as definições de organização se possam adaptar à organização Escola, o contrário já se torna mais difícil, pois a escola pública não procura qualquer lucro financeiro.

A estrutura dos órgãos na Escola tem vindo a alterar-se de uma forma progressiva, em que as ideias revolucionárias que deram origem à democratização das escolas após o 25 de abril de 1974 se têm vindo a desvanecer. Os diretores das escolas têm mais poderes podendo estes escolher os representantes dos professores para a coordenação dos departamentos e para a coordenação dos grupos de recrutamento que depois terão assento nos órgãos decisórios que ele próprio preside. Notando-se que a democracia nas escolas não atravessa o período revolucionário que alimentou o atual estado democrático, salientamos que este líder de topo (diretor) já não é escolhido por todos os professores dessa Escola mas sim por outro órgão (Conselho Geral) podendo dar lugar a jogos políticos algo sofisticados¹⁰⁵.

A eficácia (entendida como a comparação dos resultados com os objetivos traçados) e a eficiência (entendida como a comparação dos resultados com os recursos existentes) têm provocado constantes alterações no dia-a-dia da unidade Escola suscitando dúvidas em todos os autores estudados, chegando a dizer-se que a história da escola sempre esteve envolvida em muitas dúvidas e contradições onde a procura de melhores modelos de ensino continuará perpetuamente, pois, sempre que pensam tê-los encontrado, estes ficam obsoletos rapidamente dadas as galopantes transformações na

¹⁰⁵ Observámos numa determinada Escola, por exemplo, que um professor muito ativo elaborou e encabeçou uma lista para o Conselho Geral. Com base no natural desgaste e na contestação ao então líder presidente do Conselho Executivo (órgão máximo de gestão e administração da Escola), essa lista para o Conselho Geral ganhou em concorrência com outra afeta ao poder instituído. O professor em causa desistiu da liderança desse Conselho Geral e candidatou-se logo de seguida ao lugar de Diretor dessa Escola. Ora, esse professor foi escolhido, para Diretor da Escola, pelo Conselho Geral que ele próprio tinha criado. Ou seja, ele escolheu os professores que depois o escolheram a ele. A atual forma de encontrar o Diretor de uma Escola permite, assim, jogos políticos destes pondo em causa a representatividade desse líder uma vez que não é eleito por todos os seus pares (DL n.º 18/2008).

moderna sociedade em que vivemos. Parece que, para se conseguirem os resultados desejados, o fator mais importante são as relações sociais e humanas entre todos os protagonistas, ou seja, o investimento no clima organizacional é preponderante. E, aqui, o líder de topo da Escola tem responsabilidades acrescidas na criação desse ambiente, embora tenha a constante oposição da tutela ao retirar-lhe os poderes sobre a estabilidade profissional considerada como o principal ingrediente do clima social/organizacional. A promoção de partilha e reflexões entre os docentes é por demais relevante para o contributo deste desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional de uma forma sustentável. Ainda no que respeita à eficácia e eficiência da Escola, e ao contrário do que temos ouvido de alguns governantes, a maioria dos autores estudados acentuam que as turmas com poucos alunos têm melhores resultados, que as escolas devem ser apetrechadas convenientemente e que a indisciplina dos alunos tem de ser combatida através do reforço da autoridade dos professores.

Perante tal disparidade de desafios, surge a ideia que a implementação de um estilo particular e único de liderança, dadas as diferenças socioculturais dos liderados, será levado ao fracasso. Entramos aqui numa forma de liderança que assumimos apelidar de “liderança conjuntural”, em vez de “liderança distribuída” como a descrevemos na nossa fundamentação teórica: diferentes ações para diferentes contextos. Como vimos, a designação de “liderança distribuída” tem dezenas de significados muito distintos, propostos por variadíssimos autores, daí a nossa tentativa de clarificação com um termo mais sugestivo. Alertamos, neste caso, que o líder não deve assumir posições que contrariem a sua própria natureza, pois tudo leva a crer que, se não conseguir transmitir uma posição de segurança e veracidade natural nos seus atos aos seus liderados, as ações tomadas tendem a fracassar. Importante, parece ser saber lidar com as diversas personalidades e anseios das pessoas, sem se demarcar dos objetivos da organização, procurando um equilíbrio constante entre o vislumbre dos resultados e a ética humana, partilhando conhecimentos, dúvidas e funções de forma a responsabilizar, transparentemente e objetivamente, todos os envolvidos. Ou seja, promovem-se mais líderes de uma forma sustentável onde as motivações intrínsecas associadas a um estilo transformacional deverão estar predominantemente mais presentes, pois as motivações extrínsecas associadas ao estilo transacional estão fora do controlo do líder escolar, excetuando o poder que possui sobre a classificação na ADD com as regalias que poderiam daí decorrer caso a carreira docente não estivesse congelada há vários anos (desde 2005).

Muito se tem escrito sobre a definição do conceito de “líder” ou de “liderança”. Existem várias perspetivas e várias visões sobre quem deve ser apelidado de líder. Apela-se às chamadas qualidades de liderança para justificar algumas definições, mas que se confundem com as nossas simpatias condicionadas pela obtenção das nossas metas. O líder eficaz para uns pode traduzir-se numa visão completamente oposta para outros. Podemos afirmar que é um conceito muito volátil que depende de inúmeras conjunturas e acontecimentos. Preferimos, por este motivo, chamar líderes a todos os que se encontrem numa posição de poder influenciar alguém, adotem eles a postura que adotarem.

Neste seguimento, nota-se alguma falta de separação na aplicação dos termos “estilo de liderança”, “perfil de liderança” e “tipos de liderança”, sendo que alguns autores os misturam indiscriminadamente. Assumimos no nosso estudo que podemos caracterizar o comportamento do líder quando nos referimos ao seu “estilo”, definir a condição do líder quando nos referimos ao seu “perfil” e qualificar o fenómeno social da liderança quando nos referimos ao seu “tipo”. Existem inúmeros estilos que o líder pode adotar (desde o intransigente ao flexível complementadas por posturas éticas, humanas e motivacionais) e inúmeros perfis específicos de liderança consoante o cargo que ocupa (desde exigir-se poucos requisitos até exigir-se um *status* ao alcance de poucos). Verificamos que os estilos do líder podem ser condicionados pelos mais diversos fatores como, por exemplo, os seus traços de personalidade ou até pelo balizamento do poder que lhes é atribuído. Um dos problemas que os líderes escolares se confrontam é a obrigação que estes têm de se sujeitar aos normativos contrariando, muitas vezes, a sua própria consciência e ideologia tornando-se reféns de um sistema castrador do seu próprio estilo natural. A dimensão “perfil do líder” sobressai como um importante fator nesta problemática, pois verificamos que o líder necessita ser reconhecido pelos seus liderados e, no caso concreto do nosso estudo, as suas condições académicas/profissionais tornam-se fundamentais para o sucesso desse reconhecimento e, consequentemente, para o sucesso dessa liderança.

Surgem dúvidas, e sobretudo muitas percepções, sobre as diferenças entre “líder”, “gestor” e “administrador”. Como referimos, desde que esteja em posição de poder influenciar alguém, deve ser considerado um líder. Deste modo, poderemos, de acordo com os objetivos da função desse líder, particularizar a designação. Por exemplo, se o líder tiver uma visão mais economicista poderá ser visto como (líder) gestor e se tiver uma visão perseguindo o serviço público poderá ser visto como (líder) administrador.

Mas, de uma forma geral, as pessoas em geral, e em particular os professores, apelidam de líder o que satisfaz os seus anseios caso contrário designam-no por gestor ou administrador (ou outro qualquer termo particular).

Uma das estratégias de motivação que poderá levar o professor a embrenhar-se com mais satisfação no seu trabalho é a implementação da IA nas suas práticas. Tudo aponta que esta forma de encarar o trabalho depois de devidamente esclarecida, com a necessária formação aos envolvidos, traz inúmeras vantagens pessoais, profissionais e, consequentemente, organizacionais, pois baseia-se numa procura contínua e assumida do profissional em melhorar o seu desempenho. Por este motivo, não nos parece que esta abordagem possa ser confundida com uma simples prática diária sem a necessária definição das ações que a compõem. É necessário que obedeça a uma planificação assumidamente flexível e às respetivas estratégias metodológicas desde a identificação do problema até à avaliação da implementação dos resultados, insistindo-se no processo e no mesmo problema caso se verifique que os resultados podem ainda ser melhorados.

Constatamos, pela literatura revista e pela observação que fizemos no terreno, que não existe uma real supervisão pedagógica nas escolas, pois os coordenadores de departamento e os coordenadores de grupo de recrutamento (subcoordenadores ou delegados de grupo) não se reconhecem como tal, nem são reconhecidos desse modo pelos seus pares. Falta-lhes também a necessária formação e uma aclaração de tempo no seu horário de trabalho para consolidar os seus perfis (por exemplo, não foram previstas horas de trabalho no horário do avaliador do desempenho docente para exercer este cargo). Esta parece ser uma grave lacuna existente no sistema: a valorização e a credibilização dos cargos. O termo “supervisão” ainda tem nas escolas uma conotação negativa e o termo “supervisão pedagógica” não é percecionado pelos professores como um processo contínuo de partilha e orientação com carácter formativo permitindo uma harmoniosa e sustentada regulação das atividades. O nome existe, mas a sua implementação está aquém do que se espera de uma real supervisão pedagógica.

Parece-nos importante separar claramente o conceito de “supervisão” com o de “supervisão pedagógica”. O primeiro poderá estar associado a um controlo e, para o nosso estudo, ligado a uma avaliação sumativa, enquanto o segundo está associado a uma partilha de conhecimentos e dúvidas orientada por um colega mais experiente e onde a avaliação sumativa não tem lugar (somente a avaliação formativa) dada a cumplicidade que se pretende que exista entre o supervisor pedagógico e o seu supervisionado em todas as atividades escolares, sejam elas pedagógicas ou não. Como

constatámos, o avaliador interno que, na sua maioria, foi o suposto supervisor pedagógico (delegado de grupo de recrutamento) do professor, também teve poder para atribuir uma componente sumativa na ADD contrariando o verdadeiro espírito e essência da supervisão pedagógica (na maioria dos casos esse peso foi de 100% na classificação final). Na verdade, constatámos que existiu a ADD sumativa, uma vez que certificou através de uma classificação, muito estandardizada, e não existiu a ADD formativa, pois o avaliador interno que deveria ter esta função não acompanhou o seu avaliado durante o período letivo com essa perspetiva. Limitou-se a propor uma classificação baseado no relatório de autoavaliação do seu avaliado.

Tem-se notado, como nunca, um grande retorno dos professores às universidades no sentido de se desenvolverem, como comprova a oferta existente e a respetiva adesão a cursos de mestrado e doutoramento. Verificamos esta realidade, por exemplo, na evolução da quantidade de professores habilitados com mestrado comparativamente a outros estudos com sete anos de diferença¹⁰⁶. Alguns atualizam-se na sua área científica, outros na área pedagógica, mas poucos nas duas áreas. Deste modo, encontrar o supervisor pedagógico ideal que domine áreas tão díspares torna-se um problema. Faltará, então, criar um modelo supervisivo que contemple essas especificidades separando o processo supervisivo pedagógico por áreas de ação, ou seja, prever nas escolas um supervisor científico (para cada área científica), um supervisor pedagógico, um supervisor administrativo e um supervisor sócio-afectivo/participativo. Será, provavelmente, um modelo que merece ser desenvolvido (modelo Especialista)¹⁰⁷.

A literatura reconhece que é importante formar e especializar os supervisores pedagógicos. Considerando a experiência como um fator muito importante no perfil dos líderes escolares, como de resto verificámos na nossa investigação, parece-nos que começa aqui um dos entraves de todo o processo: o não reconhecimento de um perfil adequado/completo ao líder por parte dos liderados. Idealmente parece-nos que o supervisor pedagógico deve ter um perfil académico e profissional que não suscite inseguranças ao supervisionado e que adote uma postura predominantemente colaborativa com visão estratégica, ou seja, com uma perspetiva de futuro baseada nos acontecimentos do passado fazendo um acompanhamento assíduo do plano elaborado. Um estilo conjuntural desenvolvimentalista, como já referimos, parece-nos ser a chave

¹⁰⁶ Ressalvando que se tratam de diferentes escolas, em Ricardo (2006) esse número situava-se nos 6% e agora encontramos 23% de professores habilitados com mestrado.

¹⁰⁷ Ver Anexo IX.5 - Esboço do modelo supervisivo Especialista.

de um harmonioso relacionamento processual. Este estilo deveria ser acompanhado por uma ADD também ela evolutiva criando-se as dimensões de avaliação adequadas aos vários estádios da profissão (como justificaremos de seguida).

Não nos parece ser possível estudar-se a ADD sem se estudar a profissão docente e sem se analisar e compreender as funções dos professores com toda a sua envolvência e condicionantes. Verificamos que cada professor se debate com problemas únicos e particulares que somente ele vive na sua prática diária determinados pela relação que tem com os seus alunos. Muito dificilmente alguém, que não viva esse dia-a-dia, lhe conseguirá dizer, de uma forma categórica, que usou uma estratégia errada. Só esse professor na sua posição privilegiada em que se encontra para analisar todo um contexto lhe permite dar as respostas corretas. Deste modo, nenhum autor estudado assume dizer o que é um bom professor, até porque as suas funções não são estáticas devido às contantes viragens socioculturais e à heterogeneidade dos agentes de cada Escola, chegando mesmo a dizer-se que é impossível definir-se um bom professor. A indisciplina dos alunos é o fator que os autores estudados referem com mais frequência para justificar algumas das mudanças de estados de espírito nos professores. Por aqui se vê a dificuldade em encontrar referenciais que permitam uma ADD consensual. Tudo leva a crer que existem várias transições na vida profissional do professor que provocam alterações nas suas motivações. Parece-nos que a ADD deveria ter em conta este aspeto criando-se critérios de avaliação dirigidos especificamente a essas fases que os professores inevitavelmente atravessam, estando também em consonância com uma supervisão pedagógica desenvolvimentalista, como referimos em cima. Não se pode exigir, por exemplo, que um professor na pré-reforma se atualize com a mesma intensidade que um professor no início da sua carreira ou, mesmo, que o mesmo modelo de ADD sirva eficazmente um educador de infância e um professor do ensino secundário. Portanto, os critérios deveriam ter em atenção estes aspetos. Observámos que, apesar do atual modelo de ADD não contemplar esta configuração de adaptação dos critérios consoante o estágio do professor, dispensa os professores mais graduados de se sujeitarem a uma avaliação formal, tendo somente de entregar um relatório de autoavaliação no ano anterior ao final do seu ciclo avaliativo (não sendo analisado por um avaliador formal mas sim pelo Diretor). Observámos também que esta visão da Lei não é de uma interpretação pacífica com escolas a adotarem os seus próprios procedimentos relativamente a esta obrigatoriedade.

Pese embora a discussão sobre a avaliação ser aguerrida, parece-nos ser consensual que avaliar é comparar a referenciais e tem, sobretudo, uma função reguladora. Acrescentamos que, se tiver um carácter formativo, tem a função acrescida de orientação e, se for sumativa, acrescenta-se a função certificativa. Esta falta de clarificação surge na maioria dos casos como a razão de algumas incompreensões na ADD. A necessária transparência deveria passar também por uma maior chamada dos avaliados à definição das linhas concetuais da ADD. Parece ser de todo importante que os avaliados participem na definição dos critérios de avaliação e na definição de um perfil do seu avaliador. Vimos que a ADD persegue dois objetivos gerais: (1) a melhoria do sistema de ensino e (2) o controlo da progressão na carreira. E constatámos que existe alguma unanimidade nos autores estudados em atribuir o primeiro a uma avaliação formativa entregue a um avaliador interno (supervisor pedagógico) e o segundo a uma avaliação sumativa (da responsabilidade de um avaliador externo). Constatámos ainda, na revisão da literatura, que estas funções são consideradas incompatíveis caso sejam atribuídas à mesma pessoa, relegando o atual modelo de ADD como um processo não eficaz neste aspeto.

Pudemos observar três perfis de avaliador do desempenho docente: (1) um perfil proposto por vários autores de referência e/ou desejado pelos professores, (2) um perfil institucional, exigido pela legislação e (3) um perfil real, que encontrámos no terreno. Assim, os pontos em comum mais referidos sobre o perfil desejado pelos autores estudados e pelos avaliadores e avaliados passam pela necessidade do avaliador do desempenho docente ter larga experiência como professor no nível de ensino onde incide a sua ação, possuir uma pós- formação académica dirigida especificamente à função (denotando-se este aspeto mais relevante nos avaliadores), pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, ter tido experiência de orientador de estágios e, idealmente, ser mais qualificado academicamente que o seu avaliado (embora na investigação qualitativa este último aspeto não se tenha mostrado muito evidente). A experiência apontada pelos professores, medida em anos de serviço, como a ideal para se poder exercer o cargo de avaliador variava proporcionalmente à idade do respondente mas a média situou-se nos 14,4 anos de serviço e o número mais referido foram os 10 anos. Apesar de, na nossa perceção no terreno, este aspeto nos parecer ser um requisito fundamental (requerido pelos diretores, avaliadores e avaliados), salientamos que, mesmo assim, 54% de professores responderam aos questionários não apontando

qualquer valor e respondendo mesmo ser indiferente o avaliador de desempenho docente possuir anos de serviço no seu currículo.

No que respeita ao perfil institucional do avaliador do desempenho docente, a partir da legislação que criou esta figura (DR n.º 2/2010) inicialmente com o nome de relator, apesar de algumas aparentes exigências legais, qualquer professor poderia exercer este cargo desde que nomeado pelo Coordenador de Departamento, pois a Lei previa sempre casos excecionais. A exigência de pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado não era de uma interpretação pacífica. O novo e atual modelo de avaliação do desempenho docente (DR n.º 26/2012) diz-nos que quem pode exercer o cargo de avaliador interno do desempenho docente são os professores coordenadores de departamento (podendo/devendo estes ser nomeados pelo Diretor da respetiva Escola) e, para poder ser nomeado para Coordenador de Departamento, tem de estar posicionado pelo menos no 4º escalão ou estar posicionado no 3º escalão desde que seja detentor de formação especializada. Para ser avaliador externo, o professor tem de estar integrado na bolsa de avaliadores e possuir os seguintes requisitos: estar posicionado pelo menos no 4º escalão; estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado; pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; ser titular do grau de doutor, mestre, ou possuir formação em avaliação do desempenho docente ou em supervisão pedagógica (em instituições do ensino superior), ou ter tido experiência na observação de aulas; não exercer funções na mesma Escola ou Agrupamento de Escolas que os seus avaliados. Todos os avaliadores de desempenho docente (internos e externos) devem ainda ser portadores de formação especializada, ou seja, todos os avaliadores são, pela exigência da Lei, portadores de uma formação em ADD embora nada se refira sobre a sua duração ou sobre a entidade formadora. De acrescentar que o Coordenador de Departamento pode designar outros avaliadores internos desde que obedeçam aos mesmos requisitos do avaliador externo, excetuando estar integrado na bolsa de avaliadores.

Relativamente ao perfil real do avaliador do desempenho docente, constatámos que é semelhante ao emanado pela Lei, excluindo a formação específica que lhe é exigida. De um modo geral, quem teve as funções de avaliar os professores foram os respetivos coordenadores de grupo de recrutamento (chamados delegados de grupo e/ou coordenadores pedagógicos e/ou subcoordenadores) que foram nomeados no início do ano letivo pelos diretores das escolas, numa lógica de antiguidade e graduação no grupo de recrutamento. Estes coordenadores de grupo de recrutamento foram a base da

designação oficial, formal e não contestatária, pelo Coordenador de Departamento para serem os avaliadores do desempenho docente. De realçar que a função que tiveram enquanto avaliadores, sobre a qual apenas lhes foi dado conhecimento no final do ano letivo, foi a de proporem a classificação baseados nos relatórios de autoavaliação dos seus avaliados. Portanto, mais uma vez, podemos concluir que não podemos ligar a função de avaliador interno à de supervisor pedagógico. Visto pelos números, constatámos que 32% de avaliadores têm menos tempo de serviço que os seus avaliados e que 28% de avaliadores não pertence ao mesmo grupo de recrutamento que o seus avaliados. Constatámos também que, de uma forma geral, os avaliadores, em relação aos seus avaliados, têm mais idade e mais tempo de serviço, estão posicionados em escalões superiores, têm mais habilitações académicas e têm mais experiência no exercício de cargos na Escola (com exceção da direção de turma).

Na caracterização que os avaliadores e avaliados fazem do perfil do avaliador do desempenho docente, notámos que maioritariamente é visto como sendo o Delegado de Grupo, ou seja, o mais experiente do grupo de recrutamento. Curiosamente é também visto como um supervisor pedagógico, mas não é visto como um líder, e são-lhe reconhecidas competências para poder exercer o cargo (em maior percentagem pelos avaliados) apesar de os avaliados saberem que os seus avaliadores não tiveram formação específica como o desejariam (mas constatámos que a maioria não sabe se, de facto, a tiveram). Nesta lógica os avaliados assumem não saberem se os seus avaliadores possuem os requisitos exigidos na Lei e os próprios avaliadores, juntamente com os avaliados que sabem, assumem que os avaliadores possuem a maioria desses requisitos.

No que respeita ao estilo do avaliador são apreciadas, com mais ênfase pelos avaliadores, as características colaborativo, que dá *feedback* e motivador (pela ordem decrescente de importância atribuída). A preferência pelo estilo autoritário está posta de lado por praticamente todos os agentes estudados. Estas características são também apontadas no mesmo sentido pela realidade perspectivada pelos dois grupos de sujeitos em estudo (avaliadores e avaliados). De realçar que, no estudo qualitativo, pareceu-nos que o estilo predominante observado do avaliador do desempenho docente colou-se ao “Laissez-faire” mas não de uma forma intencional, pois, notámos que os estilos assumidos pelos avaliadores e perspectivado pelos avaliados são os que referimos em cima. Esta nossa observação foi corroborada pelo estudo quantitativo. O companheirismo, a falta de informação, as incompreensões e as preocupações legais, de

modo às consciências ficarem tranquilas, também estiveram bem presentes na postura deste líder “deixa andar” mas que não está ligada a uma vontade de se desresponsabilizar do processo. Estes comportamentos podem ser justificados pelo entendimento que os professores fazem da atual conjuntura política com muitas alterações na carreira docente consideradas pelos professores como intranquilos durante todo o processo e, ainda, pela falta de informação/formação a que o avaliador do desempenho docente claramente foi sujeito¹⁰⁸. Podemos, assim, afirmar que o estilo do avaliador do desempenho docente foi fortemente condicionado pelo seu líder de topo e o deste, por sua vez, fortemente condicionado pela tutela. Mas, o estilo mais apreciado e reconhecido pelos dois grupos de professores em estudo foi largamente o colaborativo.

O processo da ADD é visto pelos avaliadores e avaliados, suportado nas razões de instabilidade já apontadas, como um procedimento sem credibilidade como comprovam, por exemplo, as respostas dadas aos questionários onde a maioria dos respondentes não sabe se o avaliador possui os requisitos exigidos pela lei para poder exercer o cargo e, dos que sabem, menos de 30% respondem que possuem os requisitos todos. No estudo qualitativo pareceu-nos, assim, observar que a grande maioria dos professores não acredita neste processo de ADD, sentimento, este, corroborado pelos diretores das escolas entrevistados. Mas, apesar de tudo também observámos, nas respostas obtidas no estudo quantitativo sobre estas questões, que concordam com as dimensões da avaliação. De um modo geral, não concordam com os pesos previstos nas três dimensões da avaliação e não concordam com a observação de aulas como uma ferramenta da ADD nas atuais condições. A observação de aulas não é vista como eficaz mas, caso não haja essa observação de aulas, os sujeitos em estudo não concordam com a avaliação da dimensão “1- científico-pedagógica” surgindo algumas interrogações e perplexidade na forma de como o fazer. De realçar que, apesar de obtermos algumas respostas positivas sobre este processo de ADD, observámos que os professores, assumidamente, não concordam com o atual modelo como demostram, também, as suas respostas negativas à motivação e, até, à perceção da deterioração do clima social que este processo parece provocar vislumbrado também pelos diretores das escolas.

¹⁰⁸ Constatámos, por exemplo (como nos alertava o avaliado C, o avaliado D e constatado no estudo quantitativo), nas discrepâncias das posições na carreira. Alguns professores com cerca de 20 anos de serviço encontram-se no 8º escalão e outros com o mesmo tempo de serviço no 3º escalão resultando em diferenças de ordenado de aproximadamente 900€. Como nos referiram, existiram várias circunstâncias pontuais de limites de prazo e de alteração da escala nos escalões que levaram a estas injustiças, aumentando a revolta nos que se sentem prejudicados com estas diferenças.

No que respeita às perspetivas sobre o processo de seleção dos avaliadores, como referimos, estes foram geralmente os professores coordenadores do grupo de recrutamento designados, de uma forma oficial, pelo Coordenador de Departamento (mesmo que este não tenha tido qualquer papel real nesta ação). Estes professores, coordenadores do grupo de recrutamento, são professores efetivos do quadro pelo que, esta sua condição, assegura-lhes praticamente todos os requisitos exigidos pela Lei para exercerem o cargo. De qualquer forma notámos, sobretudo na observação qualitativa, que a grande maioria dos professores não conhece o processo de seleção dos avaliadores deduzindo que estes são, por inerência, os respetivos coordenadores de grupo que possuem uma larga experiência relativa assegurando o desenrolar do processo sem grandes contestações. Mas realçamos que, nos resultados dos questionários, obtivemos “somente” 27% de respostas que nos indicavam desconhecerem esses requisitos. Dos que responderam sobre a concordância dos requisitos para a seleção dos avaliadores notou-se que maioritariamente não concordam com o processo observando-se que os avaliados se exprimiram com mais desagrado sobre este aspeto.

Sobre a identificação dos efeitos do papel do avaliador no processo da ADD, observámos na investigação qualitativa que os professores não imputam responsabilidades de maior ao avaliador pelas eventuais consequências negativas que possam advir com esta ADD, pois consideram que estes só foram chamados ao processo para cumprir com os procedimentos criados por outros. Na observação quantitativa também verificámos, através dos valores médios sobre esta questão, que os professores consideram que os avaliadores não têm influência no processo, se bem que os avaliados se repartam igualmente pela opinião contrária. Os avaliadores e avaliados assumem ter uma boa relação profissional e pessoal entre eles, com os avaliadores a considerarem que esta relação ultrapassa ligeiramente o desígnio de “boa”. Portanto, por aqui se pode deduzir que as relações interpessoais entre estes dois grupos de protagonistas são saudáveis e não influenciaram negativamente o processo, apesar de verificarmos que existem outros fatores, tais como falta de formação para o exercício do cargo de avaliador, que podem contribuir para a não credibilidade da ADD.

Notámos que existiu alguma coerência no modelo da ADD legal suportado pelo DR n.º 26/2012 com a prática efetiva. Podemos observar, no entanto, algumas limitações comparando o Quadro 7.1 com um modelo de relatório oficial de autoavaliação disponibilizado no Anexo XIV. Como se conseguirá, por exemplo, avaliar eficazmente a dimensão científico-pedagógica de um professor através do relato

deste com base nesse modelo de relatório? Neste sentido, as perspetivas de mudança apontadas pelos professores são praticamente inexistentes. Tanto os avaliadores como os avaliados respondem que a ADD não irá melhorar o desempenho dos professores. Aliás, mais de 10% de avaliadores e mais de 30% de avaliados dizem mesmo que não irá melhorar o desempenho de nenhum. Observámos na investigação etnográfica que alguns professores pensam até que esta ADD pode ter efeitos contrários, manifestando este seu sentimento juntamente com alguns impropérios e constatado, também, na motivação que assumiram não ter, para se sujeitarem a este processo. Estas ideias são corroboradas pelos seus diretores. Os professores e diretores assumem não concordar com o atual modelo de ADD mas poucos arriscam em apontar outro caminho, embora refiram que os professores devem ser avaliados. Obtivemos algumas sugestões que nos indicaram como mais eficaz a aplicação do anterior modelo (DR n.º 11/1998) que não previa a figura do avaliador e que se baseava na análise, por parte de uma comissão vinda do Conselho Pedagógico, de um relatório crítico de autoavaliação. Ora, pareceu-nos que foi muito próximo disso que se implementou com este novo modelo de ADD (DR n.º 26/2012): o avaliador interno, que teve um papel de intermediário, analisou o relatório de autoavaliação do avaliado e propôs uma classificação à secção de avaliação do desempenho docente vinda do Conselho Pedagógico (SADD). Na observação quantitativa, verificámos que os professores não concordam com uma avaliação sumativa dirigida ao seu desempenho, mas concordam com uma avaliação formativa. Sobre estas perspetivas, os professores gostariam que os resultados da ADD tivessem consequências, nomeadamente, a progressão na carreira e uma melhoria do desempenho.

Podemos ainda concluir, como temos vindo a assinalar, que ninguém nos sabe dizer o que é um bom professor. Podemos também assumir que avaliar é comparar com referenciais. Tudo aponta, assim, que encontrar critérios de avaliação para se poder avaliar e se poder classificar um professor de *Bom* se torna uma tarefa pouco credível. É, assim, um cargo muito ingrato este que foi atribuído aos avaliadores do desempenho docente.

As reflexões teóricas e as conclusões aqui apresentadas permitem-nos apontar algumas sugestões para desenvolvimento futuro de eventuais trabalhos nesta área bem como alertar para algumas limitações com que nos deparámos ao longo desta investigação.

Relativamente à ADD, parece-nos que os modelos que têm sido implementados, nomeadamente o que se encontra em vigor, carecem todos da concordância dos seus alvos, ou seja, dos professores. A definição dos critérios de avaliação não tiveram a necessária discussão nem aceitação da classe tendo sido impostos com o risco do processo ser pouco eficiente e os resultados merecerem alguma desconfiança e contestação. Consequentemente torna-se uma área de difícil acesso para se poder fazer investigação. Ou seja, os professores deveriam ser ouvidos na criação de um modelo de ADD, na definição das suas dimensões de avaliação, bem como na participação da definição de um perfil para os dois avaliadores do desempenho docente (interno e externo) que deveriam ter funções claramente diferenciadas e com propósitos também eles bem diferenciados. Nesta lógica, parece-nos importante ter de existir uma aceitação inequívoca destes líderes por parte dos avaliados pois, como vimos, este reconhecimento é de sobremaneira importante para se conseguir uma ADD sólida e credível. Para acontecer esta anuência seria de todo importante que se previsse uma semiprofissionalização destes atores. Estes líderes teriam de ser professores com experiência e devidamente formados em áreas afins, tais como, em supervisão pedagógica (avaliadores internos) e em avaliação de desempenho para certificação (avaliadores externos). Relembramos que os avaliadores do desempenho docente, durante este nosso trabalho, foram professores com um horário de trabalho letivo completo, onde as horas de trabalho para essas funções avaliativas não foram contempladas no horário não letivo e que, por razões mais ou menos circunstanciais, foram chamados para avaliar os seus pares onde a complacência e a fidelidade à carreira parece ter ditado a aceitação dessa missão. Para o processo ser fluido e pacífico surge, como temos vindo a assinalar, a relevância da separação clara das funções do avaliador interno (com funções formativas no âmbito de uma supervisão pedagógica) do avaliador externo com funções sumativas (tendo aqui a consequência da progressão na carreira). Esta classificação sumativa parece-nos que deveria ser da responsabilidade exclusiva do avaliador externo, que teria forçosamente de fazer um acompanhamento mais assíduo ao seu avaliado, e ainda suportar-se no parecer do avaliador interno (supervisor pedagógico). Assim, a separação inequívoca da avaliação formativa da avaliação sumativa entregue a líderes com diferentes funções parece-nos ser de uma importância vital na ADD.

Estas são algumas das incompreensões, ou limitações, deste estudo que não nos permitiu ir mais longe, pois estas incompreensões e desconfianças pairavam de uma

forma constante nos relatos dos professores. Na realidade, deparámo-nos com algumas dificuldades de aproximação aos professores sempre que anunciávamos o objeto do nosso estudo, tendo tido, manifestamente, algumas repulsas assumidas. Notámos que esta ADD não foi vista como um processo que despoletasse um desenvolvimento pessoal, profissional ou organizacional e não observámos que os professores, na sua maioria, procurassem as atividades que lhe pudessem dar os pontos necessários a uma boa classificação uma vez que se tratou de um processo pouco credível visto aos olhos dos agentes que estudámos.

Assim, pareceram-nos ser estas as maiores limitações do nosso estudo: a não recetividade por parte dos professores a este modelo de ADD, bem como a falta de clarificação dos conceitos que lhe estão associados. Por exemplo, o termo “líder” foi perçecionado, de uma forma imediata, carregada de senso comum. Alguns professores não entendem como se pode chamar líder a um colega que tem somente funções específicas na Escola, bem como não entendem como se pode chamar supervisor pedagógico a um Delegado de Grupo. Não entendem porque constataam que os seus pares o são somente por questões circunstanciais e não por possuírem competências suplementares. Os líderes são vistos de uma forma tradicionalista, com base em imagens dos grandes líderes da história da humanidade, tais como alguém que tem uma grande inteligência e um grande poder de persuasão capaz de arrastar multidões. A nossa delimitação de líder provavelmente não terá sido bem interpretada pelos respondentes aos questionários, como tivemos oportunidade de observar na fase qualitativa. Igualmente, também notámos muitas incompreensões quando discutíamos a “avaliação” sem fazermos a devida diferenciação entre a “formativa” e a “sumativa” ou, mesmo, desentendimentos nas diferenças entre “supervisor” e “supervisor pedagógico”.

Seria assim de todo interessante alargar este estudo a um espaço geográfico mais vasto, onde se pudessem incluir questões que permitissem a criação de um novo modelo de ADD baseado nos pareceres dos professores, pois estes assumem que querem ser avaliados, e onde se procurasse, também com o envolvimento dos professores, uma definição coerente de um perfil para os líderes intermédios da Escola que tivessem a função de fazer esta avaliação do desempenho docente.

Bibliografia

- Afonso, A. (2009). Sobre o trabalho docente. In J. Nascimento & F. Teixeira (Orgs.). *Avaliação de desempenho docente* (pp.25-30). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In J. Barroso (Org.). *A Escola Pública, Regulação, Desregulação e Privatização* (pp.49.78). Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. *Atas do I Congresso Nacional de Supervisão e Formação* (pp.), Aveiro, Universidade de Aveiro, 256-266.
- Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas* (pp.11-56). Campinas São Paulo: Papirus Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo Revista de Ciência da Educação*, n.º 8, 119-127.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amaral, D. (2007). *Teoria da Troca entre Líder Liderado (LMX): Uma teoria diádica de liderança para a identificação dos aspectos que compõem a interação líder-liderado*. Tese de doutoramento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Alves, M. P., Flores, M. A., & Machado, E. A. (Orgs.) (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- António, A. (2004). *O outro lado do espelho – Sentimentos vivências, imaginários, Professores no lugar do morto*. Porto: Edições Asa.
- Apple, M., & Beane, J. (Orgs) (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (1999). *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Asa Editores.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação das escolas. Consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.

- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Barroso, J. (1996). Autonomia e gestão das escolas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (Org.) (2003). *A Escola Pública, Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: Edições ASA.
- Beal, G. M., Bohlen, J. M. & Raudabaugh, J. N. (1972). *Liderança e dinâmica de grupo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Beane, J. & Apple, M. (2000). Em defesa das escolas públicas. In M. Apple & J. Beane (Orgs). *Escolas Democráticas* (pp. 19-56). Porto: Porto Editora.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Líderes - Las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Bogotá, Barcelona, Caracas, México, Panamá, Quito, San Juan: Editorial Norma, SA.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, A. (2008). Desafios à liderança em contextos de mudança. In A. Mendonça & A. Bento (Org.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp.31-54). Funchal: Grafimadeira.
- Bertrand, Y. & Guillemet, P. (1988). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Blanchard, K., & Muchnick, M. (2004). *O Comprimido da Liderança – O Ingrediente Secreto para Motivar as Pessoas*. Cascais: Pergaminho.
- Blanchard, K., Zigarmi, P., & Zigarmi, D. (1986). *O líder um minuto*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. In A. Medina (Org.). *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bothwell, L. (1991). *A Arte da Liderança*. Lisboa: Editorial Presença.

- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Brandão, M. (1999). *Modos de Ser Professor*. Lisboa: Educa.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (1992a) (Org.). *As Organizações Escolares em Análise* (pp.121-138). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Burgess, R. G. (2001). *A Pesquisa no Terreno – Uma Introdução*. Oeiras, Celta Editora.
- Caetano, A. P. (2003). Para uma conceptualização da reflexão na investigação-acção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol 37, n.º 3, 113-133.
- Caetano, A. P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista de Educação*, ano/vol 17, n.º 001, 97-118.
- Canas, M. (2011). *A voz do Coordenador de Departamento Curricular: percepções e práticas no exercício da função*. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Cardoso, A. A. (2000). *Receptividade à Inovação Pedagógica – o professor e o contexto escolar*. Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Cardoso, C. M. (2003). Do Público ao Privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e Inglaterra”. In J. Barroso (Org.). *A Escola Pública, Regulação, Desregulação e Privatização* (pp.149-191). Porto: Edições ASA.
- Cardoso, L. (2003). *Gestão Estratégica das Organizações*. Lisboa, São Paulo: Editorial Verbo.
- Caria, T. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores. O Uso dos Conhecimentos em Contexto de Trabalho na Conjectura da Reforma Educativa dos Anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caria, T. (org.) (2002). *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Carmo, H. (2001). A educação como problema social. In H. Carmo (Org.). *Problemas Sociais Contemporâneos* (pp. 239-269). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. (org.) (2001). *Problemas Sociais Contemporâneos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casanova, M. P. (2009). Perfil do Avaliador no Contexto da Avaliação do Desempenho. In J. Bonito (Coord.). *Ensino, Qualidade e Formação de Professores - Livro de*

- Homenagem ao Professor Vítor Manuel Trindade* (pp. 97-105). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do Conselho Executivo*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Castells, M. & Cardoso, G. (Orgs.) (2005). *A Sociedade em Rede Do Conhecimento à Acção Política*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Castro, C. (2007). *Administração e Organização Escolar – O direito Administrativo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Castro, D. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escola. Os Coordenadores de Estabelecimento e as Liderança Periféricas*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Caupers, J. (1996). *Direito Administrativo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2007). *Avaliação de Professores – Visões e Realidades*. Lisboa: Ministério da Educação, Conferência Internacional de Lisboa.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010a). *Orientações sobre a construção dos instrumentos de registo*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para Avaliação de Professores, Recomendações n.º6.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010b). *Padrões de Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para Avaliação de Professores, Proposta n.º 1.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2011). *Relatório anual sobre o processo de avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para Avaliação de Professores.
- Chevallard, Y. (1990). Évaluation, vérification, objectivation. In J. Colomb & J. Marsenach (Orgs.). *L' évaluateur en révolution* (pp. 13-36). Paris: INRP.
- Chiavenato, I. (1994). *Administração – Teoria, Processo e Prática*. São Paulo: Makrow Books.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de Pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. São Paulo: Editora Campus.
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamento Organizacional: A dinâmica do Sucesso das Organizações*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning.

- Collins, J. (2007). *De bom a excelente*. Lisboa: Casa das Letras.
- Comissão Europeia (2012). *Comunicação da Comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões. Repensar a educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo: Comissão Europeia.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *A gestão do Sistema Escolar – relatório de seminário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cortesão, L (1998). Da necessidade da vigilância critica em educação à importância da prática de Investigação-Acção. *Revista de Educação*, 7 (1), 27-33.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-Acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Revista Educação Sociedade e Culturas*, 7 (1), 7-28.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2008, outubro). Premiar o mérito: Porquê e para quê?. *Jornal a Página da Educação*, ano 17, n.º 182, p. 16.
- Costa, A. F., Ávila, P., & Mateus, S. (2002). *Públicos da Ciência em Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade Aveiro.
- Costa, J. A., Mendes, A., & Ventura, A. (Orgs.) (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade Aveiro.
- Costa, R. (2009). Professores cada vez mais responsabilizados pelo seu trabalho. Porto: *Jornal A Página da Educação*, n.º 185, série II, p. 24.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*, 12 (1), 5-15.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XII, n.º 2, 355-380.
- Crato, N. (2006). *O “Eduquês” em Discurso Directo – Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *A gestão do Sistema Escolar – relatório de seminário*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Cunha, M., & Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos docentes: que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- Curado, A. (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: Um Estudo de Implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a Prática Profissional – Um Quadro de Referência para a Docência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Davel, E., & Machado, H. V. (2001). A dinâmica entre liderança e identificação: sobre a influência consentida nas organizações contemporâneas. *Revista de Administração Contemporânea*, v.5, n. 3, 107-126.
- Day, C., Leithwood, K., & Sammons, P. (2008). *What we have learned, what we need to know more about*. *School Leadership & Management*, 28(1), 83-96.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2012). *Perfil do docente 2010/2011*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Donnelly, J. H., Gibson, J. L., & Ivancevich, J. M. (2000). *Administração – Princípios de Gestão Empresarial*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Drucker, P. (1992). *Gerindo para o Futuro*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Eco, U. (1995). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professores* (pp.93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1992). *O Mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições.
- Eurydice (2007). *Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Direcção-Geral da Educação e Cultura.
- Fernandes, D. (2008). A Avaliação do Desempenho dos Professores. *Jornal A Página da Educação*, 182, 31.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. In J. Nascimento & F. Teixeira (Orgs.). *Avaliação de desempenho docente* (pp.19-24). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Ferreira, J. M. C., Neves, J., Abreu, P., & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia da Organizações*. Alfragide: Mc Graw-Hill.

