

Uma reflexão teórica sobre modelos de avaliação de professores: Estudo comparativo entre um modelo anglo-saxónico e um modelo mediterrânico

SYLVIE GONÇALVES VILAS BOAS

Lisboa, Novembro de 2010

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Uma reflexão teórica sobre modelos de avaliação de professores: Estudo comparativo entre um modelo anglo-saxónico e um modelo mediterrânico

Sylvie Gonçalves Vilas Boas

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre em
Supervisão Pedagógica.

Orientadora: Professora Doutora Susana Henriques

Lisboa, Novembro de 2010

Resumo

O presente trabalho inscreve-se no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta e pretende efectuar um estudo comparativo entre modelos de avaliação do desempenho docente implementados em Inglaterra, França e Portugal, recorrendo à análise documental, com a intenção de determinar as semelhanças e diferenças existentes entre estes modelos.

O estudo permitiu entender que os modelos implementados em França, Inglaterra e em Portugal possuem uma componente sumativa grande, em que a prestação de contas está claramente evidenciada. Contudo, existe também uma preocupação crescente para que a avaliação dos docentes seja percebida como um factor propiciador de desenvolvimento profissional com uma vertente essencialmente formativa.

No pressuposto de que a avaliação do desempenho dos professores vem sendo reconhecida como factor fundamental para a melhoria da qualidade educativa, foram realizadas entrevistas a professores portugueses e professores franceses para recolher informações que permitissem entender melhor o processo, relativamente aos seus factores facilitadores e inibidores e obter opiniões sobre os modelos de avaliação em estudo. Os resultados sugerem que os docentes consideram importante a implementação de um modelo de avaliação do desempenho como um meio de desenvolvimento e de melhoria da acção educativa, bem como de progressão na carreira.

Palavras-chave: avaliação, modelos de avaliação, desenvolvimento profissional

Abstract

This work falls in the scope of the Master of Pedagogical Supervision and aims to make a comparative study of teacher performance evaluation models implemented in England, France and Portugal, using the document analysis, with the intention of determining the similarities and differences between these models.

The study allowed us to understand that the models implemented in France, England and Portugal have a large summative component, where accountability is clearly evident. However, there is also a growing concern in teachers' evaluation being seen as a conducting factor to professional development with a primarily formative focus.

Assuming that the teacher performance evaluation has been recognized as a key factor to improving educational quality, interviews were carried out to Portuguese and French teachers to gather information to better understand the process, taking in regard its facilitating and inhibiting factors and gathering opinions on the evaluation models in study. The results suggest that the teachers consider the implementation of a performance evaluation model important as a means of developing and improving the educational activity and career development.

Keywords: evaluation, evaluation models, professional development

Résumé

Ce travail s'inscrit dans le cadre du Master de Supervision Pédagogique et prétend réaliser une étude comparative des modèles d'évaluation des enseignants appliqués en Angleterre, en France et au Portugal, en utilisant l'analyse de documents, avec l'intention de déterminer les similitudes et les différences entre ces modèles.

L'étude nous a permis de comprendre que les modèles implémentées en France, Angleterre et au Portugal ont une forte dimension sommative, dont la responsabilisation est évidente. Cependant, il ya aussi une préoccupation croissante en considérant l'évaluation des enseignants comme un facteur clé pour le développement professionnel a travers de la dimension formative.

En supposant que l'évaluation des enseignants est un élément essentiel pour l'amélioration de la qualité de l'éducation, les interviews des professeurs portugais et français ont été réalisées pour réunir des informations pour mieux comprendre le processus, les facteurs de réussite et de blocage et pour recueillir des opinions sur les modèles d'évaluation en étude. Les résultats suggèrent que les enseignants ont jugé important d'implémenter un modèle d'évaluation des performances comme un moyen de développer et d'améliorer le développement de l'éducation et de la carrière.

Mots-clés: évaluation, modèles d'évaluation, développement professionnel.

Agradecimentos

À Professora Doutora Susana Henriques, que aceitou orientar este trabalho, pela presença activa, apoio construtivo e valiosas sugestões;

Aos professores do Mestrado de Supervisão Pedagógica pelos ensinamentos e oportunidades de reflexão;

Aos directores portugueses e professores franceses, pela disponibilidade e colaboração neste trabalho;

À minha família, pela paciência, compreensão e apoio incondicional.

Índice

Resumo	I
Abstract	II
Résumé	III
Agradecimentos.....	V
Índice.....	VII
Introdução.....	1
PARTE I – A avaliação e os professores: enquadramento conceptual, fundamentos e modelos.....	3
1.1 - Evolução da avaliação	5
1.2 - Abordagem Conceptual	7
1.2.1 - Conceito de avaliação.....	7
1.2.2 - Avaliação de professores.....	9
1.2.3 - Conceito de modelo de avaliação	10
1.2.4 - Conceito de desenvolvimento profissional.....	11
1.3 - Funções da avaliação	13
1.4 - Os professores e a avaliação.....	15
1.4.1 - A necessidade de avaliar os professores	15
1.4.2 - Avaliação dos professores e desenvolvimento profissional	16
1.4.3 - Processo de avaliação	18
1.5 - Modelos de avaliação dos docentes	23
PARTE II – Enquadramento metodológico e estudo comparativo	29
2.1 - Campo de observáveis	29
2.1.1 - Instrumentos de recolha de dados	31
2.1.2 - Técnicas de análise de dados.....	33
2.2 - Análise documental.....	35
2.2.1 - Avaliação dos professores em Portugal	35
2.2.2 - Avaliação dos professores em França	42
2.2.3 - Avaliação dos professores em Inglaterra	51
2.2.4 - Análise comparativa dos três modelos analisados	58
2.3 - Análise das entrevistas	65
2.3.1 - Análise das entrevistas realizadas em Portugal e em França	65
2.3.2 - Análise comparativa das entrevistas	95
Conclusão.....	99

Bibliografia.....	103
Anexo I – Guião de entrevista aplicado em Portugal.....	113
Anexo II – Guião de entrevista aplicado em França.....	115
Anexo III – Guião de entrevista aplicado em Inglaterra.....	117
Anexo IV - Dados recolhidos das entrevistas (França).....	119

Índice dos quadros

Quadro 1 - Quadro resumo das dimensões e respectivos indicadores (elaborado com base no DL 240/2001, de 30 de Agosto)	36
Quadro 2 - Progressão na carreira de professores	45
Quadro 3 - Progressão na carreira para professores que exercem outras funções (<i>hors-classe</i>).....	45
Quadro 4 - Unidades de registo referente à obrigatoriedade.....	66
Quadro 5 - Unidades de registo referente às funções da avaliação	67
Quadro 6 - Unidades de registo referente às consequências do modelo de avaliação implementado	69
Quadro 7 - Unidades de registo referente ao conteúdo da avaliação.....	71
Quadro 8 - Unidades de registo referente à periodicidade	72
Quadro 9 - Unidades de registo referente aos instrumentos de recolha.....	73
Quadro 10 - Unidades de registo referente ao processo de avaliação	76
Quadro 11 - Unidades de registo referente aos intervenientes no processo avaliativo.....	77
Quadro 12 - Unidades de registo referente aos efeitos da avaliação nos avaliados.....	78
Quadro 13 - Unidades de registo referente aos constrangimentos dos avaliadores	79
Quadro 14 - Unidades de registo referente aos efeitos dos resultados na carreira	80
Quadro 15 - Unidades de registo referente à obrigatoriedade da avaliação.....	83
Quadro 16 - Unidades de registo referente às consequências do modelo de avaliação implementado	84
Quadro 17 - Unidades de registo referente ao conteúdo da avaliação	85
Quadro 18 - Unidades de registo referente aos instrumentos de recolha.....	86
Quadro 19 - Unidades de registo referente ao processo da avaliação	88
Quadro 20 - Unidades de registo referente aos intervenientes no processo avaliativo.....	89
Quadro 21 - Unidades de registo referente aos efeitos da avaliação	91
Quadro 22 - Unidades de registo referente aos constrangimentos da avaliação.....	91
Quadro 23 - Unidades de registo referente aos resultados da avaliação	92
Quadro 24 - Unidades de registo referente aos efeitos dos resultados	93

Índice dos anexos

Anexo I – Guião de entrevista aplicado em Portugal.....	113
Anexo II – Guião de entrevista aplicado em França.....	115
Anexo III – Guião de entrevista aplicado em Inglaterra.....	117
Anexo IV - Dados recolhidos das entrevistas (França).....	119

INTRODUÇÃO

A sociedade actual é cada vez mais complexa, plural e interdependente, em que a criação e a difusão do conhecimento surge com uma rapidez e dinâmica até agora nunca vista. Urge que saiba adaptar-se rapidamente às mudanças tecnológicas e científicas e consiga aproveitar com sucesso todas as oportunidades que se lhe apresentam, o que implica uma permanente adequação dos recursos disponíveis.

Neste contexto, têm-se presenciado grandes investimentos na formação do capital humano na área da Educação (uma das medidas é o Programa Operacional de Potencial Humano), com a inevitável exigência de retorno nas sociedades contemporâneas, daí, a função de “prestação de contas” da avaliação ser também requerida pela sociedade, funcionando como um factor de regulação. A avaliação é igualmente importante, para melhorar todos os aspectos da sociedade, quando bem sucedida. Contudo, perante as especificidades e as singularidades de cada sociedade, culturas, economias, historial político e tradições diferentes, nem sempre é defendido e adoptado o mesmo modelo de avaliação.

Assim, e de entre os diferentes modelos de avaliação existentes, analisou-se o modelo em vigor em Portugal durante o biénio 2008-2010, bem como as alterações que lhe foram introduzidas em Julho de 2010, e mais dois modelos, sendo um implementado num país anglo-saxónico, Inglaterra, e outro num país mediterrânico, França. A problemática construiu-se à volta da determinação das semelhanças e das diferenças existentes entre o modelo de avaliação a vigorar em Portugal e os modelos implementados em Inglaterra e França, nomeadamente a problematização da finalidade, dos princípios, dos processos, dos conteúdos e da operacionalização.

Com o estudo destes três modelos de avaliação de professores pretendeu-se efectuar uma análise crítica, estabelecendo uma comparação entre eles. Foram, para tal, abordadas diversas questões, nomeadamente relacionadas como os princípios, processos, conteúdos e operacionalização.

Este projecto teve os seguintes objectivos:

- caracterizar o modelo de avaliação de professores implementado em Portugal para, posteriormente, após o estudo dos outros dois modelos em Inglaterra e França, estabelecer comparações;
- estudar dois modelos distintos implementados em países diferentes – Inglaterra e França;

- distinguir os modelos analisados;
- identificar factores inibidores e potenciadores na implementação dos modelos de avaliação;
- inferir sobre as características que um modelo deve possuir para ser mais consensualmente implementado.

Esta dissertação encontra-se organizada em duas partes. A primeira parte, a avaliação e os professores, aborda a evolução da avaliação, diferentes definições dos conceitos de avaliação, avaliação dos professores, modelo e desenvolvimento profissional. Também se apresentam diferentes funções da avaliação de professores e a sua influência no desenvolvimento profissional do professor. A avaliação do desempenho é uma das principais preocupações dos professores, assim importa implementar um adequado processo de avaliação. Esta primeira parte ainda refere os factores essenciais para a aplicação de um sistema de avaliação e termina apresentando alguns modelos de avaliação docente.

Na segunda parte, faz-se a explanação da metodologia seguida para o desenvolvimento deste estudo. Relata-se todo o percurso efectuado desde os contactos estabelecidos com entidades, às pesquisas, às entrevistas até à descrição dos métodos e instrumentos de análise. De seguida, descreve-se cada um dos modelos de avaliação, iniciando pelo sistema implementado em Portugal, seguindo-se o modelo de França e finalmente a avaliação realizada em Inglaterra. A partir do estudo realizado aos três modelos de avaliação, efectua-se uma análise estabelecendo os pontos semelhantes e diferentes procurando estabelecer um paralelismo com modelos orientados para as dimensões formativas e/ou sumativas.

Ainda nesta segunda parte, analisam-se as respostas obtidas pela aplicação das entrevistas, terminando o estudo destacando os pontos divergentes e concordantes dos professores (portugueses e franceses) entrevistados. Com as entrevistas pretendeu-se perceber o entendimento que os professores e directores têm dos modelos de avaliação implementados nos seus países.

Finalmente a conclusão compreende uma síntese das principais considerações, referindo as limitações do estudo e sugerindo futuras investigações.

PARTE I – A AVALIAÇÃO E OS PROFESSORES: ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL, FUNDAMENTOS E MODELOS

Se recuarmos no tempo até às sociedades primitivas, verifica-se que a organização sempre esteve presente. A divisão de tarefas – o homem caçador, a mulher mais dedicada à recolocção do que a natureza oferecia e ao cuidado dos filhos – era uma forma de organização familiar. A subsistência, nomeadamente com a satisfação das necessidades básicas, permitia avaliar o desempenho dos elementos dessa organização.

Assim permanece na actualidade com sociedades mais complexas com múltiplas e diversificadas organizações, onde tudo se avalia e onde se encontram as instituições escolares. Quando pela primeira vez se chega à escola, apesar da tenra idade, já se sabe que o professor ou professora tem por missão ensinar e, também, avaliar. Mais tarde, tomamos conhecimento que a avaliação tende a expandir-se na organização. Assim, desde as aprendizagens dos alunos, ao desempenho dos funcionários e dos professores, à execução dos diferentes projectos, ao funcionamento e organização da escola, à gestão dos recursos financeiros, a avaliação está permanente e sistematicamente presente.

No entanto, o conceito e a finalidade da avaliação nem sempre foram os mesmos, tendo-se registado alterações ao longo dos anos e é nesta evolução que nos detemos a seguir.

1.1 - Evolução da avaliação

A prática da avaliação foi sofrendo ao longo dos tempos várias alterações quer a nível da sua concepção, das finalidades, dos efeitos e da sua aplicação. Guba e Lincoln (1989) reconheceram a existência de quatro gerações do conceito de avaliação: Na primeira geração, a avaliação está relacionada com a medição e surge devido à crescente complexidade dos sistemas educativos. Pretende-se que exista mais rigor e objectividade nos resultados. É realizada através de testes, estabelecendo uma relação entre o modelo do professor e a reprodução desse modelo por parte do aluno. Na segunda geração, para além de medir, a avaliação permite também verificar a relação entre o desempenho dos aprendentes e os objectivos previamente estabelecidos de um programa/projecto. Esta forma de conceber a avaliação surgiu após terem sido apontadas algumas deficiências na avaliação como medida, nomeadamente pela falta de rigor científico. Na terceira geração, a avaliação está orientada para a formulação de juízo de valor na qual o avaliador assume um papel de “juiz” e pretende ultrapassar algumas deficiências da geração anterior. Com esta geração, assiste-se à distinção entre avaliação formativa, mais direccionada para o desenvolvimento e a melhoria do serviço prestado, e avaliação sumativa, preocupada como a prestação de contas e a certificação. Na quarta geração, a avaliação representa a construção da realidade em que é atribuído um sentido às situações, sendo influenciada por elementos contextuais diversos e pelos valores dos vários intervenientes no processo. Preocupa-se em compreender a adequação, a eficácia e o sentido das acções resultantes das decisões/julgamentos avaliativos. Trata-se de um processo negociado e interactivo com aqueles que estão envolvidos na avaliação. Constitui uma acção feita por pessoas e para pessoas para encontrar respostas em situação dinâmica, para melhorar o desenvolvimento das acções e das relações numa dada situação.

Segundo estes autores (Guba e Lincoln, 1989), verifica-se que as 3 primeiras gerações se baseiam excessivamente no paradigma positivista em que a realidade sobre a qual o avaliador se vai pronunciar é-lhe independente porque não pertence e não intervém no contexto em estudo. Já a quarta geração incide no paradigma construtivista/naturalista em que o objecto avaliado deixa de ser visto como uma realidade independente do avaliador, mas uma realidade construída por todos os agentes da avaliação.

Das leituras efectuadas, verifica-se que estas gerações não são estanques e permanecem ainda nos dias de hoje interligadas, pelo que, num modelo de avaliação, podem ser encontradas as diferentes vertentes da avaliação. Importa agora desenvolver os conceitos de avaliação, de modelo de avaliação e de desenvolvimento profissional.

1.2 - Abordagem Conceptual

1.2.1 - Conceito de avaliação

Da vasta bibliografia publicada, são várias as definições do termo “avaliação”, significados que se foram alterando conforme o contexto cultural, social e económico em que se inseriam. As diversas definições diferem em amplitude, objectividade e complexidade, sem no entanto serem estanques, podendo até mesmo complementarem-se.

Das leituras efectuadas, verifica-se que as noções apresentadas destacam interpretações diferentes, assim optou-se por agrupá-las segundo a ideia mais vincada no conceito.

Avaliação é atribuir um juízo de valor

A avaliação como juízo de valor é defendida por Scriven, M. (1967, citado por Casanova, 1999) em que avaliar é valorar o objecto avaliado, isto é, integrar o valor e o mérito do que se realiza ou do que se conseguiu, para decidir se é conveniente ou não continuar com o programa/projecto pretendido. Para Pacheco (citado por Figari, 1996), este “*juízo de valor é formulado com base num processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos*” e que “*exige ser fundamentado sob pena de se tornar insuportável e/ou inoperante, e porque só o método utilizado para proferir um juízo pode constituir um fundamento*” (1996:27). Esta ideia está também presente nas palavras de Darling-Hammond quando escreve que a “*evaluation involves collecting and using information to judge the worth of something*” (1990:20).

Também o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation definiu inicialmente a avaliação como uma “*investigação sistemática do valor ou do mérito de um objecto, um programa, um projecto ou material didáctico*”. Ideia também partilhada por Barbier (citado por Hadji, 1994:32) que considera a avaliação como um “*acto deliberado e socialmente organizado chegando à produção do juízo de valor*”. Contudo, Casanova (1999) alerta que a finalidade da avaliação não é apenas a emissão de um juízo, mas que possibilita a tomada de decisão de uma forma fundamentada.

Avaliação é comparar um referente com um referido

No campo da Educação Tyler foi o primeiro a escrever que a avaliação é realizada a partir da consecução ou não de objectivos previamente fixados. A mesma ideia transparece em Figari (1996), quando refere que avaliar é relacionar um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, o que constitui o objecto de uma investigação sistemática ou de uma medida) com um referente (o que desempenha o papel de norma, o que deve ser, o que é o modelo, o objectivo pretendido).

Para Barbier (1990) o acto de avaliação também é um processo de transformação das representações, cujo ponto de partida seria uma representação factual de um objecto e o ponto de chegada uma representação normalizada desse mesmo objecto. Depende, deste modo, da leitura de uma realidade observável, que se realiza com uma grelha predeterminada e leva a procurar, no seio dessa realidade, os sinais que dão o testemunho da presença dos traços desejados (Barbier, *idem*).

Stufflebeam e Shinkfield (2007) alertam para a excessiva dependência dos objectivos. Com efeito, será necessário, para além de uma definição correcta de objectivos, ter em conta a estrutura e o processo avaliativo.

Avaliar é recolher informações

Stufflebeam (citado por Hadji, 1994:37) considera que a avaliação é “*um processo pelo qual se delimitam, obtém e fornecem informações úteis, que permitam julgar as decisões possíveis*” tendo por finalidade a melhoria. Este autor considera que a avaliação deve incidir no contexto, nos *inputs*, no processo e no produto.

Também Cardinet (Citado por Figari, 1996:33) define a avaliação como sendo um “*processo de observação e interpretação dos efeitos do ensino, que visam orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da organização*”. Para De Ketele (2010:13) “*a finalidade da avaliação é produzir e fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada*”. Nesse sentido, a avaliação consiste num processo de identificação, recolha e tratamento de dados, que visa obter informação que justifique uma determinada decisão”. Stufflebeam e Shinkfield (1995:16) definem avaliação como “*o processo sistemático de delinear, obter, relatar e aplicar informações descritivas e judicativas sobre o mérito, valor, a probidade, a viabilidade, segurança, significado, e/ou da equidade de um objecto*”.

Segundo Day (1993), na avaliação é preferível recorrer a um modelo de processo em vez de um modelo de produto para reforçar o desenvolvimento profissional dos professores. Com efeito, Winter (citado por Day, 1993) refere que a avaliação baseada no produto é utilizada como base de informações enquanto a avaliação baseada no processo permite conduzir o desenvolvimento profissional. Contudo, se o que se pretende é o desenvolvimento do indivíduo e da escola, a avaliação terá que ser orientada “*tanto para o produto como para o processo*” (Day, 2001:150).

Das definições apresentadas, verifica-se que existe uma concordância entre todos estes autores em considerar a avaliação como um processo em que, desde a concepção até a sua conclusão, todos os factores e variáveis devem ser tidos em conta.

Segundo Mateo (2000:21), “*a avaliação é uma praxis transformadora porque se desenvolve pela recolha de informação orientada para a emissão de um juízo de mérito ou de valor em relação a um sujeito objecto de intervenção tendo por objectivo a tomada de decisão no sentido da melhoria e do desenvolvimento do sujeito*”. Roullier (2008) completa referindo que este processo dinâmico de acção avaliativa permite dar sentido e ajuda a tomada de decisão. Nestas definições, encontram-se agrupadas todas as ideias anteriormente enunciadas, demonstrando a abrangência que o conceito de avaliação pode adoptar.

Na medida em que este trabalho incide sobre a avaliação de professores, convém referir alguns conceitos relacionados com a avaliação destes profissionais da educação.

1.2.2 - Avaliação de professores

As recentes alterações surgidas na sociedade tornaram-na mais complexa, mais heterogénea e mais exigente. São alterações que se reflectem na escola e que exigem maior qualidade do serviço educativo. O que se pretende nos dias de hoje é que a escola seja uma organização inteligente, viva, com capacidade e flexibilidade, actual, um local onde a investigação e a inovação se possam desenvolver. Esta nova escola exige profissionais especiais com formação científica, cultural e pedagógica. O trabalho do professor tem de avançar para um nível mais cooperativo, passar de um processo individualista para um processo colectivo, em que é privilegiado o trabalho em equipa, a partilha e a construção colaborativa. Alarcão (2002) refere que a

actividade profissional do professor deve ser realizada em equipa, cujo conhecimento é entendido como colectivo que se constrói através do diálogo com os outros.

Para Nevo (citado por Simões, 2000:10), a avaliação de professor é “o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino”. Na opinião de Nolan e Hoover (2008), a avaliação de professor é uma função da organização que é definida para realizar juízos relacionados com o desempenho e as competências do professor para fundamentar a tomada de decisão referente à permanência e a qualidade do desempenho do professor. Para Hadji (1994), a avaliação representa um acto de julgamento que implica construir um referente e relacioná-lo com um referido que se situa num contexto de tomada de decisão e que constitui um acto de comunicação social. Contudo, levanta a seguinte questão: “Será possível imaginar e propor modalidades de avaliação aceitáveis, porque pertinentes e justas?”

1.2.3 - Conceito de modelo de avaliação

Os modelos põem em prática as concepções da avaliação, fornecendo linhas orientadoras para a sua implementação. Conforme é referido por Simões (2000:31) “são representações de aspectos de uma teoria, que ajudam a compreender e a construir a teoria”. Scriven (citado por Simões, 2000: 31) considera o modelo de avaliação como “um método de fazer avaliação”.

Na opinião de Day (1993), a aplicação de um sistema de avaliação de professores deve realizar-se recorrendo a um modelo de processo. Com efeito, é o próprio processo de trabalho que é avaliação, a partir do qual resulta o desenvolvimento profissional do professor. Este é um modelo que permite recolher informações úteis, permitindo ao professor melhorar e desenvolver (Winter, citado por Day, 1993).