- Ferreira, N. (2001). Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In M. Rangel (Org.). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas* (pp. 81-102). Campinas SP: Papirus Editora.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2007). A Avaliação dos Professores Entre o Controlo e o Desenvolvimento. In Conselho Científico para Avaliação de Professores. *Avaliação de Professores – Visões e Realidades* (pp.17-26). Lisboa: Ministério da Educação.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fontoura, M. M. (1992). Fico ou vou-me embora?. In A. Nóvoa (Org.). *Vida de Professores* (pp. 170-192). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa”. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *A gestão do Sistema Escolar – relatório de seminário* (pp. 53-102). Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J., Ferreira, F. I., & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: ASA.
- Fragoso, A. (2005). Desenvolvimento participativo: uma sugestão de reformulação conceptual. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 18, n.º 1, 23-51.
- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Revista Educação e Pesquisa*, v.31, n.º 3, 483-502.
- Freire, A. M. (2007). Educação para a Sustentabilidade: Implicações para o Currículo Escolar e para a Formação de Professores. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 2, n.1, 141-154.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Gageiro, J. & Pestana, M. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Galveias, F. (2008). Prática pedagógica. Cenário de formação profissional. *Revista Interacções*, v.4, n.º8, 6-17.
- Garrido, C. (2011). Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes: Imaginar, Conhecer, Reflectir, Agir!. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (2), 196-212.
- Gaspar, M. I, Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.

- Ghilardi, F., Spallarossa, C. (1991). *Guia para a organização da Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Glanz, J. (2003). *À Descoberta do Seu Estilo de Liderança – Um Guia Para Educadores e Professores*. Porto: Edições Asa.
- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Org.). *As Organizações Escolares em Análise* (pp.139-160). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonçalves, J. (2010). *Supervisão e Avaliação: construção de registos e relatórios*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Good, T., & Weinstein, R. (1992). As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In A. Nóvoa (Org.). *As Organizações Escolares em Análise* (pp.75-96). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Goodson, I. (1992). Dar voz aos professores: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.). *Vida de Professores* (pp. 62-90). Porto: Porto Editora.
- Gordon, S. (2000). *Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso*. Porto: Asa Editores.
- Grabauska, C. J., & Bastos, F. P. (1998). Investigação-acção: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa. *Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, v. 1, n. 2.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.
- Hameline, D. (1991). O educador e a acção sensata. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professores* (pp.33-60). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Henriques, S. (2003). Novos consumos em ambiente de lazer: “risco cultivado?”. In G. Cordeiro, L. Baptista & A. F. Costa (Orgs). *Etnografias Urbanas* (pp. 179-190). Oeiras: Celta Editores.
- Hill, M. M. & Hill, A. (1998a). *Investigação empírica em ciências sociais: Um guia introdutório*. Lisboa: DINAMIA
- Hill, M. M. & Hill, A. (1998b). *A construção de um questionário*. Lisboa: DINAMIA / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Hoffer, E. (2007). *Do Fanatismo. O verdadeiro crente e a natureza dos movimentos de massas*. Lisboa: Guerra e Paz Editores SA.

- Huberman, M (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vida de Professores* (pp.35-60). Porto: Porto Editora.
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (Org.). *As Organizações Escolares em Análise* (pp.43-74). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Imaginário, L. (Coord.) (1998). *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Jesuíno, J. (1999). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jesus, S. (1996). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S., & Santos, J. (2004). Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. *Revista Educação - RS*, ano XXVII, n. 1 (52), 39-58.
- Lapierre, L. (1989). Imaginário, Administração e Liderança. *Revista de Administração de Empresas*, 29(4), 5-16.
- Leal, A., & Henning, P. (2009). Do Exame da Supervisão ao Autoexame dos Professores: estratégias de regulação do trabalho docente na Supervisão Escolar. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, 251-266.
- Leddick, G. R. (n.d.) – *Modelos de Supervisão*, em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/course/view.php?id=22171>, Lisboa: Universidade Aberta [consultado em 5-Fev-2011].
- Leithwood, K. & Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership & Management*, 28 (1), 1-4.
- Lepri, R. (2005). *A arte da liderança nas organizações do futuro*. São Paulo: Ideias e Letras.
- Lima, E. (2001). Um olhar histórico sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas* (pp. 69-80). Campinas SP: Papyrus Editora.
- Lima, J. M. À. (1996). O Papel de Professor nas Sociedades Contemporâneas. *Revista Educação, Sociedades e Culturas*, n.º 6, 47-72.
- Lima, L. (1988). Modelos de organização das escolas básicas e secundárias. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Org.). *A gestão do Sistema Escolar – relatório de seminário* (pp. 149-196). Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho.

- Lima, L. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Revista Educação Unisinos*, vol.12(2), 82-88.
- Lima, L. (Org.) (2011). *Perspectivas de Análise Organizacionais das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lobo, F. (2003). *Clima organizacional do sector público e privado no norte de Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maio, N., Silva, H. & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e Competências do Supervisor. *EDUSER, Revista de Educação*, v. 2(1), 2010, 37-51.
- Marchão, A. J. (2011). Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *Revista Proforma* n.º 03, 1-6.
- Marques, L. (2008). *Supervisão Pedagógica – Um estudo de caso sobre o perfil de competências referentes à liderança e qualidade científica e pedagógica dos coordenadores de departamento curricular*. Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense, Porto, Portugal.
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Máximo-Esteve, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- McNeil, A. & Clemmer, J. (1992). *Como liderar – factor crítico de sucesso na gestão da empresa*. Lisboa: Edições 70.
- Meier, D., & Schwarz, P. (2000). Central Park East Secondary School: a parte mais difícil foi torná-la possível. In M. Apple & J. Beane (Orgs). *Escolas Democráticas* (pp. 57-78). Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. (2000, maio). A Escola Perante os Desafios da Sociedade da Informação. *Encontro As Novas Tecnologias e a Educação*, Bragança, Instituto Politécnico de Bragança, 1-14.
- Mialaret, G. (1976). *As ciências da educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Mion, R. A., & Saito, C. H. (orgs.) (2001). *Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta.
- Moreira, M. A. (2009). A Avaliação do (Des)Empenho Docente: perspectivas da supervisão pedagógica. *Repositório da Universidade do Minho*, 241-258.

- Moreira, P. S. (2007). *Liderança e Cultura de Rede em Portugal – Casos de Sucesso*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Murillo, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidadm Eficacia y cambio en Educacioan*, Vol.4, n. 4e, 11-24.
- Murillo, F. (2007). Uma Visão Panorâmica da Avaliação do Desempenho Docente na Europa e na América. In Conselho Científico para Avaliação de Professores. *Avaliação de Professores – Visões e Realidades* (pp.33-48). Lisboa: Ministério da Educação.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública: "gestão democrática", colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 17, 115-131.
- Novaes, A. (2011). Avaliação do desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores. São Paulo: *Est. Aval. Educ.*, v. 22, n. 48, 11-28.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professores* (pp.9-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Profissão Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992a). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992b). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Lisboa: Educa.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (1984). *Examen des Politiques Nationales d'Education*. Paris: OCDE.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2006). *Professores são importantes – atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. Brasil: Editora Moderna.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Parreira, M. (2010). *Liderança - a forma Multiplex*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, I. B. (2009). *Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) e-Working Papers.

- Pereira, M. E. (2009). Identidade, avaliação e desempenho escolar. In J. Lordelo & M. Dazzani (Orgs.). *Avaliação Educacional - desatando e reatando nós* (pp. 201-224). Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Perillo, S. J. (2008). Fashioning leadership in schools: an ANT account of leadership as networked practice. *School Leadership & Management*, 28(2), 189-203.
- Perrenoud, P. (1995). *O ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Peterson, B. (2000). *La Escuela Fratney: uma jornada em direcção à democracia*. In M. Apple & J. Beane (Orgs.). *Escolas Democráticas* (pp. 105-142). Porto: Porto Editora.
- Pinto, J. (2004). *A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas - lição apresentada ao concurso de provas públicas para professor coordenador em Psicologia da Educação*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal, Departamento de Ciências Sociais e Pedagogia.
- Pires, E. L. (1991). Avaliação e certificação. In A. Fernandes, E. Pires & J. Formosinho (Orgs.). *A Construção Social da Educação Escolar* (pp.157-165). Rio Tinto: Edições ASA.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P. & Zounek, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona da Educação*, 10, 63-79.
- Prates, M., Aranha, A., Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *EduSer: Revista de Educação*, 2(1), 20-36.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.
- Ramos, C. (2007). A Importância da Avaliação do Desempenho de Professores. In Conselho Científico para Avaliação de Professores. *Avaliação de Professores – Visões e Realidades* (pp.11-16). Lisboa: Ministério da Educação, Conferência Internacional em Lisboa.
- Rangel, M. (2001). O estudo como prática da supervisão. In M. Rangel (Org.). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas* (pp. 57-68). Campinas SP: Papyrus Editora.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, A. (1999). *Comunicação nas organizações*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Rego, A. (2001). *Liderança de Reuniões – Na Senda de Soluções Mais Criativas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2012). Liderança humanizada: humanos gerindo humanos. *Revista Dirigir*, n.º 117, 41-44.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ricardo, L. (2006). *A Participação Obrigatória na Escola – Perspectiva do Professor Não Efectivo*. Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense, Porto, Portugal.
- Ricardo, L.; & Henriques, S. (2012). Recensão do livro Lima, L. C. (Org.) (2011). *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. *Portuguese Journal of Science*, Vol.11, n.º1, 87-89.
- Ricardo, L., Henriques, S., & Seabra, F. (2012a). Supervisão Pedagógica: teoria e prática. In R. Cadima, I. Pereira, H. Menino, I. S. Dias & H. Pinto (Orgs.). *Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp.101-108). Leiria: ESECS – Instituto Politécnico de Leiria, ESECS, Conferência Internacional.
- Ricardo, L., Henriques, S., & Seabra, F. (2012b). *Estilos e perfis dos líderes intermédios com funções de avaliação do desempenho docente – discussão concetual* (pp. 2-12). Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto, VII Congresso Português de Sociologia.
- Rosenstock, L. & Steinberg, A. (2000). Além da oficina: a reinvenção da educação vocacional. In M. Apple & J. Beane (Orgs.). *Escolas Democráticas* (pp. 99-104). Porto: Porto Editora.
- Rowe, W. G. (2002). Liderança estratégica e criação de valor. *Revista de Administração de Empresas*, v. 42, n.º 1, 7-19.
- Ruivo, J. (2008, dezembro). Avaliar professores é fácil?. *Jornal Ensino Magazine*, ano XI, n.º 130, p. 23.
- Ruivo, J. (2009). Formação, Avaliação e Autonomia Docente. In J. Ruivo & A. Trigueiras (Orgs.). *Avaliação de Desempenho de Professores* (pp.33-42). Lisboa: RVJ Editores, Associação Nacional de Professores,.
- Ruivo, J. (2011, setembro). Como vai a avaliação da docência?. *Jornal Ensino Magazine*, ano XIV, n.º 163, p. 23.
- Ruivo, J., & Trigueiras, A. (Orgs.) (2009). *Avaliação de Desempenho de Professores*. Lisboa: RVJ Editores, Associação Nacional de Professores.

- Sá – Chaves, I. (1996). Supervisão pedagógica e formação de professores: A distância entre Alfa e Ómega. *Revista de Educação*, vol. VI, n.º1, 37-42.
- Sá – Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, V. (1996). O director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1), 139-162.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sacristán, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professores* (pp.61-92). Porto: Porto Editora.
- Sanches, I (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à educação inclusiva. *Revista de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, M. (1996). Imagens de Liderança Educacional: acção tecnocrática ou acção moral e de transformação?. *Revista de Educação*, 6 (1), 13-35.
- Sanches, M. (1998). Para uma compreensão Democrática da Liderança Escolar: da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação*, 7 (1), 49-63.
- Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação Docente de Desempenho: Identidades, Visões e Instrumentos para a Acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanches, M. (Org.) (2009). *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora.
- Santiago, P., Roseveare, D., Amelsvoort, G., Manzi, J., &Matthews, P. (2009). *Avaliação de Professores em Portugal – Avaliação e Conclusões*. Paris: OCDE.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*. Paris: OECD.
- Santos, A. (2009). Avaliação de Professores em Portugal. In J. Ruivo & A. Trigueiras (Orgs.). *Avaliação de Desempenho de Professores* (pp.11-22). Lisboa: RVJ Editores, Associação Nacional de Professores.
- Santos, C., Gonçalves, D., Ferraz, F., & Quinta e Costa, M. (2008). Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re)organização: reptos à Supervisão Pedagógica. *Repositório Caderno de Estudos ESE de Paula Frassinetti*, n.º 9, 79-105.

- Santos, M., & Brandão, M. (2006). A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças – a função da escala de empenho do adulto na concretização deste processo. Porto: *Repositório Caderno de Estudos ESE de Paula Frassinetti*, n.º 7, 79-105.
- Santos, L. & Ponte, J.(2001). A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário. *Atas do XII Seminário de Educação Matemática*, Lisboa, 57-77.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing.
- Sebastião, J. (2009). *Democratização do ensino. Desigualdades sociais e trajectórias escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Seco, G. (2002). *A Satisfação dos Professores – Teorias, Modelos e Evidências*. Porto: Edições Asa.
- Sergiovanni, T. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.
- Sergiovanni, T. (2004b). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Silva Jr., C., Rangel, M. (Orgs.) (2008). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas SP: Papirus Editora.
- Silva, A., & Pinto, J. (Orgs) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, P (2004). E os pais?. In R. Vieira (Org.). *E agora professor?* (pp. 35-37). Porto: Profedições.
- Silva, P. (2003). *Etnografia e Educação. Reflexões a Propósito de uma Pesquisa Sociológica*. Porto: Profedições.
- Silva, R. C. (2003). Controle organizacional, cultura e liderança: evolução, transformações e perspectivas. *Revista de Administração Pública*, 37(4), 797-816.
- Silva, V. (2003). *Escola, Autonomia e Formação. Dinâmicas de poder e lógicas de acção numa escola secundária de Braga*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, S. & Lima, J. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Português de Pedagogia*, n.º 45-1, 111-142.

- Simões, A. (1990). A Investigação-Acção: Natureza e Validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 24, 39-51.
- Simões, G. (2000). *A avaliação de desempenho docente – contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Simões, G. (2007). A Auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Revista de Ciências e Educação*, n.º 4, 39-48.
- Soares, M. (2009). Supervisão Pedagógica - Para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica. *Ozarfaxinars E-revista*, n.º 12. Recuperado em 3 de dezembro de 2010 em http://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n12.htm.
- Soto, E. (2002). *Comportamento organizacional: O impacto das Emoções*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Sousa Santos, B. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, A. (1990). *Introdução à Gestão – Uma Abordagem Sistémica*. Lisboa – São Paulo: Editorial Verbo.
- Sousa, F. (2010). A Investigação enquanto prática de deliberação curricular: o caso do projecto ICR. *Revista Interações*, n.º 14, 32-56.
- Stewart, T. (1999). *Capital Intelectual – A Nova Riqueza das Organizações*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Stoer, S., Cortesão, L., & Correia, J. A. (Orgs.) (2001). *Transnacionalização da educação – da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, vol. 30, n.º 3, 23-28.
- Teixeira, F., & Nascimento, J. (Orgs.) (2009). *Avaliação do desempenho docente*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*. Amadora: Mc Graw-Hill.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento
- Teodoro, A. (2002). *As Políticas de Educação em Discurso Directo (1955-1995)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Teodoro, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e desafios na Profissão docente*. Porto: Profedições.
- Tormenta, R. (2008, outubro). Mérito, louvor e honra. *Jornal a Página da Educação*, ano 17, n.º 182, p. 10.
- Torres, L. & Palhares, J. (2009). Estilos de Liderança e Escola Democrática. *Atas do encontro Sociedades e Educação*, Universidade do Minho, 123-142.
- Torres, L. (2008). *A Escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola*. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 21, n.º 001, pp. 59-81.
- Tracy, S. (2002). “Modelos e abordagens - Um modelo ecológico de supervisão”. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp.19-92.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário – satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, 443-466.
- Tucker, P., & Sronge, H. (2007). *A Avaliação dos Professores e os Resultados dos alunos*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ulrich, D., Smallwood, N., & Sweetman, k. (2009). *Leadership Code*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica e Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis/Sociologia.
- Vargas, R. (2005). *A Arte de Tornar-se Inútil – Desenvolvendo Líderes para Vencer Desafios*. Lisboa: Gradiva.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimeação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista de Educação*, v.15, n.º 2, 2007, 5-26.
- Ventura, A., Castanheira, P. & Costa, J. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v.4, n.º 4e, 128-136.

- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, v.29, n.º 105, 197-217.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente – Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para Avaliação de Professores.
- Vieira, R. (1992). *Entre a Escola e o Lar*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Vieira, R. (1998). *Ser Igual, Ser Diferente – Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Profedições
- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidades*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Vieira, R. (Org.) (2004). *E Agora Professor? A Transformação na Voz dos Professores*. Porto: Profedições.
- Woods, P. (1991). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professores* (pp.125-154). Porto: Porto Editora.
- Zeichener, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

Avaliação do desempenho docente

- Decreto Lei n.º 14/1992, de 4 de julho – regulamenta o processo de avaliação do pessoal docente.
- Decreto Regulamentar n.º 11/1998, de 15 de maio – regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho – regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro – apresenta as regras de calendarização do procedimento, as regras do relatório de autoavaliação e aprova as fichas de avaliação.
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro – define os padrões de desempenho.

Portaria n.º 1333/2010, de 31 de dezembro – estabelece as regras aplicáveis à avaliação do desempenho dos docentes que exercem funções de gestão e administração.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro – estabelece um novo regime de avaliação do desempenho docente e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho.

Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro de 2012 - regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos.

Despacho n.º 13981/2012, de 26 de Outubro - estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente.

Perfil geral de desempenho docente

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Estatuto da Carreira Docente

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril – aprova o Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril - altera o Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro – altera o Estatuto da Carreira Docente.

Despacho n.º 17387/05, de 12 de agosto – estabelece as regras a observar nos horários dos professores.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – altera o Estatuto da Carreira Docente.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro – altera o Estatuto da Carreira Docente criando mecanismos à aplicação do novo sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro - altera o Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho - altera o Estatuto da Carreira Docente.

Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março – estabelece as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro - altera o Estatuto da Carreira Docente e define as linhas orientadoras da avaliação do desempenho docente.

Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – define a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro – altera a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - altera a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Organização Escolar

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio - primeira legislação, assumidamente provisória, sobre a estrutura organizativa da escola democrática pós 25-abri-1974.

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro – cria os órgãos de gestão na escola.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro - estabelece a regulamentação da gestão das escolas.

Portaria n.º 677/77, de 04 de novembro - aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Directivos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro – estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio - define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – aprova o regime de autonomia, administração e gestão nas escolas públicas.

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril – altera o DL n.º 115-A/98.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho – define as condições de funcionamento das estruturas nas escolas públicas.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão nas escolas públicas.

Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, altera o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, no que respeita à chefia dos serviços administrativos.

Despacho n.º 5328/2011, de 28 de março – reforça a concretização, no plano da organização das escolas e do trabalho docente, dos princípios consagrados no regime de autonomia das escolas, aprovado pelo Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

Código do Procedimento Administrativo e outras Leis

Decreto-Lei n.º 442/91, de 15 de novembro – cria o Código de Procedimento Administrativo (1ª versão).

Decreto-Lei n.º 18/2008, de 29 de janeiro – altera o Código de Procedimento Administrativo (5ª versão).

Lei n.º 58/2008, de 9 de Setembro – define o Estatuto Disciplinar dos Trabalhadores que exercem funções públicas

Anexos

Índice dos Anexos

	Pág.
Anexo I – Grelhas metodológicas (<i>design</i> geral da investigação)	329
Anexo I.1 - Análise documental	329
Anexo I.2 - Entrevista aos diretores	330
Anexo I.3 - Entrevista aos avaliadores	331
Anexo I.4 - Entrevista aos avaliados	332
Anexo I.5 - Observação participante	333
Anexo I.6 - Questionário aos avaliadores (grelha de suporte inicial)	334
Anexo I.7 - Questionário aos avaliados (grelha de suporte inicial)	336
Anexo II – Esquema de suporte para seleção dos entrevistados	338
Anexo III – Guião das entrevistas	339
Anexo III.1 - Guião das entrevistas aos diretores	339
Anexo III.2 - Guião das entrevistas aos avaliadores	340
Anexo III.3 - Guião das entrevistas aos avaliados	341
Anexo IV – Inquérito por Questionário - o avaliador do desempenho docente percecionado pelos próprios (IQ-ADDPPP)	342
Anexo IV.1 - Primeira versão do IQ-ADDPPP	342
Anexo IV.2 - Segunda versão do IQ-ADDPPP (após as sugestões dos peritos)	344
Anexo IV.3 - Versão final do IQ-ADDPPP (após pré-teste na Escola E)	350
Anexo V– Inquérito por Questionário - o avaliador do desempenho docente percecionado pelos avaliados (IQ-ADDPPA)	355
Anexo V.1 - Primeira versão do IQ-ADDPPA	355
Anexo V.2 - Versão final do IQ-ADDPPA (após pré-teste na Escola E)	358
Anexo VI – Relato das entrevistas aos diretores	365
Anexo VI.1 - Diretor da Escola C	365
Anexo VI.2 - Diretor da Escola A	368
Anexo VI.3 - Diretor da Escola B	371
Anexo VI.4 - Diretor da Escola D	373
Anexo VII – Transcrição das entrevistas aos avaliadores	376
Anexo VII.1 - Avaliador da Escola A	376
Anexo VII.2 - Avaliador da Escola B	384
Anexo VII.3 - Avaliador da Escola C	392
Anexo VII.4 - Avaliador da Escola D	400
Anexo VIII – Transcrição das entrevistas aos avaliados	407
Anexo VIII.1 - Avaliado da Escola A	407
Anexo VIII.2 - Avaliado da Escola B	412
Anexo VIII.3 - Avaliado da Escola C	417
Anexo VIII. 4 - Avaliado da Escola D	424
Anexo IX – Modelos da supervisão pedagógica vs teorias que os suportam	432
Anexo IX.1- Evolução dos modelos de supervisão pedagógica (Duffy, 1998)	432
Anexo IX.2- Modelos gerais da supervisão pedagógica (Tracy, 2002)	433
Anexo IX.3- Modelo ecológico da supervisão pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2002)	435
Anexo IX.4- Modelos supervisivos de Leddick (n.d.)	436
Anexo IX.5- Esboço do modelo supervisivo Especialista	437
Anexo X– Definições de liderança	438
Anexo X.1- Definições de Liderança selecionadas por Cunha e Rego (2005)	438
Anexo X.2- Definições de Liderança selecionadas por Amaral (2007)	439

Anexo XI – Classificação dos órgãos da administração pública (DL n.º 444/91)	440
Anexo XII – Evolução dos poderes do líder de topo na Escola (DL 769-A/76; DL 172/91; DL 115-A/98; DL 75 / 2008)	441
Anexo XIII – Sinopses das entrevistas	443
Anexo XIII.1 - Entrevistas aos diretores	443
Anexo XIII.2 - Entrevistas aos avaliadores	445
Anexo XIII.3 - Entrevistas aos avaliados	448
Anexo XIV – Modelo de relatório de Autoavaliação do Desempenho Docente	450

Anexo I – Grelhas metodológicas (*design* geral da investigação)

Anexo I.1 - Análise documental

Instrumento	Fase	Objetivos	Conceitos	Dimensões	Indicadores
Análise documental	1ª	1- Traçar o perfil institucional do avaliador com base em documentos de referência.	Perfil do líder	Académica	Formação de base Formação específica (área da supervisão pedagógica, ADD...)
				Profissional Tempo de serviço	Cargos desempenhados
					Outros aspetos (curriculares...)
				Legais	Requisitos de seleção
					Função de avaliador
					Outros

Anexo I.2 - Entrevista aos diretores

Instrumento	Fase	Objetivos	Conceitos	Dimensões	Indicadores	Tópicos orientadores - guião base do inquérito por entrevista
Inquérito por entrevista a diretores	2ª	4- Conhecer as perspetivas sobre o processo de seleção dos avaliadores.	Perfil do líder	Académicas do avaliador	Formação de base	Formação base dos avaliadores – se necessária, que formação
					Formação específica (área da supervisão pedagógica, ADD...)	Formação específica dos avaliadores – se necessária, que formação
				Tempo de serviço	Tempo de serviço	Tempo de serviço necessário para ser avaliador
				Profissionais do avaliador	Cargos desempenhados	Cargos essenciais ao avaliador
					Outros aspetos (curriculares...)	...
			Estilo de liderança	Pessoais	Competências comunicacionais	Competências pessoais e sociais essenciais ao avaliador
					Capacidade de trabalho	
					Relacionamento com colegas	
					Outras	
		5- Compreender os efeitos do papel do avaliador no processo de avaliação.	ADD	Legais	Requisitos de seleção	Confrontação dos resultados da análise documental provenientes da 1ª fase do estudo (1ª grelha)
					Função de avaliador	
					Outros	
				Práticas / Funcionais	Processo de seleção	Procedimentos para a seleção dos avaliadores
					Processo de ADD	Procedimentos de ADD
					Outros	...
			Supervisão Pedagógica	Avaliador externo	Padrões de desempenho /dimensões de avaliação	Observação de aulas...
				Coordenador/avaliador interno	Relação avaliação/supervisão	Perspetivas sobre as dimensões da avaliação
					Outros	...
			Organização escolar	Organizacional	Clima social	Relação entre ADD e o clima social da escola / agrupamento
					Satisfação	Relação entre ADD e a satisfação
					Motivação	Motivação dos professores para serem avaliadores
						Motivação dos professores para serem avaliados
						Motivação dos professores para o processo de ADD
					Funções dos professores	Efeitos do papel do avaliador no processo da ADD e nas suas funções
						Efeitos da avaliação no desempenho docente e nas suas funções
					Outros aspetos	Perspetivas sobre a ADD

Anexo I.3 - Entrevista aos avaliadores

Instrumento	Fases	Objetivos	Conceitos	Dimensões	Indicadores	Tópicos orientadores - guião base do inquérito por entrevista
Inquérito por entrevista a avaliadores	2ª	2- Caracterizar o perfil e estilo do avaliador na perspetiva do avaliador.	Perfil do líder	Académicas do avaliador	Formação de base	Formação base dos avaliadores – se necessária, que formação
					Formação específica (área da supervisão pedagógica, ADD...)	Formação específica dos avaliadores – se necessária, que formação
				Tempo de serviço	Tempo de serviço	Tempo de serviço necessário para ser avaliador
			Estilo de Liderança	Profissionais do avaliador	Cargos desempenhados	Cargos essenciais ao avaliador
					Outros aspetos (curriculares...)	...
					Competências comunicacionais	Competências pessoais e sociais essenciais ao avaliador
					Capacidade de trabalho	
					Relacionamento com colegas	
					Outras	
		3- Caracterizar o processo de avaliação na perspetiva do avaliador.	ADD	Legais	Requisitos de seleção	Confrontação dos resultados da análise documental provenientes da 1ª fase do estudo (1ª grelha)
					Função de avaliador	
					Outros	
			Práticas / Funcionais		Processo de seleção	Procedimentos para a seleção dos avaliadores
					Processo de ADD	Procedimentos de ADD
					Outros	...
		5- Compreender os efeitos do papel do avaliador no processo de avaliação.	Organização Escolar	Organizacional	Clima social	Relação entre ADD e o clima social da escola / agrupamento
					Satisfação	Relação entre ADD e a satisfação
					Motivação	Motivação dos professores para serem avaliadores
						Motivação dos professores para serem avaliados
						Motivação dos professores para o processo de ADD
					Funções dos professores	Efeitos do papel do avaliador no processo da ADD e das suas funções
		6- Apontar perspetivas de mudança consideradas pertinentes pelos avaliadores.	Supervisão Pedagógica	Avaliador externo	Outros aspetos	Efeitos da avaliação no desempenho docente e das suas funções
					Padrões de desempenho /dimensões de avaliação	Perspetivas sobre a ADD
				Coordenador/avaliador interno	Relação avaliação/supervisão	Observação de aulas...
					Outros...	Perspetivas sobre os padrões de desempenho
						...

Anexo I.4 - Entrevista aos avaliados

Instrumento	Fases	Objetivos	Conceitos	Dimensões	Indicadores	Tópicos orientadores - guião base da entrevista
Inquérito por entrevista a avaliados	2ª	2- Caracterizar o perfil e estilo do avaliador na perspetiva do avaliado.	Perfil do líder	Académicas do avaliador	Formação de base	Formação base dos avaliadores – se necessária, que formação
					Formação específica (área da supervisão pedagógica, ADD...)	Formação específica dos avaliadores – se necessária, que formação
				Tempo de serviço	Tempo de serviço	Tempo de serviço necessário para ser avaliador
			Estilo de Liderança	Profissionais do avaliador	Cargos desempenhados	Cargos essenciais ao avaliador
					Outros aspetos (curriculares...)	...
					Competências comunicacionais	Competências pessoais e sociais essenciais ao avaliador
					Capacidade de trabalho	
					Relacionamento com colegas	
					Outras	
		3- Caracterizar o processo de avaliação na perspetiva do avaliado.	ADD	Legais	Requisitos de seleção	Confrontação dos resultados da análise documental provenientes da 1ª fase do estudo (1ª grelha)
					Função de avaliador	
					Outros	
			Práticas / Funcionais		Processo de seleção	Procedimentos para a seleção dos avaliadores
					Processo de ADD	Procedimentos de ADD
					Outros	...
		5- Compreender os efeitos do papel do avaliador no processo de avaliação.	Organização Escolar	Organizacional	Clima social	Relação entre ADD e o clima social da escola / agrupamento
					Satisfação	Relação entre ADD e a satisfação
					Motivação	Motivação dos professores para serem avaliadores
						Motivação dos professores para serem avaliados
						Motivação dos professores para o processo de ADD
					Funções dos professores	Efeitos do papel do avaliador no processo da ADD e das suas funções
		6- Apontar perspetivas de mudança consideradas pertinentes pelos avaliados.	Supervisão Pedagógica	Avaliador externo	Padrões de desempenho /dimensões de avaliação	Observação de aulas...
						Perspetivas sobre os padrões de desempenho
			Coordenador/avaliador interno		Relação avaliação/supervisão	...
					Outros...	

Anexo I.5 – Observação participante

Instrumento	Fases	Objetivos	Conceitos	Dimensões	Indicadores
Observação participante com registos num diário de campo	2ª	2- Caracterizar o perfil e estilo do avaliador na perspetiva do avaliador e do avaliado.	Perfil do líder	Académicas do avaliador	Formação de base
					Formação específica
				Tempo de serviço do avaliador	Tempo de serviço
				Profissionais do avaliador	Cargos desempenhados
			Estilo de Liderança	Pessoais do avaliador	Competências comunicacionais
					Relacionamento com os avaliados
					Capacidade de trabalho
		3- Caracterizar o processo de avaliação na perspetiva do avaliador e do avaliado.	ADD	Legais	Requisitos de seleção do avaliador
				Práticas / Funcionais	Processo de seleção do avaliador
					Processo da ADD
		4- Conhecer as perspetivas sobre o processo de seleção dos avaliadores.	Organização Escolar	Organizacional	Clima social
					Satisfação e Motivação
					Perspetivas sobre a ADD
		5- Compreender os efeitos do papel do avaliador no processo de avaliação.	Supervisão Pedagógica	Avaliador externo	Padrões de desempenho/ dimensões de avaliação
				Coordenador/ avaliador interno	Relação da ADD com supervisão pedagógica
		6- Apontar perspetivas de mudança consideradas pertinentes pelos avaliadores e pelos avaliados.			

Anexo I.6 – Questionário aos avaliadores (grelha de suporte inicial)

Instrumentos	Fases	Objetivos	Conceitos	Dimensões	Indicadores	Questões do inquérito por questionário
Questionário a avaliadores	3ª	2- Caracterizar o perfil e estilo do avaliador na perspetiva do avaliador.	Identificação (e outras questões do seu perfil)			- Idade? - Anos serviço? - Posição na carreira? - Escalão? - Grupo de recrutamento? - Sexo? - Habilitações académicas?
			Perfil do líder	Académicas do avaliador	Formação de base	- Os avaliadores devem ter mais habilitações académicas que os seus avaliados? - Como avaliador tem mais habilitações académicas que todos os seus avaliados?
					Formação específica	- Qual o nível da formação ESPECÍFICA que o avaliador deve possuir? - Possui algum dos seguintes graus de cursos ESPECÍFICOS relacionados com a ADD?
				Tempo de serviço do avaliador	Tempo de serviço	- Quantos anos de serviço no mínimo o avaliador deve possuir? - Tem mais tempo de serviço que todos os seus avaliados?
				Profissionais do avaliador	Cargos desempenhados	- Quais os cargos que considera essenciais o avaliador ter tido como experiência? - Qual dos seguintes cargos exerce/exerceu? - Como classifica a importância do avaliador ter experiência no nível de ensino do avaliado? - Tem experiência no nível de ensino onde faz a ADD?
		3- Caracterizar o processo de avaliação na perspetiva do avaliador.	Estilo de Liderança	Pessoais do avaliador	Competências comunicacionais	- Como classifica a relação pessoal que tem com os seus avaliados? - Como classifica a relação profissional que tem com os seus avaliados? - Quais dos seguintes aspetos valoriza mais na postura do avaliador? - Quais das seguintes posturas o caracteriza enquanto avaliador?
					Relacionamento com os avaliados	
					Capacidade de trabalho	
		3- Caracterizar o processo de avaliação na perspetiva do avaliador.	ADD	Legais	Requisitos de seleção do avaliador	Concorda com os requisitos para a seleção dos avaliadores?
				Práticas / Funcionais	Processo de seleção do avaliador	- Reconhece-se como possuindo as competências necessárias para fazer uma ADD justa? - Como avaliador possui os requisitos exigidos pela Lei?
					Processo da ADD	- Concorda com a ADD? - Como classifica o atual modelo de ADD? - Os seus avaliados são todos do seu grupo de recrutamento? - Os avaliadores devem pertencer ao mesmo grupo de recrutamento dos avaliados?

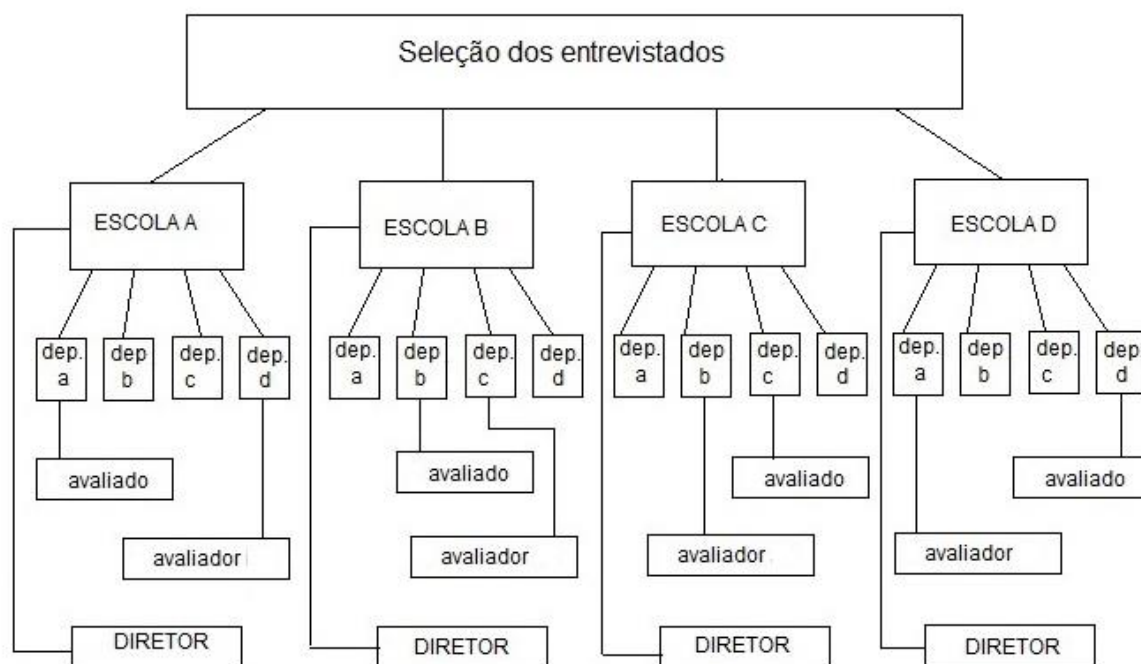
		4- Conhecer as perspetivas sobre o processo de seleção dos avaliadores.	Organização Escolar	Organizacional	Clima social	O clima social na sua Escola altera-se devido à ADD?
					Satisfação e Motivação	Como classifica a sua satisfação/motivação para ser avaliador?
					Perspetivas sobre a ADD	- Como classifica a influência do avaliador em todo o processo da ADD? - Como classifica os efeitos gerais provocados na sua Escola devido a todo este processo da ADD? - Considera que a ADD vai melhorar o desempenho dos professores? - Que consequências pessoais gostaria de obter com a ADD?
		5- Compreender os efeitos do papel do avaliador no processo de avaliação.	Supervisão Pedagógica	Avaliador externo	Padrões de desempenho/ dimensões de avaliação	- Como classifica a avaliação na dimensão “científico-pedagógica”? - Como classifica a avaliação na dimensão “participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa”? - Como classifica a avaliação na dimensão “formação contínua e desenvolvimento profissional”? - Como classifica a utilização de observação de aulas como uma ferramenta da ADD? - Como classifica a observação de aulas ser feita por um avaliador externo? - Como classifica o peso da observação de aulas na classificação final da ADD?
				Coordenador/ avaliador interno	Relação da ADD com supervisão pedagógica	- Caso não haja observação de aulas, como classifica a dimensão de avaliação “científico-pedagógico” ser avaliada pelo avaliador interno sem, no entanto, poder assistir a aulas? - Caso não haja observação de aulas, como classifica a dimensão de avaliação “científico-pedagógico” valer 60%? - Reconhece-se como um supervisor pedagógico? - Reconhece-se como um líder?
		6- Apontar perspetivas de mudança consideradas pertinentes pelos avaliadores				

Anexo I.7 – Questionário aos avaliados (grelha de suporte inicial)

Instrumentos	Fases	Objetivos	Conceitos	Dimensões	Indicadores	Questões do inquérito por questionário
Questionário a avaliados	3ª	Identificação (e outras questões do seu perfil)				- Idade? - Anos serviço? - Posição na carreira? - Escalão? - Grupo de recrutamento? - Sexo? - Habilitações académicas?
					Formação de base	- Os avaliadores devem ter mais habilitações académicas que os seus avaliados? - O seu avaliador interno tem mais habilitações académicas do que você? - O seu avaliador externo tem mais habilitações académicas do que você?
		2- Caracterizar o perfil e estilo do avaliador na perspetiva do avaliado.	Perfil do líder	Académicas do avaliador	Formação específica	- Qual o nível da formação específica que o avaliador deve possuir? - O seu avaliador interno possui algum dos seguintes graus de cursos específicos relacionados com a ADD? - O seu avaliador externo possui algum dos seguintes graus de cursos específicos relacionados com a ADD?
				Tempo de serviço do avaliador	Tempo de serviço	- Quantos anos de serviço no mínimo o avaliador deve possuir? - O seu avaliador interno tem mais tempo de serviço que você? - O seu avaliador externo tem mais tempo de serviço que você?
				Profissionais do avaliador	Cargos desempenhados	- Quais os cargos que considera essenciais o avaliador ter tido como experiência? - Qual dos seguintes cargos o seu avaliador interno exerce/exerceu? - Qual dos seguintes cargos o seu avaliador externo exerce/exerceu? - Como classifica a importância do avaliador ter experiência no nível de ensino do avaliado? - O seu avaliador interno tem experiência no seu nível de ensino? - O seu avaliador externo tem experiência no seu nível de ensino?
			Estilo de Liderança	Pessoais do avaliador	Competências comunicacionais	- Como classifica a relação pessoal que tem com o seu avaliador interno? - Como classifica a relação pessoal que tem com o seu avaliador externo? - Como classifica a relação profissional que tem com o seu avaliador interno? - Como classifica a relação profissional que tem com o seu avaliador externo? - Quais dos seguintes aspetos valoriza mais na postura do avaliador interno? - Quais dos seguintes aspetos valoriza mais na postura do avaliador externo?
					Relacionamento com os avaliados	
					Capacidade de trabalho	

		3 Caracterizar o processo de avaliação na perspetiva do avaliado.	ADD	Legais	Requisitos de seleção do avaliador	- Concorda com os requisitos para a seleção do avaliador interno? - Concorda com os requisitos para a seleção do avaliador externo?
				Práticas / Funcionais	Processo de seleção do avaliador	- Reconhece o seu avaliador interno como possuindo as competências necessárias para fazer uma ADD justa? - Reconhece o seu avaliador externo como possuindo as competências necessárias para fazer uma ADD justa? - O seu avaliador interno possui os requisitos exigidos pela Lei? - O seu avaliador externo possui os requisitos exigidos pela Lei?
					Processo da ADD	- Concorda com a ADD? - Como classifica o atual modelo de ADD? - O seu avaliador interno é do seu grupo de recrutamento? - O seu avaliador externo é do seu grupo de recrutamento? - O avaliador interno deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento dos avaliados? - O avaliador externo deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento dos avaliados?
		4- Conhecer as perspetivas sobre o processo de seleção dos avaliadores.	Organização Escolar	Organizacional	Clima social	O clima social na sua Escola altera-se devido à ADD?
					Satisfação e Motivação	Como classifica a sua satisfação/motivação para ser avaliado?
					Perspetivas sobre a ADD	- Como classifica a influência do avaliador interno em todo o processo da ADD? - Como classifica a influência do avaliador externo em todo o processo da ADD? - Como classifica os efeitos gerais provocados na sua Escola devido a todo este processo da ADD? - Considera que a ADD vai melhorar o desempenho dos professores? - Que consequências pessoais gostaria de obter com a ADD?
		5- Compreender os efeitos do papel do avaliador no processo de avaliação.	Supervisão Pedagógica	Avaliador externo	Padrões de desempenho/ dimensões de avaliação	- Como classifica a avaliação na dimensão “científico-pedagógica”? - Como classifica a avaliação na dimensão “participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa”? - Como classifica a avaliação na dimensão “formação contínua e desenvolvimento profissional”? - Como classifica a utilização de observação de aulas como uma ferramenta da ADD? - Como classifica a observação de aulas ser feita por um avaliador externo? - Como classifica o peso da observação de aulas na classificação final da ADD?
				Coordenador/ avaliador interno	Relação da ADD com supervisão pedagógica	- Caso não haja observação de aulas, como classifica a dimensão de avaliação “científico-pedagógico” ser avaliada pelo avaliador interno sem, no entanto, poder assistir a aulas? - Caso não haja observação de aulas, como classifica a dimensão de avaliação “científico-pedagógico” valer 60%? - Reconhece o seu avaliador interno como um supervisor pedagógico? - Reconhece o seu avaliador externo como um supervisor pedagógico? - Reconhece o seu avaliador interno como um líder? - Reconhece o seu avaliador externo como um líder?
		6- Apontar perspetivas de mudança consideradas pertinentes pelos avaliados				