Bonniol e Vial (2001:11) referem que existem diferentes significados da palavra “modelo” segundo os contextos disciplinares, no caso da Educação, significa “*exibição de uma estrutura, de uma rede de elementos ligados por relações que são estáveis e que produzem uma função, realizando uma transformação*”. Assim, um modelo de avaliação deverá comportar os princípios, os procedimentos e as regras com vista ao desenvolvimento de um processo. Assim, entende-se modelo como a “*construção de um dispositivo de observações que permita chegar a conclusões válidas sobre essas observações*” (Huteau, citado por Bonniol e Vial, 2001:51).

1.2.4 - Conceito de desenvolvimento profissional

O saber não é estável mas sim em constante evolução e alteração, aberto e flexível. Vive-se hoje numa sociedade do conhecimento, cujas características são a instabilidade, as mudanças rápidas, as inovações tecnológicas e as alterações comportamentais, o que volatiliza o conhecimento útil e gera incerteza.

A profissionalidade dos trabalhadores, característica altamente valorizada, implica o acompanhamento da sociedade cultural e tecnologicamente em transformação. O professor de hoje é diferente de há algumas dezenas de anos e é dada cada vez mais importância ao seu desenvolvimento profissional.

Duke (citado por Curado, 2000:18) entende o desenvolvimento profissional como “*o processo ou processos através dos quais os professores atingem níveis mais elevados de competência profissional e expandem a compreensão de si mesmos, do seu papel, do contexto em que exercem a sua actividade e da respectiva carreira.*” Sparks e Loucks-Horsley (1990) acrescentam que estes processos visam a melhoria do conhecimento, competências ou atitudes dos elementos que interagem na organização escolar, em especial dos professores. Este desenvolvimento profissional inicia-se com a formação inicial e ocorre ao longo da vida, sendo o professor simultaneamente aprendiz e professor em alguns momentos do seu percurso profissional (Morais e Medeiros, 2007). Na opinião de Heidman (citado em Marcelo 1999), o desenvolvimento do professor implica não só o propósito de modificar as actividades educativas, as suas atitudes e de melhorar o rendimento dos alunos, mas implica também uma preocupação com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais. Esta ideia também está presente em Guskey (2000:16) referindo-se ao desenvolvimento profissional como “*those processes and activities designed to enhance the professional knowledge, skills, and attitudes of educators so that they might, in turn, improve the learning of student.*” O autor acrescenta ainda que se trata de um processo intencional, contínuo e sistemático. Com efeito, o professor deve voluntariamente ter intenção em agir, ao longo de todo o seu percurso, afectando todos os níveis da organização escolar.

Duke e Stiggins (1991) esclarecem que se trata de um processo que permite aos professores com competências mínimas adquirirem níveis cada vez mais elevados, compreendendo-se a si, ao contexto e aos outros.

Existem três sentidos a ter em conta no desenvolvimento profissional do professor: o processo, o produto e as transformações (Armour-Thomas, citado por

Morais e Medeiros, 2007). O processo está relacionado com a forma como é adquirido o conhecimento, o produto resulta da transformação e aplicação do conhecimento adquirido e as transformações incidem nas acções do professor decorrentes das mudanças ocorridas. Também Moreira (citado por Simões, 2000) enumera quatro características relacionadas com o desenvolvimento profissional: modificações comportamentais, com carácter permanente que evoluem para estados mais avançados e ligadas à idade.

Segundo Duke, (citado por Curado, 2000), os sistemas de avaliação de desempenho que pretendam promover o desenvolvimento profissional devem ser suficientemente flexíveis para acomodar as diferentes fases da vida dos professores. Na opinião de Curado (2000), a forma como o processo de avaliação é concebido, planeado e concretizado irá, pois, orientar o desenvolvimento profissional e influenciar o nível de motivação dos professores e a qualidade das escolas. A partir das actuações, é preciso aprender a desenvolver novas competências para evoluir e progredir nas aprendizagens.

A formação do professor nunca está acabada, mas sim em constante evolução e desenvolvimento. Nunca como hoje o aprender ao longo da vida se tornou tão importante para o desenvolvimento pessoal e profissional. Convém então, esclarecer as diferentes funções da avaliação e determinar como pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

1.3 - Funções da avaliação

Da análise do conceito de avaliação, verifica-se que as definições incidem particularmente em funções de componente formativa e/ou sumativa. A avaliação formativa é realizada para recolher informações sobre a actividade realizada com a finalidade de tomar decisões para o desenvolvimento. É um processo contínuo. Na avaliação sumativa não é tida em conta a possibilidade de modificar o processo avaliado, mas sim de melhorar futuros processos (Ramos e Luna, 1999). Para além destas duas dimensões da avaliação, Nevo (citado por Simões, 2000) apresenta mais duas funções da avaliação: a avaliação psicológica quando aumenta o conhecimento, motiva os comportamentos desejados; e a avaliação administrativa quando usada para o exercício da autoridade. Com efeito, alguns professores vêem a avaliação como um desafio, motivando-os a melhorar cada vez mais, enquanto outros enfrentam experiências de ansiedade e de stress (Natriello, 1991).

Também Stufflebeam e Sinkfield (2007) consideram a avaliação como sumativa e formativa, diferenciando-se de Nevo pelo facto de destacar a função de divulgação, na medida em que a avaliação também divulga práticas para facilitar a tomada de decisão, e a função de informação, ao proporcionar novos entendimentos a partir das revelações efectuadas. Stufflebeam (1971) considera que a avaliação é proactiva quando é utilizada para a tomada de decisões e é retroactiva na prestação de contas. A avaliação tem uma função formativa ou sumativa dependendo também do momento em que ela se realiza.

Segundo Hadji (1994), o acto de avaliar possibilita verificar as aquisições no quadro de uma progressão, julgar um trabalho em função das instruções dadas, estimar o nível de competências, situar alguém em relação aos outros, representar por um número o grau de sucesso, determinar o nível de produção e dar uma opinião. Para este autor (ibidem), a avaliação de professores pode desempenhar as funções de gestão administrativa das carreiras, de contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional e de melhoria do funcionamento do conjunto do sistema.

Após esta abordagem dos conceitos e funções da avaliação, pretende-se equacionar a interacção do desempenho dos professores com a avaliação, bem como compreender a implementação de um adequado processo de avaliação.

1.4 - Os professores e a avaliação

1.4.1 - A necessidade de avaliar os professores

O âmbito da avaliação em Portugal, bem como em outros países, tem-se alargado a outros objectos de estudo para além da avaliação das aprendizagens dos alunos, nomeadamente dos currículos, políticas educativas, projectos e pessoas (Estrela e Rodrigues, 1994). Mas, até ao momento, não tem havido investigações suficientes na área da avaliação dos professores, na medida em que não se tem dado grande relevo a esta actividade, apesar de estes profissionais serem os principais agentes do processo de ensino. Também não é alheio o facto de existir a necessidade de uma harmonização na União Europeia em questões profissionais atendendo à mobilidade de profissionais entre os países.

Os investimentos financeiros realizados no sector da Educação e a necessidade de prestar contas conduziram para dinâmicas avaliativas das quais se espera um contributo efectivo para uma maior eficácia do ensino e para uma melhor rentabilização dos recursos aplicados (Estrela e Nóvoa, 1993:). Estes autores consideram que o ressurgimento das preocupações com a avaliação se deveu à situação de crise que afecta a quase totalidade dos sistemas educativos e, conseqüentemente, à questão da eficácia e rentabilização dos recursos e à vaga reformadora dos anos 80, que concedeu à avaliação um lugar importante na regulação interna e no controlo externo dos processos de mudança.

Tendo em conta que a qualidade da aprendizagem depende em grande parte da qualidade do ensino, a avaliação dos professores é essencial para escolas eficientes (Shinkfield e Stufflebeam, 1995). Curado (2000) citando o relatório de Jacques Delors, refere as exigências de competência, profissionalismo e capacidade de entrega dos professores. Considera ainda que melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve constituir-se como uma prioridade em todos os países, recomendando-se como medida para o conseguir, o estabelecimento de condições propícias a um ensino eficaz, a promoção de um sistema de avaliação e controlo do desempenho dos professores que permita diagnosticar e remediar as dificuldades encontradas.

A avaliação de professores contribui, deste modo, para a compreensão dos problemas que afectam os sistemas educativos e, em consequência, permite traçar estratégias para superar as dificuldades, melhorando assim a qualidade do ensino e das aprendizagens. Danielson (2001) reforça que as instituições estão conscientes de que um sistema de avaliação adequado pode contribuir substancialmente para a qualidade do ensino. A avaliação dos professores possibilita ainda credibilizar, perante a sociedade, as competências pedagógicas e científicas dos profissionais da educação através da implementação de instrumentos de regulação e de desenvolvimento diversificados, justos e credíveis.

Uma reforma educativa bem sucedida passa basicamente pela existência de professores competentes e eficazes reconhecidos através de um sistema de avaliação de qualidade (Stronge, 2010). Guerra (1993) considera que a avaliação deve ser utilizada para ajudar o professor e não para constituir uma ameaça. Este autor considera que a finalidade primordial da avaliação é averiguar com rigor e imparcialidade as evidências relacionadas com a prática educativa e compreender para que se possa ter um juízo rigoroso sobre o seu valor educativo.

1.4.2 - Avaliação dos professores e desenvolvimento profissional

A questão da avaliação do desempenho dos professores é uma das principais preocupações do pessoal docente. A avaliação tem sido investigada e analisada ao longo dos tempos, contudo, até há bem pouco tempo, tinha-se prestado pouca atenção à avaliação dos professores em Portugal, existindo um certo cepticismo e desconfiança.

Na opinião de Simões (2000), a problemática da avaliação incide sobre as questões: Avaliar para quê? Qual a razão de ser da avaliação? Que funções e que propósitos é que a devem nortear? Tucker e Stronge (2007: 9) escreveram que os “*professores eficazes têm uma influência directa no desenvolvimento da aprendizagem escolar*”, o que vem reforçar que do desempenho dos professores depende a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Na opinião de Ramos e Luna (1999), a avaliação dos professores não deve ser realizada de forma isolada, mas sim integrada numa comunidade influenciada por diversos factores e deve ser entendida como um processo e não como uma actividade pontual. Também Day (1993:97) destaca que a avaliação não deve ser vista como mais uma tarefa, mas sim como uma estratégia “*incorporada e integrada no modo*

como as escolas enquanto instituições dinâmicas desenvolvem os seus recursos humanos” deixando de ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional. No entanto, e sendo a avaliação uma actividade complexa, importa que seja simplificada a nível administrativo, de modo a não problematizar nem as práticas curriculares, nem as regras de funcionamento da escola. Pacheco e Flores (1999) consideram que o professor é um adulto em contínuo processo de aprendizagem, é o principal interessado em participar na sua avaliação, convicto de que esta o levará a uma melhoria do seu trabalho.

É importante que a avaliação dos professores produza resultados que não sejam considerados como expressão de um julgamento individual para passarem a ser vistos como uma construção social (Curado, 2000). Desta forma, o professor deve reflectir sobre a sua prática docente como primeiro passo para o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade educativa em geral. Esta reflexão converte-se, deste modo, numa ferramenta de diagnóstico dos pontos fracos e fortes do professor (Ramos e Luna, 1999). Para Day (2001), são os professores que se desenvolvem, ganham novas perspectivas, aumentam o seu conhecimento e as suas capacidades como parte natural das suas vidas de trabalho. A avaliação ligada directamente ao desenvolvimento profissional é um meio de ajudar os professores a aumentarem a sua eficácia. Uma avaliação bem sucedida exige que sejam considerados vários factores (conhecimento, experiência e expectativas do professor, contexto escolar, contexto profissional e o debate fora da escola), sendo concedido aos professores o tempo e os recursos que lhes permitirão desempenhar um papel activo na elaboração e na implementação de todo o processo, sem no entanto, esquecer o factor humano da avaliação na medida em que o desenvolvimento implica uma reavaliação de valores, atitudes, sentimentos e práticas. A avaliação e o desenvolvimento profissional devem contribuir para um menor isolamento do professor e libertar mais tempo para reflectir sobre a acção, tanto fora como dentro da sala de aula.