Anexo II – Esquema de suporte para seleção dos entrevistados



Anexo III – Guião das entrevistas

Anexo III.1 – Guião das entrevistas aos diretores

Tópicos orientadores - guião base das entrevistas aos diretores
Formação base dos avaliadores – se necessária, que formação
Formação específica dos avaliadores – se necessária, que formação
Tempo de serviço necessário para ser avaliador
Cargos essenciais ao avaliador
Competências pessoais e sociais essenciais ao avaliador
Confrontação dos resultados da análise documental provenientes da 1ª fase do estudo (análise documental)
Procedimentos para a seleção dos avaliadores
Procedimentos de ADD
Observação de aulas
Perspetivas sobre os padrões de desempenho (dimensões da avaliação) previstos no DR 26/2012 para a ADD
Relação entre ADD e o clima social da escola / agrupamento
Relação entre ADD e a satisfação
Motivação dos professores para serem avaliadores
Motivação dos professores para serem avaliados
Motivação dos professores para o processo de ADD
Efeitos do papel do avaliador no processo da ADD
Efeitos da avaliação no desempenho docente
Perspetivas sobre a ADD

Anexo III.2 – Guião das entrevistas aos avaliadores

Tópicos orientadores - guião base das entrevistas aos avaliadores
Formação base dos avaliadores – se necessária, que formação
Formação específica dos avaliadores – se necessária, que formação
Tempo de serviço necessário para ser avaliador
Cargos essenciais ao avaliador
Competências pessoais e sociais essenciais ao avaliador
Confrontação dos resultados da análise documental provenientes da 1ª fase do estudo (análise documental)
Procedimentos para a seleção dos avaliadores
Procedimentos de ADD
Relação entre ADD e o clima social da escola / agrupamento
Relação entre ADD e a satisfação
Motivação dos professores para serem avaliadores
Motivação dos professores para serem avaliados
Motivação dos professores para o processo de ADD
Efeitos do papel do avaliador no processo da ADD e das suas funções
Efeitos da avaliação no desempenho docente e das suas funções
Perspetivas sobre a ADD
Observação de aulas...
Perspetivas sobre os padrões de desempenho

Anexo III.3 – Guião das entrevistas aos avaliados

Tópicos orientadores - guião base das entrevistas aos avaliados
Formação base dos avaliadores – se necessária, que formação
Formação específica dos avaliadores – se necessária, que formação
Tempo de serviço necessário para ser avaliador
Cargos essenciais ao avaliador
Competências pessoais e sociais essenciais ao avaliador
Confrontação dos resultados da análise documental provenientes da 1ª fase do estudo (análise documental)
Procedimentos para a seleção dos avaliadores
Procedimentos de ADD
Relação entre ADD e o clima social da escola / agrupamento
Relação entre ADD e a satisfação
Motivação dos professores para serem avaliadores
Motivação dos professores para serem avaliados
Motivação dos professores para o processo de ADD
Efeitos do papel do avaliador no processo da ADD e das suas funções
Efeitos da avaliação no desempenho docente e das suas funções
Perspetivas sobre a ADD
Observação de aulas...
Perspetivas sobre os padrões de desempenho

Anexo IV – Inquérito por Questionário - o avaliador do desempenho docente percecionado pelos próprios (IQ-ADDPPP)

Anexo IV.1 - Primeira versão do IQ-ADDPPP

Caro colega, este inquérito por questionário é uma das ferramentas para a investigação no âmbito do estudo de doutoramento que estou a realizar na Universidade Aberta. Pretende-se caracterizar as perspetivas dos avaliadores sobre o processo da Avaliação do Desempenho Docente (ADD). As respostas são confidenciais e os dados serão tratados a nível global e nunca a nível individual. Nunca serão referidos nomes de pessoas ou de instituições. Coloque, por favor, uma cruz no retângulo correspondente e descreva, ou quantifique, nos retângulos azuis. Se achar necessário, use o verso da folha para eventuais comentários. Obrigado desde já pela compreensão e pela cooperação. Luís Ricardo (luisffricardo@gmail.com 960223344)

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO - O AVALIADOR DO DESEMPENHO DOCENTE PERCECIONADO PELOS PRÓPRIOS (IQ-ADDPPP)

1- Identificação

1.1 Idade:		anos
1.2 Anos serviço:		anos
1.3 Posição na carreira:	Contrat	QZP QE/QA
1.4 Escalão:	1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8° 9°	
1.5 Grupo de recrutamento:		
1.6 Sexo:	fem masc	
1.7 Habilitações académicas:	bac lic mest dout	

2- Avaliação do desempenho docente (ADD)

2.1 Concorda com a ADD?	não sim
2.2 Os avaliadores devem ter mais habilitações académicas que os seus avaliados?	não sim
2.3 Os avaliadores devem pertencer ao mesmo grupo de recrutamento dos avaliados?	não sim
2.4 O clima social na sua Escola altera-se devido à ADD?	para pior para melhor não se altera
2.5 Como classifica o atual modelo de ADD?	Mau Insuf Suf Bom MB
2.6 Como classifica a avaliação na dimensão "científico-pedagógica"?	Ma Insuf Suf Bom MB
2.7 Como classifica a avaliação na dimensão "participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa"?	Ma Insuf Suf Bom MB
2.8 Como classifica a avaliação na dimensão "formação contínua e desenvolvimento profissional"?	Ma Insuf Suf Bom MB
2.9 Como classifica a utilização de observação de aulas como uma ferramenta da ADD?	Ma Insuf Suf Bom MB
2.10 Como classifica a observação de aulas ser feita por um avaliador externo?	Ma Insuf Suf Bom MB
2.11 Como classifica o peso da observação de aulas na classificação final da ADD?	Mau Insuf Suf Bom MB
2.12 Como classifica os efeitos gerais provocados na sua Escola devido a todo este processo da ADD?	Maus Insuf Suf Bom MB
2.13 Caso não haja observação de aulas, como classifica a dimensão de avaliação "científico-pedagógico" valer 6	Ma Insuf Suf Bom MB
2.14 Como classifica a importância do avaliador ter experiência no nível de ensino do avaliado?	Ma Insuf Suf Bom MB
2.15 Caso não haja observação de aulas, como classifica a dimensão de avaliação "científico-pedagógico" ser avaliada pelo avaliador interno sem, no entanto, poder assistir a aulas?	Ma Insuf Suf Bom MB
2.16 Qual o nível da formação ESPECÍFICA que o avaliador deve possuir?	curso st gra bac lic mest dout
2.17 Quantos anos de serviço no mínimo o avaliador deve possuir?	anos
2.18 Quais os cargos que considera essenciais o avaliador ter tido como experiência? (pode selecionar mais do que um cargo ou assinalar "não considero necessário" ou "considero necessário")	coord. depart. coord. grupo diretor turma orient. estágio nembro direção Outro, qual?
2.19 Concorda com os requisitos para a seleção dos avaliadores?	de nenhum de poucos da maioria de todos
2.20 Considera que a ADD vai melhorar o desempenho dos professores?	de nenhum de poucos da maioria de todos
2.21 Quais dos seguintes aspetos valoriza mais na postura do avaliado? (pode selecionar mais do que um aspeto e/ou acrescentar "outro")	autoritário colaborativo que deixa andar humanista legalista adaptável carismático diplomata motivador que dá feedback companheiro Outro, qual?

Responda às restantes questões do verso da folha, por favor.

p. 1/2

3- Avaliador											
3.1	Os seus avaliados são todos do seu grupo de recrutamento?	não	sim	ns/nr							
3.2	Como avaliador tem mais habilitações académicas que todos os seus avaliados?	não	sim	ns/nr							
3.3	Tem mais tempo de serviço que todos os seus avaliados?	não	sim	ns/nr							
3.4	Tem experiência no nível de ensino onde faz a ADD?	não	sim								
3.5	Reconhece-se como possuindo as competências necessárias para fazer uma ADD?	não	sim								
3.6	Reconhece-se como um supervisor pedagógico?	não	sim								
3.7	Reconhece-se como um líder?	não	sim								
3.8	Como classifica a sua satisfação/motivação para ser avaliador?	Má	Insuf	Suf	Bom	MB					
3.9	Como classifica a influência do avaliador em todo o processo da ADD?	Má	Insuf	Suf	Bom	MB					
3.10	Como classifica a relação profissional que tem com os seus avaliados?	Má	Insuf	Suf	Bom	MB					
3.11	Como classifica a relação pessoal que tem com os seus avaliados?	Má	Insuf	Suf	Bom	MB					
3.12	Possui algum dos seguintes graus de cursos ESPECÍFICOS relacionados com a ADD?	não	curso si grau	bac	lic	mest	dout				
3.13	Qual dos seguintes cargos exerce/exerceu? (pode seleccionar mais do que um cargo ou assinalar "nenhum cargo")	membro direcção		coord. depart.		coord. grupo		diretor turma		orient. estágio	
		nenhum cargo		Outro, qual?							
3.14	Como avaliador possui os requisitos exigidos pela Lei?	nenhum deles	poucos	a maioria	todos	ns/nr					
3.15	Que consequências pessoais gostaria de obter com a ADD? (pode seleccionar mais do que uma opção ou assinalar "nenhuma em especial")	progredir na carreira		obter outro cargo		melhorar o desempenho					
		nenhuma em especial		Outra, qual?							
3.16	Quais das seguintes posturas o caracteriza enquanto avaliador? (pode seleccionar mais do que um aspeto e/ou acrescentar "outro")	autoritário		colaborativo		que deixa andar		humanista		legalista	
		adaptável		carismático		diplomata		motivador		que dê feedback	
		companheiro		Outro, qual?							

Pode acrescentar neste espaço os comentários ou observações que desejar.

é muito obrigado pela colaboração. Por favor, coloque o questionário no envelope RSF que acompanha este questionário e introduza-o na caixa de correio.

A

p. 2/2

Anexo IV.2 – Segunda versão do IQ-ADDPPP (após as sugestões dos peritos)

(1ª sugestão)

a) Em termos de sequência, parece-me as perguntas 2.2 e 2.3 ficariam melhor depois da 2.15.

b) A 2.1 talvez pudesse ser transformada numa escala de concordância.

Quanto ao pré-teste, sugeria que após o preenchimento seja feita uma espécie de entrevista, ou seja, conversando com os inquiridos sobre as várias perguntas e modos de resposta, para perceberem se há uma clara compreensão do que se pretende. Muitas vezes surge daí informação mais rica do que nos pré-testes convencionais.

Procedemos então da seguinte forma:

- Passámos as questões 2.2 e 2.3 para o local sugerido.
- Relativamente à questão 2.1, inserimos uma escala de concordância e passou para o final de todo o questionário (4.1).
- Suportados em Ghiglione & Matalon (1993) e Hill & Hill (1998a, 1998b) tínhamos já previsto fazer entrevistas não diretivas, depois do pré-teste, no sentido de poderem ser melhoradas as questões. Este reforço por parte da professora doutora Patrícia Ávila nesta ação acentua a importância da necessidade de o fazer.

(2ª sugestão)

1-Há um aspecto de fundo na ADD a participação dos avaliadores não tem sido estática no tempo - uns já foram, outros estão a começar... e as experiências são diversas, o que não está reflectido no inquérito.

2-Também no inquérito as variáveis estão misturadas-perfil, competências, impacto, o que não deve acontecer.

3-Penso que não se deve perguntar-concorda com a ADD?

4-Também não acho bem a ideia de classificação.

Reforçamos os nossos argumentos assentes no facto do estudo se debruçar na ADD a partir do DR n.º 2/2010. Tivemos ainda um encontro com a Professora Antónia Barreto, no seu gabinete, tendo-nos sido adiantado o seguinte:

- Alteração dos títulos dos grupos de perguntas tendo-nos sugerido para o grupo 2 o título “Perceção sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD)” e acrescentar termos como “visão”, “perfil” e “estilo” nos títulos de outros grupos. O título do terceiro grupo de perguntas ficou “3- Perceção sobre o seu próprio perfil e sobre o seu próprio estilo enquanto avaliador do desempenho docente” e do último grupo “4- Outras visões sobre a ADD”.
- Na questão 2.2 alterar a pergunta de forma a retirar o “mais” da questão; passou a ser a questão 2.10.
- A questão 2.1 e a 2.5 deveriam passar para o fim do questionário; passaram a ser a questão 4.1 e a questão 4.2 respetivamente.
- As questões com a palavra “classifique” não foram do agrado da professora doutora Antónia Barreto. Alterámos para perguntas do tipo 2 com uma escala de 5 (Hill & Hill, 1998a), de resto uma escala a que os professores estão habituados.
- Colocámos a questão 2.12 no grupo final.
- A questão 2.4 sobre o clima social foi passada para o último grupo (4.3) e alterou-se a escala.
- Sugeriu-nos mais umas questões como, por exemplo, questões sobre as quotas de progressão na carreira e questões sobre os resultados dos alunos, mas referimos-lhe que o enfoque do nosso trabalho incide sobretudo no avaliador do desempenho docente enquanto líder e não, de uma forma direta, na ADD.

(2ª sugestão)

Além de outras sugestões como, por exemplo, o alerta para a alteração do título do trabalho “Estilos e Perfis dos Líderes Intermédios na Escola com Funções de Avaliação do Desempenho Docente” para “*Estilos e Perfis de Líderes Intermédios na Escola com Funções de Avaliação do Desempenho Docente*” e da alteração do objetivo específico “5- Identificar os efeitos do papel do avaliador no processo de avaliação” para “5- *Compreender os efeitos do papel do avaliador no processo de avaliação*”, a professora doutora Marta Abelha sugeriu-nos ainda o seguinte relativamente ao IQ-ADDPPP:

- Questão 2.4 - Esta questão eu não colocaria aqui. Pois nesta secção o importante seria saber a opinião ou perspetivas sobre o que pensam sobre a ADD. E esta questão remete para uma situação em contexto real. Talvez passá-la para a secção 3.

- Questão 2.12 - Esta questão eu não colocaria aqui. Pois nesta secção o importante seria saber a opinião ou perspetivas sobre o que pensam sobre a ADD. E esta questão remete para uma situação em contexto real. Talvez passá-la para a secção 3.

- Questão 2.20 - Acrescentaria desempenho *PROFISSIONAL*.

- Questão 3.9 - Colocaria esta questão no campo 2. Pois é uma perspetiva.

- Questão 3.12 - Esta questão para mim poderia ser mais clara. Tipo: "Possui alguma formação *ESPECÍFICA* relacionada com a ADD?" Sim ____ Não ____

Se sim, qual? _____

Até porque pode ser interessante para fazer cruzamentos.

- Questão 3.13 - Colocaria esta questão no campo 1. e talvez colocasse no presente "Qual(ais) do(s) seguinte(s) cargo(s) exerce?"

- Questão 3.14 - Colocaria a questão da seguinte forma: "como avaliador possui os requisitos exigidos pela Lei? Sim ____ Não.

Se sim, qual ou quais? _____

- Questão 3.15 - não são antes consequências *PROFISSIONAIS*???

- Questão 3.16 - substituiria posturas por *ASPETOS*. *QUAIS DOS SEGUINTE*
ASPETOS CONSIDERA QUE O CARACTERIZAM ENQUANTO AVALIADOR?

Procedemos, então, da seguinte forma:

- Passámos a pergunta 2.4 para o último grupo e alterámos a escala.

- Na mesma lógica, passámos a pergunta 2.12 para o último grupo.

- Acrescentámos “profissional” à questão 2.20 (passou a ser a 2.16).

- Relativamente à questão 3.9, salientamos que é dirigida ao próprio avaliador dentro da perspetiva que tem de si pelo que decidimos manter esta questão no respetivo grupo cujo nome foi alterado para “3- Perceção sobre o seu próprio perfil e sobre o seu próprio estilo enquanto avaliador do desempenho docente” ficando assim melhor integrada neste grupo.

- Alterámos a questão 3.12 conforme sugestão (ficou com o mesmo número).

- Relativamente à questão 3.13, interessa-nos conhecer se o avaliador tem ou teve experiência no passado pois o ter exercido um cargo antes pode, somente por este facto, colocá-lo em condições de poder ser avaliador do desempenho docente mesmo que presentemente não desempenhe qualquer cargo. Passámos a questão para o campo 1 conforme sugerido (passou a ser a 1.8).
 - Relativamente à sugestão de alteração à pergunta 3.14 verificámos, através das nossas observações etnográficas, que os professores não estão tão bem dentro da Lei para poderem responder a esta questão da forma sugerida, pelo que decidimos manter a questão original (passou a ser a 3.13).
 - Alterámos na questão 3.15 “pessoais” para “profissionais” (passou a ser a 3.14).
 - Alterámos a questão 3.16 conforme sugerido (passou a ser a 3.15).
- Após estas indicações o IQ-ADDPPP ficou do modo como se apresenta nas páginas seguintes.

Caro colega, este inquérito por questionário é uma das ferramentas para a investigação no âmbito do estudo de doutoramento que estou a realizar na Universidade Aberta. Pretende-se caracterizar as perspetivas dos avaliadores sobre o processo da Avaliação do Desempenho Docente (ADD). As respostas são confidenciais e os dados serão tratados a nível global e nunca a nível individual. Nunca serão referidos nomes de pessoas ou de instituições. Coloque, por favor, uma cruz no retângulo correspondente e descreva, ou quantifique, nos retângulos azuis. Se achar necessário, use o verso da folha para eventuais comentários. Obrigado desde já pela compreensão e pela cooperação. Luís Ricardo (luissfcarido@gmail.com 960223344)

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO - O AVALIADOR DO DESEMPENHO DOCENTE PERCECIONADO PELOS PRÓPRIOS (IQ-ADDPPP)

1- Identificação

1.1 Idade:		anos							
1.2 Anos serviço:		anos							
1.3 Posição na carreira:	Contrat	QZP	QE/QA						
1.4 Escalão:	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
1.5 Grupo de recrutamento:									
1.6 Sexo:	fem	masc							
1.7 Habilitações académicas:	bac	lic	mest	dout					
1.8 Qual dos seguintes cargos exerce/exerceu? (pode selecionar mais do que um cargo ou assinalar "nenhum cargo")	membro direçã	coord. depart.	coord. grupo	diretor turma	orient. estágio				
	nenhum cargo	Outro, qual?:							

2- Perceção sobre o processo da Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

		concordo pouco		concordo muito	
2.1 Em que medida concorda com a dimensão "científico-pedagógica"?	1	2	3	4	5
2.2 Em que medida concorda com a dimensão "participação na vida da escola e relação com a comunidade educ"	1	2	3	4	5
2.3 Em que medida concorda com a dimensão "formação continua e desenvolvimento profissional"?	1	2	3	4	5
2.4 Em que medida concorda com a utilização de observação de aulas como uma ferramenta da ADD?	1	2	3	4	5
2.5 Em que medida concorda que a observação de aulas seja feita por um avaliador externo?	1	2	3	4	5
2.6 Em que medida concorda com o peso da observação de aulas na classificação final da ADD?	1	2	3	4	5
2.7 Caso não haja observação de aulas, em que medida concorda com a dimensão de avaliação "científico-pedagógico" va	1	2	3	4	5
2.8 Em que medida concorda que o avaliador tenha de possuir experiência no nível de ensino do avaliado?	1	2	3	4	5
2.9 Caso não haja observação de aulas, em que medida concorda com a dimensão de avaliação "científico-pedagógico" ser avaliada pelo avaliador interno sem, no entanto, poder assistir a aulas?	1	2	3	4	5
2.10 Os avaliadores devem ter mais ou menos habilitações que os seus avaliados?	menos	igual	mais	indiferente	
2.11 Os avaliadores devem pertencer ao mesmo grupo de recrutamento dos avaliados?	Não	Sim			
2.12 Considera que os avaliadores devem possuir algum curso ESPECIFICO em ADD?	Não	Sim	se Sim, qual?		
2.13 Quantos anos de serviço no mínimo o avaliador deve possuir?		anos			
2.14 Quais os cargos que considera essenciais o avaliador ter tido como experiência? (pode selecionar mais do que um cargo ou assinalar "não considero necessário")	membro direçã	coord. depart.	coord. grupo	diretor turma	orient. estágio
	não considero necessário	Outro, qual?:			
2.15 Concorda com os requisitos para a seleção dos avaliadores?	de nenhum	de poucos	da maioria	de todos	
2.16 Considera que a ADD vai melhorar o desempenho profissional dos professores?	de nenhum	de poucos	da maioria	de todos	
2.17 Quais dos seguintes aspetos valoriza mais na postura do avaliado? (pode selecionar mais do que um aspeto e/ou acrescentar "outro")	autoritário	colaborativo	que deixa anda	humanista	legalista
	adaptável	carismático	diplomata	motivador	que dê feedback
	companheiro	Outro, qual?:			

Por favor, responda às restantes questões do verso da folha.

p. 1/2

3- Perceção sobre o seu próprio perfil e sobre o seu próprio estilo enquanto avaliador do desempenho docente

3.1	Os seus avaliados são todos do seu grupo de recrutamento?	Não	Sim	ns/nr		
3.2	Como avaliador tem mais habilitações académicas que todos os seus avaliados?	Não	Sim	ns/nr		
3.3	Tem mais tempo de serviço que todos os seus avaliados?	Não	Sim	ns/nr		
3.4	Tem experiência no nível de ensino onde faz a ADD?	Não	Sim			
3.5	Reconhece-se como possuindo as competências necessárias para fazer uma ADD just	Não	Sim			
3.6	Reconhece-se como um supervisor pedagógico?	Não	Sim			
3.7	Reconhece-se como um líder?	não	sim			
3.8	Como considera a sua satisfação/motivação para ser avaliador?	1	2	3	4	5
3.9	Como considera a sua influência no processo da ADD?	1	2	3	4	5
3.10	Como considera a relação profissional que tem com os seus avaliados?	1	2	3	4	5
3.11	Como considera a relação pessoal que tem com os seus avaliados?	1	2	3	4	5
3.12	Possui alguma formação ESPECIFICA relacionada com a ADD?	Não	Sim	se Sim, qual?		
3.13	Como avaliador possui os requisitos exigidos pela Lei?	nenhum deles	poucos	a maioria	todos	ns/nr
3.14	Que consequências profissionais gostaria de obter com a ADD?	progredir na carreira		obter outro cargo		melhorar o desempenho
	(pode seleccionar mais do que uma opção ou assinalar "nenhuma em especial")	nenhuma em especial		Outra, qual?		
3.15	Quais dos seguintes aspetos considera que o caracterizam enquanto avaliador?	autoritário	colaborativo	deixo andar	humanista	legalista
	(pode seleccionar mais do que um aspeto e/ou acrescentar "outro")	adaptável	carismático	diplomata	motivador	dou feedback
		companheiro	Outro, qual?			

4- Outras visões sobre a ADD

4.1	Em que medida concorda com a avaliação dos professores?	1	2	3	4	5
4.2	Em que medida concorda com o atual modelo de ADD?	1	2	3	4	5
4.3	Em que medida se altera o clima social na sua Escola com o processo da ADD?	1	2	3	4	5
4.4	Em que medida se altera o efeito geral provocado na sua Escola devido a todo este processo da ADD?	1	2	3	4	5

Pode acrescentar neste espaço os comentários ou observações que desejar.

z muito obrigado pela colaboração. Por favor, coloque o questionário no envelope RSF que acompanha este questionário e introduza-o na c.

A

p. 2/2

Anexo IV.3 - Versão final do IQ-ADDPPP (após pré-teste na Escola E)

Foram seleccionados 4 avaliadores de uma forma aleatória na Escola E. Como já referimos, esta Escola não faz parte da amostra do nosso estudo (Escola A, Escola B, Escola C e Escola D). Estes avaliadores que se disponibilizaram em responder ao IQ-ADDPPP (E1-A, E2-M, E3-C e E4-R) não tiveram qualquer problema em entender e responder a todas as questões do questionário. No entanto, na conversa que tivemos com eles, teceram-nos algumas importantes considerações. Também, desde já, agradecemos a estes professores avaliadores toda a disponibilidade e ajuda.

Avaliador E1-A

- Por não a achar clara, sugeriu-nos alterar a pergunta 2.5 “Em que medida concorda que a observação de aulas seja feita por um avaliador externo?” para “Em que medida concorda com a observação de aulas ser feita por um avaliador externo?”.
- Pelo mesmo motivo, alterámos a pergunta 2.9 “Caso não haja observação de aulas, em que medida concorda com a dimensão de avaliação “científico-pedagógico” ser avaliada pelo avaliador interno?” para “Em que medida concorda com a dimensão de avaliação “científico-pedagógico caso não haja observação de aulas?”
- Ter em atenção a pontuação na palavra “científico”.

Avaliador E3-M

- Disse-nos, de uma forma convicta, para não colocarmos a expressão “Em que medida (...)” nas questões uma vez que a própria pergunta e a própria escala indica claramente essa pretensão.
- A questão 2.15 também se enquadra na mesma lógica e poderia ser utilizada a mesma escala.
- Disse-nos também que mudaria na questão 2.4 a expressão “ter tido como experiência” para “ter desempenhado?”. De facto o “ter desempenhado” insere-se melhor no léxico comum dos professores.
- Sugeriu-nos ainda colocar um balizamento nas questões de quantificação dos anos segundo a regra de mudança de escalão na carreira docente. A razão desta sugestão prendeu-se por uma questão de facilidade no tratamento dos dados. Entendemos que

este motivo não nos carrega muitas dificuldades e já temos a indicação do escalão onde se encontra o respondente no seguimento da resposta a uma questão anterior.

Avaliador E3-C

- Começou atentamente a responder ao inquérito e parou na questão 2.7 ficando com dúvidas sobre o peso de 60% que indicamos. Reconheceu, no entanto, que não sabe qual a percentagem correta.
- Na questão 2.14 é de opinião que a opção de resposta “não considero necessário” estaria a mais. Argumentámos que uma eventual sinalização nessa opção nos indica que não houve esquecimento na resposta. Concordou de imediato connosco.
- Na questão 3.12 considerou existir pouco espaço para a resposta “Se Sim, qual?”.
- Teve algumas dúvidas na questão 3.14: refere-se ao próprio avaliador ou aos seus avaliados?
- Disse-nos ainda que a escala “concordo pouco” a “concordo muito” não contempla as respostas dos que “não concordam nada” e os que “concordam totalmente”. Tivemos dúvidas se deveríamos considerar esta sugestão e questionámos o próximo avaliador (E4-R) sobre este aspeto que nos disse que concordava com a ideia mas que também não achava mal a escala “concordo pouco” a “concordo muito” uma vez que, na opinião deste avaliador, o respondente que não concordar “nada” assinalará o “1” tal como o *“aluno que obtém «0» no teste é classificado com «1» e não com «0»* (E4-R). No entanto, o avaliado E10-S questionou-nos sobre este aspeto: *“então se discordar? Onde assinalo?”*. Optámos então por alterar a escala entre “concordo pouco” a “concordo muito” para “discordo” e “concordo totalmente”.

Avaliador E4-R

- Começou por nos sugerir alterações no texto de apresentação do inquérito. Considerámos que não existiam alterações de relevo no sentido da mensagem.
- Alteração da questão 1.2 para “Tempo de serviço”. Neste seguimento alterámos também a questão 2.13.
- Todas as questões devem ter o mesmo tamanho e tipo de letra.
- Achou que na questão 2.4 a palavra “utilização” é dispensável.
- Na questão 2.11 sugeriu-nos acrescentar a opção “indiferente”.

- Alterar os termos da escala “concordo pouco” a “concordo muito” para simplesmente “pouco” a “muito”. Achamos que o reforço da expressão “concordo” parece-nos importante e não sobrecarrega o questionário.

Ainda entregámos o questionário a mais dois avaliadores (E5-E e E6-L). O primeiro não nos deu qualquer *feedback* mas o segundo respondeu-nos por mail dizendo-nos que “*o documento está bem construído e as questões bem estruturadas*”.

Assim, aceitámos a maioria das sugestões dos avaliadores tendo também em conta os comentários e reações que iam tendo durante o preenchimento dos questionários. Neste seguimento, optámos por colocar a questão 3.8 e a 3.14 no grupo final pois também nos parece que não se enquadram no título do grupo onde se encontravam. Além disso, como nos referiu a Professora Doutora Antónia Barreto, as questões do Grupo 4, são questões muito sensíveis que colocadas no início do questionário poderiam influenciar negativamente todas as outras respostas.

Acrescentámos ainda outra possibilidade de resposta nas questões 2.11 e 2.13 pois constatámos poderem existir respostas: “indiferente”.

Algumas opiniões foram no sentido de nos estarmos a repetir na questão 2.6 e 2.7. Assim, optámos por alterar a questão 2.6 para “Concorda com a distribuição dos pesos da classificação pelas 3 dimensões da ADD?”.

Observámos também que a leitura da questão 3.15 não era feita de uma forma fluida. Alterámos para “Quais dos seguintes aspetos o caracterizam enquanto avaliador?”.

Aproveitámos ainda algumas indicações vindas das entrevistas que tivemos com os avaliados no que respeita às questões que se repetem nos dois questionários como, por exemplo, as dos grupos 1 e grupos 2 (pois são iguais nos dois questionários).

Ainda uma nossa perceção que se prendeu com a forma de recolha dos questionários respondidos. Tínhamos previsto poderem ser enviados por correio normal através de um envelope que também distribuiríamos com um selo já pago de modo o respondente não ter qualquer encargo. Percecionámos que poderia ser visto como uma ação extra e poderíamos perder algumas respostas, pois não é muito cómodo para muitos procurar e encontrar uma caixa de correio. Assim, optámos por construir umas caixas que foram colocadas na sala dos professores de cada Escola para poderem colocar as suas respostas. O inquérito por questionário final IQ-ADDPPP ficou, então, do modo que se apresenta nas páginas seguintes.

Caro colega, este inquérito por questionário é uma das ferramentas para a investigação no âmbito do estudo de doutoramento que estou a realizar na Universidade Aberta. Pretende-se caracterizar as perspetivas dos avaliadores sobre o processo da Avaliação do Desempenho Docente (ADD). As respostas são confidenciais e os dados serão tratados a nível global e nunca a nível individual. Nunca serão referidos nomes de pessoas ou de instituições. Coloque, por favor, uma cruz no retângulo correspondente e descreva, ou quantifique, nos retângulos azuis. Se achar necessário, use o verso da folha para eventuais comentários. Obrigado desde já pela compreensão e pela cooperação. Luís Ricardo (luisffricardo@gmail.com 960223344)

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO - O AVALIADOR DO DESEMPENHO DOCENTE PERCECIONADO PELOS PRÓPRIOS (IQ-ADDPPP)

1- Identificação

1.1	Idade:		anos
1.2	Tempo de serviço:		anos
1.3	Posição na carreira:	Contrat	QZP QE/QA
1.4	Escalão:	1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8° 9°	
1.5	Grupo de recrutamento:		
1.6	Sexo:	fem masc	
1.7	Habilitações académicas:	bac lic mest dout	
1.8	Cargos que exerce ou já exerceu: (pode selecionar mais do que um cargo ou assinalar "nenhum cargo")	membro direçã coord. depart. coord. grupo diretor turma orient. estágio	
		nenhum cargo Outro, qual?	

2- Perceção sobre o processo da Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

		discordo	concordo totalmente			
		1	2	3	4	5
2.1	Concorda com a dimensão de avaliação "1- científico-pedagógica"?					
2.2	Concorda com a dimensão "2- participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa"?					
2.3	Concorda com a dimensão "3- formação continua e desenvolvimento profissional"?					
2.4	Concorda com a distribuição dos pesos classificativos previstos para as 3 dimensões da ADD?					
2.5	Concorda com a observação de aulas como uma ferramenta da ADD?					
2.6	Concorda com a observação de aulas ser realizada por um avaliador externo?					
2.7	Concorda com a dimensão "1- científico-pedagógica" caso não haja observação de aulas?					
2.8	Concorda que o avaliador tenha de possuir experiência no nível de ensino onde se encontra o seu avaliado?					
2.9	Concorda que o avaliador tenha de possuir mais habilitações académicas do que o seu avaliado?					
2.10	Concorda que o avaliador deva pertencer ao mesmo grupo de recrutamento que o seu avaliado?					
2.11	Concorda que o avaliador deva ser considerado um supervisor pedagógico?					
2.12	Concorda que o avaliador deva ser considerado um líder?					
2.13	Concorda com os requisitos para a seleção dos avaliadores?	desconheço-os	ou			
2.14	Considera que o avaliador deve possuir formação especializada em ADD?	Não Sim	Se Sim, qual?			
2.15	Quanto tempo de serviço, no mínimo, o avaliador deve possuir?	anos	indiferente			
2.16	Quais os cargos que considera essenciais o avaliador ter desempenhado? (pode selecionar mais do que um cargo ou assinalar "não considero necessário")	membro direçã coord. depart. coord. grupo diretor turma orient. estágio	não considero necessário Outro, qual?			
2.17	Considera que a ADD vai melhorar o desempenho profissional dos professores?	de nenhum de poucos da maioria de todos				
2.18	Quais dos seguintes aspetos valoriza mais na postura do avaliador? (pode selecionar mais do que um aspeto e/ou acrescentar "outro")	autoritário colaborativo que deixa andar humanista legalista	adaptável carismático diplomata motivador que dá feedback			
		companheiro Outro, qual?				

Por favor, responda às restantes questões do verso da folha.

p. 1/2

3- Perceção sobre o seu próprio perfil e sobre o seu próprio estilo enquanto avaliador do desempenho docente

3.1	Os seus avaliados são todos do seu grupo de recrutamento?	☐ Não	☐ Sim	☐ ns/nr		
3.2	Como avaliador tem mais habilitações académicas que todos os seus avaliados?	☐ Não	☐ Sim	☐ ns/nr		
3.3	Tem mais tempo de serviço que todos os seus avaliados?	☐ Não	☐ Sim	☐ ns/nr		
3.4	Tem experiência no nível de ensino onde faz a ADD?	☐ Não	☐ Sim			
3.5	Reconhece-se como possuindo as competências necessárias para fazer uma ADD fundamentada?	☐ Não	☐ Sim			
3.6	Reconhece-se como um supervisor pedagógico?	☐ Não	☐ Sim			
3.7	Reconhece-se como um líder?	☐ Não	☐ Sim			
3.8	Como considera a sua influência no processo da ADD?	muito baixa ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3		muito elevada ☐ 4 ☐ 5		
3.9	Como considera a relação profissional que tem com os seus avaliados?	muito má ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3		muito boa ☐ 4 ☐ 5		
3.10	Como considera a relação pessoal que tem com os seus avaliados?	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3		☐ 4 ☐ 5		
3.11	Possui alguma formação especializada em ADD?	☐ Não	☐ Sim	Se Sim, qual?		
3.12	Como avaliador possui os requisitos exigidos pela Lei?	☐ nenhum deles	☐ poucos	☐ a maioria	☐ todos	☐ ns/nr
3.13	Quais dos seguintes aspetos o caracterizam enquanto avaliador (pode selecionar mais do que um aspeto e/ou acrescentar "outro")	☐ autoritário ☐ adaptável ☐ companheiro	☐ colaborativo ☐ carismático	☐ deixo andar ☐ diplomata	☐ humanista ☐ motivador	☐ legalista ☐ dou feedback Outro, qual?

4- Outras visões sobre a ADD

4.1	Concorda com uma avaliação sumativa dirigida ao desempenho dos professores?	discordo ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3		concordo totalmente ☐ 4 ☐ 5	
4.2	Concorda com uma avaliação formativa dirigida ao desempenho dos professores?	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3		☐ 4 ☐ 5	
4.3	Concorda com o atual modelo de ADD?	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3		☐ 4 ☐ 5	
4.4	Como considera a sua motivação para ser avaliador?	muito baixa ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3		muito elevada ☐ 4 ☐ 5	
4.5	Pela sua experiência considera que o clima social na sua Escola se alterou com o processo da ADD?	para pior ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3		para melhor ☐ 4 ☐ 5	
4.6	Que consequências profissionais gostaria de obter com a sua ADD? (pode selecionar mais do que uma opção ou assinalar "nenhuma em especial")	☐ progredir na carreira ☐ nenhuma em especial		☐ obter outro cargo Outra, qual?	☐ melhorar o desempenho

Pode acrescentar neste espaço os comentários ou as observações que desejar.

Mais uma vez muito obrigado pela colaboração. Por favor, coloque o questionário na caixa que se encontra na Sala dos Professores.

Anexo V– Inquérito por Questionário - o avaliador do desempenho docente percecionado pelos avaliados (IQ-ADDPPA)

Anexo V.1 - Primeira versão do IQ-ADDPPA

Este questionário IQ-ADDPPA seguiu a lógica do anterior (IQ-ADDPPP) pois a grelha metodológica é muito semelhante ao que o originou (ver Anexo I.6 e Anexo I.7). Daí termos construído a primeira versão deste questionário a partir da versão final do anterior.

Acrescentámos um grupo de questões para o caso de encontrarmos avaliados que tenham solicitado aulas assistidas requerendo, deste modo, um avaliador externo pois constatámos que na Escola de controlo (Escola E) com um total de 130 professores existiram 5 professores (3,8%) que o fizeram durante 2012/2013. Ou seja, 3,8% dos professores nesta Escola E terão provavelmente opiniões diferenciadas sobre o seu avaliador interno (com características de supervisor pedagógico) e sobre o seu avaliador externo (com funções claramente sumativas baseadas sobretudo na observação de aulas) pois tratam-se de duas pessoas diferentes com funções diferentes embora complementares. De notar que todos os professores terão um avaliador interno e só terão também um avaliador externo se solicitarem aulas assistidas.

Nas duas páginas seguintes apresentamos o IQ-ADDPPA na sua primeira versão.

Caro colega, este inquérito por questionário é uma das ferramentas para a investigação no âmbito do estudo de doutoramento que estou a realizar na Universidade Aberta. Pretende-se caracterizar as perspetivas dos avaliados sobre o processo da Avaliação do Desempenho Docente (ADD). As respostas são confidenciais e os dados serão tratados a nível global e nunca a nível individual. Nunca serão referidos nomes de pessoas ou de instituições. Coloque, por favor, uma cruz no retângulo correspondente e descreva, ou quantifique, nos retângulos azuis. Se achar necessário, use o verso da folha para eventuais comentários. Obrigado desde já pela compreensão e pela cooperação. Luís Ricardo (luisffricardo@gmail.com 960223344)

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO - O AVALIADOR DO DESEMPENHO DOCENTE PERCECIONADO PELOS AVALIADOS (IQ-

1- Identificação

1.1	Idade?		anos
1.2	Tempo de serviço?		anos
1.3	Posição na carreira?	Contrat	QZP QE/QA
1.4	Escalão?	1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8° 9°	
1.5	Grupo de recrutamento?		
1.6	Sexo?	fem masc	
1.7	Habilitações académicas?	bac lic mest dout	
1.8	Qual dos seguintes cargos exerce/exerceu? (pode selecionar mais do que um cargo ou assinalar "nenhum cargo")	membro direção coord. depart. coord. grupo diretor turma orient. estágio	nenhum cargo Outro, qual?

2- Perceção sobre o processo da Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

			concordo pouco	concordo muito
2.1	Concorda com a dimensão "científico-pedagógica"?	1 2 3 4 5		
2.2	Concorda com a dimensão "participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa"?	1 2 3 4 5		
2.3	Concorda com a dimensão "formação continua e desenvolvimento profissional"?	1 2 3 4 5		
2.4	Concorda com a dimensão de avaliação "científico-pedagógico"?	1 2 3 4 5		
2.5	Concorda com a observação de aulas como uma ferramenta da ADD?	1 2 3 4 5		
2.6	Concorda com a observação de aulas ser feita por um avaliador externo?	1 2 3 4 5		
2.7	Concorda com a distribuição dos pesos classificativos pelas 3 dimensões da ADD?	1 2 3 4 5		
2.8	Concorda que o avaliador tenha de possuir experiência no nível de ensino do avaliado?	1 2 3 4 5		
2.9	Concorda com a dimensão de avaliação "científico-pedagógico caso não haja observação de aulas?"	1 2 3 4 5		
2.10	Concorda com os requisitos para a seleção dos avaliadores?	1 2 3 4 5		
2.11	Os avaliadores devem ter mais ou menos habilitações que os seus avalia	menos igual mais indiferente		
2.12	Os avaliadores devem pertencer ao mesmo grupo de recrutamento dos avaliados?	Não Sim indiferente		
2.13	Considera que os avaliadores devem possuir algum curso específico em ADD?	Não Sim		
		Se Sim, qual?		
2.14	Quanto tempo de de serviço, no mínimo, o avaliador deve possuir?	anos indiferente		
2.15	Quais os cargos que considera essenciais o avaliador ter desempenhad	membro direção coord. depart. coord. grupo diretor turma orient. estágio		
	(pode selecionar mais do que um cargo ou assinalar "não considero necessário	não considero necessário Outro, qual?		
2.16	Considera que a ADD vai melhorar o desempenho profissional dos professores?	de nenhum de poucos da maioria de todos		
2.17	Quais dos seguintes aspetos valoriza mais na postura do avaliado?	autoritário colaborativo que deixa anda humanista legalista		
	(pode selecionar mais do que um aspeto e/ou acrescentar "outro")	adaptável carismático diplomata motivador que dê feedback		
		companheiro Outro, qual?		

Por favor, responda às restantes questões do verso da folha.

p. 1/2

3- Perceção sobre o perfil e sobre o estilo do avaliador do desempenho docente**3-a) Avaliador interno**

3-a) 1	O seu avaliador interno é do seu grupo de recrutamento?	☐ Não	☐ Sim	ns/nr
3-a) 2	O seu avaliador interno tem mais habilitações académicas que você?	☐ Não	☐ Sim	ns/nr
3-a) 3	O seu avaliador interno tem mais tempo de serviço que você?	☐ Não	☐ Sim	ns/nr
3-a) 4	O seu avaliador interno tem experiência no nível de ensino onde faz a ADD?	☐ Não	☐ Sim	
3-a) 5	Reconhece o seu avaliador interno como possuindo as competências necessárias para...	☐ Não	☐ Sim	
3-a) 6	Reconhece o seu avaliador interno como um supervisor pedagógico?	☐ Não	☐ Sim	
3-a) 7	Reconhece o seu avaliador interno como um líder?	☐ não	☐ sim	
3-a) 8	Como considera a influência do seu avaliador interno no processo da ADD?	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5		
3-a) 9	Como considera a relação profissional que tem com o seu avaliador interno?	1 2 3 4 5		
3-a) 10	Como considera a relação pessoal que tem com o seu avaliador interno?	1 2 3 4 5		
3-a) 11	O seu avaliador interno possui alguma formação específica relacionada com a ADD?	☐ Não	☐ Sim	ns/nr
	Se Sim, qual?			
3-a) 12	O seu avaliador interno possui os requisitos exigidos pela ADD?	☐ nenhum deles	☐ poucos	☐ a maioria
		☐ todos	☐ ns/nr	
3-a) 13	Quais dos seguintes aspetos caracterizam o seu avaliador interno? (pode selecionar mais do que um aspeto e/ou acrescentar "outro")	☐ autoritário ☐ adaptável ☐ companheiro	☐ colaborativo ☐ carismático ☐ Outro, qual?	☐ deixo andar ☐ diplomata ☐ humanista ☐ motivador ☐ legalista ☐ dou feedback

3-b) Avaliador externo (por favor, não responda a este grupo se não solicitou aulas assistidas - nesse caso vá para o grupo 4)

3-b) 1	O seu avaliador externo é do seu grupo de recrutamento?	☐ Não	☐ Sim	ns/nr
3-b) 2	O seu avaliador externo tem mais habilitações académicas que você?	☐ Não	☐ Sim	ns/nr
3-b) 3	O seu avaliador <u>externo</u> tem mais tempo de serviço que você?	☐ Não	☐ Sim	ns/nr
3-b) 4	O seu avaliador <u>externo</u> tem experiência no nível de ensino onde faz a ADD?	☐ Não	☐ Sim	
3-b) 5	Reconhece o seu avaliador <u>externo</u> como possuindo as competências necessárias para...	☐ Não	☐ Sim	
3-b) 6	Reconhece o seu avaliador <u>externo</u> como um supervisor pedagógico?	☐ Não	☐ Sim	
3-b) 7	Reconhece o seu avaliador <u>externo</u> como um líder?	☐ não	☐ sim	
3-b) 8	Como considera a influência do seu avaliador <u>externo</u> no processo da ADD?	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5		
3-b) 9	Como considera a relação profissional que tem com o seu avaliador <u>externo</u> ?	1 2 3 4 5		
3-b) 10	Como considera a relação pessoal que tem com o seu avaliador <u>externo</u> ?	1 2 3 4 5		
3-b) 11	O seu avaliador <u>externo</u> possui alguma formação específica relacionada com a ADD?	☐ Não	☐ Sim	ns/nr
	Se Sim, qual?			
3-b) 12	O seu avaliador <u>externo</u> possui os requisitos exigidos pela ADD?	☐ nenhum deles	☐ poucos	☐ a maioria
		☐ todos	☐ ns/nr	
3-b) 13	Quais dos seguintes aspetos caracterizam o seu avaliador <u>externo</u> ? (pode selecionar mais do que um aspeto e/ou acrescentar "outro")	☐ autoritário ☐ adaptável ☐ companheiro	☐ colaborativo ☐ carismático ☐ Outro, qual?	☐ deixo andar ☐ diplomata ☐ humanista ☐ motivador ☐ legalista ☐ dou feedback

4- Outras visões sobre a ADD

4.1	Concorda com a avaliação dos professores?	1 2 3 4 5				
4.2	Concorda com o atual modelo de ADD?	1 2 3 4 5				
4.3	Como considera a sua satisfação/motivação para ser avaliado?	1 2 3 4 5				
4.4	Na sua experiência acha que o clima social na sua Escola se altera com o processo da ADD?	1 2 3 4 5				
4.5	Que consequências profissionais gostaria de obter com a sua ADD? (pode selecionar mais do que uma opção ou assinalar "nenhuma em especial")	progridir na carreira obter outro cargo melhorar o desempenho nenhuma em especial Outra, qual?				

Mais uma vez muito obrigado pela colaboração. Por favor, coloque o questionário na caixa que se encontra na Sala dos Professores.

Anexo V.2 - Versão final do IQ-ADDPPA (após pré-teste na Escola E)

A primeira versão do IQ-ADDPPA foi distribuída a 15 avaliados da Escola E onde obtivemos o contributo de 10 (a quantidade que “necessitávamos”): E7-C, E8-N, E9-C, E10-S, E11-R, E12-L, E13-M, E14-A, E15-T e E16-C. Procurámos ouvir o que estes avaliados nos tinham a dizer tendo resultado na versão final que se apresenta a seguir. Agradecemos também a ajuda que estes professores avaliados nos deram com os seus pertinentes comentários. Tivemos o cuidado de entregar o questionário IQ-ADDPPA a um dos 5 avaliados que solicitou aulas assistidas na Escola E (E15-T).

De realçar que aproveitámos as reflexões despoletadas pela nossa última entrevista ao avaliado da Escola D (ver Anexo VIII.4), realizada em março de 2013 já depois de termos a primeira versão do IQ-ADDPPA elaborada, que acentuou de sobremaneira a importância da avaliação formativa dos professores em detrimento de uma avaliação sumativa (aliás, ideia destacada também por outros entrevistados e bastante discutida na nossa fundamentação teórica). Daí termos refletido sobre esta questão e entendemos que deveríamos separar a questão 4.1 em duas distintas.

Avaliado E7-C

Este avaliado respondeu de uma forma rápida à nossa frente e assumidamente não teve qualquer dificuldade em responder a todas as questões. No final deu-nos os parabéns pelas “*importantes perguntas*” tendo mostrado um agrado especial pela questão 4.4.

Avaliado E8- N

Este avaliado teve algumas dificuldades em responder à questão 2.10 pois não sabe quais são os requisitos para a seleção dos avaliadores. Também não percebeu a questão 3-a)4 e conseqüentemente a questão 3-b)4. Na conversa que tivemos com ele tentámos ir ao encontro das suas dúvidas e propusemos-lhe alternativas tendo ficado mais clara a nossa pretensão. Deu-nos ainda uma sugestão para alterarmos a questão 4.5 acrescentando “...experiência pessoal/profissional...”. Por nos parecer que o termo isolado de “experiência” já carrega esses atributos optamos por não acrescentar o que nos propôs pois também sobrecarregaria a questão.

Avaliado E9-C

Este avaliado não teve qualquer dificuldade em responder a todas as questões. Alertou-nos dizendo-nos que algumas questões não estavam completas na impressão. Mas, de qualquer modo, disse-nos que o *“instrumento está bem construído e as questões entendem-se bem”*.

Avaliado E10-S

À semelhança do avaliador E4-R sugeriu-nos pequenas alterações ao texto que apresenta o questionário. De realçar que as alterações de carácter linguístico propostas por estes dois professores não eram coincidentes. Igualmente por nos parecer que não se tratavam de alterações significativas optámos por manter o texto original. Disse-nos que não gostava das interrogações no grupo 1. Sugeriu-nos que apresentássemos as questões 2.1, 2.2 e 2.3 sobre as dimensões da avaliação de uma forma sequencial tal como se encontram na legislação como, por exemplo, “1- Científico-pedagógica”, “2- Participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa” e “3- Formação contínua e formação profissional” e que colocássemos as questões relacionadas mais próximas umas das outras. Disse-nos ainda que as questões têm tipos de letra diferentes e que algumas questões na parte final estão tapadas e não são perceptíveis. Na opinião deste avaliado a questão 2.11 e 2.12 deveriam ter a mesma escala que as questões anteriores. Também nos disse que apesar destes *“descuidos”* conseguiu responder a todas as questões sem problemas.

À semelhança do avaliador E3-C também este avaliado nos alertou para o facto de não existir a opção de resposta em algumas questões caso não *“concordasse nada”* ou caso *“concordasse totalmente”*.

Avaliado E11-R

Este avaliado também não teve dificuldades em entender e responder a todas as questões. Alertou-nos para o facto de termos as questões 2.1 e 2.4 repetidas. Não concordou que referíssemos estilos e perfis no nome do grupo 3 tendo-nos sugerido que perfil seria suficiente, pois estilo é um *“conceito demasiado ambíguo”*. Depois de lhe explicarmos as delimitações que pretendemos fazer no nosso estudo parece ter

concordado com as nossas opções (este título foi-nos sugerido pela Professora Doutora Antónia Barreto - um dos peritos que analisou o inquérito - com a intenção de orientar a integração das questões e posterior tratamento de dados). Falou-nos também que algumas questões não estavam completas nomeadamente a 3-a)5. Sugeriu-nos a alteração das questões do grupo 4 nomeadamente separar a satisfação de motivação. Defendemo-nos dizendo-lhe que a nossa fundamentação teórica se direciona para os entender como conceitos complementares. Por exemplo concordamos e apresentamos no subcapítulo 4.4 a seguinte citação de Seco (2002, p. 28): “É geralmente aceite que as teorias processuais oferecem uma melhor explicação teórica da motivação para o trabalho, e, conseqüentemente, da satisfação, do que as teorias de conteúdos”. Ou seja, entendemos que sem motivação não existe satisfação e que sem satisfação não existe motivação até porque o desígnio deste conjunto de teorias (teorias processuais) é baseado na motivação ser diretamente proporcional à satisfação. Também notámos nas entrevistas que fizemos aos sujeitos das Escolas da nossa amostra (Escola A, Escola B, Escola C e Escola D) que percecionavam satisfação e motivação do mesmo modo. Quando nos referiam que não estavam satisfeitos diziam-nos, invariavelmente, que não estavam motivados. Daí acharmos que deveríamos manter a questão mas retirámos um dos termos tendo em conta a eventual confusão que pudesse provocar. Sugeriu-nos ainda, para este grupo 4, a alteração linguística do texto em algumas questões.

Avaliado E12-L

Este avaliado começou por nos dizer que “*não senti dificuldade nenhuma em responder a todas as questões*”. E ainda nos disse que “*sou picuinhas e analisei-o todo de alto a baixo*”. Disse-nos para alterar a palavra “caracterizar” para “caraterizar” no texto de apresentação tendo em conta o acordo ortográfico. Referiu-nos que na questão 1.7 deveríamos separar as habilitações académicas, pós e pré Bolonha. Por não ser um fator significativo atendendo aos nossos objetivos, optámos por manter a questão. Teve dúvidas se não seria melhor acrescentar um intervalo temporal para os cargos que exerceu/exerce na questão 1.8. O que nos interessa saber nessa questão é se alguma vez o respondente já teve experiência num dos cargos da escola que os professores assumem, independentemente de ter sido há muito ou pouco tempo. Depois da explicação parece ter concordado connosco. Alertou-nos para a expressão “científico-pedagógico” dever ser no feminino. Na questão 2.14, há um “de” a mais e a questão 3-

a)5, não se consegue ler toda assim como a 3-b)5. Na questão 3-a)7, "não" e "sim" estão em minúscula enquanto nas outras questões estão em maiúscula. Em sorrisos ia-nos dizendo que “isto é mesmo picuinhe a mais”. Alertou-nos para as possibilidades de resposta na 3-a)13 e 3-b)13 não estarem em concordância com as perguntas. Por exemplo, deve ser “dá *feedback*” e não “dou *feedback*”. Nas questões 3-b)2 e 3-b)3, não lhe soava bem o uso da palavra "você". Deu-nos algumas sugestões de alteração. Deu-nos ainda algumas sugestões para colocar como questões no questionário mas reconheceu que, não conhecendo os objetivos do estudo, poderiam não se enquadrar.

Avaliado E13-M

Este avaliado achou o questionário claro e lamentou a sua Escola (Escola E) não fazer parte do estudo pois ficou curioso em conhecer os resultados. Perdeu algum tempo na interpretação das questões 2.1 e 2.4 procurando encontrar as suas diferenças. No final questionava-se se não seriam perguntas de controlo.

Avaliado E14-A

Também este avaliado não teve “*quaisquer dificuldades em responder*” ao questionário. Adiantou-nos as seguintes sugestões: retiraria as interrogações no grupo 1, alertou-nos para a não concordância do termo “científico-pedagógico”, retiraria a expressão “você” das questões e ainda o alerta para a não concordância nos adjetivos nas questões 3-a)13 e 3-b)13.

Avaliado E15-T

Este avaliado interrogou-se sobre a repetição das questões 2.1 e 2.4. Perdeu algum tempo em tentar perceber as suas diferenças. Sugeriu-nos a possibilidade de resposta “ns/nr” para os itens 3-a)4, 3-a)5, 3-a)6, 3-a)7, 3-b)4, 3-b)5, 3-b)6 e 3-a)7. Relativamente ao avaliador externo compreendemos que o avaliado possa não saber, por exemplo, se ele tem experiência no nível de ensino onde faz a ADD (e neste caso aceitámos a sugestão). Mas relativamente ao avaliador interno, colega na mesma Escola que o avaliado com relações profissionais muito próximas, esse desconhecimento não se prevê de todo. Interessa-nos que o avaliado nos transmita a perceção que tem sobre o

seu avaliador e, deste modo, preferimos não exagerar nessa possibilidade de resposta “ns/nr” pois poderia ser a mais cómoda. No entanto, disse-nos que o inquérito como está é de “*muito fácil resposta*”.

Avaliado E16-C

Finalmente, o avaliado E16, também nos disse que não teve problemas em responder a todo o questionário dizendo-nos que foi “*fácil de responder e não é demasiado longo, o que é bom*”. Na questão 1.4 alertou-nos que existe o 10º escalão na carreira dos professores. De facto existe mas o que não existe é ainda qualquer professor posicionado neste novo escalão, daí não o incluirmos. Na questão 2.13 sugeriu-nos retirar a opção de resposta “Se Sim, qual” pois segundo este avaliado os professores não sabem responder a esta questão. Também nos disse que os professores irão responder “ns/nr” à questão 3-a)12 e à questão 3-b)12 pelas mesmas razões. Compreendemos que relativamente ao avaliador externo este “problema” se possa levantar mas acreditamos que relativamente ao avaliador interno consigamos obter outras respostas que não a “ns/nr”.

Como referimos, entregámos ainda o questionário a outros professores (E17-C, E18-N, E19-J, E20-N e E21-A). Se bem que, depois de ouvirmos os 10 avaliados que tínhamos previsto, não fizemos muita insistência em conhecer outros pareceres mas, ainda assim, procurámos também ouvi-los. Alguns pediram-nos desculpas pelo “*esquecimento*”, outros deram-nos umas breves e apressadas opiniões que iam ao encontro do que já foi referido nomeadamente a repetição da questão 2.1 e 2.4.

Assim, o questionário final IQ-ADDPPA ficou como se apresenta nas próximas duas páginas.

Caro colega, este inquérito por questionário é uma das ferramentas para a investigação no âmbito do estudo de doutoramento que estou a realizar na Universidade Aberta. Pretende-se caracterizar as perspetivas dos avaliados sobre o processo da Avaliação do Desempenho Docente (ADD). As respostas são confidenciais e os dados serão tratados a nível global e nunca a nível individual. Nunca serão referidos nomes de pessoas ou de instituições. Coloque, por favor, uma cruz no retângulo correspondente e descreva, ou quantifique, nos retângulos azuis. Obrigado desde já pela compreensão e pela cooperação. Luís Ricardo (luisffricardo@gmail.com 960223344)

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO - O AVALIADOR DO DESEMPENHO DOCENTE PERCECIONADO PELOS AVALIADOS (IQ-ADPPA)

1- Identificação

1.1	Idade:		anos
1.2	Tempo de serviço:		anos
1.3	Posição na carreira:	Contrat	QZP QE-QA
1.4	Escalão:	1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8° 9°	
1.5	Grupo de recrutamento:		
1.6	Sexo:	fem masc	
1.7	Habilitações académicas:	bac lic mest dout	
1.8	Cargos que exerce ou já exerceu: (pode selecionar mais do que um cargo ou assinalar "nenhum cargo")	nenhum cargo	Outro, qual?

2- Perceção sobre o processo da Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

		discordo	concordo totalmente				
2.1	Concorda com a dimensão de avaliação "1- científico-pedagógica"?	1 2	3	4	5		
2.2	Concorda com a dimensão "2- participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa"?	1 2	3	4	5		
2.3	Concorda com a dimensão "3- formação contínua e desenvolvimento profissional"?	1 2	3	4	5		
2.4	Concorda com a distribuição dos pesos classificativos previstos para as 3 dimensões da ADD?	1 2	3	4	5		
2.5	Concorda com a observação de aulas como uma ferramenta da ADD?	1 2	3	4	5		
2.6	Concorda com a observação de aulas ser realizada por um avaliador externo?	1 2	3	4	5		
2.7	Concorda com a dimensão "1- científico-pedagógica" caso não haja observação de aulas?	1 2	3	4	5		
2.8	Concorda que o avaliador tenha de possuir experiência no nível de ensino onde se encontra o seu avaliado?	1 2	3	4	5		
2.9	Concorda que o avaliador tenha de possuir mais habilitações académicas do que o seu avaliado?	1 2	3	4	5		
2.10	Concorda que o avaliador deva pertencer ao mesmo grupo de recrutamento que o seu avaliado?	1 2	3	4	5		
2.11	Concorda que o avaliador deva ser considerado um supervisor pedagógico?	1 2	3	4	5		
2.12	Concorda que o avaliador deva ser considerado um líder?	1 2	3	4	5		
2.13	Concorda com os requisitos para a seleção dos avaliadores?	desconheço-os	ou	1 2	3	4 5	
2.14	Considera que o avaliador deve possuir formação especializada em ADD?	Não Sim	Se Sim, qual?				
2.15	Quanto tempo de serviço, no mínimo, o avaliador deve possuir?	anos	indiferente				
2.16	Quais os cargos que considera essenciais o avaliador ter desempenhado? (pode selecionar mais do que um cargo ou assinalar "não considero necessário")	nenhum cargo	não considero necessário	Outro, qual?			
2.17	Considera que a ADD vai melhorar o desempenho profissional dos professores?	de nenhum	de poucos	da maioria	de todos		
2.18	Quais dos seguintes aspetos valoriza mais na postura do avaliador? (pode selecionar mais do que um aspeto e/ou acrescentar "outro")	autoritário adaptável companheiro	colaborativo carismático	que deixa anda diplomata	humanista motivador	legalista que dá feedback	

Por favor, responda às restantes questões do verso da folha.

p. 1/2

3- Perceção sobre o perfil e sobre o estilo do seu avaliador do desempenho docente**3.1- Avaliador interno**

3.1.1	O seu avaliador interno é do seu grupo de recrutamento?	☐ Não	☐ Sim	☐ ns/nr		
3.1.2	As habilitações académicas do seu avaliador interno são mais elevadas que as suas?	☐ Não	☐ Sim	☐ ns/nr		
3.1.3	O tempo de serviço do seu avaliador interno é maior que o seu?	☐ Não	☐ Sim	☐ ns/nr		
3.1.4	O seu avaliador interno tem experiência no nível de ensino onde faz a ADD?	☐ Não	☐ Sim			
3.1.5	Reconhece o seu avaliador interno como possuindo as competências necessárias para fazer uma ADD fundamentada?	☐ Não	☐ Sim			
3.1.6	Reconhece o seu avaliador interno como um supervisor pedagógico?	☐ Não	☐ Sim			
3.1.7	Reconhece o seu avaliador interno como um líder?	☐ não	☐ sim			
3.1.8	Como considera a influência do seu avaliador interno no processo da ADD?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
3.1.9	Como considera a relação profissional que tem com o seu avaliador interno?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
3.1.10	Como considera a relação pessoal que tem com o seu avaliador interno?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
3.1.11	O seu avaliador interno possui alguma formação especializada em AD?	☐ Não	☐ Sim	☐ ns/nr		
	Se Sim, qual?					
3.1.12	O seu avaliador interno possui os requisitos exigidos pela Lei?	☐ nenhum deles	☐ poucos	☐ a maioria	☐ todos	☐ ns/nr
3.1.13	Quais dos seguintes aspetos caracterizam o seu avaliador interno? (pode seleccionar mais do que um aspeto e/ou acrescentar "outro")	☐ autoritário ☐ adaptável ☐ companheiro	☐ colaborativo ☐ carismático ☐ Outro, qual?	☐ deixa andar ☐ diplomata	☐ humanista ☐ motivador	☐ legalista ☐ dá feedback

3.2- Avaliador externo (por favor, não responda e este grupo se não solicitou aulas assistidas - passe para o grupo 4)

3.2.1	O seu avaliador externo é do seu grupo de recrutamento?	☐ Não	☐ Sim	☐ ns/nr		
3.2.2	As habilitações académicas do seu avaliador externo são mais elevadas que as suas?	☐ Não	☐ Sim	☐ ns/nr		
3.2.3	O tempo de serviço do seu avaliador externo é maior que o seu?	☐ Não	☐ Sim	☐ ns/nr		
3.2.4	O seu avaliador externo tem experiência no nível de ensino onde faz a ADD?	☐ Não	☐ Sim	☐ ns/nr		
3.2.5	Reconhece o seu avaliador externo como possuindo as competências necessárias para fazer uma ADD fundamentada?	☐ Não	☐ Sim			
3.2.6	Reconhece o seu avaliador externo como um supervisor pedagógico?	☐ Não	☐ Sim			
3.2.7	Reconhece o seu avaliador externo como um líder?	☐ Não	☐ Sim			
3.2.8	Como considera a influência do seu avaliador externo no processo da ADD?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
3.2.9	Como considera a relação profissional que tem com o seu avaliador externo?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
3.2.10	Como considera a relação pessoal que tem com o seu avaliador externo?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
3.2.11	O seu avaliador externo possui alguma formação especializada em ADD?	☐ Não	☐ Sim	☐ ns/nr		
	Se Sim, qual?					
3.2.12	O seu avaliador externo possui os requisitos exigidos pela Lei?	☐ nenhum deles	☐ poucos	☐ a maioria	☐ todos	☐ ns/nr
3.2.13	Quais dos seguintes aspetos caracterizam o seu avaliador externo? (pode seleccionar mais do que um aspeto e/ou acrescentar "outro")	☐ autoritário ☐ adaptável ☐ companheiro	☐ colaborativo ☐ carismático ☐ Outro, qual?	☐ deixa andar ☐ diplomata	☐ humanista ☐ motivador	☐ legalista ☐ dá feedback

4- Outras visões sobre a ADD

4.1	Concorda com uma avaliação sumativa dirigida ao desempenho dos professores?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
4.2	Concorda com uma avaliação formativa dirigida ao desempenho dos professores?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
4.3	Concorda com o atual modelo de ADD?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
4.4	Como considera a sua motivação para ser avaliado?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
4.5	Pela sua experiência considera que o clima social na sua Escola se alterou com o processo da ADD?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
4.6	Que consequências profissionais gostaria de obter com a sua ADD? (pode seleccionar mais do que uma opção ou assinalar "nenhuma em especial")	☐ progredir na carreira ☐ nenhuma em especial	☐ obter outro cargo ☐ Outra, qual?	☐ melhorar o desempenho

A/B/C/D é uma vez muito obrigado pela colaboração. Por favor, coloque o questionário na caixa que se encontra na Sala dos Professores. p. 2/2

Anexo VI – Relato das entrevistas aos diretores

Anexo VI.1 - Diretor da Escola C

A primeira entrevista foi feita ao Diretor da Escola C onde se notou o entusiasmo com que falava de toda esta problemática e onde algumas incompreensões sobre a ADD, constantemente, se levantavam. Uma delas era não acreditar na ADD feita por colegas de trabalho atribuindo-lhe o desígnio de *“farsa, até porque as Escolas não estão preparadas para isto”*. Mas, por outro lado, também acredita nas vantagens de uma ADD pois *“basta surgir o espetro da avaliação para os professores começarem a faltar menos”*. De um modo geral concorda com as dimensões da avaliação definidas para esta ADD mas acha que os pesos estão mal distribuídos.

Dizia este Diretor que a *“ADD deveria ser feita somente por avaliadores externos que não conhecessem o avaliado”* (repetiu esta ideia várias vezes). Nitidamente referia-se a um tipo de avaliação sumativa com consequências na subida da carreira tal como sugerem Murillo (2007), Fernandes (2008; 2009), Moreira (2009), Casanova (2009), Novaes (2011), Alves, Flores e Machado (2011) e Baptista (2011).

No decorrer da conversa, tentámos perceber se este Diretor no seu discurso tendia em aceitar e acreditar numa avaliação formativa por parte do avaliador interno ou coordenador de departamento ao que se mostrou em concordância total reconhecendo, no entanto, que as escolas não estão preparadas para uma supervisão pedagógica a esse nível. Mesmo assim também colocava as suas dúvidas ao dizer que *“não será assistindo a duas ou três aulas que o avaliador vai avaliar eficazmente o professor”*. Até porque o professor sabendo que vai ser avaliado faz o seu teatro, *“encenando”*, e prepara as aulas de um modo diferente do que o faz rotineiramente. Insistiu várias vezes na ideia que a ADD deveria ser feita de uma forma indireta, ou seja, avaliar-se-iam as *“escolas através de uma equipa que deveria ficar na Escola durante duas semanas ou um mês de forma a sentir a Escola”*. E esta equipa, no seu entender, deveria poder assistir às aulas que entendesse a qualquer professor e em qualquer hora. Deste modo os professores envolver-se-iam como uma pertença a um todo procurando em conjunto melhorar os resultados dessa avaliação. Esta ideia lembra-nos o alerta de Nóvoa (2011, p. 21) que nos diz que *“Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para*

que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”.

Este Diretor não concorda de todo que a ADD seja ligada exclusivamente à progressão da carreira, mas sim servir para promover uma melhoria do desempenho. No que respeita à escolha dos avaliadores, irá ter em atenção as condições exigidas pela legislação mas, se não tiver na sua Escola professores que satisfaçam essas exigências, assumirá outra escolha que não cumpra os requisitos legais. Como já tinha referido anteriormente, *“as escolas não estão preparadas para isto e depois cada uma faz à sua maneira para poder cumprir a pretensão mesmo que não seja da forma inicialmente estabelecida ou prevista, até porque é a própria tutela que começa a falhar em vários aspetos (...) notoriamente nos prazos que ela própria define”*.

É de opinião que os *“avaliadores devem ter uma formação em supervisão mas não uma formação simplista”* entendendo-se que deveria ser um professor coordenador de departamento que soubesse ler as relações humanas de forma a não *“acabar com o clima da Escola”* como aconteceu na última avaliação resultando em alguns casos graves de relacionamento *“espalhando-se como um vírus em toda a Escola”*. Reforça, nesta linha, a ideia que a ADD devia ser feita por professores que não conhecessem o avaliado e que deveria ser feita somente às escolas. Mais uma vez nota-se aqui que se refere a uma avaliação sumativa.

Este Diretor entende que os professores não estão motivados com a ADD até porque a progressão da carreira está congelada. Acredita que os seus quatro coordenadores de departamento são muito humanos pois é o espírito que paira na estrutura organizacional e se promove este tipo de relação nesta Escola. Caso tenha de designar outros avaliadores internos que na sua perspetiva não satisfaçam os requisitos sociais e humanos que deveriam possuir, e se não existir outra possibilidade de escolha, serão esses a ser nomeados para o processo não ser interrompido numa atitude e ação de resolução do problema. Dará toda a liberdade aos seus quatro coordenadores de departamento para avaliar os professores que entenderem dentro dos respetivos departamentos mesmo que esses coordenadores não façam parte do grupo de recrutamento dos avaliados. Será uma opção dos seus coordenadores onde este Diretor não interferirá. Considera assim não ser relevante uma seleção muito apertada dos avaliadores internos considerando a experiência uma fator a ter em conta mesmo que possua menos que o avaliado pois acha que a experiência pode não ser suficiente. Relativamente aos avaliadores externos, parte do princípio que são profissionalmente

competentes e que têm qualidades humanas. Confessa-se adepto de uma postura do avaliador que prime pelo respeito aos outros e não autoritária. Assim o Diretor da Escola C, ao assumir que dará toda a liberdade aos seus coordenadores de departamento, demonstra que não se oporá a que o avaliado tenha mais tempo de serviço, menos habilitações ou que não pertença ao mesmo grupo de recrutamento.

Curioso foi a convicção que deixou transparecer ao afirmar que conhece os professores da Escola que precisam de ser avaliados no sentido de estes melhorarem o seu desempenho. Acredita mesmo que as Direções conhecem bem os seus professores.

Anexo VI.2 - Diretor da Escola A

O Diretor da Escola A, numa linha muito próxima do seu homólogo anterior, referiu (mais do que uma vez) categoricamente que *“não existe nenhum diretor nas escolas de Portugal que lhe diga que não sabe quem são os bons professores na sua Escola”*. Deste modo para este Diretor *“a ADD é uma perda de tempo”* pois acredita que conhece os bons e os maus professores da sua Escola que muitas vezes no final do processo são mal classificados por via dos parâmetros de avaliação e das quotas estabelecidas. Manifestou alguma desilusão com os trabalhos e consequentemente com o tempo gasto na preparação do modelo de ADD anterior para depois ser abandonado. Por este motivo agora só trabalha *“para a ADD se for empurrado (...) encontro-me numa postura defensiva”*, dizia. Outro dos aspetos que referiu, antes de podermos colocar qualquer dos tópicos da conversa, foi imediatamente dizer-nos que *“os professores não têm qualquer motivação para a ADD (...) as carreiras encontram-se congeladas”*.

Este Diretor falou entusiasticamente sobre a ADD não nos respondendo praticamente a nenhuma questão de uma forma direta preferindo ser ele a controlar o desenvolvimento dos assuntos. Bastava atirmos para a mesa, por exemplo, a expressão *“eficácia da ADD”* para ele, quase que nos interrompendo, iniciar um discurso incessante (e interessante) onde pudemos retirar que *“a ADD é muito relativa e não se consegue fazer uma ADD justa pois não existem variáveis quantificáveis para se poderem colocar numa balança”*. Mas acrescenta que *“qualquer atividade é passível de ser avaliada (...) não conhecemos ainda é a forma eficaz de o fazer aos professores”*.

Aceita um modelo baseado nas opiniões dos alunos e aconselhou-nos a ler um artigo saído num jornal sobre uma investigação nos Estados Unidos da América que destacava o papel dos alunos desde a pré-escola na ADD. Tentámos encontrar, especificamente, esse artigo que este Diretor referiu mas não conseguimos. No entanto vimos vários textos escritos por professores sobre este assunto na Web que apontavam para essa alternativa. Um desses professores dizia que corrigiu vários aspetos do seu desempenho, que nunca se tinha apercebido, através dos alertas dos seus alunos. Acrescentava que avaliar não é mais do que melhorar o desempenho. Curiosamente, o avaliador e o avaliado desta Escola referiram esta forma de ADD. Ou seja, nota-se alguma articulação e/ou trabalho de equipa entre estes sujeitos da mesma organização.

Este Diretor insistia na possível eficácia deste modelo de avaliação acrescido de um relatório crítico. Perguntámos-lhe, neste seguimento, se esse modelo poderia servir como suporte para uma progressão da carreira (como o atual modelo pretende servir) ao que nos respondeu que *“pois... seria difícil mas é importante os professores sentirem o feedback dos alunos”*.

Destacou o clima social que se degrada com a ADD até porque *“a base institucional entre os professores é de desconfiança (...) é uma postura tipicamente portuguesa”*. No entanto na sua Escola não teve problemas de maior exceto no que respeita à atribuição de quotas. Resolveu esse problema conversando com os envolvidos e explicando-lhes a situação. Este diretor, como referiu várias vezes, promove o diálogo com os seus professores numa postura de esclarecer bem os assuntos. É deste modo que vislumbra um bom avaliador acrescentando a qualidade *“de bom observador que consiga ler as entre linhas”*.

Na sua ótica o avaliador não necessita de possuir mais habilitações que o avaliado e nem sequer pertencer ao mesmo grupo de recrutamento. Assumiu que se não tiver avaliadores que satisfaçam os requisitos da Lei, entregará a função a outro professor disponível mas sem antes explicar aos envolvidos, numa postura dialógica, a situação e deste modo conseguir a aceitação. Nos requisitos essenciais para se ser avaliador exaltou a experiência como fundamental. Disse mesmo que *“qualquer professor com experiência pode avaliar outro mesmo não sendo na sua área científica (...) com alguma sensibilidade deteta se o avaliado cometeu uma falha científica na aula”*. E continuava: *“a experiência conjugada com a perspetiva do Diretor promoverá um bom avaliador até porque se não for experiente o avaliado não o aceita e perdia-se um certo efeito psicológico”*. Deste modo, acha importante o avaliador ter mais habilitações do que o avaliado, mas não considera este ponto de *“fatal”*.

Notámos que a ADD para este Diretor se podia resumir a uma avaliação na sala de aulas pois *“é aí que se encontra o cerne principal da função do professor”*. Mas não deixou de dizer no seu discurso, algo ansioso, que concorda com as dimensões da avaliação (DR n.º 26/2012) sobretudo a participação na vida escolar e relação com a comunidade educativa e, também, que nas observações de várias aulas que já fez notou que encontra *“tudo muito encenado e preparado não resultando em nenhum resultado verdadeiramente eficaz”*. Destacou que os seus coordenadores de departamento foram escolhidos por ele e que farão um bom trabalho na ADD. Deixará ao critério dos avaliadores a recusa de não avaliarem professores que não sejam do mesmo grupo de

recrutamento ou que tenham mais habilitações académicas do que eles mas, como já o tinha referido, não acha importantes estes requisitos. Acredita que os bons professores não temem qualquer modelo de avaliação (conhece alguns) e outros, que apesar de dizerem que aceitam a ADD, na verdade não querem ser sujeitos a este teste. Relativamente aos avaliadores externos espera que sejam dialogantes, que não tenham uma postura autoritária e que sejam experientes, entenda-se, que possuam anos de serviço. Este requisito parece-nos ter sido a condição necessária e suficiente que no entender deste Diretor os avaliadores necessitam. De resto tem dúvidas se o avaliador externo pode ser considerado um fator de eficácia na ADD e se deve ter tanto peso na avaliação comparativamente ao avaliador interno pois só disporá de duas ou três aulas como ferramenta de avaliação ao contrário do avaliador interno que está melhor suportado por outros meios de observação.

O Diretor da Escola A, que ia deitando o olho aos quadros que tínhamos em cima da mesa (com a intenção de orientarmos a entrevista e situar o nosso raciocínio - Quadro 7.1 e Quadro 7.2), tem assim muitas dúvidas sobre qual o melhor perfil para o avaliador de desempenho docente, exaltando a importância da experiência vista em anos de serviço, mas não tem dúvidas sobre como deve ser a sua postura: dialogante num sentido de encontrar consenso nos procedimentos.

Anexo VI.3 - Diretor da Escola B

A entrevista seguinte foi ao Diretor da Escola B. A conversa iniciou-se no bar da Escola no seguimento do amável convite que nos fez para o tradicional cafezinho matinal. Fez-nos recordar Valles (1999, p.178) que destaca a “arte da conversação, aprendida de modo natural no decorrer da socialização, [referindo que] constitui a melhor base para a aprendizagem das técnicas de qualquer forma de entrevista profissional”. Este Diretor mostrou-se aparentemente mais seguro nas suas respostas mas sem desenvolver muito os assuntos que iam sendo discutidos. Falava rápido e com frases curtas o que nos dificultava o lançamento dos tópicos de discussão. No entanto sempre nos ia dizendo que tem dúvidas se os professores querem ser avaliados acrescentando que *“os professores querem é ver os seus trabalhos reconhecidos (...) mas eles próprios não sabem a forma como o deverão ser”*. E, insistindo, dizia-nos que *“se perguntarem aos professores se são reconhecidos todos lhe dizem que não são, mas também não lhe dizem como se pode fazer esse reconhecimento”*.

Não se intrometerá na decisão dos seus quatro coordenadores de departamento se entenderem avaliar todos os professores que coordenam mesmo que estes tenham mais habilitações, mais experiência, ou se forem de outro grupo de recrutamento. Aceita, mas não acha bem que isso aconteça pois é de opinião que o avaliador deve ter maior ou igual habilitação na área (científica ou pedagógica) que for observar. Neste sentido, estará atento para que o avaliador designado pelo coordenador de departamento cumpra estes requisitos.

O avaliador externo deverá, na sua opinião, ter formação especializada, ter mais habilitações que os avaliados nas áreas e componentes a observar e concorda que não deve ter conhecimento algum da Escola onde irá atuar. Espera que, tal como ele o faz com os professores da sua Escola, seja uma pessoa aberta e que ouça os professores.

Está de acordo com as dimensões de avaliação preconizadas no modelo atual e à semelhança dos seus colegas diretores com quem falamos anteriormente podia fazer uma avaliação a “*olhómetro*” que seria mais eficaz e menos esgotante. Os pesos distribuídos pelas dimensões da avaliação parecem-lhe algo mal distribuídos. Existindo componente externa acha que deveria ser distribuída igualmente com 50% para cada mas acha que se deveria valorizar mais a dimensão científica em relação às outras.

O clima social degrada-se sempre na Escola embora reconheça que “*até não correu muito mal nesse aspeto*” mas para já ainda não se nota qualquer pressão entre os professores provavelmente porque “*não acreditam em consequências de maior*”.

Ao contrário do anterior Diretor (Escola A) considerou “*uma aberração*” o facto de ter sido obrigado a assistir a aulas de outras áreas curriculares no modelo anterior que não as da sua origem académica pois não percebia “*nada do que os professores diziam aos alunos*”, reforçando a ideia de que o avaliador deveria pertencer ao grupo de recrutamento do avaliado mas, como assumiu, se um dos coordenadores quisesse avaliar sem cumprir com estes requisitos, não se oporá. Considera que o avaliador deverá ser professor, com experiência, com formação especializada e não acredita que a ADD traga melhorias no desempenho dos professores. O avaliador, para este diretor, não tem qualquer influência no sucesso ou insucesso desta ADD.

Anexo VI.4 - Diretor da Escola D

Finalmente a Escola D. Este Diretor mostrou-se cauteloso nas palavras parecendo, à semelhança dos seus colegas, que a ADD não faz parte do seu centro de gravidade no que respeita às preocupações por não acreditar que traga melhorias para o desempenho dos professores e também não acredita que a tutela desenvolva o processo com consequências de maior para as escolas - não se sentem responsáveis por eventuais fracassos.

Os coordenadores de departamento nesta Escola D, ou seja os avaliadores internos, foram selecionados pelo Diretor tendo em conta a graduação/experiência e colocados à disposição de cada departamento para serem votados pelos respetivos membros. Estes coordenadores irão avaliar os professores do seu grupo de recrutamento e os “delegados de grupo”. E, *“já está definido deste modo pois na outra avaliação fizemos assim e correu tudo muito bem”*, cada delegado de grupo irá avaliar os professores pertencentes ao seu grupo. Cada Escola encontrou terminologias ligeiramente diferentes para rotular os ex-delegados de grupo (responsáveis pela supervisão pedagógica de cada grupo de recrutamento) mas este Diretor manteve a terminologia antiga: *“delegado de grupo”*. Levantámos a hipótese de ser o coordenador de departamento a escolher/nomear os avaliadores internos tal como a Lei (DR n.º 28/2012) se refere ao que nos respondeu, novamente, que *“na nossa Escola as coisas funcionam bem assim e ninguém se opõe”*. Os delegados de grupo são também dentro de cada grupo os mais graduados. Assim, para este Diretor é importante o avaliador pertencer ao mesmo grupo de recrutamento pois, como ele refere à semelhança do seu colega da Escola B, já *“avaliei aulas de outras áreas científicas e tive muita dificuldade em perceber o que os professores diziam”*.

Considera também que é importante o avaliador ter mais habilitações académicas que o avaliado mas tem de se analisar se são *“habilitações das antigas ou se são das atuais (...) um bacharelato de outrora não tem nada a ver com uma licenciatura recente”*. De qualquer modo, se existir algum professor que não aceite um avaliador apresentando argumentos legais, irá ser sensível e procurar resolver o problema através de acordos. E continuou a exaltar a importância do avaliador pertencer ao mesmo grupo de recrutamento referindo *“que só deste modo consegue avaliar também a parte pedagógica que, de outro modo, outro avaliador mais habilitado do que o avaliado*

nesta área [pedagógica] não consegue observar corretamente tendo em conta a especificidade de cada disciplina”.