Curado (2000) cita vários autores, nomeadamente Duke, Hadji, Lee e Rodriguez para enunciar factores que facilitem a implementação de um sistema de avaliação para o desenvolvimento profissional dos professores, entre os quais: separação entre o sistema de avaliação para o desenvolvimento profissional e o sistema para a prestação de contas; envolvimento dos professores no processo; explicitação clara das finalidades do processo; período de tempo adequado para a

preparação; disponibilização de feedback; inexistência de sanções para quem quiser experimentar novas estratégias; confidencialidade dos resultados; condições organizacionais e recursos adequados; integração do processo de avaliação individual num processo global de análise do funcionamento e organização da escola e organização de um processo sequencial que inclua as actividades de reorganização e desenvolvimento acordadas.

Fazendo referência a outros autores (como Bollington, Hopkins e West e Nevo), Simões (2000) também apontou como factores para a implementação de um sistema de avaliação a utilização de múltiplas fontes de dados, o estabelecimento de critérios de desempenho claros, relevantes e significativos e a existência de uma confiança mútua entre avaliador e avaliado. Para além do desenvolvimento profissional, Escorza (2000) destaca outros propósitos nomeadamente o controlo do cumprimento da profissionalidade, o reconhecimento social, a motivação pessoal, a promoção na carreira, a selecção de cargos, a melhoria da qualidade educativa, a selecção de professores e a exigência de responsabilidades.

1.4.3 - Processo de avaliação

A problemática da avaliação tem suscitado alguma controvérsia quanto aos seus propósitos, metodologias, finalidades e intervenientes. A implementação de um processo de avaliação ajustado e adequado a todos não é tarefa fácil, existindo, no seio da comunidade educativa, divergências conceptuais. São vários os aspectos a ter em conta na avaliação, nomeadamente os propósitos a alcançar, os métodos, os instrumentos, as fontes, os avaliadores, os avaliados, a periodicidade da avaliação e o modo de divulgação dos resultados. Day (1993) acrescenta que também devem ser considerados factores como a experiência, as expectativas dos professores e o contexto escolar.

Sendo a avaliação um instrumento decisivo para a melhoria e o desenvolvimento, Alves e Machado (2008) apontam quatro vectores de complexidade da actividade avaliativa: a) objectos sobre os quais incide o trabalho avaliativo; b) metodologias; c) papéis desempenhados pelos sujeitos; e d) contextualização da actividade avaliativa. Já segundo Cousins (citado por Simões, 2000), três factores podem influenciar o processo de avaliação: as características do professor (motivação, consciência, imaginação, abertura à mudança e à crítica); as características da avaliação (clara definição das regras e procedimentos, utilização de fontes diversificadas de dados); e as características organizacionais.

Na avaliação de professores, atendendo à complexidade e condicionalismos desta actividade, importa ter em atenção a forma e o modo como este processo é concebido e executado. Duke (citado por Curado, 2000) aponta para três propósitos para avaliar professores: a prestação de contas, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation indica quatro condições que qualquer avaliação deve ter (1992):

- **Normas de Propriedade:** a avaliação de professores deve ser ética e justa para todas as partes envolvidas (alunos, professores, pais, directores e avaliadores). A escola existe para servir os alunos, assim sendo convém determinar se os professores satisfazem efectivamente as necessidades dos alunos.

- **Normas de Utilidade:** Os critérios devem assegurar que uma avaliação proporcione as informações oportunas e práticas de que necessita uma determinada audiência. Deve ser conduzida por pessoas com a experiência apropriada, credibilidade, objectividade e autorização. Estes critérios asseguram que a avaliação contribua construtivamente na promoção de um ensino de excelência por parte dos professores.

- **Normas de Exequibilidade:** Os critérios são concebidos para assegurar uma avaliação realista, prudente, diplomática e moderada. O sistema de avaliação deve ser fácil de usar, bem fundamentado, racionalmente gerido e politicamente viável.

- **Normas de Exactidão:** A avaliação deve ser exacta, rigorosa. Os critérios são estabelecidos de modo que uma avaliação revele e transmita uma informação exacta acerca do que está a ser julgado.

Stufflebeam e Shinkfield (2007) recomendam o seguinte procedimento para a aplicação de um sistema de avaliação: familiarizar-se com cada conjunto de normas através da formação e treino; clarificar as finalidades da avaliação; clarificar o contexto da avaliação; elaborar um acordo com o cliente sobre que conjunto de normas será aplicada a avaliação (programa, pessoal ou escola); orientar e treinar colaboradores nos conteúdos das normas seleccionadas; aplicar as normas proactivamente através de verificações periódicas em todos os aspectos da avaliação; ponderar o envolvimento de um terceiro elemento independente para invocar as normas na condução de meta-avaliações formativas e sumativas; aplicar as normas para verificar o programa de avaliação completado; e assegurar que o relatório da meta-avaliação sumativa é concluído e divulgado aos interessados.

Alguns destes procedimentos também foram enunciados por McConney (citado por Paquay, 2004) enquanto princípios básicos para instaurar um processo de avaliação de professores: 1) Uma articulação necessária desta avaliação com a avaliação das necessidades, recursos e acções da instituição; 2) Uma explicitação clara e compreensível dos deveres e das responsabilidades dos professores; 3) Uma determinação precisa dos critérios e dos limites mínimos para cada critério; 4) Uma recolha múltipla de dados fiáveis; 5) Uma avaliação anual com visão essencialmente formativa que precede a avaliação sumativa a realizar a cada 5 anos; 6) A utilização de normas quanto às modalidades e quanto ao conteúdo; 7) A reciprocidade das avaliações dos autores de diversos níveis hierárquicos.

Já Peterson (citado por Pacheco e Flores, 1999) cita as seguintes recomendações para a avaliação dos professores: realçar a função da avaliação do professor destacando as boas práticas; utilizar boas razões para avaliar; considerar o professor no centro da actividade de avaliação; utilizar mais do que um avaliador; limitar os juízos de valor; utilizar várias fontes de recolha de evidências; usar dados diferenciados para fundamentar os juízos; dispor de tempo suficiente; recorrer à investigação; atender à actual sociologia da avaliação do professor; utilizar os resultados da avaliação como base de dados.

Nisbet (citado por Day, 1993:107) apresenta sete critérios a que deve obedecer um processo de avaliação: benéfico e ligado a programas de desenvolvimento e aperfeiçoamento; justo para cada indivíduo; global cobrindo a totalidade dos trabalhos dos professores; válido, fortemente fundamentado transmitindo confiança aos professores; aberto, compreensível e comunicável; eficaz, propulsor de mudança e praticável, simples e exequível. De Miguel (citado por Ramos e Luna, 1999) indica que um verdadeiro modelo requer a fundamentação numa teoria sobre a estrutura e funcionamento do objecto de avaliação através de variáveis devidamente relacionadas e operacionalizadas, com expressão de validade empírica, critérios de eficácia e campo de aplicação.

São vários os modelos de avaliação docente existentes em função da fundamentação teórica que os sustenta e das características da sua aplicação na prática. Cada modelo responde de uma forma particular a um enfoque da avaliação institucional e da avaliação docente em particular. Não existe um único modelo de avaliação. Já Darling-Hammond *et al.* (citada por Simões, 2000: 62) referia que “*é correcto afirmar que a investigação ainda não identificou um método de avaliação e professores que seja invariavelmente coroado de êxito*”. Com efeito, o modelo a

aplicar vai depender do propósito da avaliação. Os sistemas de avaliação devem ser periodicamente revistos e desenvolvidos. As variáveis que condicionam uma avaliação vão-se alterando e assim também será necessário proceder a reajustamentos ao sistema de avaliação.

O processo avaliativo dos professores deve ser bem conduzido ou poderá ter um efeito contrário ao pretendido, ou seja, resistência em vez de cooperação, retrocesso em vez de melhoria. Deve por isso, ser um processo consensual, democrático, transparente e útil ao ensino, às aprendizagens e ao funcionamento da organização escolar. Alves e Machado (2008:10) consideram de vital importância que os avaliadores tenham uma preparação adequada nomeadamente no domínio “*das técnicas básicas de investigação avaliativa, de construção dinâmica de processos socioculturais, científicos e pedagógicos*”. Para além das características referidas, House (1994) sugere que o avaliador deve possuir ainda igualdade moral, autonomia moral, imparcialidade e reciprocidade.

Pretende-se que a avaliação seja mobilizadora de um envolvimento de todos os intervenientes numa postura dialógica, de partilha e de construção de consensos e para que tal aconteça, Paquay (2004) aconselha as seguintes pistas: explicitar claramente os referentes de avaliação; assegurar a transparência dos procedimentos; garantir uma função unicamente formativa; escalar as prioridades em referência aos diversos aspectos da profissão; inscrever o processo de avaliação do professor no processo alargado de avaliação da escola e assegurar que o professor não seja confrontado com um poder arbitrário. Também Roullier (2008) aponta para a natureza dialógica da avaliação pelo facto de abranger “*explicitação e confrontação, no interior de um processo de negociação*”.

De tudo o que foi referido, resultam diferentes modelos de avaliação dos professores. Assim, a secção seguinte incide sobre alguns modelos de avaliação cujos propósitos abrangem o desenvolvimento profissional e/ou a prestação de contas.

1.5 - Modelos de avaliação dos docentes

Diferentes estudos sobre modelos de avaliação do desempenho dos professores realçam dois objectivos principais: a responsabilização ou prestação de contas e o desenvolvimento profissional, opinião corroborada por Day (1993). Este último autor refere ainda que as associações de professores têm defendido a utilização da avaliação como uma “*estratégia integrada e incorporada no modo como as escolas desenvolvem os recursos humanos*” (idem:97). Na opinião de Simões (2000), na implementação de qualquer modelo de avaliação, é conveniente considerar os critérios de Utilidade, Validade, Fidelidade, Impacto e Eficácia. Contudo, Figari (1993) alerta para os problemas que a avaliação pode levantar, nomeadamente o sentido do que é medido e as modalidades da medida. Defende ainda que, para avaliar, é fundamental relacionar um referido (o que é directamente observável) com um referente (o que se deseja como modelo), ideia já referida anteriormente. Assim sendo, para desenvolver correctamente a avaliação de professores, importa conhecer e implementar o modelo de avaliação mais adequado e ajustado ao objecto a avaliar, considerando todas as variáveis que possam estar nele envolvidas.

Como destaca Stufflebeam (citado por Simões, 2000:31), na definição do modelo de avaliação apropriado é preciso considerar os seguintes elementos: “*uma variedade de possíveis propósitos ou usos da avaliação; critérios precisos para julgar o desempenho; um planeamento aproximado para conduzir a avaliação e participantes previstos no processo de avaliação.*”

Na opinião de Shinkfield e Stufflebeam, (1995) existem factores que definem e influenciam um sistema de avaliação que são: as variáveis de contexto (factores caracterizadores do meio no qual a avaliação ocorre), *input* (factores controlados pela escola), processo (tarefas) e produto (resultados) (modelo CIPP- *context, input, process, product*). Recomendam que, num modelo de avaliação, se considerem os seguintes elementos: incluir todas as vertentes da actividade docente; utilizar diversidade de fontes de informação; ser realizada por mais do que um avaliador; efectuar a avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional diferente da avaliação para a progressão na carreira.

Shinkfield (1995) aponta para cinco princípios que é necessário seguir na implementação de um modelo de avaliação: deve ser considerada como parte integrante do processo educativo da escola; implementada numa perspectiva

construtivista; com a colaboração e o respeito mútuo entre professores e avaliadores, existindo consenso entre as partes interessadas sendo que a auto-avaliação dos professores é uma componente importante.

Segundo Duke (citado por Curado, 2000), o primeiro factor essencial para a criação de um sistema de avaliação dos professores que promova o seu crescimento, relacionado com objectivos próprios de desenvolvimento pessoal e profissional, é separá-lo claramente do sistema de prestação de contas, orientado por padrões de desempenho (competências mínimas) e relacionado com a progressão na carreira.

De Miguel (1989, citado por Ramos e Luna) enumera sete modelos de avaliação: centrado nas características do professor, baseado numa escala de valores, centrado nos objectivos de aproveitamento, centrado nos objectivos de ensino, orientado no processo, centrado nas preocupações do professor e eclético. Cada modelo responde de uma forma particular a um enfoque da avaliação institucional e da avaliação docente em particular.

A literatura dá a conhecer uma vasta diversidade de teorias, modelos e aplicações da avaliação do aluno, do professor, da escola e sistema educativo. Ao longo deste trabalho, já foi referido que a avaliação educativa surge como um meio de abordar a acção educativa cujo objectivo indiscutível é o da melhoria contínua e sistemática. A consecução deste objectivo passa inevitavelmente pela implementação de modelos de avaliação cujas metodologias se diferenciam quanto aos propósitos, finalidades e instrumentos entre outros.

Reconhecendo que é difícil encontrar um modelo perfeito, adaptado e aceite por todos os intervenientes no processo, de entre vários modelos utilizados em vários países, foi dada relevância aos modelos orientados para o desenvolvimento profissional do professor, aos modelos conduzidos para a prestação de contas e aos modelos colaborativos. Estas três categorias de modelos encontram-se estreitamente relacionadas com as dimensões formativas e/ou sumativas da avaliação.

Relativamente aos modelos orientados para o desenvolvimento do ensino, referem-se os modelos de Madeline Hunter, Edward Iwanicki, Graeme Withers, Thomas McGreal e Charlotte Danielson (citados por Shinkfield e stufflebeam, 1995). Estes modelos incidem na observação do professor para promover o seu desenvolvimento profissional de forma a conseguir aumentar a excelência do seu trabalho. Nestes modelos, o observador aconselha, propondo novas metodologias, fornece *feedback*, destaca as decisões oportunas, mas aponta também as decisões inapropriadas, numa

atitude de ajudar sem repreender. Estes modelos permitem ao professor identificar as decisões profissionais que deve tomar, proporcionam relações de causa que fundamentam as decisões tomadas e motivam os professores a recorrer a metodologias de boas práticas e metodologias de ensino alternativas com vista ao sucesso do ensino. Iwanicki (citado por Shinkfield e Stufflebeam, 1995) propõe mesmo a definição de um plano de melhoria que refere as áreas que precisam de ser melhoradas. Apresenta catorze indicadores agrupados em cinco domínios: planificação, gestão da aula, instrução, avaliação e responsabilidades profissionais.

Também Hunter (citado por Shinkfield e Stufflebeam, 1995), cujo modelo não foi criado com propósitos avaliativos, mas para a melhoria do ensino, estabelece atributos fundamentais: a preparação dos avaliadores; a preparação dos professores; a observação dos professores e a planificação das aulas. Contudo, este modelo requer tempo, recursos e envolvimento de todos os intervenientes. Withers (ibidem) defende a utilização da auto-avaliação, realizada através do registo num diário de bordo. Para este autor, a avaliação representa um dever profissional do professor e deve ser conduzida por padrões rigorosos de desempenho do ensino e pelos resultados dos alunos. Acrescenta que a avaliação externa realizada por um co-profissional e as evidências geradas pelo professor são potencialmente mais ricas e mais valiosas do que qualquer fonte de evidência por si só. A utilização de instrumentos adicionais também é defendida por Danielson e McGreal (citados por Nolan e Hoover, 2008), referindo ainda, que um sistema de avaliação deve ser alicerçado com um programa de formação sólido.

Nos modelos orientados para o desenvolvimento profissional, a dimensão formativa está presente. Com efeito, são modelos que promovem o desenvolvimento do professor, que utilizam como metodologia a observação de aulas realizada por intervenientes experientes e preocupados em transmitir *feedback* para desenvolver e melhorar o desempenho. Stufflebeam e Shinkfield (2007:23) consideram que é uma avaliação prospectiva e dinâmica, proporcionando orientações àqueles que são responsáveis em garantir e melhorar a qualidade de um programa. Neste tipo de avaliação, os avaliadores devem assumir uma postura proactiva, numa partilha constante. A auto-avaliação vem reforçar o carácter formativo na medida em que obriga o professor a reflectir sobre a prática educativa, detectando os pontos fracos e estabelecendo objectivos para a melhoria. A sobrevalorização do trabalho é um dos problemas da auto-avaliação porque os professores têm tendência em se considerarem eficientes (Ramos e Luna, 2000). A dimensão formativa na avaliação de professor actua como reguladora dos processos de ensino-aprendizagem.

Relativamente a modelos orientados para a prestação de contas, faz-se referência aos trabalhos desenvolvidos por Sanders no Tennessee e pelo Conselho Nacional de Normas do Ensino Profissional (citados por Shinkfield e Stufflebean, 1995). No modelo de Sanders, a utilização dos resultados dos alunos representa um dos elementos principais para a avaliação dos professores e das escolas. A avaliação incide mais na análise do produto final (resultados dos alunos) do que no processo (ensino-aprendizagem). Segundo este modelo, a intenção é determinar o valor que cada entidade está a contribuir para o aproveitamento dos alunos atendidos por componentes específicos do sistema de ensino e, em seguida, relatar os resultados com propósitos de melhoria, de prestação de contas e de política (Stufflebeam e Shinkfield, 2007:170). O Conselho Nacional de Normas do Ensino Profissional (*The National Board for Professional Teaching Standards*) é um órgão criado com o objectivo de promover a excelência do ensino. Para tal, estabelece padrões elevados e rigorosos que os professores devem conhecer e serem capazes de executar. Além disso, certifica os professores que cumprem padrões que estão focalizados em cinco comportamentos fundamentais: os professores estão comprometidos com os alunos e suas aprendizagens; os professores conhecem os conteúdos que leccionam e como ensiná-los aos alunos; os professores são responsáveis pela gestão e monitorização das aprendizagens dos alunos; os professores reflectem sistematicamente sobre suas práticas e aprendem com a experiência; os professores são membros de comunidades de aprendizagens.

Os métodos utilizados na avaliação dos professores são simulação, observação e documentação. Os modelos focalizados na prestação de contas revelam uma dimensão marcadamente sumativa, na medida em que a avaliação incide mais nos resultados obtidos do que no processo desenvolvido pelos professores. Segundo Stufflebeam e Shinkfield (2007:23), ocorrem no fim do desenvolvimento de um programa, projecto ou ciclo. São principalmente utilizados para proporcionar informações à comunidade sobre a qualidade de um serviço prestado e são geralmente conduzidas pelo director ou avaliador externo.

Quanto aos modelos colaborativos, Mannatt (citado por Shinkfield e Stufflebeam, 1995: 271) desenvolveu a Avaliação de Desempenho do Professor "*Teacher Performance Evaluation (TPE)*" com base na análise dos progressos conseguidos pela consecução de objectivos predefinidos, na análise da aula e adequada observação, na utilização de técnicas de orientação e de aconselhamento e pela utilização efectiva e eficiente do tempo. Pretende melhorar o desempenho do professor e influenciar as

aprendizagens dos alunos. Este modelo apresenta como etapas: 1) o estabelecimento das regras; 2) a orientação dos professores; 3) a análise das planificações; 4) a condução da entrevista de pré-observação; 5) a observação de aulas; 6) a condução da entrevista de pós observação; 7) a síntese dos dados; 8) a elaboração do relatório; 9) o estabelecimento de objectivos profissionais. Mannatt (citado por Shinkfield e stufflebeam, 1995:271) considera que a intervenção do director deve ter um papel importante, desempenhando uma função de consultor, e que uma avaliação de professores efectiva é uma ferramenta vital, quer para o seu desenvolvimento profissional, quer a manutenção das expectativas da organização escolar.

O modelo de avaliação implementado no distrito de Toledo (USA) incide principalmente nos professores em início de carreira e nos que apresentam um desempenho abaixo dos padrões requeridos. Os avaliadores são professores competentes e experientes que receberam formação para cumprir as suas tarefas com um elevado nível de competência e de aceitabilidade. Os professores experientes iniciam o processo com uma reunião onde são definidos os procedimentos e estabelecidos os objectivos a atingir. De seguida e durante alguns meses, o desempenho do professor é observado e avaliado. Estas observações são acompanhadas de reuniões para estabelecer objectivos de desempenho específicos. O processo finaliza com uma reunião de encerramento (Shinkfield e stufflebeam, 1995) .

Shinkfield (1995) desenvolveu um processo intensivo de avaliação formativa através de esforços cooperativos, contínuos efectuados pelo professor, pelo director e pelos pares num período de três anos envolvendo todo o pessoal docente. Este modelo também leva a que professores com maus desempenhos saiam do ensino. A avaliação é realizada recorrendo à observação de aulas, estabelecimento de objectivos, entrevistas e auto-avaliação. Este modelo baseia-se em cinco princípios: deve existir aceitação da avaliação de professor como parte integral do processo educativo; o desenvolvimento do professor apenas ocorre se for seguida de uma abordagem construtiva; a colaboração e o respeito mútuo entre o professor e o avaliador são essenciais; um acordo geral entre as partes envolvidas sobre a missão da escola e a atribuição de cargos devem preceder a implementação de um plano de avaliação de professores; a auto-avaliação de professores deve tornar-se uma parte significativa do processo.

Nos modelos colaborativos acima defendidos, transparecem a dimensão formativa e a dimensão sumativa. Por um lado, é formativa porque a intenção é a promoção do desenvolvimento profissional, em que a colaboração e a auto-avaliação são praticadas, mas também é sumativa, porque envolve a recolha de informação para a prestação de contas e o cumprimento de objectivos pré-definidos.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E ESTUDO COMPARATIVO

Após o enquadramento teórico, aborda-se a seguir a explicitação do trabalho realizado e as decisões metodológicas tomadas.

2.1 - Campo de observáveis

Relativamente ao estudo dos modelos, iniciou-se pela análise da avaliação de desempenho do pessoal docente em Portugal tendo por base a seguinte legislação: a Lei de Base do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto; o Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro e pelo Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho; a regulamentação da avaliação do desempenho, o Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio, alterado pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, alterado pelo Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de Janeiro e pelo Decreto Regulamentar nº 14/2009, de 21 de Agosto; o Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho, que veio revogar o Decreto Regulamentar nº 2/2008; a definição das percentagens máximas das classificações de *excelente* e de *muito bom*, o Despacho nº 20131/2008, de 30 de Julho, alterado pelo Despacho nº 31996/2008, de 16 de Dezembro, e a definição do perfil de desempenho comuns aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário pelo Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto.

Para o estudo do modelo francês, foi feita a análise documental da seguinte legislação: *Loi n° 83.634, du 13 juillet 1983*, sobre os direitos e deveres dos funcionários; *Loi n° 84.16, du 11 janvier*, sobre as disposições estatutárias referentes à função pública; *Decret n° 2020-682, de 29 de abril de 2002*, relativo às condições gerais de avaliação, de notação e de progressão dos funcionários do estado; *Arrêté du 15 octobre 2004*, relativo às condições gerais da avaliação, da notação e da progressão dos funcionários da administração central do Ministério da Educação Nacional, alterado pelo *Arrêté du 2 octobre 2007*.

Relativamente ao modelo de avaliação implementado em Inglaterra, foi estudada a legislação: *The Education Reform Act 1988*, que refere a reforma da educação; *School Teachers' pay and conditions Act 1991*, revogado pelo *The Education (School Teacher performance management) (England) Regulations 2006*, referente às

condições de remuneração e progressão das carreiras; *Education Act 2002*, que estabelece a necessidade de avaliar o desempenho docente.

Também foi realizada uma pesquisa a entidades relacionadas com professores, ensino e avaliação, com as quais foram estabelecidos diversos contactos nomeadamente com The General Teaching Council for England, The Office for standard of Education, The teaching da, Le Syndicat National des Enseignants de Second Degré.

Numa segunda fase, passou-se para a elaboração do guião da entrevista (anexo I) que foi traduzido em língua inglesa (anexo II) e francesa (anexo III). As versões em língua estrangeira foram enviadas por correio electrónico. Entretanto, em Portugal, procedeu-se à realização das entrevistas.