Nesta linha de pensamento, acha importante que o avaliador externo seja do mesmo grupo de recrutamento, deve vir de outra Escola e refere que *“deve ter uma postura não muito branda (...) deve andar ali pelo meio-termo para mostrar que a ADD deve ser levada a sério (...) não deve ser um gajo porreirão”*, muito na linha do que sugerem Rego e Cunha (2012). Denota-se neste discurso que o avaliador externo não é visto como um supervisor pedagógico ao mostrar a sua preferência pela distância que deve manter em relação ao avaliado contrariando os ideais da supervisão pedagógica onde se inclui a cumplicidade que deve existir entre o supervisor e o supervisionado como aconselham Alarcão e Tavares (1987; 2003), Vieira (1993), Vasconcelos (2007), Alarcão (2009) e Vieira e Moreira (2011). Ou seja, o avaliador externo é visto como um avaliador sumativo mas não concorda que tenha tanto peso na avaliação tendo em conta que só observa duas ou três aulas. Considera a observação de aulas uma boa ferramenta mas teriam de ser em maior número. Por estes motivos, não acredita que existam muitos professores que o solicitem. Não acredita também em qualquer vontade para os professores se envolverem neste processo nem que os professores fiquem melhores profissionais depois da ADD.

Dentro das dimensões da avaliação dá mais importância à participação na comunidade. E somente nesta dimensão consegue avaliar facilmente os professores. Ao contrário dos seus colegas diretores com quem falámos anteriormente, este Diretor não acha que *“a olhómetro faria uma avaliação justa pois a parte científica e pedagógica não a consegue observar corretamente”* (curiosamente usou a mesma expressão que um dos antecedentes: *“olhómetro”*). Critica valorizar-se a formação do professor uma vez que a tutela não fomenta essa formação: *“onde o professor vai formar-se se a maioria não vive aqui na zona? Que formação? Quem paga?”*. Nota que *“o clima na Escola fica mais pesado”* quando se inicia a ADD mas não tem tido qualquer problema de relevo nas relações sociais dos professores.

De um modo geral não concorda com a ADD mas acha que os professores têm de ser avaliados. Perguntámos-lhe como? Ao que nos respondeu que *“deveria ser dada mais importância à participação na comunidade [repetiu novamente esta ideia] e as universidades ou grupo de especialistas deveriam ter um papel de destaque neste processo (...) a ADD entre pares é muito complexa e nada eficaz”*. Nota-se assim que dá importância a uma formação especializada para se ser ADD.

Assim, pareceu-nos também que falámos com um Diretor dialogante que procura o consenso e procura resolver os problemas sem levantar muita celeuma. Referiu que se considera um democrata não se identificando com o DL n.º 75/2008 precisamente por o achar pouco democrático e que atribui demasiados poderes ao Diretor da Escola.

Anexo VII – Transcrição das entrevistas aos avaliadores

Anexo VII.1 – Avaliador da Escola A

Começámos estas entrevistas com um dos avaliadores da Escola A. Iniciou-se enquanto nos dirigíamos para uma sala de reunião da sua Escola A, onde aproveitámos para nos apresentar criando-se de imediato um clima de camaradagem, e concluiu-se depois quando nos dirigíamos para os carros no parque de estacionamento. Ao todo demorou mais de 1h30m. À semelhança do nosso sentimento, e como ele referiu junto aos carros: *“gostei muito desta tarde”*. Assim, depois de fazer a respetiva apresentação do trabalho pedimos-lhe para gravar a entrevista ao que nos respondeu sem hesitação para estarmos à vontade. Aparentemente o aparelho não constitui um constrangimento dado até ter tido um descuido usando um termo menos formal que só foi notado quando chamou à atenção que não o devia ter dito pois estava a gravar. Este professor avaliador tem mais de 30 anos de experiência no ensino, é mestre na sua área científica e coordena o seu departamento.

O primeiro tópico lançado foi sobre a formação base dos avaliadores. Respondeu-nos imediatamente sem qualquer pausa.

- *“Em primeiro lugar têm de ser professores, têm que estar dentro da profissão terem experiência, têm de ter formação profissional, parece-me óbvio”*.

- E dentro da formação académica?

- *“Tem que ter formação na própria disciplina que é uma das partes da formação profissional, mas depois é desejável que tenha formação na área da avaliação ou da supervisão pedagógica. Mas neste momento não é possível exigir que todos os avaliadores tenham essa formação pois se o exigíssemos se calhar não tínhamos avaliadores que chegassem e criaríamos uma elite de gente desligada da escola a avaliar aqueles que estão no terreno. Eu julgo que a solução encontrada é que os avaliadores sejam os coordenadores de departamento ou quem eles delegarem desde que tenham formação em avaliação e supervisão ou, alternativamente, experiência de formação de professores, experiência de avaliação de aulas”*.

- E se o avaliador não tiver formação e se não tiver experiência...

- *“Tem de ter experiência e reconhecimento dos pares”*.

- Como se deteta esse reconhecimento?

- *“Pelo seu estatuto profissional, se é coordenador de departamento será por alguma razão”.*

- *Então, à partida, o coordenador de departamento tem condições para avaliar outro professor?*

- *“O coordenador de departamento com experiência tem condições para avaliar. Era desejável que tivesse a tal formação ... licenciatura ou formação pontual... os Centros de Formação deveriam... a Maria de Lurdes [ex-ministra da educação] é que iniciou este processo da formação mas o modelo era intragável. Eu participei em algumas dessas formações mas não passavam de sessões de contestação ao modelo. Julgo que os avaliadores deveriam frequentar ações de formação pontual na avaliação de desempenho de professores ou a nível da formação contínua sobretudo porque a condição «experiência» pode não ser suficiente. O que eu acho é que não temos em Portugal avaliadores em número suficiente com formação em avaliação e portanto a condição primeira nem é ter formação mas sim estar no terreno, é ser par dos avaliados... vamos ter de encontrar uma solução”.*

- *No seu departamento, uma vez que poderá avaliar os colegas todos, quem irá avaliar?*

- *“Posso mas não quero, vou avaliar alguns do meu grupo disciplinar e os avaliadores que eu designar que podem não ser os representantes do grupo de recrutamento, mas outros que estejam melhor posicionados na carreira. Eu já avaliei outros que não eram do meu grupo e isso é uma questão polémica é que... não sou fundamentalista a dizer que não têm condições nenhuma para avaliar alguém que não seja do meu grupo... eu avaliei aulas de uma colega que não era do meu grupo disciplinar...é verdade que consigo avaliar estes casos porque há coisas que são das competências genéricas do professor como a comunicação com os alunos, a relação com os alunos, a gestão do tempo de aula,... há uma área que posso dar uns palpites mas não consigo avaliar, são coisas muito específicas da disciplina e portanto não tenho uma opinião formada sobre se os professores não poderão avaliar outros que não sejam do mesmo grupo, ou parte, porque há aspetos na sala de aulas que podem estar relacionados com a própria Escola, com a própria dinâmica da Escola. A ver se me explico: entre vir um colega do mesmo grupo de recrutamento de outra Escola e avaliar a aula de um colega ou entre vir alguém da mesma Escola que não seja do mesmo grupo eu*

acho que cada um deles tem vantagens e desvantagens e nenhum deles é perfeito. Faz sentido isto que eu estou a dizer?”.

- Faz todo o sentido. Mas quando designar os outros avaliadores vai ter esse aspeto em conta... de pertencerem ao mesmo grupo?

- *“Sim, sim, sim, ...vou não só pelas razões que falei mas diria que o processo não deve ser banalizado nem dramatizado, e portanto, isto vale o que vale, até nem vale muito, e deve ser um grande número de professores a ter o papel de avaliador. Por uma questão operacional. Eu não tenho a possibilidade de avaliar 30 professores, por um lado, e por outro lado é preferível que sejam avaliados pelos seus pares e quantos mais envolvidos houver no processo melhor. Menos dramático isto se torna e mais banal, no bom sentido, esta coisa se transforma”.*

- As competências pessoais e sociais no avaliador. Vai ter este aspeto em conta?

- *“De uma forma geral claro, sem dúvida, se me reportar à minha Escola sou capaz de ir mais pela hierarquia, ou seja, analisarei a formação do professor, a experiência, de forma a evitar que um professor menos posicionado na carreira vá avaliar outro melhor posicionado”.*

- E o aspeto social e humano?

- *“Esse é um problema porque em teoria eu diria assim... já tive uma experiência semelhante... vamos ver quem tem melhores características pessoais para ser avaliador em termos de relações humanas, bom senso, equilíbrio pessoal, ... mas confrontado com a prática sou tentado a escolher o colega que está melhor posicionado, se calhar farei isso porque o custo de desautorização de uma colega que está melhor posicionado é maior, a não ser que seja um caso grave. Admito levar esse princípio do humanismo em situações extremas”.*

De seguida, mostrámos-lhe as tabelas dos quadro 7.1 e Quadro 7.2. e demos-lhe uma breve explicação. Notou-se claramente que este avaliador ainda não se debruçou sobre os procedimentos legais deste modelo. Aliás, como de resto notámos nos diretores com quem já falámos.

- O que lhe sugerem estes quadros? Fez alguma formação específica tendo em conta este modelo?

- *“Não, não fizemos formação. As dimensões não discordo... não está mal comparativamente ao anterior”.*

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões?

- “Ao osso não vai na primeira dimensão. A aula é uma caixa negra que o avaliador não consegue chegar,... quem fizer mais folclore melhor nota tem... o que conseguimos avaliar é no plano de atividades, participação na escola, ... há gente aqui na Escola que nunca fez nada, atividades extracurriculares, etc. mas quando cheira a avaliação enchem a Escola com a caça à nota. Talvez a 3ª dimensão devesse ter menos peso”.

- E relativamente á avaliação externa?

- “Isso é que é complicado! Como é que o avaliador externo, que vai avaliar duas aulas, consegue ter um peso superior? Não se consegue fazer uma avaliação científica e pedagógica em duas aulas. Numa primeira opinião, não me parece bem”.

- Acha que irá haver quem peça avaliação externa perante este cenário?

- “Não, só mesmo quem tiver que ser, vão ter mesmo que a pedir se quiserem subir na carreira”.

- Conhece a bolsa de formadores externos?

- “Na semana passada houve aqui um inquérito para conhecerem as condições para o poderem ser. E já pediram aos colegas que obrigatoriamente têm de ter avaliação externa para se inscreverem”.

- Já se nota alguma preocupação com a ADD?

- “Não, de vez em quando há malta que pergunta, e tal...”.

- E no que respeita aos procedimentos para a seleção dos avaliadores?

- “O coordenador ser nomeado tem vantagens e desvantagens. Eu acho que não é uma vantagem não ser eleito pelos colegas e ser nomeado pela direção. Para implementar as políticas da direção é bom... nas avaliações dos professores isso está invertido porque o avaliador deveria ser responsabilizado pelos avaliados, ser reconhecido pelos avaliados,... para mim esta é a mais importante. Acho, que deve passar pelo coordenador. Teoricamente a existência de um avaliador externo também acho que ajuda e enriquece o processo, porque alguém que é colega, que está na profissão mas que não tem necessariamente as relações de cumplicidade que nós temos aqui na Escola, vai dar mais qualidade ao processo. Isto em teoria independentemente do peso que tem. Aliás, isto é prática nos mestrados da Universidade... funciona com um júri. Devíamos aprender muito com o sistema de avaliação dos médicos. Eles aprendem uns com os outros. Não sei até que ponto não seria melhor um júri com 3 pessoas, o coordenador, um

externo e um... da direção, por exemplo, um comum a todos para garantir uma uniformidade de critérios, ... se calhar, digo eu. E aqui deveria haver uma discussão... tudo discutido [as dimensões da avaliação] entre os três elementos. Mas tenho algum cuidado a dizer isto, Os professores são muito complicativos, transformam logo um processo que deve ser uma coisa fácil numa muito complicada. Em termos ideais deveria ser assim”.

- E a motivação para a ADD?

- *“A Maria de Lurdes Rodrigues deu cabo da motivação. Ela fez a tentativa de implementação de um processo de avaliação que visava impedir a progressão da carreira com titulares e com a ajuda do eduquês, os iluminados das ciências da educação... estou a falar dos que usam uma linguagem fechada que não se entende e transformam a educação numa chatice pegada. Essa malta ajudou muito a Maria de Lurdes com aquelas teorias, com aquelas tretas todas. Isso criou uma aversão dos professores à avaliação e criou um mau estar. Os professores só fazem avaliação porque têm de a fazer. Não queremos ouvir falar mais de avaliação por muitos anos se pudéssemos. Deixem os professores fazer o seu trabalho, dar aulas descansados porque isso acaba por ser um transtorno que na prática não nos ajuda em nada e só nos causa mais trabalho e rouba o tempo, rouba-nos disposição para aquilo que temos de fazer que é ensinar os alunos. Bom! Exemplo: com o modelo de avaliação que existia antes da Maria Lurdes Rodrigues,... era um modelo fraco, mas o novo modelo deveria ter partido daí. O professor entrega o relatório, o relatório é discutido e se quisesse obter uma classificação superior teria de requerer essa menção. Porque temos de usar a possibilidade que a lei nos dá pois não nos sentimos bem ao passarmos todos administrativamente e termos todos a mesma nota. Eu julgo que os professores devem procurar ter muito bom e apresentar outro relatório para ser discutido com um júri se assim o desejarem (...)”.*

O seu discurso prolongou-se continuando a explicar o anterior modelo promovido pela ex-ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues.

- *“Não podemos estar constantemente em Portugal a alterar as Leis. Chega alguém implementa um modelo e depois chega outro e porque é de outro governo muda tudo o que foi feito. Nós tínhamos um modelo de avaliação e deveríamos partir desse modelo. Não estou a dizer que era bom mas deveríamos ter partido dele. Atenção que o relatório nem sequer era lido mas se quisesse ter outra*

menção que não o Satisfaz o professor propunha-se para o Bom ou para o Muito Bom. Eu estou a dizer isto porque nessa altura, antes da Maria de Lurdes, havia vontade dos professores para serem avaliados. Nós achávamos que tínhamos de ser avaliados e distinguir os Satisfaz dos Bons e Muito Bons. Agora não queremos ser avaliados porque desapareceu a motivação, ficámos traumatizados com a imposição do modelo da Maria de Lurdes”.

- E a conjuntura atual...

- *“Também conta, somos mal pagos, tudo junto... os professores não estão motivados para serem avaliados mas acho que não é um problema intrínseco. Quero dizer não é uma rejeição da avaliação. Eu acho que são as condições externas à profissão do professor, separação estrambólica em titulares e professores, cortes de salário,... deixem-me estar descansado, deixem-me fazer aquilo que eu gosto que é concentrar as minhas energias nas aulas”.*

- Temos necessidade de ser avaliados para progredir na carreira?

- *“Eu acho que um objetivo da ADD tem de se refletir na carreira, mas é um objetivo a prazo. Mas para que isso aconteça é necessário que exista uma cultura e uma prática frequente da ADD. E nós não a temos. Melhor: se calhar é necessário termos uma cultura e uma prática em supervisão pedagógica. Nós queremos construir a casa pelo telhado. Nós ao querermos ligar a ADD à progressão na carreira inquinamos logo o processo, completamente. Um governante não percebe isto. Não percebe que é preciso um tempo. Mas depois dizemos: estou a fazer ADD e depois não serve para nada, porque é que estou a fazer a avaliação? Para já o avaliado fica a saber que se tem menos classificação vai mexer-lhe no bolso... o avaliador tem a responsabilidade de lhe dizer onde esteve mal. Uma coisa é estar a dizer-lhe aquilo para ele melhorar outra coisa é dizer-lhe que lhe estou a limitar a progressão na carreira e tirar-lhe 150 ou 200 euros do bolso todos os meses. Isto não me permite avaliar corretamente. A ADD e a progressão na carreira é desejável, é uma meta, mas para chegar lá é preciso alguns anos de prática de ADD, de supervisão e da criação de avaliadores experientes, de sistemas de formação dos avaliadores,... enfim uma cultura, criar um ambiente (...)”.*

Neste seguimento o nosso interlocutor continuou dando o exemplo de um modelo de ADD praticado numa Escola privada onde trabalhou e onde a ADD incidia nas

opiniões dos alunos e dos pais. Aliás, o seu Diretor (A) também abordou este ponto quando o entrevistámos.

- *“Recebíamos o nosso score (só nós e o diretor) e recebíamos o nosso posicionamento em relação aos diferentes itens e em relação aos outros professores. Houve alguns aspetos em que eu comecei a ter mais cuidado (...) a Escola contratou especialistas em avaliação e assistiam às aulas mas não saíam notas. Davam conselhos mas não se repercutiam em notas e deste modo não havia encenação das aulas porque o objetivo era melhorar a prática (...) não havia qualquer receio com a avaliação. Às vezes até ouvíamos colegas a perguntar quando é que vão novamente às minhas aulas porque tinham feito mudanças no seguimento das observações dos avaliadores. Isto é para mim é a prova de uma ADD a funcionar bem. Esta é a cultura da ADD certa. Se se repercutisse na progressão na carreira as aulas seriam encenadas e as repercussões para melhoria da prática eram mínimas. Este processo será sempre burocratizado enquanto tiver à cabeça esta ligação com a progressão na carreira. Mas este sistema é capaz de funcionar agora melhor porque a carreira está congelada. A malta nem quer saber disto para nada. Isto está parado. Isto está tudo congelado. (...) Isto é giro gosto de falar destas coisas”.*

Surgiu de imediato uma gargalhada geral e fomos solidários com essa afirmação dizendo-lhe que também gostamos de discutir assuntos das ciências da educação. Seguiu-se uma conversa não prevista sobre as suas ligações pessoais a alguns responsáveis pela educação em Portugal que, embora interessante, não está diretamente relacionada com o nosso estudo. Falámos ainda de alguns projetos existentes nas Escolas que poderiam ser revistos nomeadamente o Projeto Curricular de Turma e o Projeto Curricular de Escola. Depois, aproveitámos uma pausa...

- E relativamente ao clima social?

- *“O clima deteriorou-se durante a ADD. Depois da Maria de Lurdes Rodrigues o clima deteriorou-se sempre que se perspetiva a ADD. Existe um mal-estar docente que se iniciou com a ministra Lurdes Rodrigues que exagerou no eduquês e na forma com queria fazer a ADD”.*

A conversa tendia a fugir para outros assuntos não diretamente ligados ao nosso estudo e entretanto demos por terminada a entrevista. No entanto quando nos dirigíamos para os carros continuavam a tecer-se algumas considerações sobre a educação em geral. Notou-se que este avaliador não tem muita estima pela antiga ministra da

educação Maria de Lurdes Rodrigues atribuindo-lhe a falta de satisfação na profissão e a falta de motivação que existe nos professores para serem avaliados além de atribuir as culpas deste estado anímico que se vislumbra nos professores também às conjeturas políticas do momento.

Anexo VII.2 – Avaliador da Escola B

A segunda entrevista foi ao avaliador da Escola B. Começámos, a partir desta entrevista, a notar algumas dificuldades em conseguir conciliar os tempos e as disponibilidades. Depois de algumas marcações, alguns esquecimentos, alguns adiamentos,... conseguimos encontrar-nos com este avaliador e coordenador do seu departamento. É mestre na sua área científica, tem uma pós-graduação na área da educação e conta com vários anos de experiência no ensino (> 20 anos). Quando lhe perguntámos se podíamos gravar a entrevista, olhou para o aparelho e após breves instantes respondeu afirmativamente notando-se, no entanto, alguma relutância. Dissemos-lhe para estar à vontade e garantimos-lhe que não receasse absolutamente nada uma vez que só retirariámos as frases e os conteúdos que nos interessassem para o estudo e jamais a gravação seria alvo de outro qualquer objeto.

Após fazermos a apresentação do trabalho, de ele nos fazer também uma breve descrição do seu currículo académico e de darmos conta, reciprocamente, de alguns contratempos que tivemos nos nossos percursos académicos, iniciámos as nossas questões.

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter?
- *“Para além do tradicional estágio,... ter muita experiência,... tem de ser professor. Estas são condições «sine qua non»”.*
- Além de ter de ser professor e ter muita experiência, acha que deverá ter alguma formação específica?
- *“Deve ter em administração escolar, em didática da disciplina, em estilos de liderança,... se calhar dá-lhe jeito que lhe diga isto? [risos] Mas acho que sim, nem todas as pessoas têm capacidade... podem saber muito do ponto de vista científico mas depois podem não saber transmitir a mensagem. E depois têm de ter a tal capacidade de liderança. Não basta ser chefe, tem de saber ser chefe e ser reconhecido pelos seus colegas. Mesmo na avaliação fora das aulas observadas. E gosto do modelo da escolha do líder que seja por eleição. O coordenador de departamento deve ser eleito pelos seus pares... agora voltou a ser assim pela legislação do Sr. Crato. Há Escolas que ainda não puseram em vigor... o Diretor nomeia 3 pessoas que estejam em condições para serem coordenadores de departamento e depois os colegas do departamento votam. Não*

votam num qualquer... estamos a falar do coordenador de departamento avaliador interno.

- O avaliador externo tem de ter alguma competência especial além das que referiu anteriormente?

- *“Deve ter formação que o Ministério diz que dá mas ainda não deu que é a tal bolsa de avaliadores...”*

- Mas diga-nos a sua opinião. Não nos interessa saber o que diz a Lei, interessa-nos saber a sua opinião. Acha que o avaliador externo deve ter alguma formação específica?

- *“Ah! Na minha opinião deve ser professor e para além das condições que eu já mencionei deve ter uma formação promovida pelo Ministério da Educação igual para toda a gente para não haver cursos disto e cursos daqueles e depois uns dizem umas coisas e outros dizem outra. Está a entender? Por isso é que eu gosto da avaliação da Milú [ex-ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues]. Aquilo estava montado e toda a gente percebia para que serviam as coisas. Assumia-se que era para poupar dinheiro ao Estado. A Milú deu formação aos avaliadores, igual para toda a gente”.*

- Fez a formação para este... o atual modelo de avaliação?

- *“Não fiz porque não fui chamado”.*

- E os cargos? Acha que o avaliador deveria ter algum cargo específico?

- *“O avaliador interno deve ser o coordenador de departamento até porque são necessárias determinadas condições para se ser avaliador. Até porque corremos o risco de sermos avaliados por alguém que seja seu subordinado em termos de departamento”.*

- E o coordenador avaliar outro que, embora pertença ao mesmo departamento curricular, não pertence ao mesmo grupo de recrutamento?

- *“Não tive qualquer dificuldade nisso e já avaliei economia, filosofia, moral,.. na parte que diz respeito à não observação de aulas se bem que já avaliei com aulas assistidas também. É mais difícil. Na parte das planificações é mais fácil”.*

- Mas concorda com esse aspeto? Alguém poder avaliar outro que não seja da mesma área científica?

- *“Se for a parte da documentação concordo, não a parte da aula assistida. A aula assistida acho que deve ser alguém da área. Já assisti, e embora tenha*

algumas luzes das áreas científicas que assisti não consigo ver os erros a não ser que sejam daquelas calinadas grossas”.

- Mas sendo de outra área consegue avaliar os aspetos pedagógicos numa aula?

- *“Obviamente que consigo”.*

- Se fosse o colega a definir isso, designaria alguém a assistir a aulas num contexto de ADD que não fosse do mesmo grupo de recrutamento?

- *“Na parte que diz respeito à aula, incluindo planificações, acho que deve ser alguém da mesma área científica. E depois não faz muito sentido vir outro a avaliar a parte pedagógica”.*

- No que respeita à seleção dos avaliadores... acha que se está a processar de um modo correto?

- *“Não concordo. Uma das condições é ter experiência em orientar estágios. Uma coisa é orientar estágios... uma coisa é estarmos a avaliar alguém que quer ser professor e outra coisa é estarmos a avaliar alguém que já é professor. Não é? Eu em princípio sou contra as aulas assistidas. Ao fim de não sei quantos anos, acho que é um disparate completo estar a mandar alguém a assistir aulas. Só se deviam assistir a aulas em caso de insuficiente ou de queixas reiteradas na direção. Devia estar previsto na legislação mas não como uma forma de progredir na carreira”.*

- Não concorda que a avaliação condicione a progressão na carreira?

- *“Não, não, não. Não concordo! Concordo com a ADD para manter a qualidade para manter níveis... até para a nossa formação interna. Encarar a ADD como formação concordo, encarar a ADD como uma forma de se poder ganhar mais dinheiro não concordo. Concordo que a ADD devia ser através de um relatório anual onde descreveríamos o que fizemos ao longo do ano... onde indicávamos os níveis que fizemos, os pontos negativos, os positivos, o que vou melhorar para o ano. Entrego e provo que cumpro. Depois há documentos onde está tudo registado. É uma maneira simples de se fazer a ADD. Volto a dizer, aulas assistidas, só se houver queixas dos putos... às vezes é injusto mas... o que se passa aqui? É um sinal!”.*

- E as competências pessoais, humanas do avaliador?

- *“Eu acho que deve ser colaborativo. Tem de ser colaborativo, embora ...”*

- Qual ao seu estilo... qual tem sido e vai ser o seu estilo?

- *“Eu acho que é o colaborativo. Eu colaboro com os meus colegas. Tenho tarefas, eu chego à reunião e digo o que temos de fazer e distribuímos as tarefas. Não me isento de fazer as atas de departamento, faço como os outros. Distribuo as tarefas eu também fico com tarefas. Se não houver ninguém para uma tarefa específica eu fico com ela. Mas não faço tudo. Chega uma altura e... meus amigos, como é?”*

- E na ADD? Vai usar essa postura?

- *“Vai ser numa atitude de confiança. As atividades estão registadas informaticamente... não vou pedir papéis como prova. Se ele disser que se dá bem com os alunos não precisa de me comprovar, eu sei se ele se dá bem ou se dá mal com os alunos. Eu não ando a dormir na Escola”.*

- O estilo adequado, na sua opinião, tem de ser humanista e colaborativo. Será isso?

- *“Claro. Para ser avaliador não pode ser autoritário. Se eu for autoritário tenho os colegas indispostos comigo e portanto não trabalham aquilo que poderiam trabalhar. E em segundo lugar eu acho que consigo chegar mais perto deles e consigo trabalhar melhor e fazer equipa com eles. Eu não concordo com a ADD individualista do docente precisamente porque somos um todo. Se nos estimulam o trabalho colaborativo e nos dizem que devemos fazer atividades em conjunto, vamos articular,... e depois como é que é? Vou distinguir aqueles dois que trabalharam comigo porque um escreve melhor e outro escreve pior? Porque um fez um relatório mais bonito e outro menos bonito? Se eu trabalho todos os dias com eles não preciso que me digam como os devo avaliar. Eu ando a propor isto há uma carrada de anos. Se eu fosse ministro da educação o que eu faria era avaliar em função dos resultados escolares dos alunos da sua disciplina e as atividades que fizeram”.*

- Mas os resultados dos alunos escondem muita coisa...

- *“Obviamente. Mas analisar-se-iam as planificações, as atividades,...isso é feito em conjunto, porque é que devemos estar a avaliar individualmente? Isto parecer ser um pouco utopia”.*

Mostrámos-lhe de seguida o Quadro 7.1 e Quadro 7.2. Após uma breve explicação perguntámos-lhe que opinião tem sobre eles.

- *“O que me parece é que as aulas assistidas são um disparate. Dar 70% às aulas assistidas acho um perfeito disparate. Quer dizer... duas, ou três ou quatro aulas,*

vai-se extrapolar... olhe, sei de casos que a primeira vez que utilizou um recurso multimédia e que fez um Power Point foi numa aula assistida. As aulas assistidas são uma palhaçada. E também não concordo que o avaliador deva entrar a qualquer hora. Nós sabemos que há diversos tipos de aulas com conteúdos muito diferentes e ninguém prepara todas as aulas como deve ser. Não temos cabeça para isso. Há uma aula mais bem dada outra menos bem dada. Tínhamos de ter um bocadinho de sorte. Mas já houve numa Escola que sessenta e tal por cento dos professores pediram aulas assistidas. Eu próprio pedi por duas questões... não é para mostrar que sou muito bom. Foi para mostrar aos meus colegas que estava do lado deles e também me submeti às aulas assistidas e escolhi um 7º ano dum percurso escolar alternativo e um 12º ano. Não tenho a menor dúvida que o avaliador não percebeu metade do que foi dito na aula do 12º ano. Não estou a chamar-lhe burro, porque se eu tivesse de ir assistir a uma aula dele provavelmente também me acontecia o mesmo. Deve haver aulas assistidas de uma forma continuada quando reiteradamente houver problemas na sua sala de aulas ou quando o professor está em dificuldades. Vamos lá ver... é dos alunos ou é do professor? Mas sempre numa perspetiva formativa, não sumativa para progredir na carreira. Se ele anda lá é porque tem competência para andar lá”.

- Então acha que todos os professores deveriam poder progredir na carreira?

- *“Acho! Desde que mostre o que fez e que cumpriu com as suas funções não entrando no facilitismo que havia antigamente que era entregar o relatório de duas páginas que era igual todos os anos... ou nem sequer entregando relatório. Mas admito que a direção ou o Ministério da Educação peça alguma satisfação daquilo que andamos a fazer. Mas se a Escola atinge bons resultados, se a direção atinge bons resultados, se cumpre todas as ordens emanadas do Ministério, se vão lá inspetores e as coisas estão na ordem, qual é o motivo para o professor não subir na carreira? Só o económico. Não é mais nenhum. Então que nos digam que é de ordem económica. Por isso é que inventaram essa coisa do professor titular. Também era de ordem económica. O método para chegar a esse estatuto ainda foi mais conflituoso (...)”.*

Seguiram-se alguns relatos sobre uns casos de conflito que ocorreram aquando do processo da atribuição do estatuto de professor titular e algumas considerações sobre a incompreensão sobre o estágio dos professores e o ano probatório.

- “ (...) *para quê? Para que é o ano probatório? Então não confiam no estágio? É passar um atestado de incompetência às escolas superiores*”.

- O que nos tem a dizer sobre a relação da ADD e o clima social da escola?

- “*O clima deteriora-se. Senti isso na pele. É um clima de tensão e as pessoas tomam atitudes que nós não estamos preparados. Eu que tenho uma atitude colaboracionista e coloco tudo em cima da mesa. Houve gajos que me chegaram a ameaçar com tribunal por causa disto e por causa daquilo*”.

Contou-nos o caso concreto desse problema relacional que foi motivado por interpretações dos critérios. O avaliado achava que deveria ter uma melhor classificação num determinado item subjetivo concretamente sobre a sua participação num órgão da Escola.

- “ (...) *Eu acho que os critérios de avaliação têm de estar muito bem definidos. Não se pode dizer que a minha participação no Conselho Pedagógico vale a nota máxima. Mas porquê? É o critério é do avaliador, mas pronto (...) quem faz publicações em revistas extra escola, não tem nada a ver com a escola mas é um acréscimo de qualidade na sua formação, é uma acréscimo de qualidade que traz para a Escola. Por isso é que eu digo, a formação é importante nos avaliadores. Para já a bolsa de formadores deve ser pequena, deve ter muito poucos formadores, porque quanto mais cabeças... uns consideram uma coisa outros consideram outra. Para mim este ano era entregar o relatóriozinho e mais nada e para o ano logo se vê*”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD? Acha que estão motivados?

- “*Quando começou a ADD mais a sério passou muito menos gente a faltar. Depois se faltassem tinham de deixar o plano de aulas. Deixando plano de aula tinham o trabalho e já pensavam duas vezes antes de faltar. E depois os colegas que os substituíam também os pressionavam, não gostavam. Nesta parte a ADD foi boa*”.

- Mas acha que os professores querem ser avaliados? Estão motivados para o processo?

- “*Não! Se fosse para melhoria do sistema acho que sim, como uma componente financeira acho que não*”.

- Não lhe perguntámos se concorda com as dimensões da ADD previstas ...

- *“Perguntou, se calhar eu é que não respondi. Mas concordo. Acho que a parte da relação com a comunidade educativa é que é difícil avaliar. Como é que eu me relaciono com a comunidade educativa se eu não for diretor de turma? Um professor do 1º ciclo é mais fácil porque contacta com os pais todos os dias. Pode haver atividades que envolva os pais, mas é difícil (...) depois nunca ninguém está satisfeito mesmo entre colegas, portanto é complicado”.*
- Acha que o avaliador de desempenho docente, tal como está definido, terá alguma influência no processo?
- *“Não estou a ver onde querem chegar!”*
- Pedimos desculpa, estamos a explicar-nos mal... uma vez que não existe o cargo de avaliador de desempenho docente como um cargo específico, uma vez que não têm formação específica para o fazer, uma vez que foram nomeados pelo Diretor no caso dos internos, acha que se poderá afirmar que o processo correu bem ou correu mal devido à influência dos avaliadores?
- *“Não, o avaliador cumpre ordens, É tão simples quanto isto”.*
- Mas pode emperrar o processo...
- *“Pode acontecer... a falta de critérios, a incompetência,... mas parte-se do princípio que o coordenador tem que ter competência, deverá ter formação, não a tendo parte-se do princípio que é alguém minimamente competente. Mas aí os colegas do departamento têm uma palavra a dizer pois foram eles que o escolheram...”.*
- Nós não conhecemos essa obrigação da eleição...
- *“Mas olhem que é verdade. É uma legislação nova que saiu lá para maio de 2012 que obriga a que os coordenadores sejam eleitos. Existem 3 elementos com condições para ser coordenador de departamento e são propostos a eleição pelo diretor no departamento. É assim, está na Lei...”.*
- Podemos dizer que se o processo não chegar ao fim, não será por falta de competência dos atuais avaliadores?
- *“Não! Acho que será por falta da definição de objetivos e de critérios. Não deve ser cada Escola a fazer os seus instrumentos. Mesmo sendo o diretor a escolher os coordenadores escolhe os melhores para não se prejudicar a ele próprio”.*
- Do que conhece dos seus colegas coordenadores, acha que são humanistas, são...
- *“São, na sua grande maioria são...”.*

Seguiram-se umas considerações sobre as vantagens e desvantagens de ser professor na cidade onde se reside contando-nos algumas histórias caricatas sobre as desvantagens. Agradecemos-lhe de seguida e concluímos o nosso trabalho com este avaliador. Mais um professor avaliador que gosta de falar dos problemas da educação. Um professor que se considera colaborativo, humanista e que acha que o avaliador do desempenho docente, em geral, não está motivado para desempenhar estas funções. Concorde com uma formação, dirigida a um número reduzido de avaliadores, promovida pelo Ministério da Educação e acha um “*disparate*” as aulas assistidas. Acha que o coordenador de departamento, de um modo geral, tem competências para avaliar os seus pares pois se são coordenadores, só por si, já demonstra alguma competência.

Anexo VII.3 – Avaliador da Escola C

Este professor coordenador do seu departamento, avaliador interno mas também com o estatuto de avaliador externo como de resto todos os coordenadores de departamento, muito experiente, licenciado e com experiência na formação inicial de professores, atendeu-nos nas excelentes instalações que o seu Diretor nos proporcionou. Surgiu junto a nós com um grande dossiê parecendo-nos que vinha preparado para responder a uma auditoria (não o abriu). Não foi essa a imagem que passámos mas compreendemos que este avaliador não queria deixar de mostrar que estava preparado para exercer o cargo que lhe foi atribuído. Este sereno e cuidadoso professor levou a que no final da entrevista os papéis se tivessem invertido e quando notámos éramos nós que estávamos a responder às suas questões. A conversa iniciou-se de uma forma muito rápida, com perguntas constantes da sua parte, pelo que tivemos de o interromper para lhe pedir autorização de gravar a entrevista. Foi-nos concedido sem qualquer reserva. Fez uma breve apresentação do seu percurso profissional justificando o seu estatuto de avaliador.

- E gosta de ser avaliador?

- *“Não, não. É complicado. Eu gostava muito da formação inicial de professor e gostava muito da supervisão pedagógica... da sala de aulas, de observar aulas numa perspetiva mais construtiva. Observava os alunos [leia-se, candidatos a professores] na formação inicial e seguia-os nos seus estágios pedagógicos. Ia às salas de aulas e fazia as minhas observações e dava-lhes o meu feedback aos alunos que eu conhecia muito bem. E gostava desse trabalho. Claro que a ADD como hoje é feita não tem nada a ver com isto”.*

- Qual acha que deve ser a formação base de um avaliador?

- *“Penso que deve estar habilitado na área científica e ter algum consenso dentro dos professores que vai avaliar. Eu sou coordenador e tenho uma licenciatura (...) avaliei professores com mestrado. Mas tenho muita experiência da sala de aulas. Isto é importante. Para mim este é ponto-chave, mais do que a habilitação é sobretudo a experiência da sala de aulas, esta realidade, não é? E portanto... se eu cientificamente, posso ter um grau académico inferior mas dominar o programa, se dominar os conceitos, se conhecer a sala de aula, como é que as coisas lá dentro se passam...”.*

- E formação pedagógica, acha importante os avaliadores...

- *“Acho que sim. A experiência para mim é o mais importante. Mas deve ter alguma formação especializada a este nível sobretudo na supervisão. Quando nós entramos numa sala de aulas... isto não pode ser feito de uma forma um pouco amadora que é o que se tem feito. Tenho que saber exatamente o que quero observar, e porquê, e como é que vou dar feedback, e como é que eu vou desmontar... a experiência é o mais importante mas tem que haver alguma formação especializada”.*

- E acha bem que o avaliado possa ter mais habilitações na área pedagógica que o avaliador? Como agora as universidades oferecem vários cursos nesta área e os professores até estão a aderir...

- *“Penso que sim. A experiência é fundamental... e bom senso, tem de ter bom senso”.*

- E acha que o avaliador deve ter algum cargo específico na escola?

- *“Devia ter alguma compensação para fazer este trabalho, nomeadamente, ou em termos de... nós temos redução de horário na componente não letiva. Isto dá trabalho como sabem. É logo uma desvalorização deste cargo (...) Eu fui obrigado a designar avaliadores e nitidamente o que sentimos é que as pessoas... evidentemente vamos designar as pessoas que nós achamos que estão melhor preparadas, mas isto é um conhecimento empírico. Quem é que nós achamos que está melhor preparado para fazer este trabalho? Provavelmente nem sempre assim é, mas é o que a gente pensa. E o que as pessoas dizem é perguntar qual a compensação que têm para fazer isto. Isto dá trabalho, é preciso fazer umas leituras, é preciso ir à sala de aula, é preciso ter disponibilidade para depois falar com o avaliado depois da aula, é preciso preparar a observação... não se pode ir à sala de aulas sem ter uma conversa prévia com as pessoas...e tudo isto requer tempo e não há tempo. Desvaloriza-se este trabalho. Não é propriamente o dinheiro é o reconhecimento deste trabalho. As pessoas pensam que só vão ter problemas com este trabalho. Isto cria mal-estar”.*

- Então acha que o avaliador deveria ser semiprofissional, ser professor e ter tempo e condições para lhe atribuírem o estatuto de avaliador?

- *“Eu não sei se devia ser semiprofissional. Devia ser reconhecido. Devia ter tempo para fazer este trabalho mas manter a sua atividade como professor. Não se pode ter um avaliador que nunca tenha dado aulas”.*

- Acha que o avaliador externo credibiliza o processo?

- *“Inicialmente pensava que sim. Quando se começou a falar nisto pareceu-me que talvez fosse melhor. Nós a entrar numa sala de aulas de um colega que a gente já conhece há muitos anos, que é o que normalmente acontecia, temos uma ideia sobre o colega, trabalhamos com ele quase todos os dias, não é? Portanto, quando lá entramos já temos uma opinião sobre o colega e isso pode influenciar um bocadinho. O que vamos ver são uma ou duas aulas. Portanto, eu tenho de fazer um juízo de valor sobre aquilo que vi. Mas já levamos uma ideia pré-concebida. E portanto eu pensei sempre que se eu entrar numa sala de aulas de alguém que não conheça, que não tenha ideia sobre essa pessoa, com certeza que serei mais justo. Porque às vezes as coisas correm mal mas já temos uma boa ideia do colega. Mas depois disto, eu não tenho a experiência da avaliação externa ainda e sinceramente espero não a vir a ter. Não vai ser fácil. Talvez sob o ponto de vista teórico seja mais correto... provavelmente criamos outro distanciamento em relação às coisas. Às vezes também há aquelas coisas pessoais que sem querer se vão refletindo, nós conhecemos as pessoas nas escolas há muitos anos, há questões que sem querer... não estão bem resolvidas... talvez se eu for aí a uma Escola onde eu não conheça ninguém. Agora também acho que isto vai criar alguns conflitos, não vai ser fácil para o avaliador entrar assim numa Escola que ninguém conhece”.*

- Na sua opinião quais as competências sociais e pessoais que um avaliador deve possuir?

- *“...”.*

- Acha que deve ser autoritário, deve...

- *“Eu penso que não deve ser autoritário. Autoritário não. Mas deve ter um certo distanciamento...”. Como é que hei de dizer isto...”*

- Não ir almoçar com o avaliado?

- *“Exatamente. Deve haver algum profissionalismo. Nós não devemos misturar as relações pessoais com as profissionais. Quando nós misturamos as coisas isto às vezes complica-se. Tem de haver uma relação de cooperação mas sabendo qual o papel de cada um.*

- Concorda com os 70% no peso do avaliador externo observando somente duas aulas?

- *“Pois, eu tenho algumas dúvidas sobre isso. Como disse eu comecei por achar que talvez fosse melhor o avaliador externo porque não criava tantas*

cumplicidades nem tantos constrangimentos (...) mas agora tenho grandes dúvidas. Não sei, tinha de ter a experiência de avaliador externo”.

- Concorda com estas dimensões da avaliação [mostramos-lhe o Quadro 7.1 e o Quadro 7.2 e fizemos-lhe uma breve explicação]?

- *“Concordo. Eu acho que...concordo. Isto é importante.*

- Mas como acha que o avaliador interno vai avaliar a dimensão científica a um professor que não tenha pedido aulas observadas?