A selecção das escolas cujos directores foram entrevistados assentou na proximidade e na disponibilidade demonstrada pelos directores em participar neste estudo. Trata-se de agrupamentos de escolas que se localizam no distrito de Viana do Castelo e incluem, em três deles, todos os níveis de ensino (do pré-escolar até ao 12º ano).

Via correio electrónico, foram contactadas 100 escolas francesas (academias de Nice, Creteil, Lille, Toulouse e Paris) e 100 escolas inglesas, enviando a entrevista e explicando os objectivos da investigação. Contudo não foi obtida qualquer resposta. Foi feita uma tentativa recorrendo ao contacto de uma escola portuguesa que tem desenvolvido vários projectos com entidades estrangeiras, que aceitou colaborar fazendo chegar algumas entrevistas aos seus parceiros estrangeiros. Desta forma, conseguiram-se obter dez respostas de professores franceses. As escolas cujos professores responderam situam-se duas no norte, uma no sudeste, duas no sudoeste de França. Relativamente ao nível de ensino, duas escolas leccionam o ensino secundário, duas com o ensino básico e uma com ensino pré-escolar.

Como já foi referido anteriormente, por parte dos directores e professores ingleses não houve qualquer resposta. Assim, não foi possível recolher informações destes docentes.

2.1.1 - Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados, foram utilizadas os seguintes instrumentos:

- A análise documental,
- A entrevista.

Para a análise documental, foi elaborada uma grelha e para a entrevista foi definido um guião. A utilização de diferentes técnicas para a recolha de dados visa permitir desenvolver uma triangulação de dados para analisar a fiabilidade das informações recolhidas, atribuindo maior validade às conclusões efectuadas (Sousa, 2009).

O recurso à entrevista permitiu ainda perceber o entendimento que os professores e directores têm dos modelos de avaliação analisados e recolher as suas opiniões sobre a obrigatoriedade da avaliação, funções, processo, conteúdos a avaliar, intervenientes e efeitos na carreira docente.

Análise documental

A par da revisão da literatura para estudar e aprofundar esta temática, procedeu-se à investigação elaborada a partir da legislação e com recurso a documentos diversos nomeadamente relatórios e textos publicados em revistas sobre esta temática.

Para Chaumier (citado por Bardin, 1979:45), a análise documental é entendida como *“uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar um estado ulterior, a sua consulta e referência”*. Sousa (2009) refere que a análise documental incide sobre textos e tem por finalidade a condensação da informação, enquanto a análise de conteúdo baseia-se no estudo das mensagens com vista a sua inferência.

Com efeito, após analisar os documentos, foram destacadas as principais características e especificidades de cada modelo, apresentando de forma elucidativa o máximo de informação com o máximo de pertinência (Bardin, 1979).

Entrevista

A entrevista permite estabelecer uma interacção com o entrevistado e procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de indivíduos. Sousa (2009:249) sugere a entrevista *“para situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas”*. A entrevista permite recolher informações mais ricas, detalhadas, *“dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”* (Bogdan e Biklen, 1994). Estes autores acrescentam que esta técnica pode ser utilizada em conjunto com a análise de documentos e foi precisamente este o princípio que orientou a sua utilização nesta pesquisa.

Neste estudo foi privilegiada, para os directores de escolas portuguesas, a entrevista oral semi-estruturada, orientada por um guião em que os temas eram apresentados e o entrevistado respondia livremente. Porém foram disponibilizadas várias hipóteses que permitiam recolher opiniões específicas mas com alguma margem para o entrevistado poder discorrer sobre o tópico apresentado. Estas entrevistas realizadas aos directores de escolas portuguesas foram áudio gravadas.

No sentido de criar um ambiente mais descontraído, uma breve conversa informal precedeu a entrevista realizada aos directores portugueses, em que foi explicado o objectivo do estudo e o seu interesse. Os directores revelaram-se à vontade, provavelmente o facto de existir uma relação de proximidade veio facilitar este contacto. Aceitaram que a entrevista fosse áudio gravada, tendo sido previamente acautelado o anonimato e a confidencialidade. A entrevista foi conduzida de modo semi-directivo, respeitando sempre as intervenções dos entrevistados evitando interrupções. As entrevistas tiveram a duração média de uma hora e foram posteriormente transcritas a fim de poderem ser analisadas. Com efeito, segundo Bogdan e Biklen (1994:49) *“a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados”*.

No caso dos professores franceses, a entrevista foi realizada por escrito, podendo ser considerada como entrevista livre tendo em conta que o entrevistador não teve qualquer intervenção nesta tarefa. Como já foi referido no caso da Inglaterra, não foi possível recolher as entrevistas apesar dos esforços enveredados nesse sentido.

2.1.2 - Técnicas de análise de dados

Para a concretização deste projecto a análise de documentos e de conteúdo afiguram-se fundamentais. Com refere Sousa (2009), na investigação documental, a observação é interpretativa. Com efeito os dados já existem, é necessário efectuar uma *“leitura selectiva”* e atenta para aferir do interesse da informação. Os dados recolhidos são oportunamente estudados aplicando as técnicas de análise de documentos e de análise de conteúdo.

O procedimento implicado na realização da análise documental foi o seguinte: recolha dos documentos, leitura integral dos textos, destaque das partes relevantes, tradução em língua portuguesa (sempre que tal se justificava), sintetização de algumas informações e apresentação de forma elucidativa das principais características e especificidades de cada modelo a saber: caracterização do sistema educativo, regime de progressão na carreira docente e processo de avaliação dos professores.

O recurso à análise de conteúdo é importante para o tratamento de informações registadas na sequência da utilização de entrevistas. A análise de conteúdo é explicada por Sousa (2009: 264) como *“a intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos”*. Bardin (2008:44) define a análise de conteúdo como *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”*. A este propósito, a autora explicita que primeiro descreve-se, depois infere-se e finalmente interpreta-se. É um processo que permite *“ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro”* como bem refere Sousa (2009: 265). Trata-se de passar do relatório das respostas às perguntas colocadas para a *“análise do pensamento”* dos inquiridos como refere Vala (1986:108).

Para Flick (2005:193), este é um dos procedimentos clássicos de análise do material escrito que decorre da *“(...) utilização de categorias, derivadas frequentemente de modelos teóricos: as categorias são aplicadas ao material empírico, não são necessariamente extraídas dele, embora sejam repetidamente confrontadas com ele e, se necessário, modificadas.”*

Neste estudo, para o tratamento das entrevistas, seguiu-se a metodologia referida por Bardin (2008), passando por três etapas: na primeira etapa, foi realizada uma pré-análise, efectuando uma leitura fluente das respostas, com o objectivo de formular hipóteses e objectivos e procurar destacar as unidades de referência. Na segunda etapa, todas as respostas foram detalhadamente exploradas, transformando os dados brutos em unidades que se agrupam em categorias com características pertinentes de conteúdo. Para o efeito, foram escolhidas unidades de referência com conteúdo relevante e importante; foi definido o modo de quantificação e identificadas as categorias. Finalmente, na terceira etapa, foi efectuado o tratamento dos dados de modo a tornarem-se normalizados e ponderados a fim de facilitar a análise das informações recolhidas. Nesta fase, o processo passou pela selecção e síntese dos dados, pela inferência a partir de dados consolidados, pela interpretação e por último pela elaboração de conclusões.

Neste estudo, os temas e as categorias identificados foram recolhidos pela análise dos dados. Para a categorização, foram respeitados os critérios de exclusividade, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objectividade (Sousa, 2009). O objectivo era obter categorias que agrupassem o mesmo significado. Considerando Vala (1986), segmentos de texto foram inseridos em categorias sempre que detectados indicadores relativos a essa categoria. O que importa ao analista são conceitos, e a passagem dos indicadores aos conceitos é, portanto, uma operação de atribuição de sentido, cuja validade importará controlar.

Primeiro, as entrevistas foram analisadas separadamente uma a uma, e, depois, para cada uma das respostas, foi efectuada uma análise comparativa procurando pontos similares e pontos divergentes. Sendo a entrevista semi-directiva foi de algum modo fácil identificar os temas, pois estavam referenciados no guião da entrevista.

2.2 - Análise documental

Nesta secção procede-se a uma descrição do modelo de avaliação implementado em cada um dos três países em análise para, de seguida, estabelecer uma análise comparativa dos três modelos.

2.2.1 - Avaliação dos professores em Portugal

Desde a publicação da Lei de Base do Sistema Educativo em 1986, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, que a progressão na carreira docente está associada a uma avaliação. O seu ponto 2 do Artigo 39º refere que esta deverá incidir sobre *“toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científica”*.

A publicação do Estatuto da Carreira Docente (ECD), Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, foi seguida pela publicação do Decreto Regulamentar nº11/98, de 15 de Maio, que regulamentou o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente. Esta legislação foi novamente objecto de alteração tendo sido publicada nova legislação nomeadamente: aprovação do perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário pelo Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, alteração ao Estatuto Carreira Docente, pelo Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro e Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, sobre a avaliação de desempenho do pessoal docente. Actualmente o ECD já sofreu alterações com a recente publicação do Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho, e o Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, que foi revogado pelo Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho.

O Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, descreve o perfil geral de desempenho a que deve obedecer o Educador de Infância e o professor, bem como deveres a exercer nas seguintes dimensões: a) profissional, social e ética, b) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, c) participação na escola e de relação com a comunidade e d) desenvolvimento profissional ao longo da vida. O quadro 1 apresenta as dimensões e respectivos indicadores de desempenho do educador de infância e do professor.

Quadro 1 - Quadro resumo das dimensões e respectivos indicadores (elaborado com base no DL 240/2001, de 30 de Agosto)

Dimensões	Domínios
Profissional, social e ética	Preparação científica
	Preparação pedagógica e didáctica
	Desenvolvimento da autonomia dos alunos e sua integração na sociedade
	Promoção do bem-estar dos alunos e desenvolvimento de todas as suas componentes da sua identidade individual e cultural
	Respeito pela diferença cultural e pessoal de todos
	Desenvolvimento de relações interpessoais
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Preparação das actividades lectivas
	Realização das actividades lectivas
	Relação pedagógica com os alunos
	Implementação de apoio diferenciado conducente à aprendizagem
	Avaliação das aprendizagens
Participação na escola e de relação com a comunidade	Educação para a inclusão
	Participação nos projectos da escola
	Desenvolvimento de relações de participação com a comunidade
	Intervenção na dinâmica da escola
	Intervenção em projectos de investigação
Desenvolvimento profissional ao longo da vida	Reflexividade da pratica pedagógica e didáctica
	Investimento na formação e desenvolvimento profissional

O preâmbulo do ECD considera indispensável que o regime de avaliação de desempenho seja mais exigente, com consequências no desenvolvimento da carreira e que permite identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva. Este regime, que distingue o mérito, pretende conduzir à dignificação da profissão docente e à promoção da auto-estima e motivação dos professores.

O Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, (ECD) valorizou a avaliação como factor indispensável para o desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo a melhoria da qualidade do ensino e consequentemente a melhoria das aprendizagens dos alunos. Tucker e Stonge (2007:9) defendem que os principais responsáveis pelos resultados das aprendizagens são os professores. Estes autores defendem que “os professores eficazes não só fazem com que os alunos se sintam bem com a escola e com a aprendizagem, como também fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar”. Para Day (1993), os objectivos da avaliação de professores

prendem-se com a responsabilização e o desenvolvimento profissional. Pela responsabilização, os professores tomam consciência da eficiência e eficácia da sua intervenção. O desenvolvimento profissional ocorre na medida em que através do diagnóstico realizado pela avaliação e reflexão da prática pedagógica, o professor tem a oportunidade para crescer em termos pessoais e profissionais e efectuar os investimentos necessários para que este desenvolvimento se processe, funcionando assim como um estímulo. Este autor acrescenta que a avaliação deve ser considerada uma estratégia de actuação que permite às instituições gerir e melhorar os seus recursos humanos.

É referido ainda, no artigo 3º do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, que esta avaliação tem por objectivo a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional e ainda diagnosticar as respectivas necessidades de formação. Pretende igualmente a dignificação da carreira, a promoção da auto-estima e a motivação dos docentes.

Definidos os objectivos da avaliação, a legislação estipula, no ponto 2 do artigo 42º do ECD e no ponto 1 do artigo 4º do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, as dimensões da avaliação que se passam a enunciar: a) Vertente profissional e ética na qual se inclui o exercício de cargos, dinamização de projecto, assiduidade e serviço distribuído; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem abrangendo a preparação e realização das actividades lectivas, a relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das aprendizagens; c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar com a apreciação do trabalho colaborativo em projectos conjuntos de melhoria; d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida com referência à frequência de acções de formação contínua.

Das quatro dimensões atrás referidas, o coordenador de departamento apenas se pronuncia sobre a dimensão – Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, ficando a cargo do director da escola as restantes dimensões.

As dimensões são divididas em parâmetros e por sua vez, subdivididos em itens. Aos itens de cada parâmetro é atribuída uma classificação de 1 a 4 pontos. A pontuação final em cada parâmetro é a média simples da pontuação em cada um dos itens desse parâmetro, que é convertida numa escala de 10 valores. A classificação final de cada uma das fichas de avaliação é, por sua vez, dada pela média simples dos valores dos seus parâmetros. Por fim, o resultado final da avaliação corresponde à média simples

dos valores obtidos em cada uma das fichas de avaliação e é expresso nas menções: *Excelente* para valores de 9 a 10; *Muito Bom* para valores de 8 a 8,9; *Bom* para valores de 6,5 a 7,9; *Regular* para valores de 5 a 6,4 valores e *Insuficiente* para valores de 1 a 4,9 valores. Pelo Despacho nº 20131/2008, de 30 de Julho, alterado pelo Despacho nº 31996/2008, de 16 de Dezembro, foram estabelecidas as percentagens máximas para a atribuição das classificações de *Excelente* e de *Muito Bom* tendo em consideração os resultados obtidos na avaliação externa da escola. Estas percentagens são aplicadas a cada um dos seguintes universos: a) Membros da Comissão de Coordenação de Avaliação; b) Coordenadores de Departamentos curriculares ou dos conselhos de Docentes; c) Professores titulares que exercem funções de avaliação; d) restantes Professores Titulares; e) Professores e f) Pessoal Docente contratado. É na articulação com o modelo de avaliação de desempenho da generalidade dos trabalhadores da Administração Pública que se encontra a gestão por objectivos e a determinação das quotas.

Para efeito de recolha de dados, são utilizadas as seguintes fontes de informações, sugeridas no ponto 3 do artigo 45º: a) Relatórios certificativos de aproveitamento em acções de formação; b) Auto-avaliação; c) Observação de aulas; d) Análise de instrumentos de gestão curricular; e) Materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados; f) Instrumentos de avaliação pedagógica e g) Planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos.

No entanto, perante a contestação geral dos professores e dos sindicatos contra a imposição pura e simples de um sistema complexo em que determinados factores não foram devidamente acautelados, através do Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de Janeiro, foi aprovado um conjunto de medidas com vista à concretização e à simplificação dos procedimentos de avaliação. Com este diploma as medidas visam: a) a garantia dos professores serem avaliados por avaliadores da mesma área; b) a dispensa, no ano lectivo 2008/2009, do critério de avaliação dos resultados escolares e das taxas de abandono; c) a dispensa às reuniões entre avaliado e avaliadores; d) o pedido de requerimento para a realização da avaliação a cargo dos coordenadores de departamento curricular (condição necessária para a obtenção da classificação de *Muito Bom* ou *Excelente*; e) redução de três para duas o número de aulas a observar; f) dispensa da avaliação os docentes que até ao final do ano escolar de 2010-2011, estejam em condições de reunir os requisitos para a aposentação ou requeiram a aposentação antecipada e g) simplificação do regime de avaliação.

Da leitura dos diplomas, verifica-se que as funções de prestação de contas e de desenvolvimento profissional estão presentes no modelo de avaliação até agora implementado com avaliadores diferenciados - director e coordenador de departamento. O director mais centrado na prestação de contas, avalia e atribui classificação para as dimensões da participação na escola, da relação com a comunidade escolar e do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Já a actuação do coordenador incide nas dimensões da vertente profissional e ética e do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Os instrumentos a utilizar para cada um deles também são diferentes e ajustados ao propósito a avaliar. Com efeito, para o Coordenador de departamento os instrumentos são as observações das aulas (incluindo preparação, execução, avaliação e relação pedagógica) e a análise documental do portefólio, tendo para o efeito que preencher fichas de observação aprovadas pela escola. No caso do director, os instrumentos de recolha são a definição dos objectivos, a ficha de auto-avaliação e a análise documental.

A definição dos objectivos, a observação de aulas e a elaboração de portefólios eram obrigatórios apenas para os professores que pretendiam obter uma classificação de *Muito bom* ou *Excelente*.

A observação de aulas realizada a pedido do professor avaliado, é desenvolvida pelo coordenador ou professor avaliador nomeado e inclui também a planificação das actividades lectivas que fornecem informações sobre os conteúdos a leccionar, a estrutura da aula, a gestão das aprendizagens, a utilização dos recursos com vista a estabelecer uma boa dinâmica na turma. Uma planificação de aula bem elaborada e convenientemente executada, com os necessários e eventuais reajustamentos que, por ventura, possa acontecer, produz efeitos na melhoria das aprendizagens dos alunos (Kyriacou, 1991).

As observações de aulas favorecem a recolha de informações sobre as práticas pedagógicas e didácticas dos professores e constituem uma ferramenta fundamental quer para avaliações formativas, quer para sumativas. Quando realizadas por observadores mal treinados, ou quando são demasiado breves ou escassas podem originar resultados erróneos e/ou insuficientes. Assim, observações mais frequentes e com maior duração aumentam a confiança e a validade dos resultados (Mathers e Oliva, 2008).

A auto-avaliação é obrigatória na medida em que constitui um dever constante no ECD e no Decreto Regulamentar sobre a avaliação de desempenho. Para o efeito, os professores preenchem a ficha de auto-avaliação, pré-definida pelo Ministério da Educação, que incide sobre os seguintes conteúdos: cumprimento do serviço lectivo e dos objectivos individuais estabelecidos; preparação e organização das actividades lectivas; relação pedagógica com os alunos; apoio à aprendizagem dos alunos; contributo para a vida da escola e participação nos projectos e actividades da escola/agrupamento; participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão; actualização dos conhecimentos científicos e pedagógicos; acções de formação contínua realizadas; necessidades de formação e relação com a comunidade.

A elaboração de portefólios deve obedecer a critérios de pertinência, relevância e de síntese, englobando os documentos de registos comprovativos das actividades ou evidências do trabalho desenvolvido.

Posteriormente e na perspectiva de aperfeiçoar os procedimentos referidos no Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de Janeiro, o Governo solicitou estudos e pareceres a entidades externas. Os pontos fortes destacados na sequência dos estudos foram (i) incidir sobre a generalidade das funções dos docentes; (ii) a avaliação ser interna à escola e ser conduzida sob a responsabilidade do director; (iii) recorrer a uma pluralidade de fontes de informação e a diferentes avaliadores; (iv) incluir uma componente de avaliação por pares mais qualificados; (v) a observação de aulas constituir factor fundamental para a avaliação pedagógica e do desenvolvimento profissional. Assim, através do Decreto Regulamentar nº 14/2009, de 21 de Agosto, foi prorrogada a vigência do regime transitório estabelecido pelo Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de Janeiro, até à revisão do regime de avaliação do desempenho.

Aos cinco dias do mês de Fevereiro de 2010, a Direcção Regional de Educação do Norte enviou a todas as escolas uma nota informativa, referindo que, na sequência do Acordo de Princípios assinado a 8 de Janeiro de 2010 pelo Ministério de Educação e as organizações sindicais, aplica-se o regime simplificado definido no Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de Janeiro, até à entrada em vigor do novo regime de avaliação de desempenho do pessoal docente, a quem se encontre nas seguintes condições: a) docentes contratados; b) docentes que necessitam de apreciação intercalar, para efeito apenas de progressão; c) docentes a quem foi atribuída as menções de *Regular* ou *Insuficiente*, no ciclo de avaliação de 2007-2009.

Assim sendo e na sequência de processo negocial com organizações sindicais, o Estatuto da Carreira Docente e o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente foram revistos, sendo publicado a 23 de Junho, o Decreto-Lei nº 75/2010 e o Decreto Regulamentar nº 2/2010. Estes diplomas vieram introduzir alterações no sistema de avaliação de desempenho com consequências nas regras de progressão.

O objectivo da avaliação de desempenho do pessoal docente “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens” foi alterado para “a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos”. Com efeito, o facto de os resultados dos alunos serem indicador para a avaliação dos professores foi um dos motivos de discórdia e rejeição deste modelo (nº 2, art. 40º do DL nº15/2010 e nº 2, do art. 3º, do DR nº2/2010).

Foi ainda introduzida a vertente social na primeira dimensão passando a designar-se vertente profissional, social e ética. A terceira dimensão da avaliação também sofreu alteração passando a ser avaliada a relação do docente com a comunidade educativa em vez de comunidade escolar conforme referido na legislação anterior.

Para além do avaliado e da comissão de coordenação da avaliação do desempenho surge a tipologia de Júri de avaliação que substitui os avaliadores. Este júri passa a ser composto pelos membros da comissão de coordenação da avaliação do desempenho e por um relator, designado pelo coordenador do departamento curricular do avaliado, que será responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado. O relator deverá pertencer ao mesmo grupo de recrutamento, ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores e preferencialmente possuir formação especializada em avaliação de desempenho (nº3, do art.13º, do DR nº2/2010 de 23 de Junho).

Este júri passa a ser responsável pela atribuição da avaliação do desempenho dos docentes e pela emissão de recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional. Os domínios de avaliação centram-se nas seguintes dimensões: a) Vertente profissional, social e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem – preparação e organização das actividades lectivas, realização das actividades lectivas, relação pedagógica com os alunos e processo de avaliação das aprendizagens dos alunos; c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa – contributos do docente para o funcionamento e qualidade do serviço prestado pela escola tendo em conta os

seguintes domínios: i) o cumprimento do serviço lectivo e não lectivo distribuído; ii) o contributo dos docentes para a realização dos objectivos e metas do projecto educativo e dos planos anual e plurianual de actividades; iii) a participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão; iv) a dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação; d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida – frequência de acções de formação contínua e desenvolvimento profissional.

Com esta alteração na legislação, o coordenador de departamento curricular e o director deixam de ser avaliadores. A função de avaliar passa a ser exercida pelo relator que apresenta uma proposta de avaliação final ao júri de avaliação. Pode-se dizer que deixam de existir dois actores directamente envolvidos na avaliação de desempenho para apenas o relator desempenhar esta função. Como fontes de dados, mantiveram-se a auto-avaliação e a observação de aulas, as restantes não estão mencionadas no novo ECD.

Com a publicação de nova legislação a vigorar para o próximo ciclo de avaliação, todas as dimensões passam a ser avaliadas por um único interveniente que propõe uma classificação a um júri, tendo como instrumento de recolha a auto-avaliação e a observação de aula e mantendo-se a mesma regra de pontuação. Neste caso, sendo o relator responsável pela avaliação de todos os domínios, existe o perigo dos propósitos do desenvolvimento profissional e da progressão na carreira se confundirem. A proposta de avaliação final será apresentada ao júri que determinará a classificação final.

2.2.2 - Avaliação dos professores em França

A base da informação recolhida é principalmente de origem internacional. Tanto as pesquisas na *Eurodyce* a nível europeu como em sites oficiais da França nomeadamente, *Ministère de l'Éducation Nationale*, *Syndicat National des Enseignants de Second Degré*, *Legifrance*, *le Service Public de la Difusion du Droit*, *Syndicat des Enseignants du Premier Degré et du Second Degré (SE-UNSA)*, *Academie de Toulouse*, foram as principais fontes da informação utilizada neste texto.