- *“Só através de papéis. Faz uma avaliação através de papéis que é terrivelmente difícil de fazer”.*

- Então concorda com as aulas assistidas?

- *“Quer dizer... vamos admitir que eu concordo...vamos lá ver... para ver o que se passa na sala de aulas eu tenho de entrar lá dentro como é óbvio, não é?*

- E os tais 70% atribuídos à observação de 2 aulas [insistimos]?

- *“Isto é um modelo cheio de fragilidades”. É capaz de ser exagerado. Eu percebo o que está implícito neste modelo. É a desvalorização das ciências da educação em detrimento da componente científico pedagógica. O que está aqui tem a ver com a própria orientação que este governo deu que é a desvalorização das ciências da educação que aliás o Crato [atual ministro da educação que era muito contestatário ao sistema educativo como já o referimos] tanto desvalorizou durante tantos anos teve de reduzir as ciências de educação ao mínimo e valorizar a componente científica. Agora é muito difícil... 70% em duas aulas. E se não houver observação de aulas o interno tem 60% [observou os quadros] mas é baseada em papéis que vale o que vale. Há talvez um exagero desta componente dos 70% e dos 60%”.*

- E os padrões de desempenho, as dimensões, concorda com elas?

- *“Sim, concordo. Participação na vida da escola...com a formação contínua. Mas devia haver aqui mais equilíbrio nestes pesos”.*

- Vai designar colegas para serem avaliadores nos grupos aos quais não pertence?

- *“Sim, sim. A partir do momento que não me sinta capaz de avaliar cientificamente outras áreas que não a minha vou designar. Posso avaliar a componente pedagógica baseado na minha experiência, naquilo que conheço”.*

- Mas porque é que temos tantas dúvidas na parte científica dos professores sendo eles licenciados e como já nos disse a licenciatura é suficiente?

- *“Pois, têm razão. Temos de partir da hipótese que são todos capazes. Mas agora... eu tenho um plano de aulas de uma unidade didática, tenho de ver se aquilo está bem feito, se os materiais são os adequados... eu tenho muitas dúvidas sobre tudo isto, sobre este modelo. E pela experiência que tenho, como o anterior modelo, isto foi muita parra e pouca uva. Não se traduz numa coisa clara. Temos a certeza que não houve melhoria para a sala de aulas”.*

- A ADD não provoca melhores professores nem melhores desempenhos?

- *“Não, não provoca melhores professores nem melhores desempenhos”.*

- E o clima social da escola?

- *“A nossa experiência aqui, vá lá, vá lá... foi melhor do que aquilo eu que contava. Houve escolas onde isto não aconteceu”.*

- Acha que os professores querem ser avaliados?

- *“Eu acho que querem ser avaliados, eu acho que querem. Agora, encontrar aqui um modelo é que é complicado. É difícil. Eu acho que as pessoas não se reveem neste modelo (...) uma pessoa vai a duas aulas que podem ser muito bem dadas e preparadas e depois não sabemos o que se passa nas outras. Vamos lá ver, compete aos coordenador acompanhar de perto o trabalho dos seus colegas mas depois temos muitas limitações de tempo, de observação e de horas para estarmos juntos. Isto não é uma empresa onde estamos aqui todos no mesmo horário (...) portanto aquele trabalho de coordenador é muito difícil depois de monitorizar. Portanto conhecemos o professor, que até pode preparar muito bem duas aulas, aquilo é esplêndido, usa todas as tecnologias e mais algumas e depois as outras aulas até nem sabemos muito bem como é que aquilo corre, não é? Mas do ponto de vista social, aqui na Escola, as coisas correram muito bem. Nós levamos isto a sério mas penso que não tão a sério como outras escolas. Saímos disto sem grandes problemas também porque poucos professores pediram aulas assistidas”.*

- Acha que os avaliadores querem desempenhar esse cargo?

- *“Alguns, acho que sim. Isto é outra coisa complicada. Dizem todos que não querem, mas se nós não os designarmos alguns ficam chateados. Sabe que as pessoas gostam um bocadinho do poder. E isto dá um certo estatuto e é uma forma de poder”.*

- Concorda com esta forma de seleção dos avaliadores?

- *“Isto está um bocadinho inquinado. Eu acho que para se ser avaliador tem de ser uma pessoa reconhecida... que os colegas lhe reconheçam competências, que tenham algumas provas dadas”.*

- Como é que se vê isso?

- *“Vê, uma pessoa que esteja numa Escola 20 anos, 10 ou 15 anos é evidente que temos uma ideia sobre as pessoas. Temos os pais, temos os diretores de turma. Nós sabemos mais ou menos quem cumpre, quem não cumpre, quem faz melhor ou pior, temos uma ideia empírica. Pode não funcionar a 100% mas funciona em 90% dos casos. Quem anda numa Escola 20 anos... ao fim de 20 anos já temos uma ideia. Portanto, do ponto de vista da carreira, em termos teóricos, eu sou capaz de concordar com isto. Agora, nem sempre os que estão acima são às vezes os mais competentes. Como sabem a progressão da nossa carreira teve a ver com a passagem do tempo e nem sempre os mais velhos são os mais competentes. Há pessoas que não lhes vejo competências para serem avaliadores mas estão em condições de o ser. O tempo foi passando... se me perguntarem se têm condições para serem avaliadores... talvez não. Portanto a própria progressão na carreira conduziu um bocado a isto. Mas também não vejo como dar volta a isto a não ser que pusessem as pessoas a prestar provas, não é? (...) Para se ser avaliador tem de se ter formação especializada. Parece que só vai ser avaliador externo se tiver formação, aliás foi o compromisso que o Ministério assumiu. Temos de admitir que a formação serve para alguma coisa”.*

- Acha que a ADD deve condicionar a progressão na carreira?

- *“Eu acho que sim”.*

- Podemos imputar as culpas aos avaliadores se todo este processo correr mal?

- *“Não, acho que não”.*

- Mas disse-nos que alguns não são competentes...

- *“Isso é um dos problemas. O avaliado tem de lhe reconhecer competências. Os problemas sociais começam por aí”.*

- E baseados na forma como são selecionados acha que o avaliado lhe reconhece competências?

- *“Em alguns casos sim e outros não. Isto é complicado. Temos as duas coisas. Já tivemos casos em que não reconhecemos competências ao avaliador mas não havia nada a fazer. Só havia este no escalão acima e teve de ser. Quer dizer, isto de ser competente ou não também é muito complicado. Nós estamos aqui a falar*

da competência dos outros. Quem somos nós para reconhecer competências aos outros? Agora nós temos uma ideia sobre as pessoas, temos os pais, os diretores de turma... quer dizer, nem sempre fazem uma avaliação justa (...) os pais aqui são muito interventivos e se se passar alguma coisa, sabe-se”.

- Como acha que vai acabar este processo todo?

- *“Eu nem sei bem se isto vai acabar tão depressa. Numa altura que não há progressão na carreira nada disto é para levar muito a sério. As pessoas não estão nada motivadas para isto. Ninguém leva isto muito a sério. Eu pergunto porque é que se está aqui a perder tempo com isto? (...) Perde-se muito tempo, dá muito trabalho e é muito burocrático, extremamente complicado, reuniões nunca mais acabam (...) isto não melhora nada, nem o desempenho dos alunos nem o dos professores”.*

- Como avaliador considera-se, humano e sensível às particularidades dos colegas?

- *“Sim, claro. Se disser que não quer ter aulas nesse dia eu deixo ao seu critério a escolha. Tenho conversas com os avaliados antes e depois (...) a minha postura sempre foi de colaboração. Aliás eu sempre lhes disse que temos de cumprir, este é o nosso trabalho... não podemos abandalhar isto, temos de preencher as fichas. Se eu chegar à sala de aulas e não observar um controlo da indisciplina eu não posso dizer que controla. Temos de ser honestos nos papéis que temos. Fiz todas as entrevistas e não tive qualquer problema (...) também tenho alguma sorte com os professores com quem trabalho. Tirando uma ou outra tensão que surgiu, a nossa Escola passou por isso muito bem, continuamos na sala dos professores a falar... o tema ADD passa despercebido (...) Mas o que vocês acham deste processo?”.*

- (...).

Este professor releva a experiência na sala de aulas e o bom senso como fundamental para se ser avaliador. Não dá muita importância à formação base pois é de opinião que para se ser avaliador é suficiente dominar os conteúdos e os programas. Assume que se deve ter cuidado na abordagem que se faz ao avaliado em termos sociais e humanos. No entanto acha fundamental ter alguma formação específica na área da ADD ou da supervisão pedagógica (contrariamente ao que ele próprio possui). Para se ser avaliador, este professor valoriza o reconhecimento de competências observado

pelos colegas e está convicto que ao fim de uns anos a trabalhar numa Escola sabe-se se é ou não competente. Não valoriza este modelo de ADD que considera pouco credível.

Anexo VII.4 – Avaliador da Escola D

Começámos por fazer a apresentação do estudo a este avaliador licenciado na sua área científica, coordenador do seu departamento, com aproximadamente 30 anos de serviço. Tem experiência de vários cargos na escola nomeadamente Presidente do Conselho Pedagógico. Recebeu-nos numa sala da sua Escola onde tivemos todas as condições para realizar e gravar a entrevista. À semelhança dos outros, também este avaliador nos surpreendeu ao não colocar qualquer objeção à gravação da entrevista. A conversa iniciou-se com uma abordagem geral à ADD.

- “... nós professores sempre fomos avaliados. Podíamos era ter partido do modelo anterior [referia-se ao modelo antes do DR n.º 2/2010] e melhorá-lo. Era uma base de trabalho para se fazer uma avaliação. O que depois veio do Ministério da Educação, com aquelas fichas... eu sempre estive envolvido desde o início porque era coordenador do departamento... fichas de alteração... nessas alterações que vieram sobre a avaliação dos professores... o que é certo é que eu nunca estive de acordo com as fichas, porque acho que alguns dos itens são muito subjetivos. Como é que eu vou avaliar um colega relativamente ao conhecimento que ele adquiriu?”.

- Está a falar do atual modelo?

- “Estou a falar do anterior e deste atual que teve continuidade [DR n.º 2/2010 e DR n.º 26/2012]. Eu não vejo muitas diferenças”.

- Então não concorda com as dimensões de avaliação que estão previstas?

- “Não, com muitas não concordo”.

- Com quais não concorda? [mostramos-lhe os Quadro 7.1 e Quadro 7.2 e fizemos-lhe uma breve explicação]

- “A científico/pedagógica não concordo porque acho que há aí vários... agora não me estou a lembrar dos itens todos que são incluídos aí... mas como é que nós vamos avaliar a atualização de um colega?”.

- Ele pode apresentar certificados.

- “Exato mas a formação também aparece na outra dimensão. Estão a ver? Acho que devia haver uma reformulação das fichas. Nós vamos avaliar aqui e depois voltamos a avaliar na outra dimensão a mesma coisa de outra forma?”.

- Então não concorda com estas dimensões?

- *É assim... eu concordo mas os itens deviam ser escolhidos de acordo com o que é o dia-a-dia do professor. Do professor de Portugal. Se nós formos para o estrangeiro, ao contrário do que eles dizem, os professores lá fora têm mais tempo livre para se dedicarem à sua formação. Eu já estive na Polónia há 2 anos e estive em Espanha. Quando dizem que os professores portugueses são os que menos estão na escola. Mentira! Destas duas realidades que conheci... estive lá, contactei com os professores... nós éramos os que estavam mais tempo na Escola. Portanto, somos os que temos menos tempo para nos dedicarmos à nossa formação. E só concordo com a formação se for paga como é nos outros ministérios. Eu tenho amigues e pessoas da minha família nos outros ministérios e a formação que eles fazem é incentivada e paga... e nesse dia não trabalham. Se estiverem uma semana em formação, nessa semana não estão no emprego”.*

- Então, o professor na sua ADD, não deve ser penalizado se não fizer formação?

- *“Acho que não, até porque não a há”.*

- Como avaliador, vai penalizar o colega que não apresentar formação?

- *“É assim, eu tenho de seguir o que é decidido aqui na Escola...”.*

- Concorda com a avaliação externa? Como sabe o avaliador externo só virá para avaliar as aulas assistidas.

- *“É outra situação que não concordo, desde já lhes digo. Sabem porquê? Porque já fui avaliar e assistir a aulas. Era coordenador e tinha de assistir a aulas mesmo que não fossem do meu grupo de recrutamento. O que é que me aconteceu? Fui assistir a aulas de uma disciplina de outra área que não a minha. Na área científica não me senti capaz...”.*

- E na pedagógica?

- *“Na pedagógica também não. Como é que lhes hei de dizer? Não e sim! Há uma parte que sim e uma parte que não. A parte relacional professor aluno isso sim. Agora há uma componente pedagógica que nós não conseguimos desligar da parte científica. Há qualquer coisa ali sempre ligada à parte científica. E é isso que eu tive muitas dificuldades. Sabem porquê? É difícil avaliar colegas com quem trabalhamos dia a dia não é?”.*

- Mas neste modelo não vai acontecer. Só vai avaliar aulas se for convocado para outra Escola como avaliador externa.

- *“Sim, mas felizmente não vou”.*

- A ideia que os professores têm de si próprios é que são bons ou...

- *“Excelentes! [risos]. Outra coisa que eu senti com as aulas assistidas... é que isso não tem, como é que lhes hei de dizer... não devia ter peso. Eu marco uma aula assistida com um colega. O colega marca... há dois anos andei mal por assistir a aulas. Andei mal até. É preciso ter uma capacidade de encaixe para lidar com estas situações todas. O meu departamento é o que tem mais áreas científicas diferentes. Eu fui avaliar aulas da educação especial. Como é que eu me senti? Eu senti que me eram atiradas rosas para cima [risos]. Estão a entender? [referia-se a simpatias dos avaliados decorrentes do seu estatuto]. Mas aquilo não é o que o professor dá no dia-a-dia”.*

- Então não concorda com as aulas assistidas?

- *“Não. Porque são aulas encenadas. Acho que são. Nós fazemos a nossa planificação. Fazemos o nosso plano de aula. Pode não estar escrito mas fazemos sempre um plano de aula. Faço a planificação para aquela unidade e depois faço os planos de aula. Posso fazer por escrito, numa folhinha bonita, ou posso fazer na minha caderneta. Não é? Mas como há um trabalho continuado eu não vou fazer um plano de aula para todas as aulas daquela unidade. Ou seja, há um seguimento do trabalho. Não é? E não é só para as disciplinas técnicas, é também para as outras. Eu não posso dizer que tenho este plano e tenho de o acabar! Pode haver um aluno que tenha uma falha ou um aluno que pode ter um problema... e eu não vou parar para explicar ao aluno? Porquê? Porque a aula segue um plano? Aqui é que não concordo com as aulas assistidas desta forma”.*

- E os pesos que são atribuídos às várias dimensões [apontámos-lhe para os quadros]?

- *“Não, não concordo! Não, não! Estes 70% deveriam ser canalizados para as outras dimensões. Neste momento é-nos pedido tanta coisa na escola...”.*

- Concorda com a ADD? Acha que os professores deviam ser avaliados?

- *“Eu acho que os professores deviam ser avaliados mas não desta forma. Era com a entrega do relatório como tínhamos dantes mas melhorado, trabalhado, pensado e organizado”.*

- E analisado por quem? Como sabe, esse relatório era analisado por colegas vindos de uma comissão que se criava no Conselho Pedagógico sem qualquer preparação para fazer essa avaliação.

- *“Penso que não estavam preparados. Aí não sei. Ainda não pensei bem. É difícil encontrar o avaliador. Mas era uma coisa a pensar...”.*

- Qual a formação académica que um avaliador deve possuir?
- *“Acho que não é necessária qualquer habilitação especial. Acho que a experiência é essencial. Uns 10 anos”.*
- E formação específica?
- *“Não, acho que não. Um professor a partir do momento que avalia alunos... o que eu acho é que os itens de avaliação neste modelo é que não estão devidamente corretos para a vida... para o dia-a-dia do professor”.*
- Então para se ser avaliador do desempenho docente, para si, basta ser professor?
- *“É assim... desde que tenha experiência...”.*
- Experiência no nível de ensino?
- *“Não pensei muito bem nisso. Talvez num nível superior ao que vai avaliar. Não pensei muito bem nisso. A experiência é fundamental. Agora também lhes digo uma coisa, eu não pensei bem nisso porque... como é que eu lhes posso dizer? É muito difícil aqui avaliar colegas. Essas coisas da supervisão... isso não concordo porque penso que essas pessoas não estão devidamente formadas, estão a perceber? Um professor que fez essa formação é professor da primária, vem agora avaliar um professor do secundário? Isso não concordo porque não tem experiência nessa área de ensino”.*
- Já estamos a definir um perfil. E habilitações académicas? Acha que deve ter mais habilitações académicas?
- *“Não acho importante. A experiência...”*
- E formação específica? Qual deveria ser?
- *“Pode ter uma formação específica mas não é necessário ter grau académico nessa área. Há pessoas que têm grandes graus académicos mas nunca deram aulas a este nível de ensino”.*
- Portanto, tem de ser professor. Mas esse professor pode ter grau académico mais elevado?
- *“Assim concordo. Se tiver uma formação académica mais elevada concordo mas tem de ser professor”.*
- E acha importante o avaliador ter cargos na escola?
- *“Pode ter um mestrado ou doutoramento, mas tem de ter experiência na escola. Porque se não for assim, não sabe qual é o dia-a-dia do professor. Sabem porque é que lhes digo isso? Por exemplo, professores de outros níveis de ensino (...) não tomam decisões sobre a nossa porque assumem que não estão dentro disso... eu*

sou do 3º ciclo e eu também... como já estou nesta Escola há muito tempo e já exerci vários cargos já tive de ler legislação e estar a par de muitos assuntos Mas antes disso eu não perdia o meu tempo a ler legislação do secundário nem vivia tanto a realidade do secundário. Pode ser um professor com muitas habilitações mas tem de ter passado pelas áreas que vai avaliar”.

- E acha que o avaliador deve ter cargos na Escola?

- *“Pode não ter cargos. Não vejo necessário ter cargos”.*

- E as competências sociais e humanas?

- *“Acho que sim. Tem de ser uma pessoa...”.*

- Qual a sua postura enquanto avaliador perante os avaliados?

- *“Eu!? Eu dou-me bem com toda a gente. Tem de ser uma pessoa que sabe estar (...) tem de ter respeito, respeito pelo trabalho dos outros,... saber estar, saber falar com o colega (...) eu acho que avaliei bem as pessoas. O que é que eu fazia... havia aquelas bocas, não diretamente... dou-me bem com toda a gente, tenho humor, gosto de brincar. Mas é assim, quando é trabalho é trabalho. Falava com os colegas antes de atribuir as notas e explicava porque dava aquela nota e eles concordavam... mas depois por trás... estão a ver (...) não há um modelo ideal para nos avaliar, por isso é que eu digo: devia ser baseado no relatório (...)”.*

Este avaliador repetiu algumas das ideias que já tínhamos registado bem como alguns episódios pessoais decorrentes da sua vinda para a região onde agora trabalha e vive. Aproveitámos uma pausa e retomámos a linha orientadora da nossa entrevista.

- Quais acha que deveriam ser os procedimentos para selecionar o avaliador?

- *“Poderá ser o coordenador... o coordenador está dentro da situação mas tem de ser do mesmo grupo”.*

- Vai então designar outros avaliadores para avaliar outros professores do seu departamento que não pertençam ao seu grupo?

- *“Sim, eu vou designar. Mas depois aqui, colega amigo... é uma chatice”.*

- Relativamente ao clima social da Escola, alterou-se?

- *“Ah, sim. Alterou-se para pior. As pessoas ficam mais tensas...”.*

- Acha que os professores querem ser avaliados?

- *“Eu pelo que falo aqui pelos meus colegas... eles querem ser avaliados. Aliás nós sempre fomos avaliados, independentemente de dizerem que não éramos avaliados.. Tínhamos era uma maneira de subir na carreira diferente. Passavam-*

se aqueles anos e subíamos mas tínhamos que apresentar o relatório. Mas não venham cá dizer que os professores não eram avaliados como somos vistos lá fora (...) eu sempre fui avaliado no final de cada ano letivo”.

- E os avaliadores? Acha que eles querem ser avaliadores?

- *“Não, não... não querem... eu só sou por força das circunstâncias”.*

- Teve alguma formação específica para ser avaliador?

- *“Para este novo modelo de avaliação não tive nenhuma”.*

- Acha que a ADD provoca alguma motivação adicional nos professores? Os professores estão satisfeitos com este processo?

- *“Não, não. Acho que não. Pelo contrário, vem dar mais trabalho ao professor. Vem obrigar o professor a fazer mais atividades e perder mais tempo com essas situações”.*

- Então não vão melhorar o desempenho?

- *“Não! Fazem o mesmo trabalho. Perdem é mais tempo. Em vez de estarem dedicados aos alunos perdem mais tempo com essas atividades. Têm que apresentar atividades. Os professores andam a pensar nas dimensões, nas ações de formação que temos de fazer, e deixam os alunos para trás. Está-se a ver isso. Estamos a trabalhar na avaliação dos professores quando devíamos estar a trabalhar no melhoramento de programas. Não é?”.*

- Se por acaso as coisas correrem mal, acha que poderemos imputar as culpas ao avaliador?

- *“Não, penso que não. Eu como avaliador sigo o que vem na lei. Tenho a preocupação de ler o que vem no documento. O que tenho de fazer, o que tenho de avaliar... acho que não”.*

- Não temos mais nada para lhe perguntar. Se nos quiser dizer mais alguma coisa...

- *“Eu não concordo com a ADD nestes termos, mas claro os professores têm de ser avaliados. Isto não tem nada a ver com o dia-a-dia do professor na escola. Senão tínhamos de medir mais coisas. Tínhamos que medir horários, tempo de permanência da escola. Não é? O que conta aqui é o empenho do professor para tentar ter bons resultados. E não só... para que haja um bom clima com os alunos, com os pais. Eu penso que esta ADD não foi pensada por ninguém que esteja ligada ao ensino (...)”.*

Este avaliador continuou com o seu discurso sobre a ADD e sobre alguns aspetos do “dia-a-dia” do professor como insistentemente referia, ficando clara a sua ideia sobre a ADD e sobre o perfil que o avaliador deve possuir. Ficou claro que a ADD deve incidir sobre o trabalho que o professor tem junto dos alunos, mas não concorda com as aulas assistidas porque são encenadas. Assumiu não ter ideias sobre a melhor forma para se avaliarem os professores. Acha que o avaliador não necessita de ter nenhuma habilitação superior ao avaliado, nem ter qualquer cargo, e exalta a experiência como fundamental vista em anos de trabalho. Na sua opinião, esse avaliador deve ter experiência no nível de ensino e na área científica onde incide a avaliação.

Anexo VIII – Transcrição das entrevistas aos avaliados

Anexo VIII.1 – Avaliado da Escola A

Iniciámos esta fase de entrevistas aos avaliados com um professor da Escola A. Licenciado, possui a profissionalização em serviço e conta já com quase duas décadas de ensino. Este professor não tem condições para ser avaliador pois não reúne os requisitos exigidos tal como ele próprio assume. Depois de lhe fazermos a respetiva apresentação do estudo e de lhe darmos conta das nossas motivações, mostrou-se totalmente disponível para conversarmos e não mostrou qualquer receio em gravarmos a conversa. Falámos durante mais de 2 horas onde abordámos temas gerais da educação, decorrentes das questões que lhe íamos lançando, alguns deles sem interesse direto para o nosso estudo. O encontro foi num enorme café, no final da tarde, felizmente vazio (estava a fechar). Notámos, à semelhança do avaliador da Escola A, que tem muita consideração pelo seu Diretor. Começámos, então, questionando-o sobre a formação base que os avaliadores devem ter.

- *“Com que perfil... não lhe sei responder a essa questão. Não é fácil”.*

Notou-se alguma frieza na resposta, talvez provocada pelo aparelho em cima da mesa, mas insistimos.

- Na sua opinião!?

- *“Na minha opinião deveria ser um professor da área do grupo que vai avaliar. Se vai avaliar alguém do grupo 500, tem de ser alguém do grupo 500”.*

- E experiência?

- *“Experiência não é suficiente. Como eu digo, há casos em que a experiência é importante e outros em que não é. O que é preciso é ter pessoas que entendam que temos realidades completamente diferentes com miúdos que vivem em casas onde não têm pais...”*

- Então acha que devem ter uma formação específica...

- *“Ora aí está, exatamente. Devem ter uma formação com alguns módulos na área da psicologia de forma a estarem alertados para as situações da sala de aula. Este ano tenho casos muito graves na sala de aulas. Isto pode minar uma avaliação. Se um avaliador vai lá que não tenha a noção de que existe um foco de instabilidade... se o avaliador não tiver este tipo de sensibilidade... então o professor manda o aluno embora? O que é mais importante para mim? É que 20*

alunos numa aula aprendam ou que 21 não aprendam nada? Chamo a funcionária, leva-o e resolvo a situação”.

- Entendemos... mas essa situação está prevista na Lei. Não está a fazer nada que não esteja previsto no Estatuto do Aluno.

- *“Exatamente. Mas para alguns avaliadores... para alguns colegas, isto choca muito. Eu sinto isso. É a minha última opção, esgoto as outras todas. É que há alunos que vão par as aulas...como é que hei de dizer?”*

- Vão para lá fazer nada!

- *“Não é só isso... vão para lá alterados [drogados]”. E aí não há nada a fazer”.*

- Ah! Entendemos. Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador? Já nos disse que a experiência pode não ser importante...

- *“É assim, eu tenho 18 a 20 anos de ensino e não me sinto preparado para ser avaliador de um colega. Quem me avaliou... eu não tenho razões de queixa, sabemos o que cada um faz. Mas vejo muitos grupos em que as coisas não correm bem. Há avaliadores que são taxativos e tomam todos pela mesma bitola, e há outros que têm a noção que há turmas diferentes e que há alunos diferentes”.*

- Então acha que 20 anos de experiência não chegam para se ser avaliador?

- *“Pode chegar, mas para mim não chegava. Mas em princípio chega mas não é a experiência que o faz bom avaliador. Sinceramente, só se me obrigassem a ser avaliador de um colega é que aceitaria”.*

- Acha que o avaliador deve ter algum cargo especial na Escola? Acha que deve pertencer à direção, ser coordenador,...

- *“Não, na minha opinião, não. Depende sempre da pessoa. O mais importante para mim é que tenha a noção, que dê aulas e que já tenha passado por diversas experiências na Escola. Quando digo experiência digo que já tenha passado pelos sétimos, oitavos, ...décimos segundos”.*

- Isso é uma perspetiva interessante. Então acha que para se ser avaliador dum professor num determinado nível, esse avaliador deveria ter experiência nesse nível de ensino? Por exemplo, um professor que nunca tenha lecionado ao 12º ano não deveria poder avaliar um professor nesse nível de ensino? Ou um professor que nunca tenha lecionado CEFs [Cursos Educação Formação, destinados a jovens com problemas, sobretudo, comportamentais possuindo um historial de várias retenções] também não deveria poder avaliar os professores desses cursos?

- *“Claro! Deve ter passado por tudo.”*

- E as competências pessoais e sociais do avaliador?
- *“Tem de ser humanista, humilde, tem de saber ouvir, ... há pessoas... não foi no meu grupo, mas... o avaliado quer ter uma conversa e há avaliadores que o querem ouvir mas há outros que dizem: está dada a nota não há nada a fazer, se quiseres faz por escrito e entrega na Direção. Tem de saber estabelecer um diálogo que não seja forçado”.*
- Então a classificação tem de ser acordada?
- *“Exatamente, tem de ser discutida. Há pontos que podem ser explicados que o avaliador pode não estar a ver. Outra coisa que não concordo são as quotas. Há colega que tiveram Excelente e porque ultrapassaram as quotas passaram para Muito Bom. Então porquê? São excelentes ou não são? É o faz de conta, ou é ou não é. É muita burocracia.”.*
- Burocracia, mesmo agora neste novo modelo?
- *“Sim... o colega chega lá, mostra o Power Point... o avaliador vai a duas ou três aulas. Pode nunca ter usado o Power Point mas o avaliador não sabe...”.*
- E o que nos diz sobre os procedimentos para a seleção dos avaliadores?
- *“Dentro de cada Escola deveria ser o diretor a selecionar os avaliadores. Ele sabe quem tem competências”.*
- E a seleção do avaliador externo?
- *“Esse de fora tem de ser uma pessoa que dê aulas com experiência alargada e com formação. E deveria ser o diretor de cada Escola a dizer quem são os docentes que já fizeram este percurso todo”.*
- Concorda que o avaliador externo seja exterior à Escola?
- *“Nem concordo nem discordo. Não vejo necessidade de ser externo. Pode afastar alguma cumplicidade mas não completamente. Na zona conhecemos outros professores de outras Escolas. Não acredito que o Ministério mande vir outro professor de Bragança”.*

Nesta altura mostrámos-lhe os quadros resultantes da 1ª fase da investigação. Demorámos algum tempo a explicar-lhe esse resumo tendo-nos parecido que esteve com algum interesse nessa explicação dada as perguntas que nos fazia interrompendo-nos várias vezes. Perguntámos-lhe, neste seguimento, que comentários lhe suscitavam os quadros.

- *“As dimensões... a formação contínua... é complicado. É quase tudo a pagar hoje em dia. Podia haver aqui uma outra dimensão que era os alunos a avaliar o*

professor. É que o avaliador externo vai ver em uma aula a relação pedagógica que temos com os alunos? Não consegue ver tudo e os alunos estão o ano todo com o professor. Nos centros de formação somos avaliados pelos alunos através de um inquérito. Deveria estar previsto. Deveria ter um peso. Mas também é preciso ver que há [alunos] brincalhões e os do 7º ano podem não avaliar bem...”.

- Ou seja, dar mais peso nessa avaliação às opiniões dos alunos mais velhos?

- *“Sim, sim”.*

- E relativamente aos pesos?

- *“Não concordo. Este externo só lá vai duas vezes e tem 70%. Enquanto o interno, não assiste a aulas, mas acompanha em reuniões, está todos os dias com ele e só vale 30%. Eu invertia. O interno ouve, fala com os pais, com os colegas, os alunos falam... isto é só para nos tramarem. Podemos ter sorte e obter uma boa classificação com duas aulas observadas, mas os pesos estão mal distribuídos. Não tem rigor a ADD”.*

- E o clima nas escolas quando surge a ADD?

- *“Eu não me posso queixar mas nota-se que o clima se deteriora”.*

- E a satisfação e motivação dos professores avaliadores e avaliados com este processo?

- *“Nem satisfação nem motivação. As carreiras estão congeladas. Serve para quê a ADD? Somos obrigados a fazer formação, a pagar, claro. Para quê? Estamos desmotivados com toda a situação. Não vemos para que serve a ADD?”*

- Acha que a ADD deveria estar ligada à progressão na carreira?

- *“Deveria eventualmente ter. Mas também não estou a ver uma avaliação rigorosa”.*

- Mas se fosse o colega a decidir, faria essa ligação? Quem tivesse melhores classificações progredia na carreira.

- *“Sim, sim. Mas tinha que haver uma maneira de avaliar muito, muito, justa mas também não estou a ver como. Não estou a ver como... até nós para avaliar os alunos temos dificuldades”.*

- Então na sua opinião não se consegue fazer uma ADD justa?

- *“Para já não, até pelo clima de não progressão em que estamos”.*

- Acha que a ADD provoca algum efeito nos professores? Desde que se inicia, que se começa a falar dela?

- *“Não! Eu falo por mim e pelos meus colegas. Tanto trabalhamos quando há avaliação como não”.*

- Se a ADD correr mal, poderão imputar-se as culpas aos avaliadores? Às suas competências? Os avaliadores têm um papel fundamental no processo, ou eles não têm tanta influência assim?

- *“Têm, como os avaliados também têm. Conheço um caso de um avaliador que já teve processos na Escola e andou a avaliar colegas. Não foi na minha Escola. Ficamos logo desconfiados com a justiça dessa avaliação”.*

Este professor, insistindo neste ponto, continuou a relatar-nos alguns casos de turmas com alunos problemáticos resvalando a conversa para as aulas observadas.

- *“(…) não me escandalizam as aulas observadas”.*

- Concorda então que a observação de aulas seja uma ferramenta da ADD?

- *“Concordo mas pode haver um reverso da medalha. Em última análise concordo mas só se houver dúvidas. Por exemplo, precisamos de saber se o professor merece uma classificação, vamos ver as suas aulas. Só nestes casos. De resto a ADD deveria ser como antigamente: o relatório onde descrevíamos o que fizemos ao longo do ano. Se calhar funcionava melhor e não vejo melhoria nenhuma desde que há ADD nestes modelos. O que está a provocar é revolta devido às injustiças que existem, os professores sentem-se revoltados...é pior”.*

Assim, concluímos mais esta entrevista que muita satisfação nos deu em a realizar. Este professor deu-nos, claramente, a sua opinião sobre o estilo e perfil que o avaliador do desempenho docente deveria ter. Dá muita importância à formação especializada e à capacidade de observação de toda a envolvente que existe numa Escola em particular numa sala de aulas onde coabitam alunos *“alterados”* que podem minar essa avaliação. A experiência é vista por ele, não como tendo muitos anos de serviço mas sim, como tendo já passado pelos níveis e cursos onde se encontra a lecionar o professor que vai avaliar.

Anexo VIII.2 – Avaliado da Escola B

Seguiu-se a entrevista ao avaliado da Escola B. Este professor apesar de lecionar há mais de 15 anos, possuir uma licenciatura na sua área científica e outra licenciatura em educação, não tem condições legais para ser avaliador (ver Quadro 7.2). Recebeu-nos na sua Escola (B), no final de um dia de trabalho, na sala dos professores vazia onde tivemos todas as condições para se poder proporcionar uma conversa agradável e útil durante mais de uma hora (como se verificou). Com um sorriso, denotando algumas reservas, aceitou que usássemos o gravador. Assim, depois de uma breve apresentação do nosso estudo, iniciámos as questões.

- Na sua opinião qual deve ser a formação que um avaliador deve possuir?
- *“Eu acho que é essencial ter anos de serviço. Acho que um licenciado com anos de serviço tem mais capacidade que um mestre sem experiência. Não entendo bem que o mestre sem experiência avalie o licenciado com experiência”.*
- E a formação do avaliador?
- *“Na área da disciplina que está a avaliar deve ter formação mas sinceramente não acho que seja necessário ter mais que o avaliado. Para transmitir conhecimentos até um determinado nível qualquer curso académico superior é suficiente... é mais importante saber transmitir, saber falar com os alunos e explicar... se tiver muitas sapiência e os alunos não perceberem?”.*
- Então, na sua opinião, um bacharel em engenharia podia avaliar uma colega que fosse mestre numa determinada área científica?
- *“Eu acho que sim. Eu se tivesse um mestrado e se viesse um bacharel a avaliar-me cientificamente não me fazia diferença nenhuma... para este nível de ensino o bacharel tem conhecimentos mais do que suficientes. Eu acho que o importante é saber transmitir os conhecimentos”.*
- Então e formação na área de supervisão pedagógica ou uma formação específica em ADD? Acha importante ou acha que não é necessário?
- *“Acho que deve ter formação em ADD. Sim, acho importante...”.*
- Em termos de tempo de serviço a experiência para si são quantos anos?
- *“Sei lá...10...15 anos!”*
- E se essa experiência for em outro nível de ensino diferente da que vai avaliar?
- *“Não... tem de ter experiência no mesmo nível e disciplina que vai avaliar senão não faz sentido.”*

- E relativamente aos cargos? Acha que o avaliador deve ter algum cargo específico na escola, por exemplo, pertencer à direção?

- *“Não vejo essa necessidade”.*

- E o coordenador de departamento?

- *Também pode avaliar mas não quer dizer que tenha de avaliar. Não acho importante que tenha cargos”.*

- E em termos pessoais e humanos?

- *“Acho que deve partilhar e conversar. O meu avaliador nunca me deu feedback. No meu estágio, na minha profissionalização em serviço, a minha orientadora estava comigo e no final dizia-me o que estava bem, o que estava mal e eu corrigia-me para melhorar a próxima aula. Quando fui avaliado... achei uma chachada, o meu avaliador não me dizia nada para poder melhorar. Nas aulas assistidas fiquei sem saber se correu bem ou correu mal. Eu dava a aula... e eu dou-me bem com o meu avaliador... eu ainda lhe perguntei: então o que achas? E não houve feedback nenhum! Portanto as coisas erradas na primeira aula continuaram erradas nas aulas seguintes. Não evolui nada por aí. A minha evolução foi zero”.*

- Concorda com as aulas assistidas?

- *“Nem por isso. Não! Não concordo. Acho que as aulas são momentos de interação entre o professor e os alunos e acaba por estar ali um estranho extra aula. Nas minhas aulas assistidas tinha alunos que normalmente eram faladores, não se calam em aulas normais... até se levantam. Mas nas aulas assistidas não abriam a boca. Isto para verem que as aulas assistidas não são reais. Estiveram caladinhos o tempo todo, nem dúvidas colocaram. Caladinhos e quando o avaliador saiu um deles suspirou e até me perguntou se já podia falar. Não é real. E depois, enfim, eu podia preparar uma aula fantástica... não acho importante as aulas assistidas como uma forma da ADD, não acho”.*

- E a seleção dos avaliadores? O procedimento usado parece-lhe correto?

- *“...”*

Alguns silêncios. Decidimos então mostrar-lhe o quadro referente aos procedimentos de seleção do avaliador e o quadro referente ao perfil institucional do avaliador (Quadro 7.1 e Quadro 7.2). Depois de uma breve explicação insistimos.

- Concorda com os procedimentos de seleção

- *“Não me parece bem que o coordenador de departamento avalie alguém que não seja do seu grupo de recrutamento. Mas concordo mais que o avaliador seja externo”*.

- Mas esse só vem avaliar as aulas assistidas.

Mostrámos-lhe de novo os quadros e tentámos explicar-lhe melhor as dimensões de avaliação. Interrompeu-nos e, parecendo contradizer-se, disse-nos relativamente às aulas assistidas:

- *“Então vem aqui alguém de fora a ver se sabemos dar aulas? O diretor sabe muito bem quem são os bons professores”*.

- Então não concorda com o avaliador externo?

- *“Eu não concordo com as aulas assistidas. Tendo de haver, eu prefiro um avaliador externo. Eu acho que um avaliador que seja da Escola cria atritos. Não concordo com as aulas assistidas e acho que não são necessárias. Acho que sabem o que se passa nas nossas aulas. Eu até dou aulas de porta aberta”*.

- Então, relativamente à seleção dos avaliadores, acha bem que o avaliador interno seja o coordenador de departamento ou alguém que ele designar?

- *“Acho que devia ser obrigatório o coordenador designar alguém para avaliar se ele não for do mesmo grupo do professor que vai avaliar. O coordenador não devia avaliar outros se não forem da sua área científica*.

- E a parte pedagógica?

- *“Aí sim, aí pode avaliar, mas a parte científica é que não”*.

- E os padrões de desempenho? As dimensões da avaliação... concorda com elas e com a distribuição dos pesos?

- *“Acho que sim... não sei”*.

- Como é que o avaliador interno, não assistindo a aulas (ele não vai assistir a aulas) consegue avaliar a dimensão científico pedagógica?

- *“Não consegue, não assistindo a aulas não consegue... não sei, mas acho que não consegue, como é que ele atribui os 60%?, não consegue”*.

- Acha que o avaliador externo deverá ter alguma postura especial... além de ter de pertencer a outro agrupamento e ter os requisitos que já falamos?

- *“Autoritário, não! Ele tem de dar feedback daquilo que vê. Deve saber falar connosco”*.

- Quais as qualidades humanas que o avaliador deve ter?

- *“... deve saber analisar o que se passa e dar feedback”*.

- E o clima social nas escolas quando se aproxima a ADD?
- *“O clima estragou-se. Aqui até nos dávamos todos bem e entretanto começou...sei lá. As pessoas escondem-se. Fazem as atividades e não convidam os outros... o clima estragou-se. Muitos grupinhos. O nosso avaliador dava-se tão bem connosco e de repente não falava. Nota-se muita intriga. Achei tão baixo... acho que ADD não ajuda os alunos.”.*
- Então não concorda com a ADD?
- *“Da maneira que está, não concordo mas acho que os professores têm de ser avaliados”.*
- Como?
- *“Pois, essa parte... não sei, o trabalho que vamos desenvolvendo na Escola, apresentá-lo num portefólio, compilá-lo, não sei... juntar provas, acrescentar as notas dos alunos... mas há turmas que por mais que puxemos por elas...”.*
- A formação contínua do professor acha que deve ser valorizada?
- *“Acho que deveria ser valorizada mas a formação que faço é porque preciso dos créditos, não é porque precise daquela formação que nos oferecem, faço-a por fazer, para ter os créditos, mais nada”.*
- Acha que os professores (avaliados e avaliadores) estão motivados para a ADD? A satisfação do professores com este modelo de ADD...
- *“Não! Dos professores que eu conheço, ninguém gosta. Não estão motivados nem satisfeitos. Acho que nem os avaliadores. Acham que devem ser avaliados mas não neste modelo. Por exemplo, e se fossem os professores do grupo a assistir às aulas uns dos outros?*
- E os horários? Como se fariam os horários dos professores?
- *“Pois isso não sei, mas se víssemos as aulas uns dos outros diríamos o que estaria bem e o que estaria mal, achava mais proveitoso. Eu já dei aulas em par pedagógico e corria lindamente. Aí os alunos estavam habituados a duas pessoas e não havia qualquer constrangimento. Por isso é que eu digo, a ADD deveria ser dentro dos professores do grupo e haver um relatório final”.*
- Na sua opinião, o avaliador tem alguma influência em todo este processo? Ou seja, se algo correr mal podemos imputar as culpas ao avaliador?
- *“Eu acho que sim. Eu não tive qualquer feedback. Se o avaliador não for competente pode-nos tramar a vida”.*

- Então essa competência tem a ver com a experiência na disciplina que vai avaliar, com o saber dar feedback, com a formação específica em ADD, com a partilha de informações, com a humanidade dele, ... é isso? Falta alguma?

- *“Não sei se será bom ou mau haver avaliador interno. Seria importante ele não conhecer a Escola, acho que sim não se criam cumplicidades. Eu tenho pedido sempre aulas assistidas e tenho sido avaliado pelo mesmo avaliador. Na primeira vez tive boa nota. Depois no segundo momento, utilizei mais meios, dediquei-me mais, tive uma melhor interação com os alunos,... e tive pior nota. Se calhar andava a fazer alguma coisa errada e ainda piorei. Preparei-me muito melhor... a ADD não tem resultados nenhuns. A ADD pressupõe nós melhorarmos o nosso desempenho mas acontece o contrário. E também devia servir para atingir alguns objetivos, aumentar o ordenado, progredirmos na carreira,... agora aqui, a carreira está congelada!”.*

- Será que a motivação dos professores para serem avaliados poderá passar por uma progressão efetiva na carreira ou será que podem ser motivados por saberem que podem vir a ter um melhor desempenho?

- *“As duas coisas são importantes. Mas eu não tive a oportunidade de poder melhorar o meu desempenho com a ADD. Bem, mas a outra parte também não... estamos congelados. Eu não tive feedback. Deram-me uma nota no final mas não sei onde errei. Eu não tive a entrevista com o meu avaliador mas pelo que sei, as pessoas zangavam-se nessa entrevista. Isto é muito esquisito”.*

- Pois, há relações que não são simpáticas na Escola...

- *“A ADD ajudou a provocar este tipo de relações conflituosas...”.*

A conversa prolongou-se com o relato de alguns casos, sempre protegendo o anonimato dos envolvidos, onde as relações entre os professores se deterioraram na sequência da ADD. À semelhança de outras entrevistas não parámos de conversar na nossa deslocação até ao estacionamento dos carros. Repetiram-se algumas ideias. Este professor insistiu no feedback que o avaliador deve fazer. Para este avaliado, parece ser esta a qualidade mais importante que um avaliador deve possuir a par da experiência no nível de ensino e disciplina que vai avaliar. Também realçou a dificuldade que o avaliador externo irá encontrar para fazer uma avaliação justa nas aulas assistidas bem como a dificuldade do avaliador interno em avaliar a dimensão científica e pedagógica se não for assistir a aulas.

Anexo VIII.3 – Avaliado da Escola C

Este professor licenciado na sua área científica, com uma pós graduação na área das ciências da educação, tem mais de 20 anos de experiência mas, por força de algumas particularidades na progressão da sua carreira, não se encontra em condições de ser avaliador. Como referiu *“estava no 7º escalão prestes a passar para o 8º mas estou estacionadíssimo no 4º escalão (...) não passei por 6 dias”*. À semelhança dos outros professores, que nos tem deixado de algum modo admirados (mas muito agradecidos), não teve qualquer problema em que gravássemos a entrevista tendo-nos atendido com muita disponibilidade apesar de não ter sido fácil marcarmos este encontro. Depois das respetivas apresentações e no seguimento da sua explicação justificando a sua posição na carreira perguntámos-lhe:

- ... vai pedir aulas assistidas?
- *“Sim já tive no ano anterior e vou pedir a creditação dessa classificação”*.
- Mas porque não pede o avaliador externo para uma nova avaliação?
- *“Comigo não tem sido nada fácil nem normal. Para já tive este reposicionamento que me prejudicou brutalmente. Depois veio, agora com a alteração da legislação, a obrigação de eu ter aulas assistidas. Mas como sou adjunto da direção ninguém sabia se deveria ter ou não... havia um vazio porque por um lado era obrigado a ter aulas assistidas mas por outro lado como adjunto não tinha essa obrigação. Mas para não ser de novo entalado pedi aulas assistidas. Mas não sabiam quem me deveria avaliar... se era o diretor que não é do meu grupo disciplinar se era o meu coordenador. O diretor decidiu que não devíamos correr riscos e foram os dois a assistir às minhas aulas. O coordenador avaliou-me nas vertentes pedagógica e científica porque é do meu grupo disciplinar e o diretor só na vertente pedagógica. No final chegou-se à conclusão que eu não precisaria de aulas assistidas. Mas lá está, o risco era muito grande. Isto tudo para lhes explicar que tenho todas as reservas e mais algumas no que respeita a todo este processo que não é minimamente sério. Mesmo, independentemente do perfil que as pessoas tenham para exercer o cargo de avaliador, o próprio processo não é credível. Toda a gente sabe... nós conhecemo-nos uns aos outros nas escolas e todos sabemos quais são os colegas que têm problemas, quais são os colegas que fazem um bom trabalho, quais são os que não fazem um bom trabalho, e o sistema que nós temos de avaliação não*

permite distinguir o bom professor. Nós temos, nesta e em todas as escolas, um professor que não é um bom profissional porque tem problemas com os alunos, porque tem problemas até com os próprios colegas, não faz um trabalho sério, há imensas queixas e com o sistema de avaliação que temos não é possível dar-lhe menos que Bom. Se o professor não falta, se cumpre minimamente em termos processuais as suas funções, pode fazer um péssimo trabalho mas não se consegue dar-lhe menos que Bom. E à partida conhecemos estes casos... não podemos estar a trabalhar com um sistema credível porque na verdade as pessoas só precisavam de dar boas aulas ... eu posso dar 100 aulas num ano e as 2 que são observadas se foram boas o assunto está arrumado e não é preciso serem excecionalmente boas, é preciso que sejam umas aulas normais”.

- Concorda que o avaliador externo tenha 70% no peso da avaliação com a observação de 2 aulas?

- *“O avaliador externo...”*

- Porque é que não pediu avaliação externa para observar as suas aulas e pediu creditação da classificação vinda da observação de aulas no outro ano? Teve algum receio?

- *“Não tinha qualquer receio que viesse alguém de fora. A classificação que me foi dada foi-me atribuída pela DREC [Direção Regional de Educação do Centro]”.*

- Mas é mais confortável aproveitar a nota anterior?

- *“Não, eu não vou por aí. O que me levou a não pedir é por não acreditar neste processo. Francamente!”.*

- Acha que as aulas assistidas são uma boa ferramenta para se avaliar os professores?

- *“Não! Duas aulas não é muito menos marcadas. Isso é que não consigo compreender”.*

- Quantas aulas deveriam ser observadas para se fazer uma avaliação justa?

- *“No mínimo 6 ou 7 aulas”.*

- Mas aí já precisaríamos de avaliadores profissionais...

- *“Ora bem. Eu acho que deveríamos ir por aí e teriam de ser externos para acabar com as cumplicidades”.*

- E o trabalho desenvolvido pelos professores fora da sala de aulas? O avaliador externo consegue avaliar isso?

- *“Lá está, depende. Se forem pessoas que estejam a 100%... devem dar aulas também. Só conseguem avaliar se fizerem o mesmo (...) eu vi muitas gente a trabalhar com as escolas a decidir a vida das escolas sem nunca terem dado aulas. Isto não pode ser. Muitas vezes as decisões são tomadas por pessoas que não sabem avaliar o que efetivamente se está a passar nas escolas (...) os avaliadores têm de estar ligados às escolas. Devem ter experiência como professor no nível de ensino que está a avaliar”.*

- E no que respeita às habilitações académicas? Acha que deve ter alguma habilitação de base mínima... mestrado, por exemplo?

- *“Não acredito nisso. Acabei de fazer uma pós graduação em administração escolar e devo-lhes dizer que para mim foi um dos maiores baldes de água fria da minha vida. Uma desilusão completa. Não me parece que me tenha acrescentado alguma coisa aos conhecimentos que já possuía. Aquilo que eu sei nessa área devo-o à minha experiência e aos cargos que tenho desempenhado ao longo da minha vida profissional. Um pós graduado não está minimamente habilitado para gerir uma escola, nem pouco nem mais ou menos. E nesse curso nem sequer se falou em ADD”.*

- Então qual dever ser a habilitação que um avaliador deve ter?

- *“Devia possuir um curso dirigido exclusivamente para a função lecionado por pessoas diretamente ligadas às escolas. O que acontece nesses cursos é que são dados por pessoas que são teóricas e nunca viveram as problemáticas”.*

- E em termos de tempo. Quanto tempo de serviço acha que um avaliador deveria possuir?

- *“Algum tempo de serviço, muita experiência e mais, outra coisa que eu acho importante, é ... no mínimo 10 anos de serviço, mas passar por vários cargos para ter alguma estaleca. Não é 10 anos a fazer sempre a mesma coisa. Podia ser muito redutor. Deve ter uma noção global da instituição escola”.*

- Acha então que é importante ter experiência como coordenador de professores?

- *“Sim , sim”.*

- Resumindo, o avaliador deve ter pelo menos uma licenciatura na área que vai avaliar, ter uma formação específica na área da ADD, ter experiência de mais ou menos 10 anos no nível de ensino que vai avaliar, ter passado por vários cargos incluindo o de coordenador de professores e conhecer as estruturas da escola. E no

que respeita às competências pessoais e sociais do avaliador? Acha que deve ter algumas características particulares?

- *“Tem que saber estar, tem que ter competências humanas e ter alguma diplomacia. Mas lá está, nada de exageros. Se eu estou a ser avaliado por uma pessoa com quem eu estou constantemente a ter relações profissionais e pessoais a nossa relação de proximidade evidentemente que vai influenciar a avaliação. Se tiver demasiada intimidade vai dificultar a isenção do avaliador. Tem de influenciar... nós não somos máquinas, somos pessoas. O avaliador tem de ter a sensibilidade de forma a que consiga passar um ambiente de tranquilidade e que deixe as pessoas à vontade para que sejam elas próprias.*

- Então o avaliador tem de ser externo e semiprofissional para poder acompanhar os professores avaliados de uma forma mais assídua e poder continuar com o seu trabalho na Escola de origem...

- *“Sim, mas deveria também falar com o coordenador para recolher informação do que esse professor faz extra aulas. Eu acho que a avaliação não pode depender de uma pessoa que seja um par [entenda-se alguém muito próximo]. Outra coisa, eu acho importantíssimo... o avaliador externo deveria avaliar em várias escolas para poder ter uma comparação porque nos permite... é enriquecedor em termos de aferição de critérios”.*

- Estas tabelas [Quadro 7.1 e Quadro 7.2] são um resumo do atual modelo de ADD. Concorda com esta forma de seleção do avaliador externo?

- *“Acho constrangedor que o avaliado tenha mais habilitações que o avaliador... mas o tempo de serviço é fundamental para ser avaliador”.*

- Concorda com as dimensões da avaliação e com os pesos que lhe são atribuídos?

- *“Concordo e até lhes posso explicar porquê! É assim, em termos científicos o professor tem de estar minimamente preparado...”*

- Mas como é que o avaliador interno deteta isso se não pode avaliar aulas? E o externo só vai a duas...

- *“Pois! Mas lá está, não devia. Por isso é que não acredito neste sistema (...)”*

Este avaliado voltou a insistir na ineficácia deste sistema relatando-nos alguns casos de professores com muitas queixas vindas até dos pais, que não conseguem manter uma continuidade pedagógica e que obtêm sempre uma boa classificação.

- *“As aulas têm de ser observadas mas não como o querem fazer... duas aulas e ainda por cima avisadas. No limite do hipotético, quem garante ao meu avaliador*

que fui que fiz os materiais que apresentei nas aulas observadas? Eu partilhei depois esses materiais com os meus colegas que usei e que fui eu que fiz... não guardo as coisas para mim. Aliás nesta Escola temos uma prática que não é normal. Quando chega um colega de fora fica admirado com a partilha que dinamizamos. Nós temos uma prática muito apertada de coordenação. Trabalhamos muito em conjunto. Por iniciativa própria acabam por se juntar e trabalham muito em grupo (...)”.

- O seu avaliador tem essa postura consigo, de partilha, de diplomacia de humanidade...

- *“Completamente. Por isso é que eu concordo que sejam os diretores a escolher os coordenadores. Não é qualquer pessoa que tem perfil para ser coordenador [avaliador]”*.

- E os pesos distribuídos pelas dimensões de avaliação? Concorde com eles?

- *“Eu acho que a avaliação [sumativa] não deve ser feita por pessoas muito próximas. Mas 70% é muito... mas o avaliador externo é o mais isento em todo o processo. A forma como estão a designar os avaliadores externos eu discordo, mas totalmente. Foi mandado fazer às escolas... quem tem isto e aquilo vai para a bolsa de avaliadores e não se viram as outras dimensões... a humana, a social. Eu tenho como experiência que quem tem muito tempo para fazer cursos, fazer formações,... não tem tempo para estar na Escola e se envolver na Escola. Eu não acredito em milagres. Eu sei que tive dois anos na pós graduação e eu ia morrendo”*.

- Sentimo-nos um bocado atingidos mas compreendemos perfeitamente [risos].

- *“Mas estão a perceber? Eu conheço muitas pessoas que têm um currículo de 3 km mas são pessoas que efetivamente em termos de envolvimento nas escolas não estão... voltamos ao mesmo, qual é o perfil desejável para o avaliador? Daí ter-lhes dito que não concordo que o avaliador externo não esteja a dar aulas e que não esteja no mesmo grau de ensino do professor que vai avaliar... saber o que a vida custa. Isto é mesmo assim”*.

- E o clima social da Escola na altura da ADD nota-se alguma coisa?

- *“Nota-se, para pior. As pessoas não sabem muito bem em que terrenos caminham. Torna-se tudo um bocado pantanoso”*.

- Acha que os professores querem ser avaliados?

- *“Eu acho que querem mas não reconhecem dignidade e seriedade no processo por tudo o que já conversámos. A partir do momento que sabemos quem faz bom trabalho, quem faz mau trabalho... a ainda, é assim, eu já fui professor dos filhos dos meus colegas (...) nós conhecemo-nos todos muito bem. Nós sabemos quem são os bons profissionais, quem são os maus profissionais e depois estamos a trabalhar com um sistema avaliativo que não permite esta distinção. Nós não acreditamos é nisto. Nós queremos ser avaliados mas através de um modelo que permita essa distinção”.*

- Acha que a ADD se deve repercutir na carreira?

- *“Não vejo porque não. Nós temos colegas no topo da carreira que eu tenho a certeza absoluta que são muito piores profissionais do que eu, e eu nunca lá vou chegar. Este é um sistema que não é credível (...) ninguém se sente satisfeito nem motivado porque ninguém vê seriedade nisto”.*

- Acha que os avaliadores querem ser avaliadores?

- *“Não!”.*

- E acha que a ADD tem provocado melhor desempenho nos professores?

- *“Não, eu acho que não tem influenciado minimamente. Os professores continuam a trabalhar normalmente. Aqui nesta Escola não tenha notado melhorias no desempenho. Há tensões que se repercutem no clima da Escola mas o desempenho é o mesmo com ou sem avaliação”.*

- Acha que o processo de seleção do avaliador interno é o mais indicado? Podem imputar-se as culpas aos avaliadores se o processo correr mal?

- *“Não, a culpa não será dos avaliadores. A culpa é do modelo que não corresponde. O processo é muito sério nesta Escola mas os resultados a que conduz não são sérios. Eu acho que isto se vai perpetuar porque não há outro e temos de calar a opinião pública. Desde há uns anos a esta parte a opinião pública criou ódio aos professores. Mas lá está, há maus profissionais... quando acontece uma coisa boa ninguém se lembra mas se acontece uma coisa má perpetua-se o fenómeno, esta circunstância é recordada com afínco. Há maus profissionais mas o nosso sistema não tem forma de retirar os maus profissionais. Eles estão detetados mas não temos processos jurídicos e processuais para apresentar a prova...”*

- Mas o que é um mau professor para si?

- *“É um professor que não cumpre minimamente com as suas obrigações, um professor que não dá os programas, um professor que falta... um professor para não ter uma boa classificação tem de matar alguém ou ir preso. Os subterfúgios são tantos... isto também interessa aos nossos sindicatos que não nos defendem. Vendem a classe, entregam-nos de bandeja ao Ministério. Não defendem os interesses dos professores. Como lhe estava a dizer, nós sabemos quem são os maus professores mas não temos mecanismos legais que nos permita retirar os maus professores... aqui está a prova que este não presta (...)”.*

A conversa tendia a fugir para a sua insatisfação de não se poderem distinguir através desta ADD os bons dos maus professores. Este professor está convicto que sabe quem são os bons e os maus professores na sua Escola mas o modelo de ADD não permite separá-los. Gosta do estilo do seu avaliador pois reconhece-lhe as competências profissionais, sociais e humanas que na sua opinião deve possuir. Dá muita importância à avaliação externa mas não da forma que está a ser feita. Concorde com o processo de seleção dos avaliadores internos mas não concorda com o processo de seleção dos externos. Não concorda também que somente duas aulas assistidas sejam eficazes para avaliar o desempenho do docente que, na sua opinião, é a melhor ferramenta para se fazer a ADD. Atribui muita importância à experiência do avaliador como professor e como coordenador das estruturas internas da Escola. Na sua opinião a licenciatura é suficiente e, apesar de não achar importante, acha constrangedor que tenha menos habilitações que o avaliado. O avaliador deve possuir formação específica em ADD em cursos ministrados por professores que conheçam a realidade das práticas nas escolas, não pelos teóricos.

Anexo VIII.4 – Avaliado da Escola D

Concluímos as nossas entrevistas com o avaliado da Escola D. Recebeu-nos numa pequena sala da sua Escola com boas condições para realizarmos a conversa que tivemos. À semelhança de todos os entrevistados (avaliadores e avaliados) não teve qualquer problema em nos deixar gravar a entrevista com a nossa promessa que a gravação só serviria para nos facilitar a transcrição e recolha dos dados e que a sua identidade não seria divulgada em caso algum. Notou-se neste avaliado com muitos anos de experiência (± 20), mas colocado numa posição da carreira nada condizente com essa experiência (devido às várias circunstâncias promovidas pelas várias alterações políticas – aliás, como também nos referiu o avaliado C), que o seu discurso era algo ansioso parecendo, em jeito de desabafo, que nos pretendia dizer mais do que pretendíamos. Raras vezes conseguimos que fosse objetivo nas suas respostas. Sem que lhe tivéssemos perguntado nada, na caminhada até à sala da entrevista ia-nos dizendo relativamente à ADD que *“é coisa que nem penso”*. Este avaliado está na situação de ser obrigatoriamente sujeito à avaliação externa. Mas, dada a sua *“excelente”* classificação na observação de aulas na ADD anterior, como nos referiu de uma forma descontraída, pediu a creditação dessa nota não sendo, por este motivo, necessária qualquer avaliação externa.

Fizemos, como normalmente, a apresentação do nosso estudo e iniciámos a entrevista que, como referimos, se iniciou na caminhada para a sala e se concluiu na caminhada para a porta da Escola. Nesta última parte, denotando bem a sua não concordância pela obrigação de ser obrigado a ter aulas assistidas, procurou saber o que os outros entrevistados na situação dele diziam sobre esta obrigação. Já na sala onde realizámos a entrevista ia-nos dizendo:

- *“(...) quem tem cargos é muito complicado, não há tempo... eu gostava de fazer o mestrado mas não tenho tempo(...) eu respondi há tempo a um inquérito sobre a ADD mas foi on-line...”*.

- Mas não fomos nós. Não era nosso. Mas diga-nos, por favor, para iniciarmos a entrevista: qual acha que deve ser a formação académica do avaliador do desempenho docente?

- *“O avaliador, no fundo, também considero que deve ter mais anos de experiência. Mas o que é ter mais anos de experiência? Ter mais experiência não*

significa que seja melhor professor e que tenha características para avaliar. Isto não está correto. Eu até posso ter ...”

- Mas diga-nos se acha que um avaliador do desempenho docente poderia ser um bacharel?

- *“Poderia ser um licenciado”.*

- Concorde, então, que um licenciado possa avaliar um mestre?

- *“Não vejo problemas nos moldes que está. Vamos lá ver. Eu vou dizer aquilo que penso. O ter mais habilitações académicas não significa que seja melhor professor. É isto que acho que está mal na avaliação. Eu posso ser um excelente professor e ter apenas uma licenciatura”.*

- Apenas entre aspas [sorrisos].

- *“Pronto, apenas uma licenciatura. Mas um mestre ou um doutorado pode ser muito pior que ele em termos de leccionação”.*

- E acha que o avaliador deve ter alguma formação pedagógica acrescida?

- *“Nós fizemos estágio pedagógico, não é necessário (...) o avaliador deve ter uns 15 anos de experiência”.*

- Acha bem que um avaliador vá avaliar num nível de ensino onde ele não se formou? Por exemplo um avaliador do 1º ciclo avaliar um professor no secundário?

- *“Não, não acho correto”.*

- E formação específica. Não acha fundamental o avaliador ter essa formação?

- *“Eu acho a formação específica importante. Eu acho. E agora? Formação específica como? Vou dar-lhes o meu caso. Eu fui orientar estágios durante muitos anos. Eu fui avaliado por um colega que era mais velho em idade do que eu. Reparem, eu fui orientador de estágios, ensinei inclusive outros colegas que também já orientam estágios. O meu avaliador só teve estágio pedagógico e não teve outra formação. Acham isso correto? Eu não acho”.*

- Ah! Então concorda que o avaliador deve ter uma formação diferente do avaliado?

- *“Podia haver uma avaliação formativa. Certo? Eu vou-lhes dizer uma prática que nós fazíamos. De vez em quando dizíamos: não queres ir à minha aula? E nós vamos. Não é correto isso? E não vamos estar a avaliar [sumativamente]. Pessoas que têm 20 anos de serviço vão ter lá alguém a presenciar a aula? Mas o*

que são aquelas grelhas que vieram do Ministério, cheias, cheias,.. aqueles critérios. Piores do que no estágio”.

- Não concorda, então, com as aulas assistidas como forma da ADD?

- *“Não! Não concordo. Pode haver colegas mas de uma forma formativa. Eu concordo que nós possamos ir às aulas uns dos outros de uma forma formativa... olha, podias fazer assim, ou fazer... como nós fazemos informalmente no meu grupo. Não concordo com uma avaliação quantitativa. Como fazem nos outros países. Toda a gente sabe. É assim: nós temos 20 ou 30 anos de experiência. Há aulas que não correm bem e dizemos: podia ter feito isto ou podia ter feito aquilo; ou hoje até correu bem; os alunos participaram. Há temas que são mais aliciantes para os miúdos e nós até dominamos melhor certas matérias... outra coisa: o professor numa aula assistida tem de utilizar as TIC. Eu utilizo as TIC (...) Há muitas coisas que nesta avaliação não estão bem”.*

- Acha que os professores devem ser avaliados?

- *“Acho!”*

- E concorda com este modelo?

- *“Com este modelo não”.*

- Como acha que deveria ser?

- *“É como lhes estou a dizer. Deveria ser através de uma avaliação formativa”.*

- Então acha que a ADD não deveria ter consequências para a carreira do professor?

- *“Sim, sem consequências. Do género: este ano acho que deves melhorar isto, isto e isto”.*

- Então concorda com um supervisor pedagógico e não com um avaliador externo?

- *“Não! Uma aula, duas aulas, três aulas... Mas o que é isso?”.*

Aproveitámos este momento para lhe mostrar o Quadro 7.1 e o Quadro 7.2 fazendo-lhe uma breve explicação. Disse-nos de imediato o que pensa sobre o peso que a observação de aulas tem:

- *“Isso não tem cabimento nenhum (...) Uma pessoa sabe que está ali alguém e até está nervosa. Verdade? E depois o que é isso de ter de cumprir a planificação?”.*

- Então concorda com uma formação específica para o avaliador entender esses contextos?

- *“Então eu vou a uma aula e vou dar uma nota? Não concordo com isto. Não concordo e ponto final”.*
- Mas diga-nos: concorda com uma formação específica ao avaliador para ter em atenção esses aspectos?
- *“Ah, sim, concordo!”.*
- Então, só sendo professor não é suficiente para se ser um bom avaliador?
- *“Também pode ser”.*
- Mas é melhor que tenha formação específica?
- *“É assim... quem garante que o que tem formação seja melhor do que aquele que não tem?”.*
- Então podemos dizer que um eletricitista pode ser melhor professor de eletrotecnia do que um engenheiro eletrotécnico? Não lhe parece que a formação tem de dar alguma indicação sobre as competências? É evidente que o eletricitista pode ser melhor professor, ter uma melhor relação com os alunos, mas o sistema não arrisca e prefere ter como professores engenheiros eletrotécnicos a ensinar eletrotecnia. Mas resumindo, já nos disse que a experiência para ser avaliador é fundamental. Já nos disse também que não é fundamental que o avaliador tenha de ter uma habilitação académica muito alta. Gostava que nos dissesse se acha fundamental o avaliador ter uma formação específica? Acha que ajudava para termos uma melhor ADD?
- *“Eu não concordo com aqueles parâmetros...”*
- Percebemos. Mas, como lhe dissemos, o objectivo do nosso estudo é tentar encontrar o perfil do avaliador do desempenho docente.
- *“A formação pode ajudar. Mas qual é a formação? Eu não concordo com a grelha [de suporte à observação de aulas] da forma como está feita. Não concordo com as duas ou três aulas. Não concordo que seja uma avaliação quantitativa, que tenha percentagens, se cumpriu a planificação, se utilizou... não concordo. Isto parece o nosso estágio. Nós estamos a pôr em causa o estágio pedagógico que foi feito. Nós estamos a pôr em causa os nossos orientadores de estágio e os nossos professores na faculdade (...)”.*
- Acha que a escolha dos avaliadores deve ter em conta as suas competências sociais e humanas?
- *“Acho”.*

- Como foi o seu avaliador consigo? Que tipo de relação tinham? Eram colegas... Acha que foi beneficiado ou prejudicado por este facto?
- *“Tinha uma boa relação comigo... somos colegas já nos conhecíamos. Não somos amigos, somos colegas e não acho que tenha sido prejudicado ou beneficiado. Ele avaliou as aulas de uma colega e as minhas e a nossa avaliação foi diferente. E foi diferente porquê? Porque ele gostou mais das minhas aulas do que as da colega. Eu acho que ele no fundo avaliou [sumativamente]”.*
- E a nota que lhe deu? Foi discutida ou apresentou-lhe simplesmente a classificação?
- *“Ele preencheu a grelha e... enfim, disse-me a nota”.*
- Então foi pouco dialogante? Como preferia que fosse o seu avaliador? Colaborativo, humanista,...
- *“Eu gosto que as pessoas falem (...) se eu fosse avaliador diria às pessoas que isto está menos bem, que isto poderia ser melhor. Mas não diria que eu sou o avaliador e eu é que sei. Foi o caso que se passou com uma colega. Não comigo”.*
- Então não concorda com esse estilo de avaliador?
- *“Não. Não pode ser alguém que se vá impor. Eu orientei estágios”.*
- Como era o seu estilo? Falava com os colegas? Dava-lhes feedback?
- *“Dava feedback, falava sempre com os colegas antes de dar a classificação”.*
- E o seu avaliador tinha esse estilo ou era mais autoritário?
- *“Não, ele acabou por me dar... não sei. Não achei que ele fosse autoritário”.*
- Tirou Muito Bom na sua avaliação?
- *“Não... tirei Excelente. Mas quem estava cá viu o trabalho que eu fiz. E não é por isto que sou a favor da ADD. Podia ser a favor. O avaliador gostou da minha aula e não gostou das aulas da colega (...) mas também lhe disse que dou outras aulas que gosto mais do que esta que ele me avaliou até porque os alunos estavam a saber que eu estava a ser avaliado...”.*
- E sobre os itens... com as dimensões da avaliação? O que nos diz sobre eles? [colocámos de novo os quadros em cima da mesa e reforçámos de novo a explicação]
- *“Não concordo com os itens. A formação é muito importante mas não sou daqueles que faço formação porque preciso dos créditos. Eu vou àquelas que me interessam. Não vou atrás dos créditos (...). A relação com a comunidade é importante (...) Eu acho que é importante irem às aulas uns dos outros”.*

- Acha que o clima social se altera com a ADD?
- *“É assim, nesta Escola eu não achei mas tenho conhecimento de outras escolas que foi um horror”.*
- E aqui não notou nada? Nem aquela colega que falou que teve pior nota... não teve depois um relacionamento mais tenso?
- *“Não porque ela também considerou que eu tive mais trabalho”.*
- Acha que os professores querem ser avaliados?
- *“Acho que sim. Eu sempre concordei que nós temos de ser avaliados porque há pessoas que faltam mais. Por aí”.*
- Então acha que os professores devem ser avaliados mas não com este modelo. É isso?
- *“Isso mesmo”.*
- Como acha que deveriam ser avaliados os professores?
- *“Eu acho que o director tem um papel importante e se calhar o delegado de grupo”.*
- Então acha que a ADD deveria ser baseada na opinião do director e no delegado de grupo?
- *“Eu acho que se calhar o director, o delegado e o coordenador poderiam reunir”.*
- E não poderiam acontecer empatias, amizades,...
- *“Também poderia acontecer. Eu não preparei a entrevista. Sabia que me vinham entrevistar mas não pensei... sou contra o avaliador externo. Isso é completamente estúpido”.*
- Mas com aulas assistidas vai ter um.
- *“Eu pedi creditação. Mas podem dizer-me que não concordo porque estou no 4º escalão [neste escalão são obrigatórias as aulas assistidas]. Mas porque é que as aulas assistidas são só para o 4º escalão? Eu sei porquê. É porque há muito professores no 4º escalão. Agora, acham correto? É correto só determinados escalões terem aulas assistidas? Eu não concordo. Não é uma equidade. Ou são todos ou não são nenhuns”.*
- Mas pode ser uma vantagem. Como são só duas aulas com um peso de 70% podem obter-se excelentes classificações sem muito esforço. Não podemos ver isto assim?
- *“Mas eu não concordo”.*

- Diga-nos uma coisa: acha que os avaliadores querem ser avaliadores?
- *“Alguns querem... proporciona algum poder. Há bocado falávamos se um avaliador sem experiência num determinado nível poderia avaliar. Um professor que só tenha lecionado no básico não pode avaliar um professor no secundário. Está a perder tempo (...) se um Diretor não se aproximar dos professores a Escola nunca poderá funcionar bem. Se um Diretor não tiver a capacidade de ouvir o que os professores têm para dizer a Escola não funciona bem”.*
- Acha que a ADD provoca satisfação nos professores? Estão motivados para ser avaliados?
- *“Acho que não...”*
- E acha que a ADD vai melhorar o desempenho dos professores?
- *“Não! Duas ou três aulas?”*
- Mas há outros aspectos [dimensões de avaliação] como vimos.
- *“Vou-lhes dizer uma coisa: noventa e tal por cento dos professores aqui na minha Escola são professores que se empenham nas suas funções. Eu sei. Estou aqui há vários anos”.*
- É surpreendente. Um professor a falar dos colegas deste modo...
- *“Eu quando tenho a dizer uma coisa digo”.*
- Acha que é importante um avaliador ter passado por vários cargos na Escola?
- *“Sim, sim. E é importante ter turmas más e turmas boas. Olhem, sabem o que é para mim um bom professor?”*
- Diga...
- *“Um bom professor é aquele que consegue falar, que dá aulas, para os maus alunos e não só para os bons. Para os bons alunos todos conseguem falar, agora para os maus...”*

Seguiram-se alguns relatos de alguns reconhecimentos que este avaliado teve com trabalhos que elaborou. Mas procurámos concluir a nossa entrevista.

- Acha que se as coisas correrem mal na ADD se podem imputar as culpas ao avaliador?
- *“[Um grande silêncio] O modelo não presta. Mas alguns não fazem o melhor que podem. É tudo muito subjetivo. A ADD é muito subjetiva... O modelo está mal. Mas alguns avaliadores nem estágio tiveram. Imputam-se as culpas ao modelo de uma forma geral”.*
- Como acha que este processo vai acabar?

- *“Vai acabar mal. Na minha Escola não houve problemas mas há escolas que foi muito complicado. Isto vai criar um mau ambiente. Se calhar o objectivo é criar mau ambiente. Não sei”*.

Concluímos a entrevista pois as ideias iam-se repetindo e insista na sua discordância com as aulas assistidas resultando numa avaliação quantitativa. No final este avaliado não deixou de nos ir adiantando a sua revolta pelo facto de ser obrigado a ter aulas assistidas apesar de ter tido a classificação de *Excelente*. A subjetividade e alguns desvios às questões estiveram presente nas suas respostas colocando sempre a hipótese implícita de que as pessoas não são iguais seja qual for o perfil que o avaliador possa possuir. Não valoriza a formação específica nem as habilitações académicas pois nada garante que estes aspetos façam dele um bom avaliador. Realça o saber dar feedback e ter experiência (± 15 anos) no nível de ensino do seu avaliado. É de opinião que na sua Escola mais de 90% dos professores são empenhados. Mostrou-se discordante a uma ADD feita através de um avaliador externo baseado numa observação de duas ou três aulas. Para este avaliado, as aulas são momentos muito conjunturais onde muitas coisas podem acontecer receando que o avaliador, na sua observação, não tenha estes aspetos em conta. Valoriza uma avaliação formativa sem consequências para a carreira do professor e adiantou-nos uma definição de um bom professor: *“é aquele que sabe falar para os maus alunos”*.

Anexo IX – Modelos da supervisão pedagógica vs teorias que os suportam

Anexo IX.1- Evolução dos modelos de supervisão pedagógica (Duffy, 1998)

Períodos dos modelos supervisivos	Características	Prováveis influências
1 Administrativo	Os professores cumpriam ordens e os resultados dos alunos pouco interessavam. Debruçavam-se mais sobre as tarefas dos professores. Era o período de inspeção administrativa (onde os supervisores eram autoritários, pertencentes a entidades morais e faziam um papel de fiscalização ao trabalho do professor).	O Taylorismo e a visão da eficiência administrativa da teoria de Weber (com a burocratização do sistema) ressaltam como podendo ser uma das influências deste período.
2 Eficaz	O paradigma industrial dominava começando assim a olhar-se para a organização dividindo-se os papéis da administração e da supervisão. Os agentes estavam mais próximos. O período de orientação para a eficiência orientava-se assim para uma melhor eficácia da organização.	A visão da eficácia na linha da teoria clássica das organizações proposta por Taylor, com um reforço da divisão das tarefas proposto pela burocracia de Weber, numa visão produtiva, parece estar aqui bem presente.
3 Cooperativo	Valoriza-se o papel do professor, vislumbrando-se a supervisão como um processo onde todos os envolvidos são importantes e procura-se, em grupo, resolver os problemas educativos. Neste período de esforço cooperativo de grupo incentivava-se a cooperação entre todos.	A base teórica parece aproximar-se das teorias da supervisão moderna onde se incluem os componentes da liderança participativa e os das organizacionais relacionadas com a participação e democraticidade.
4 Investigativo	Suportado pela supervisão Clínica dá-se valor à relação entre o professor e alunos onde a sala de aulas é vista como um laboratório. Este período de orientação para a pesquisa/investigação contém os mesmos preceitos de uma supervisão clínica.	Terá, então, uma ligação próxima à obtenção de resultados no sentido de os compreender e melhorar. O paradigma científico sobressai como uma das bases predominantes neste período.

Anexo IX.2- Modelos gerais da supervisão pedagógica (Tracy, 2002)

Modelos supervisivos	Características	Sugestão de pistas para a descoberta das bases teóricas alicerçantes
Clínico	Este modelo, ou conjunto de modelos, ou família de modelos, ou abordagem, é comumente perspectivada também sob outros prismas, como, por exemplo, método ou mesmo teoria e é o conceito mais concorrido e referido pelos diversos autores. Foi a partir desta abordagem que nos anos 50 se começou a desenvolver a supervisão pedagógica iniciando-se nos Estados Unidos da América (Vieira, 1993). Apoia-se na sala de aulas, vista como o seu alvo preferencial, e na relação do supervisionado-supervisor. Glatthorn (cit. Tracy, 2002) inclui neste modelo as abordagens científica e artística mas sem o supervisor fazer qualquer avaliação ao supervisionado (teria de ser outra figura/agente a fazê-lo). Sergiovanni e Starratt (1993, cit. idem) acrescentam mais características a este modelo atribuindo as responsabilidades deste tipo de supervisão a uma colegialidade que terá de existir na equipa supervisor/supervisionado.	Assim, dadas as diferentes visões que este modelo apresenta, podemos também considerar várias teorias que a podem sustentar desde as de Comunicação, até à “Teoria Z” de Ouchi, mas sobretudo nas teorias Sociológicas no sentido da definição das relações entre o supervisor e supervisionado. Dadas as referências de outros modelos à supervisão Clínica pode-se ainda considerar que este modelo possa ser visto como uma teoria uma vez que “representa a base conceptual para muita prática de supervisão” (Tracy & MacNaughton, 1993, cit. Tracy, 2002, p. 72).
Científico	Este modelo, próximo do Investigativo (referido anteriormente nos períodos/modelos de Duff) foi proposto por McNeil (1982) e nasceu da investigação. A emergência da investigação ação com todas as suas componentes terá sido quem o despoletou. Santos (2006, p. 84) refere que este modelo foi depois desenvolvido por vários autores passando a chamar-se “Modelo Clínico com Garman (1982)”.	Poder-se-á considerar o paradigma científico como podendo ser uma das suas bases de sustentação. No entanto, tem sido muito contestado uma vez que não se podem testar todas as conclusões resultantes das observações feitas na sala de aulas.
Artístico	Proposto por Eisner (1982, cit. Tracy, 2002, p.43) baseia-se “na sensibilidade, capacidade de perceção e conhecimento do supervisor, como modo de valorizar as subtilidades significativas que ocorrem na sala de aulas”. Assim, também aqui, não podemos deixar de associar este modelo também à abordagem clínica. Insiste nos aspetos naturais do professor em detrimento dos aspetos técnicos. Numa variante ao Modelo Humanístico-artístico (referido mais à frente), e podendo ser inserido na família de modelos Clínicos, o ensino é visto mais como uma arte e incentiva-se o professor a desenvolver a sua criatividade.	Parece-nos que muito dificilmente se consegue encontrar a teoria dominante mas, poderá atravessar os campos das teorias Comportamentais (Mayo, Maslow e McGregor) onde a personalidade e o caráter da pessoa são aspetos salientados.
Desenvolvimento profissional cooperativo	Assente no compromisso entre dois (pelos menos) colegas professores que se supervisionam um ao outro através de observação de aulas e de outros interesses escolares. Aqui a avaliação é vista como não importante.	A “Teoria Z” de Ouchi parece-nos poder ser uma das bases predominantes bem como um estilo de liderança partilhada e democrática.
Desenvolvimento autodirecionado	Tem como referências o estabelecimento de objetivos e recorre ao suporte, cujo processo supervisivo é controlado pelo próprio supervisionado (mas dirigido pelo supervisor) e também não deve existir qualquer avaliação.	Parece que este Modelo se pode apoiar na teoria do Aconselhamento (Mosher & Purpel, 1972, cit. Tracy, 2002)
Monitorização administrativa	Aqui realça-se o acompanhamento do professor pelo supervisor através do plano por este agendado e contempla a respetiva avaliação. O foco principal é o resultado do aluno.	As teorias clássicas das organizações (Taylor, Fayol e Weber) poderão ser o suporte deste modelo. Mas dado que os resultados que se esperam são sobretudo devido ao trabalho do supervisor o estilo de liderança autoritário poderá também estar aqui presente.
Normas Comuns	Valoriza-se os resultados das escolas e todo o processo de ensino onde o supervisionado tem um papel passivo (McGreal, 1983). A sala de aula é determinante para a avaliação do supervisionado que é implementada de uma forma comparativa com outros supervisionados.	Portanto, à semelhança da anterior, as teorias clássicas organizacionais e o estilo de liderança autoritária poderão encaixar-se nas bases de suporte deste modelo.
Estabelecimento de objetivos	Organizam-se as prioridades segundo as abordagens administrativas, desempenho, e da criação de objetivos tendo em vista a aprendizagem dos alunos (McGreal, 1983).	Ou seja, Weber com a sua teoria da Burocracia está visivelmente presente nesta estrutura.
Produto	Valoriza-se o produto final, resultados dos alunos, mudanças de atitudes/comportamento dos alunos e não o processo (McGreal, 1983).	O Taylorismo parece poder suportar este Modelo.

Artístico-naturalista	Assente sobretudo na teoria, à semelhança do modelo Artístico descrito anteriormente, trabalham-se os traços de personalidade do supervisionado e dão relevo às imprevisibilidades das ocorrências na relação professor-aluno opondo-se ao rigor de objetivos. As críticas surgem dos defensores da abordagem científica.	Assim, também aqui tendo em conta a personalidade e o caráter da pessoa, as teorias comportamentais poderão suportar este modelo.
Original	Procura desenvolver as capacidades do supervisionado em vez de tentar encontrar os seus défices. Necessita-se de uma forte cumplicidade entre o supervisor-supervisionado e baseia-se na abordagem clínica.	A teoria do Aconselhamento (extraindo-a da visão psicoterapêutica) ao lado das Comportamentais e Motivacionais parecem que poderão encaixar no suporte a este modelo.
Interpessoal de Blumberg	Sendo considerado também como uma variante ao modelo Humanístico-artístico acrescenta-se a importância das relações pessoais/humanas entre o supervisor e supervisionado e opõe-se, a par do modelo Artístico, à burocracia.	A teoria das Relações Humanas de Mayo pode ser uma das bases de sustentação.
Técnicos-didáticos	Próximo do modelo Científico, dá-se muito valor às técnicas de ensino usadas, e provenientes da investigação, em detrimento das imprevisibilidades.	A teoria de Weber ao preconizar que para cada problema existe uma solução predeterminada pode ter aqui as suas influências.
Desenvolvimento-reflexivo	Procura-se que o professor supervisionado reflita e critique suas experiências/ações tentando melhorar o seu desempenho. O supervisor tem um papel de perceber as necessidades do supervisionado para poder tomar as decisões que melhorem o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisionado. A reflexão incide sobre a vertente técnica, prática e moral/ética.	Como a linha de desenvolvimento depende do estado de desenvolvimento do supervisionado, sugerindo a existência de um suporte reflexivo por parte deste, as teorias de sustentação deste Modelo podem variar consoante essa necessidade resultante dessa reflexão.
Colegial	Próximo do modelo do Desenvolvimento Profissional Cooperativo pode tomar várias formas tendo em vista a sala de aulas mas que poderá extravar para além desta com reuniões de planificação e preparação dessas aulas. De referir que colegialidade, numa visão administrativa, significa que nenhum dos intervenientes tem poder deliberativo que sobressaia significativamente sobre o outro (Caupers, 1996).	Assim a “Teoria Z” de Ouchi parece-nos poder ser uma das bases predominantes bem como as influências de um estilo de liderança partilhada.
Autodirecionado	Este modelo cola-se ao modelo de Desenvolvimento autodirecionado, referido anteriormente, mas o supervisionado assume o controlo do seu desenvolvimento.	A teoria das Lideranças, concretamente a que define o estilo Laissez-faire parece-nos que poderá encaixar como um suporte deste modelo.
Informal	Baseia-se na observação espontânea e não prevista por parte dos supervisores ao supervisionado.	Este modelo considera-se pouco desenvolvido. Por este motivo não se vislumbram, de uma forma clara, teorias alicerçantes predominantes parecendo-nos que pode abarcar várias.
Baseado na pesquisa (investigação)	Chamado também Investigação-Ação, por se parecer com esta metodologia de investigação, pede-se ao supervisionado que reflita sobre um determinado problema encontrado para que, em conjunto com colegas e supervisor, procurem a solução desse problema e, seguidamente, que a solução desse problema seja partilhada. Sugerem-se os seguintes passos de implementação: identificação do problema, encontrar as suas causas, encontrar a solução, testar a solução e partilhar os resultados.	Os paradigmas científicos e investigativo poderão estar presentes neste modelo. A “2ª rutura epistemológica” de Sousa Santos (1989) ou o “duplo paradoxo” de Costa, Ávila, e Mateus (2002) podem ajudar no entendimento sobre a implementação deste modelo.
Orientado para meios	O supervisor observa e avalia privilegiando-se os suportes e estratégias existentes, ou seja, avaliam-se sobretudo as formas como o professor supervisionado transmite os conhecimentos aos alunos (abordagem neotradicional) ou as suas características técnicas (abordagem tradicional).	Verifica-se se o supervisionado possui determinadas características e realiza determinadas ações, logo, parece-nos que este modelo pode assentar sobre um paradigma científico.
Orientado para objetivos	Procura atingir os objetivos traçados. Parece-nos que este modelo, conforme é definido, não deveria ser considerado como tal mas sim como uma característica existente em quase todos os modelos. Dá ideia, no entanto, que, para lhe darem esta importância, o enfoque deste modelo se dirige sobretudo para os objetivos subestimando os meios para os atingir. Muito próximo em termos de ideologia do modelo de Estabelecimento de Objetivos.	Assim, a teoria clássica das organizações de Weber com a sua teoria da Burocracia, a teoria Pragmática da Administração por Objetivos com incidência na planificação e a Neoclássica acentuando os resultados, podem também suportar este modelo.
Orientado para o professor	Parte do pressuposto que o professor supervisionado aceita e reconhece as suas limitações e é ele que desenvolve e propõe as ações supervisivas numa necessária cumplicidade colegial com o supervisor. Tem como objetivo a autosupervisão. Sendo assim, entende-se como muito próximo do modelo do Desenvolvimento Reflexivo.	Também aqui não arriscamos colar este modelo a qualquer teoria alicerçante, pois parece-nos que pode abarcar vários suportes dependendo do resultado da reflexão do professor e das suas indicações/propostas.

Anexo IX.3- Modelo ecológico da supervisão pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2002)

Modelo supervisivos	Características	Sugestão de pistas para a descoberta das bases teóricas alicerçantes
Ecológico	Este modelo, dirigido à formação de educadores de infância, sugere a introdução de um educador de infância cooperante no processo. Assim, além do supervisor (fixo na universidade) e do supervisionado (entre o infantário e a universidade) surge um educador de infância cooperante (2º supervisor residente na escola) que ajuda na integração profissional do candidato a educador. De referir que os estágios (integrados no curso) dos candidatos a professores e dos estágios inseridos na profissionalização em serviço (dirigido ao professor com base científica mas que no seu curso superior não obteve formação pedagógica) também contemplam esta terceira figura (um professor com mais experiência efetivo na Escola que ajuda na integração do supervisionado). Assim não se pode considerar tratar-se de um modelo exclusivo dos educadores de infância.	Aqui não são claras as bases de sustentação deste modelo podendo percorrer várias teorias, já que a característica principal é a inclusão de um 2º supervisor mais próximo do supervisionado.

Anexo IX.4- Modelos supervisivos de Leddick (n.d.)

Modelos supervisivos	Características	Sugestão de pistas para a descoberta das bases teóricas alicerçantes
Terapêutico	O supervisor assume um papel de professor, conselheiro e consultor.	A teoria do Aconselhamento parece-nos sobressair como uma das bases teóricas deste modelo.
Desenvolvimento	Divide a implementação em três níveis de desenvolvimento (iniciante, intermédio e avançado) tendo em conta o autoconhecimento, a motivação e a autonomia. Estas três divisões parecem-nos ser de uma grande pertinência pois sabe-se que um professor ao longo da sua carreira não se encontra no mesmo estágio de desenvolvimento.	Como a linha de desenvolvimento do supervisionado depende da sua posição profissional as teorias alicerçantes podem variar consoante esse estatuto/estádio.
Discriminatório	Procura melhorar a comunicação entre o supervisionado e o cliente (aluno), verifica a aplicação/transmissão dos conhecimentos do supervisionado e parece promover uma abertura de modo a que o supervisionado não se coloque numa posição defensiva.	Também aqui a teoria do Aconselhamento parece poder suportar este modelo.

Anexo IX.5 - Esboço do modelo superviso Especialista

Modelo	Características	Bases alicerçantes
Especialista	Modelo de supervisão pedagógica que contempla as especialidades a serem supervisionadas separando o processo superviso por áreas de ação, ou seja, prevendo-se em cada escola: (a) supervisores científicos (para cada área científica), (b) um supervisor pedagógico, (c) um supervisor administrativo e (d) um supervisor sócio-afectivo/participativo. Seria conveniente que o supervisionado não tivesse habilitações superiores ao do supervisor nas áreas (a), (c) e (d) nem experiência superior na área (b) pedagógica. Caso aconteça o supervisionado estaria sujeito a uma autosupervisão nessa área específica pois teriam de lhe ser reconhecidas essas competências provenientes dos seus estudos avançados ou da sua experiência.	Este modelo teria de ir beber às fontes das teorias Psicológicas, dentro de um paradigma humanista e democrático, onde teria de se apelar à sensibilidade do supervisor no sentido da escolha de um estilo superviso mais adequado atendendo às características pessoais e profissionais do supervisionado.

Anexo X- Definições de liderança

Anexo X.1 – Definições de Liderança selecionadas por Cunha e Rego (2005)

Definições de liderança	Autor
• A liderança é o processo de influência social exercido numa dada situação, com o objectivo de alcançar um determinado resultado. De uma forma mais direccionada para a gestão de topo, pode ser considerada como o esforço de atribuir um significado ao esforço colectivo e de despoletar a energia necessária para alcançar esse propósito¹.	House (1998)
• A liderança é o processo de persuasão de outras pessoas para, durante algum tempo, porem em segundo plano os seus interesses individuais em prol de um objectivo comum importante para o grupo².	Hogan (1994)
• «A liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objectivos e estratégias, a organização das actividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objectivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização»³.	Yukl (1998)
• A liderança é a «capacidade de suscitar a participação voluntária das pessoas ou grupos na prossecução de objectivos definidos»⁴.	Pelletier (1999)
• «Para que a liderança se exerça, o grupo, explícita ou implicitamente, precisa de consentir a influência do líder, de admitir (a si mesmo) ser influenciado. Exercer influência é, assim, exercer autoridade, influência feita de aceitação voluntária»⁵.	Lourenço (2000)
• A liderança pode ser considerada como um «conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades dos outros membros, com o objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo»⁶.	Syroit (1996)
• A liderança é o «processo de influenciar as actividades de um indivíduo ou grupo no sentido de deles obter esforços que permitam o alcance de metas numa dada situação. Trata-se, portanto, de algo que é função do líder, dos seguidores e de outras variáveis situacionais»⁷.	Blanchard (1998)

Anexo X.2 – Definições de liderança selecionadas por Amaral (2007)

Definições de liderança	Autor
“É o comportamento de um indivíduo quando está dirigindo as atividades de um grupo em direção a um objetivo comum”.	Hemphill & Coons (1957)
“É um tipo especial de relacionamento de poder caracterizado pela percepção dos membros do grupo no sentido de que outro membro tem o direito de prescrever padrões de comportamento na posição daquele que dirige, no que diz respeito a sua atividade na qualidade de membro do grupo”.	Janda (1960)
“É uma interação entre pessoas na qual uma apresenta informação de um tipo e de tal maneira que os outros se tornam convencidos de que seus resultados serão melhorados caso se comporte da maneira sugerida ou desejada”.	Jacobs (1970)
“E o início e a manutenção da estrutura em termos de expectativa e interação”.	Stogdill (1974)
“Liderança é uma relação entre pessoas na qual a influência e poder não são desigualmente distribuídos em bases legítimas... implica que seguidores devem consentir explícita ou implicitamente em sua parte dessa relação de influência”.	Fiedler & Chemers (1974)
“Liderança envolve a natureza das trocas verticais que são feitas entre um supervisor e um membro”.	
“A influência está ancorada nos relacionamentos que permitem trocas interpessoais entre um supervisor e um membro”.	
“A maior iniciativa de negociação dá ao membro a noção da importância da negociação de suas tarefas. Quando isto ocorre, há maior probabilidade do supervisor estar experimentando a liderança. Quando não ocorre, há probabilidade do superior ser simplesmente supervisor do seu membro”.	Dansereau, Graen & Haga (1975)
“É o incremento da influência sobre e acima de uma submissão mecânica com as diretrizes rotineiras da organização”.	Katz & Kahn (1978)
“Processo recíproco de mobilização, por pessoas... visando atingir objetivos independente ou mutuamente defendidos por ambos, líderes e seguidores”.	Burns (1979)
“É uma interação entre duas ou mais pessoas de um grupo, que frequentemente envolve construção ou desconstrução de situações, percepções e expectativas dos membros. A liderança ocorre quando um membro do grupo modifica a motivação ou a competência de outros membros do grupo. Qualquer membro do grupo pode apresentar uma certa liderança...”.	Bass (1990)
“Liderança ... sempre uma transação entre um líder e seus ou suas seguidoras com a finalidade de atingir um objetivo ou sonho. Uma ressonância existe entre líderes e seguidores que faz deles aliados em abraçar uma causa comum”.	Bennis (1998)
“É um processo de influenciar outros a compreenderem e concordarem a respeito das necessidades que devem ser satisfeitas e como elas podem ser eficazmente realizadas e o processo de facilitação dos esforços individuais e coletivos para alcançar objetivos compartilhados...”.	Yukl (2002)
“Liderança é um conceito complexo que inclui pelo menos um líder de equipe, um membro da equipe e um relacionamento de troca entre o líder e o membro... sem que haja a presença destes três elementos a liderança não pode ser invocada”.	Graen (2003)

Anexo XI – Classificação dos órgãos da administração pública (DL n.º 444/91)

Quanto ...	Classificação	Observações
...ao n.º de titulares	Singulares	Têm só 1 membro
	Colegiais	Têm mais de 1 membro onde todos têm os mesmos poderes deliberativos (o líder goza do voto de qualidade)
...à função	Ativos	Decisórios ou executivos
	Consultivos	Esclarecem os órgãos ativos antes das decisões
	Controlo	Fiscalizam outros
...à designação	Representativos	Quando são eleitos
	Não-representativos	Quando são nomeados
...à competência	Simplex	Se os titulares só puderem atuar em conselho
	Complexos	Quando têm titulares que podem exercer competências próprias a título individual

Anexo XII – Evolução dos poderes do líder de topo na Escola (DL 769-A/76; DL 172/91; DL 115-A/98; DL 75 / 2008)

	DL 769-A/76	DL 172/91	DL 115-A/98	DL 75 / 2008
DEFINIÇÃO e COMPOSIÇÃO	Conselho Diretivo (CD) -3 ou 5 docentes (dependendo do nº de alunos ultrapassar 1000), havendo 1 VPCD e 1 secretário; -2 representantes dos alunos; -1 representante do pessoal não docente.	Diretor de Escola (DE) - 1 DE - Adjunto (Adj) cujo número é estabelecido de acordo com o nº de alunos e docentes por despacho ministerial.	Conselho Executivo (CE) ou Diretor (D) e Presidente do Conselho Executivo (PCE). A opção pelo CE ou D é da competência da Escola nos termos do Regulamento Interno (RI). - 1 PCE mais 2 VicePCE (o número de VicePCE poderá ser 3 ou 4 consoante o nº de níveis de ensino), ou 1 D mais 2 Adj (o nº de Adj poderá ser 3 ou 4 consoante o nº de níveis de ensino). - Mediante proposta do CE ou D, a AE pode autorizar a constituição de assessorias técnico pedagógicas.	Diretor (D) - 1 D coadjuvado por 1 subDiretor (SubD) e por 1 a 3 Adjuntos (Adj) consoante a dimensão da Escola e por despacho ministerial.
COMPETÊNCIAS e DURAÇÃO	- Exerce todas as funções atribuídas aos cargos diretivos. - Poderá criar comissões e grupos de trabalho para o tratamento de assuntos internos da vida do estabelecimento (define a suas composições, mandatos, prazos e normas). PCD: - Representa o estabelecimento. - Restantes poderes bastante limitados só podendo decidir se lhe forem delegados poderes pelo CD ou em caso de emergência. - Duração: 2 anos	- Submeter à aprovação do Conselho de Escola (CEsc) o RI, o PEE e o PAA; - Propor ao CESC o relatório de contas de gerência e relatórios trimestrais das atividades desenvolvidas; - Superintender as atividades da escola; - Promover e dinamizar iniciativas de carácter cultural, recreativo, desportivo e outras; - Determinar a aplicação de penas disciplinares. Todas as suas competências executivas estão sempre sob orientação do CESC. - Duração: 4 anos podendo ser renovável por requerimento do próprio e decidido pelo Diretor Regional da Educação (DRE).	- Ouvido o CP, submeter à aprovação da AE o: RI; PEE; PAA; - Elaborar propostas de celebração de contratos de autonomia; - Definir o regime de funcionamento da escola; - Elaborar o projeto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras da AE; - Superintender na constituição de turmas; - Distribuir o serviço docente e não docente; - Designar os DT; - Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar; - Gerir as instalações, espaços e equipamentos; - Estabelecer protocolos; - Selecionar e recrutar pessoal docente e não docente. PCE ou D: - Representar a escola; - Exercer o poder hierárquico em matéria disciplinar (pessoal docente e não docente); - Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente. - Duração: 3 anos.	- Submeter à aprovação do Conselho Geral (CG) o Projeto Educativo de Escola (PEE), sendo este documento elaborado pelo Conselho Pedagógico (CP); - Ouvido o CP, elaborar e submeter à aprovação do CG: i) As alterações ao regulamento interno; ii) Os planos anual e plurianual de atividades; iii) O relatório anual de atividades; iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia; - Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; - Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários; - Distribuir o serviço docente e não docente; - Designar os coordenadores de Escola ou estabelecimento de educação pré-escolar; - Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os diretores de turma; - Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis; - Representar a escola; - Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; - Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente; - Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente. - 4 anos de duração.

ACESSO AOS CARGOS	- Os membros docentes do CD escolherão o PCD. - Uma lista de docentes com um mínimo de 10 assinaturas a fim de se submeter a eleições de 1 a 15 de Outubro. - O pessoal não docente é proposto a eleições por um mínimo de 5 elementos desse pessoal. - As listas dos alunos são propostas com um mínimo de 10 assinaturas de delegados de turma.	- Concurso promovido pelo CEsc; - Docentes profissionalizados com 5 anos de serviço, experiência ou formação em gestão pedagógica e administração escolar; - Caso a Escola não selecione o DE cabe ao DRE proceder à respetiva designação; - Os Adj são nomeados pelo CEsc mediante proposta do DE.	- Eleição através de assembleia eleitoral constituída pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efetivo de funções na escola, por representante de alunos no ensino secundário, bem com representantes dos EE; - A forma de designação dos representantes dos alunos dos EE é regulada pelo RI; - Os candidatos a PCE ou a D são obrigatoriamente PQND em exercício de funções na Escola com pelo menos 5 anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar (habilitações específicas ou experiência de um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar).	- O D é eleito por maioria absoluta pelo CG através de candidatura individual baseado no CV, no plano de intervenção e numa entrevista individual; - Para se poder candidatar o PQND tem de ser portador de habilitação específica ou possuir experiência de mandato completo como D ou SubD ou Adj e ter 5 anos de serviço; - Os diretores pedagógicos de escolas privadas desde que possuam 3 anos de experiências também se podem candidatar; - Os SubD e Adj são nomeados pelo D após tomada de posse; - Limitado a 4 mandatos consecutivos. - Nada de diz no caso de não existirem candidatos ao lugar.
-------------------	--	--	---	---

Anexo XIII - Sinopses das entrevistas

Anexo XIII.1 - Entrevistas aos directores

Entrevistados Assuntos	Diretor A	Diretor B	Diretor C	Diretor D
Formação base dos avaliadores	Ser professor.	Ser professor.	Ser professor.	Ter mais habilitações académicas que o avaliado, mas valoriza mais as “ <i>habilitações antigas</i> ”.
Formação específica dos avaliadores	Não referiu qualquer formação específica preferindo exaltar a experiência.	Devem ter formação especializada em ADD.	Devem ter uma formação em supervisão ao nível universitário.	Especializada ao nível universitário.
Tempo de serviço necessário para ser avaliador	Experiência é fundamental.	Ser experiente.	Ser experiente.	Mais experientes que os avaliados.
Cargos essenciais ao avaliador	Coordenador de departamento. O avaliador pode avaliar outros sem pertencer ao mesmo grupo de recrutamento.	Coordenador de departamento. Na sua opinião deveria ter maiores ou iguais habilitações que o avaliado e pertencer ao mesmo grupo de recrutamento.	Coordenador de departamento. Mas na sua opinião não devia ter cargos na Escola. Devia ser externo mas passar algum tempo na Escola.	Coordenador de departamento e pertencer ao mesmo grupo de recrutamento. Deste modo são os coordenadores de departamento ou os coordenadores de grupo.
Competências pessoais e sociais essenciais ao avaliador	Dialogantes e que não tenham uma postura autoritária. Ser bom observador e que consiga ler nas entrelinhas.	Aberto e que ouça os professores.	Deve saber ler as relações humanas. Não autoritário, respeito pelos outros e ser alguém em que se possa confiar.	Deve ter uma postura não muito branda para dar credibilização ao processo mas sempre dialogante.
Confrontação dos resultados resultantes da análise documental	Concorda com as dimensões da ADD mas não com os pesos. Valoriza a participação na comunidade.	Concorda com as dimensões da ADD mas os pesos estão mal distribuídos. Destaca a dimensão científica como a mais significativa.	Concorda com as dimensões da ADD mas não com os pesos de cada uma.	Não concorda com as dimensões da ADD e refere que os pesos estão mal distribuídos sobretudo os 70% atribuídos à avaliação externa. Acha mal valorizar-se a formação dos professores como uma ferramenta de avaliação. Valoriza mais a participação na comunidade.
Procedimentos para a seleção dos avaliadores	Se não tiver avaliadores que cumpram os requisitos da lei, entrega o cargo a outros professores procurando o consentimento dos envolvidos. A experiência do professor conjugada com a perspetiva do Diretor resulta num bom avaliador.	Não se intrometerá na escolha que os seus coordenadores de departamento farão dentro da legalidade.	A ADD não devia ser feita por colegas de trabalho. Se não tiver avaliadores que cumpram os requisitos da lei, entrega o cargo a outros professores. Acredita muito na escolha dos seus 4 coordenadores de departamento.	São os coordenadores que avaliam os do seu grupo de recrutamento e os delegados de cada grupo (já está estabelecido nesta Escola).

Desenvolvimento e procedimentos	Não se consegue fazer uma ADD justa.	A ADD não é justa nem eficaz.	A ADD é uma “farsa”. As escolas não estão preparadas para a ADD.	A dimensão “participação na comunidade” é suficiente para avaliar o professor.
Observação de aulas...	Não resulta em nada eficaz pois é tido muito encenado mas ressalva que é aí que deveria incidir a ADD.	Considera uma “aberração” os avaliadores assistirem a aulas de outros grupos de recrutamento.	Considera poucas aulas para se poder avaliar eficazmente. As aulas assistidas são um “teatro”.	Considera que a observação de 2 aulas não são suficiente para se poder avaliar eficazmente.
Relação entre ADD e o clima social da escola	O clima social degrada-se mas não teve problemas de maior na sua Escola.	O clima social degrada-se mas não teve problemas de maior na sua Escola.	O clima degrada-se de sobremaneira.	Nota que o clima fica mais pesado mas as relações não se degradam.
Relação entre ADD e a satisfação	Os professores não estão satisfeitos com o processo.	Os professores não estão satisfeitos com o processo.	Os professores não estão satisfeitos com o processo.	Os professores não estão satisfeitos com o processo.
Motivação dos professores para serem avaliadores	Os professores não têm motivação para serem avaliadores.	Os professores não têm motivação para serem avaliadores.	Os professores não têm motivação para serem avaliadores.	Os professores não têm motivação para serem avaliadores.
Motivação dos professores para serem avaliados	Os professores não estão motivados para este processo de ADD no entanto refere que os “bons professores” não têm qualquer receio.	Não têm motivação porque não acreditam em resultados com esta ADD. Tem dúvidas se os professores quem ser, de facto, avaliados.	Os professores não estão motivados para este processo de ADD pois a progressão na carreira está congelada.	Os professores não estão motivados para serem avaliados.
Efeitos do papel do avaliador no processo da ADD	Não têm qualquer influência negativa ou positiva.	Não têm qualquer influência negativa ou positiva.	Não têm qualquer influência negativa ou positiva.	A Escola e os avaliadores não se sentem responsáveis por eventuais fracassos.
Efeitos da avaliação no desempenho docente e das suas funções	Não é eficaz e não resulta em melhorias de funções.	Não resulta em melhoria de desempenhos.	Apesar de a considerar uma farsa, a ADD traz melhorias no desempenho dos professores pois basta o “ <i>espetro da ADD pairar no ar para os professores faltarem menos</i> ”.	Não resulta em melhoria de desempenhos.
Perspetivas sobre a ADD	A ADD é uma perda de tempo. Não se conhece ainda nenhuma forma eficaz de se fazer uma ADD justa. Sugere outros modelos entre os quais uma ADD feita por alunos numa perspetiva formativa.	Os professores quem ver o seu trabalho reconhecido mas não sabem como se pode fazer este reconhecimento. Acha que os professores não acreditam nas consequências desta ADD.	Deveria promover-se o desempenho e a ADD não estar ligada à progressão na carreira. Deveria ser feita por uma equipa especialista externa que deveria ficar na Escola durante semanas ou fazer-se com a entrega de um relatório individual no final de cada ano. (como já se fez).	Não existem consequências de maior para as escolas. Não faz parte das suas preocupações. Não concorda com a ADD. A ADD entre pares não é eficaz.
Outros assuntos...	Todos os diretores de escolas conhecem os bons e maus profissionais	Conhece os bons e os maus profissionais na sua Escola.	Todos os diretores de escolas conhecem os bons e maus profissionais.	Não acha que conheça todos os bons e maus professores na sua Escola no que se refere à dimensão científica-pedagógica.

Anexo XIII.2 - Entrevistas aos avaliadores

Entrevistados Assuntos	Avaliador A	Avaliador B	Avaliador C	Avaliador D
Formação base dos avaliadores	Serem professores na área da disciplina que vão avaliar.	Ser professor com profissionalização.	Ser professor e estar habilitado na área científica que vai avaliar.	Ser professor e estar habilitado na área científica que vai avaliar.
Formação específica dos avaliadores	Possuírem formação profissional na área da supervisão ou da ADD. Não tem formação especializada para ser avaliador.	Ter formação especializada em administração escolar, em didática da disciplina que vai avaliar e em liderança. Uma formação igual para todos os avaliadores. Não tem formação especializada para ser avaliador (embora seja pós-graduado em administração escolar).	Ter formação em supervisão. Não possui formação especializada em ADD.	Não acha importante ter qualquer formação específica. Teve formação anterior mas não teve para este novo modelo de ADD.
Tempo de serviço necessário para ser avaliador	Ser experiente.	Ser experiente.	Ser experiente na sala de aulas.	Ser experiente. Referiu pelo menos 10 anos.
Cargos essenciais ao avaliador	Coordenadores de departamento e estes escolherem os mais capazes que podem não ser os coordenadores de grupo de recrutamento.	Ser coordenador de departamento. Não concorda que alguém avalie outro se não pertencer ao seu grupo de recrutamento no que respeita às aulas assistidas em termos científicos mas em termos pedagógicos concorda.	Ser coordenador de departamento.	Não necessita ter desempenhado qualquer cargo
Competências pessoais e sociais essenciais ao avaliador	Ser reconhecido pelos pares. Valoriza os aspetos sociais e humanos.	Ser reconhecido pelos colegas. Ser colaborativo numa base de confiança mútua. Nunca ser autoritário.	Existir consenso nos professores que vai avaliar. Possuir bom senso. Não deve ser autoritário mas deve manter um certo distanciamento. É humano e sensível às particularidades das situações.	Saber estar e dialogante.
Confrontação dos resultados resultantes da análise documental	Escolhe o que está melhor posicionado na carreira dentro da legalidade. Mas acha que não existem professores suficientes que cumpram os requisitos.	Cumpra as normas definida na Lei mas avaliará outros que não pertençam ao seu grupo de recrutamento se for necessário.	Insistia na experiência na sala de aulas como fundamental. Não é necessário o avaliador tem mais habilitações que o avaliado.	Não concorda com as dimensões de avaliação nem com a distribuição dos pesos. Designará outros avaliadores que lhe pareçam melhor posicionados.
Procedimentos para a seleção dos avaliadores	Acha que os coordenadores devem ser nomeados pelos diretores. E acha que deve ser deixado ao critério dos coordenadores escolher os avaliadores. Acha que deve designar muitos avaliadores.	Os coordenadores foram eleitos pelos pares a partir de 3 membros escolhidos pelo diretor. Não concorda com a forma de seleção dos avaliadores. Os avaliadores devem ser em número limitado.	Escolhe os melhores preparados na perspectiva dele que são os de reconhecido mérito e consensuais entre os avaliados. Procura cumprir a legalidade.	Serem os coordenadores de departamento e estes designarem outros para avaliar os que não são da sua área científica.

Procedimentos de ADD	Vai designar avaliadores que pertençam ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado. Ele não quer avaliar de outros grupos que não o seu. Não concorda com o procedimento desta ADD.	Não se importa de avaliar outros que não sejam do seu grupo de recrutamento. Não concorda com o procedimento desta ADD.	Devia existir compensações para se ser avaliador. A ADD deve repercutir-se na subida da carreira. Não concorda com o procedimento desta ADD.	A ADD deveria incidir mais no que o professor faz no seu dia-a-dia na Escola. Não concorda com o procedimento desta ADD.
Relação entre ADD e o clima social da escola	O clima social e humano deteriora-se.	O clima na Escola deteriora-se de sobremaneira.	Nota-se alguma tensão mas as relações mantêm-se aparentemente normais.	Altera-se para pior.
Relação entre ADD e a satisfação	Não estão satisfeitos com o processo. Perdem tempo com a ADD e precisam desse tempo para lecionar, pois <i>“a malta não quer saber disto para nada”</i> .	Não estão satisfeitos com o processo.	O processo cria mal-estar.	Os professores não estão satisfeitos. Perde-se muito tempo com ações tendo em vista os pontos da ADD e esquecem-se do essencial como, por exemplo, preparar programas.
Motivação dos professores para serem avaliadores	Não têm qualquer motivação.	Não têm qualquer motivação.	Os professores não gostam de ser avaliadores do desempenho docente mas gostam do poder/estatuto que proporciona.	Não têm qualquer motivação.
Motivação dos professores para serem avaliados	Querem ser avaliados mas não estão motivados.	Não têm qualquer motivação.	Os professores querem ser avaliados mas não neste modelo.	Não têm qualquer motivação. Os professores querem ser avaliados.
Efeitos do papel do avaliador no processo da ADD e das suas funções	O avaliador externo enriquece o processo. O avaliador interno não consegue avaliar a dimensão científico-pedagógica.	Não terá qualquer influência negativa no processo. Cumpre ordens.	Não terá influência nos resultados.	Não terá qualquer influência negativa no processo. Cumpre a legislação.
Efeitos da avaliação no desempenho docente e das suas funções	Não concorda com este modelo. Quando surge a ADD a Escola fica cheia de atividades. Não resultará em melhorias de funções.	Não concorda com o modelo pois só serve para limitar a progressão na carreira e não para a formação do professor. Os professores faltam menos quando se vislumbra a ADD.	Não provoca melhores professores nem melhores desempenhos. Os alunos não ganham nada com este processo.	Não provoca melhores professores nem melhores desempenhos.
Perspetivas sobre a ADD	Devia existir um júri de avaliação com vários elementos e a nota deveria ser discutida nesse júri. A ADD devia refletir-se na carreira mas após algum tempo de implementação do modelo. A opinião dos alunos deveria ter um peso na ADD. O antigo relatório deveria ser a base do novo modelo. O atual não resulta em melhorias.	Concorda que seja alguém da área científica a avaliar e refere que não faz sentido vir outro avaliador a avaliar a parte pedagógica. A ADD não se devia refletir na carreira. Concorda com a ADD analisada num relatório do professor (mas não como se fazia anteriormente) onde descrevesse as atividades extralectivas e os resultados escolares dos alunos.	O trabalho do avaliador deveria ser mais reconhecido para se valorizar o processo. Devia ser-lhe dado mais tempo para fazer esse trabalho. Não traz melhorias para a sala de aulas. É um <i>“processo pouco credível”</i> .	Dever-se-ia voltar à análise do relatório, como no modelo antes do DR n.º 2/2010, que deveria ser entregue no final do ano. O atual modelo deveria ser baseado nesse relatório mais desenvolvido.

Observação de aulas	São um “ <i>folclore</i> ” e têm um peso grande demais na ADD.	Só concorda com aulas assistidas em casos de “queixas”. Como estão definidas são “ <i>uma palhaçada</i> ” e têm um peso muito grande	Tem dúvidas sobre a eficácia da observação de aulas feita por um avaliador externo embora reconheça que poderá ser o mais indicado dado o distanciamento.	Não concorda. Além de serem encenadas existem aspetos naturais que podem prejudicar a ADD como, por exemplo, o não cumprimento do plano de aula por força de uma qualquer circunstância imprevista.
Perspetivas sobre as dimensões de avaliação	Concorda com as dimensões. A dimensão da formação deveria ter menos peso.	Concorda com as dimensões mas vê dificuldades de avaliação na dimensão da participação. Não concorda com a distribuição dos pesos.	Concorda com as dimensões da avaliação mas talvez exista um exagero nos pesos da dimensão científico-pedagógica. Devia haver mais equilíbrio nos pesos.	Não concorda com as dimensões de avaliação porque não contemplam o dia-a-dia dos professores. Não concorda com a distribuição dos pesos.
Outros assuntos...	Acha que não existem avaliadores em Portugal que satisfaçam todos os requisitos exigidos e necessários.	Só por si, o coordenador de departamento tem as competências necessárias para ser um bom avaliador do desempenho docente.	Repetia a ideia da experiência na sala de aulas como fundamental para se ser avaliador. Valoriza o reconhecimento de competências observado pelos colegas e está convicto que ao fim de uns anos a trabalhar numa Escola sabe-se se é ou não competente.	Tem muitas dúvidas sobre o processo, sobre qual a melhor forma de avaliar e sobre qual o perfil ideal para se ser avaliador do desempenho docente. A experiência no nível de ensino e na área científica é o fundamental.

Anexo XIII.3 - Entrevistas aos avaliados

Assuntos	Entrevistados	Avaliado A	Avaliado B	Avaliado C	Avaliado D
Formação base dos avaliadores		Professor da área do grupo de recrutamento e no nível de ensino que vai avaliar.	Ser professor. Não dá importância que o avaliado tenha mais habilitações que o avaliador.	Ser professor. Não dá importância que o avaliado tenha mais habilitações que o avaliador mas acha “ <i>constrangedor</i> ”.	Ser professor.
Formação específica dos avaliadores		Formação com módulos na área da psicologia.	Formação em ADD.	Formação em ADD mas o curso deveria ser lecionado por formadores com anos nas escolas (não professores universitários que não conheçam a realidade das escolas).	Não valoriza qualquer formação. Nada garante que ter formação faça dele um bom avaliador.
Tempo de serviço necessário para ser avaliador		Experiência no que respeita a anos de serviço não é fundamental, pode não ser suficiente.	Ter anos de serviço como professor na área e no nível de ensino que vai avaliar.	Ser experiente no nível de ensino que está a avaliar.	Ser experiente no nível de ensino que está a avaliar. Referiu ter $\pm$ 15 anos de experiência.
Cargos essenciais ao avaliador		Não acha importante ter cargos na Escola mas acha fundamental que tenha já passado por várias situações na Escola.	Não acha importante o avaliador ter cargos na escola.	Deve ter passado por vários cargos na Escola nomeadamente coordenação de professores.	Referiu o director, o coordenador e o delegado de grupo.
Competências pessoais e sociais essenciais ao avaliador		Que compreenda as realidades da sala de aulas. Ser humanista, humilde, dialogante e tem de saber ouvir.	Dialogante e que partilhe informação.	Saber estar, diplomata e humano. Não ser muito próximo do avaliado.	Dar <i>feedback</i> .
Confrontação dos resultados resultantes da análise documental		Não concorda com o avaliador externo.	Não lhe parece bem que o coordenador de departamento avalie alguém que não seja do seu grupo de recrutamento. Só concorda se for na parte pedagógica, não na científica.	Deveria ser o Diretor a escolher os avaliadores. Pode ter esse currículo exigido mas falta ver a componente social e humana que não é contemplada nesta seleção.	Não concorda com o avaliador externo.
Procedimentos para a seleção dos avaliadores		Deveria ser o Diretor a seleccionar os avaliadores. Ele sabe quem tem competências.	Acha que o avaliador deveria ser somente externo.	Devia ser externo e decidir a nota após ouvir o coordenador.	O diretor, o coordenador e o delegado de grupo deveriam reunir e avaliar o professor.
Procedimentos de ADD		São dimensões complicadas de se avaliarem justamente. A opinião dos alunos deveria ter algum peso.	Não concorda com os pesos nem com os procedimentos.	Não é uma ADD credível e não concorda com os métodos.	Não concorda com os pesos nem com os procedimentos.
Relação entre ADD e o clima social da escola		O clima social deteriora-se.	O clima estraga-se e nota-se muita intriga.	Nota-se que o clima fica pior.	Na sua Escola não se nota mas conhece outras escolas onde se complicaram as relações.
Relação entre ADD e a satisfação		Não existe satisfação.	Não existe satisfação.	Não existe satisfação pois não reconhecem dignidade no processo.	Não existe satisfação.

Motivação dos professores para serem avaliadores	Não existe motivação.	Não existe motivação.	Não existe motivação.	Não existe motivação. Mas alguns querem ser avaliadores pois proporciona algum poder.
Motivação dos professores para serem avaliados	Não existe motivação.	Não existe motivação.	Não existe motivação.	Não existe motivação.
Efeitos do papel do avaliador no processo da ADD	O avaliador tem um papel importante no processo.	O avaliador tem um papel importante. Se não for competente “trama-nos a vida”.	Não tem qualquer efeito negativo no processo.	Pode ter efeitos. Mas os efeitos negativos devem ser imputados ao modelo.
Efeitos da avaliação no desempenho docente e das suas funções	Deveria servir para progredir na carreira mas com outra ADD que não sabe qual. A ADD não tem qualquer influência no desempenho dos professores.	Não tem evoluído nada com a ADD. A ADD em vez de melhorar o desempenho tem um efeito contrário.	Não acredita neste sistema de ADD. Deveria repercutir-se na carreira. Os professores continuam a trabalhar normalmente, não tem qualquer efeito nos seus desempenhos.	Não tem qualquer efeito positivo. Os professores são empenhados sem existir o espectro da avaliação.
Perspetivas sobre a ADD	Não sabe para que serve a ADD. A ADD não é rigorosa. Não acredita numa ADD justa. Deveria ser através de um relatório anual (como se fazia dantes). A ADD provoca revolta nos professores devido às injustiças.	Acha que não se consegue fazer uma ADD justa. Não concorda com a ADD mas acha que os professores têm de ser avaliados. É de opinião que as aulas deveriam ser observadas uns pelos outros (do mesmo grupo) desde o início do ano e resultar num relatório global.	O processo não é sério. O sistema não permite diferenciar o bom do mau professor. O avaliador deveria ser externo, ser semiprofissional e deveria avaliar em várias escolas para ter comparação. Só se faz a ADD para calar a opinião pública.	Não acredita que tenha efeitos positivos. A ADD deveria ser formativa e não ter consequências na progressão da carreira do professor.
Observação de aulas	São aulas encenadas. Mas concorda com elas em caso de dúvidas numa determinada classificação.	Não concorda porque não são reais. A existirem aulas assistidas, concorda que a avaliação seja feita externamente.	Não concorda com 2 aulas observadas para a ADD nem que sejam marcadas/avisadas.	É totalmente contra as aulas assistidas vistas como uma avaliação sumativa.
Perspetivas sobre as dimensões da avaliação	São difíceis de avaliar pois pode não depender do professor um bom desempenho como, por exemplo, a formação que pode estar inacessível ao professor. Não concorda com os pesos, sobretudo os 70% atribuídos à avaliação externa.	Não concorda com os pesos. Acha que o avaliador interno não consegue avaliar eficazmente a dimensão científico-pedagógica sem poder assistir a aulas.	Concorda com as dimensões da avaliação. Mas não acredita neste sistema. Não sabe como o avaliador interno sem assistir a aulas tem um peso de 60% na dimensão científica-pedagógica e como consegue fazer essa avaliação.	No geral não concorda. Destaca a importância da relação com a comunidade e da formação mas não deve ser realizada somente tendo em vista a perseguição dos créditos que proporciona.
Outros assuntos...	A ADD provoca revolta nos professores devido às injustiças resultantes.	O avaliador tem de dar feedback constante ao avaliado. Para este avaliado o Diretor sabe quem são os bons e os maus professores.	Os professores conhecem-se uns aos outros e sabem quem são os bons e os maus.	Insistiu na sua não concordância com as aulas assistidas como uma forma de avaliação sumativa e não compreende a razão pela qual só alguns é que são obrigados a esta ação.

Anexo XIV – Modelo de relatório de Autoavaliação do Desempenho Docente

O que apresentamos nas próximas duas páginas é a transcrição das orientações e modelo para elaboração do relatório de autoavaliação que foi entregue a todos os professores da Escola E. Retirámos somente a identificação e a localização dessa Escola.

Algumas orientações para a elaboração do relatório de autoavaliação

O relatório de autoavaliação tem por objetivo levar o avaliado a refletir de forma crítica sobre a atividade docente desenvolvida, incidindo sobre os seguintes aspetos:

- a) A prática letiva;
- b) A análise dos resultados obtidos;
- c) As atividades promovidas, incluindo as realizadas no âmbito da componente não letiva e no âmbito do plano anual de atividades;
- d) O contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo;
- e) A formação realizada e o seu contributo para a melhoria do desempenho docente, com identificação, sempre que possível, da designação da ação de formação, data, duração, classificação, número de créditos conferidos e entidade formadora. Relevam, ainda, todas as formações realizadas não creditadas que contribuam para o desenvolvimento profissional.

A reflexão crítica, relativa a cada um dos aspetos anteriores, deve enquadrar o trabalho desenvolvido tendo por base os descritores de desempenho que constam da grelha de avaliação aprovada pelos órgãos da nossa escola.

O relatório de autoavaliação é realizado anualmente e circunscreve-se ao período temporal em que o docente se encontrou no exercício efetivo das suas funções. No entanto, e dado que os professores do quadro, no ano letivo 2011/12, foram dispensados da realização do mesmo, poderão no relatório do presente ano fazer referência a factos considerados relevantes em cada um dos aspetos sujeitos a avaliação.

O relatório deve ser redigido de forma clara, sucinta e objetiva (escrito com letra Arial, tamanho 11 ou Times New Roman, tamanho 12 e espaçamento entre linhas simples), deve ter no máximo três páginas e não pode incluir anexos.

O relatório deve ser entregue nos Serviços Administrativos da escola, de acordo com o calendário divulgado, dentro de envelope fechado com a etiqueta disponibilizada pelos serviços. Pode ser apresentado de acordo com o modelo que a seguir se disponibiliza.

 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA ESCOLA E	ESCOLA E
RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO (De acordo com o artigo 19.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro)		
Identificação do Avaliado		
Nome: _____ Grupo: _____ Período em avaliação: ____/____/____ a ____/____/____		

Prática letiva

Análise dos resultados

Atividades promovidas

Contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo

Formação contínua e desenvolvimento profissional

XXXXXXXXXX, __ de _____ de 2013

O avaliado _____ O avaliador _____