Devido a pressões económicas, exigências democráticas, evolução das relações entre a família e a escola, alteração dos públicos escolares, a profissão de “professor” está em profunda transformação e o seu perfil tem-se modificado continuamente, posição assumida por Paquay (2004).

A taxa de insucesso e de violência escolar é elevada, o que vem preocupando a sociedade francesa e os seus dirigentes. Para combater estes dois problemas, foram tomadas algumas medidas agrupadas em 3 grupos: a) aumentos salariais dos professores para elevar a entrada de novos profissionais; b) reforma da formação inicial com a criação dos “*Instituts Universitaires de Formation de Maîtres*” que proporcionam um ensino superior, articulando a teoria com a prática; c) implementação de formação permanente.

Antes de passar ao modelo de avaliação, parece importante apresentar o sistema de ensino francês.

O sistema educativo da França é bastante centralizado, contudo foram sendo transferidas algumas competências, ao longo do tempo, para as regiões e departamentos. O Estado define as orientações pedagógicas e os programas de ensino, assegura também o recrutamento, a formação e a gestão do pessoal docente.

O Ensino Pré-escolar desenvolve-se nos jardins-de-infância para as crianças entre os 2 e 6 anos. O Ensino Primário (primeiro grau) ocorre nas escolas elementares para alunos entre os 6 e 11 anos, com uma duração de 5 anos, que corresponde no nosso sistema de ensino ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos de escolaridade. O Ensino Secundário (segundo grau) divide-se em secundário inferior que é leccionado nos colégios com uma duração de 4 anos (equivalentes ao nosso 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade) e em secundário superior com uma duração de 3 anos, desenvolvido nos liceus (equivalente ao 10º, 11º e 12º anos de escolaridade).

O país divide-se em regiões, departamentos e concelhos. A administração da Educação a nível regional é realizada pela “Academia”, num total de trinta em França. A academia é o nível administrativo que assume a política educacional regional definida pelo governo. A administração académica ou reitoria é gerida por um reitor nomeado pelo Presidente da República. Uma das missões da reitoria é a gestão do pessoal docente do segundo grau e pela tutela administrativa e pedagógica dos liceus. A França divide-se em 96 departamentos e a sua administração é denominada administração departamental ou inspeção académica e é gerida por um inspector académico nomeado pelo Primeiro-Ministro. A Administração Departamental é responsável pelos

colégios. Os concelhos são responsáveis pela administração das escolas. A Inspeção Pedagógica Regional (IPR) e a Inspeção da Educação Nacional (IEN) encontram-se sob a tutela do reitor da academia. A inspeção pedagógica regional exerce as suas funções em escolas secundárias de uma academia. A inspeção da educação nacional exerce as suas funções em escolas profissionais.

Aborda-se em seguida o sistema de avaliação, tendo em conta as suas componentes, nomeadamente progressão na carreira, avaliação administrativa e avaliação pedagógica e as limitações da avaliação.

Progressão na carreira

Em França, existem duas carreiras profissionais, uma para os docentes com funções lectivas (*normale*) e outra para os professores que exercem outras funções não lectivas (*hors-classe*). A primeira carreira está dividida em onze escalões e a passagem de um escalão para outro depende da classificação obtida, excepto nos quatro primeiros escalões cuja progressão é automática. A cada escala corresponde um certo número de pontos de índice, cujo valor é reavaliado periodicamente para o conjunto de funcionários. A passagem do 4º para o 5º escalão ocorre nas seguintes situações:

- 30% dos professores com melhor classificação progridem “ *au grand choix*” ao fim de 2 anos;
- 70% restantes progridem “ *à l’ancienneté*” ao fim de 2,5 anos.

A partir do 5º escalão, a progressão pode ocorrer de 3 formas: *au grand choix* para os 30% professores melhores classificados ao fim do tempo determinado; *au choix para os 50%* professores seguintes ao fim do tempo determinado e *à l’ancienneté* para os professores restantes ao fim do tempo determinado.

Quadro 2 - Progressão na carreira de professores

Escalões	Au grand choix	Au choix	À l'ancienneté
1	3 meses		
2	9 meses		
3	1 ano		
4	2 anos		2,5 anos
5	2,5 anos	3 anos	3,5 anos
6	2,5 anos	3 anos	3,5 anos
7	2,5 anos	3 anos	3,5 anos
8	2,5 anos	3 anos	3,5 anos
9	2,5 anos	4 anos	4,5 anos
10	3 anos	4 anos	4,5 anos
11	3 anos	4,5 anos	5,5 anos

Cros (2004) considera que esta avaliação não tem um impacto considerável na carreira, na medida em que a antiguidade tem um peso muito importante numa progressão que se realiza segundo três ritmos (*antiguidade, choix, grand choix*). Segundo este autor (*idem*), é raro que um professor não obtenha uma classificação majorada em função do número de anos de exercício ou que obtenha uma classificação inferior o que obrigaria o inspector a justificar detalhadamente a classificação atribuída. Com efeito, a maioria dos professores são funcionários públicos que se regem por uma legislação restrita, onde o factor da antiguidade permite a valorização dos salários.

Esta avaliação reveste um carácter sumativo pelo facto da promoção *au grand choix* ou *au choix* e *hors-classe* na carreira depender de uma classificação mas também possui uma função formativa pelo facto de, através da entrevista, serem formulados conselhos sobre a evolução das práticas educativas.

Existe uma segunda carreira (*hors-classe*) com sete escalões para os professores que exercem outras funções que não em contexto de sala de aula nomeadamente, director de escola ou inspector.

Quadro 3 - Progressão na carreira para professores que exercem outras funções (*hors-classe*)

Escalões	Tempo de permanência
1	2,5 anos
2	2,5 anos
3	2,5 anos
4	2,5 anos
5	3 anos
6	3 anos
7	-----

Avaliação administrativa e avaliação pedagógica

Todos os funcionários públicos estão sujeitos à avaliação conforme estipulado no artigo 2º do *Décret n° 2002-682*, de 29 de Abril de 2002, relativo às condições gerais de avaliação, classificação e progressão dos funcionários do Estado. A avaliação dos docentes é realizada de forma diferente conforme se trata de professores do primeiro grau ou professores do segundo grau.

Os professores do primeiro grau (o que equivale ao 1º ciclo e ao 5º ano do ensino básico) são avaliados e classificados através de uma avaliação pedagógica, efectuada por um inspector académico, nomeado pela Inspeção da Educação Nacional que tem a responsabilidade de verificar o cumprimento dos programas e dos horários de ensino e sua qualidade pedagógica pela observação de uma aula. A classificação é proposta a partir da observação de uma aula.

Os professores do segundo grau (que equivale ao 6º ano, 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário) estão sujeitos a uma dupla avaliação, administrativa e pedagógica.

A classificação administrativa é atribuída pelo reitor, por proposta do director da escola. O director do estabelecimento formula a sua proposta de classificação e a sua apreciação, sem fazer alusão a opiniões, actividades políticas, sindicais religiosas ou faltas justificadas.

Na classificação administrativa, realizada anualmente, o processo pode iniciar-se com uma entrevista. O *Arrêté du 15 de octobre 2004*, alterado pelo *Arrêté du 2 octobre 2007* estabelece as condições gerais da avaliação, de notação e de promoção na carreira dos funcionários do Ministério da Educação. A entrevista é conduzida pelo superior hierárquico imediatamente acima do avaliado (director) e deve incidir sobre: a) determinação da missão e dos objectivos; b) resultados profissionais obtidos em relação aos objectivos fixados, às condições de organização e de funcionamento do serviço; c) necessidades de formação; d) perspectivas de evolução (progressão na carreira e mobilidade). O professor é informado da realização da entrevista com uma antecedência de quinze dias. O relatório da entrevista de avaliação é estabelecido pelo director.

Para cada funcionário, é estabelecida uma ficha de notação "notice annuelle de notation" que engloba os seguintes elementos: a) uma apreciação geral determinada com base nos critérios de assiduidade/pontualidade, actividade/eficácia e

autoridade/influência e nos resultados profissionais obtidos em relação aos objectivos fixados, às condições de organização e de funcionamento do serviço e nas necessidades de formação e perspectivas de evolução; b) uma classificação fixada segundo os níveis e as margens de evolução previstos na legislação e em concordância com a apreciação geral.

Para garantir o princípio da equidade na atribuição da classificação, foram desenvolvidas grelhas de referência a partir da análise das classificações administrativas a nível nacional. Em caso de uma classificação fora do barómetro (para cima ou para baixo), é exigido um relatório conforme estipulado no *Décret n° 2002-682*, de 29 de Abril.

A classificação pedagógica é fixada pelos inspectores: inspectores-gerais da educação nacional e inspectores académicos. Estes inspectores observam a aula e atribuem uma classificação referente à pedagogia e à didáctica do ensino observado. Destina-se a efectuar um controlo de conformidade em relação aos programas e currículos e a apreciar as escolhas do professor relativas à relevância da aula, aos objectivos a atingir, à estrutura e à planificação da aula, à identificação dos conhecimentos dos alunos e dos saberes a adquirir pelos alunos e aos procedimentos de avaliação (Attali e Bressoux, 2002: 16). Durante a observação da aula, o inspector pode consultar os cadernos e os testes dos alunos, permitindo assim, reforçar ou qualificar o juízo sobre a eficácia da prática educativa. São assim analisados três aspectos: académicos (qualidade científica), pedagógicos (dinâmica do processo educativo) e didácticos (pertinência e relevância das estratégias educativas). A observação de aula é seguida de uma entrevista que tem como objectivo o aconselhamento com vista à melhoria da qualidade do ensino. A avaliação pedagógica finaliza com a produção de um relatório emitido pelo inspector, no qual o professor poderá acrescentar observações discordantes. A classificação é tida em conta na progressão da carreira e é acompanhada de uma apreciação pedagógica. É comunicada no trimestre que se segue após a inspecção.

Os funcionários devem ser avaliados pedagogicamente com uma periodicidade máxima de dois anos, mas na realidade este prazo não é cumprido por falta de inspectores. As propostas de classificação administrativas e pedagógicas estão sujeitas a perequações académicas e depois nacionais, de que resultara uma classificação final, ratificada pelo reitor.

Limitações da avaliação

Apesar do que é estipulado, os professores são avaliados com a periodicidade de 3 a 4 anos para o 1º grau e de 5 a 6 anos para o 2º grau, devido à falta de recursos humanos. Assim e segundo Hadji (2010), devido à brevidade, imprevisibilidade e raridade das inspecções, a avaliação não contribui para o desenvolvimento do professor, podendo mesmo causar injustiças entre os professores na medida em que da avaliação depende a progressão na carreira. Segundo Danielson (2001), perante a complexidade do acto de ensinar, muitos professores reconhecem que uma breve observação de aula não é suficiente.

Outro factor limitativo é o facto de não existirem grelhas específicas de observação de aulas. Cada inspector possuiu uma visão particular do processo ensino-aprendizagem e avalia em conformidade, o que provoca nos professores um mal-estar pela falta de clareza dos objectivos da inspecção. Segundo a opinião da inspecção-geral, não é desejável a utilização sistemática de uma grelha de avaliação uniforme devido à diversidade de contextos, de disciplinas e de estilos de ensino que o inspector deve ter em conta (Attali e Bressoux, 2002:26).

Monteil (1999) refere no seu relatório, alguns factores que podem influenciar a classificação do inspector, nomeadamente, o conhecimento da classificação anterior, as características da turma e o género do avaliado. A partir das informações recolhidas *a priori*, o inspector estabelece determinadas expectativas que podem influenciar a observação da aula e a detecção e selecção de ocorrências. Com efeito, vai actuar conforme as ideias e as opiniões que foi construindo. Monteil (1999), no seu relatório, destaca dois pontos essenciais. Um primeiro ponto incide na necessidade de observar o professor ao longo da sua prática lectiva numa perspectiva de correcção e/ou evolução, em que o *feedback* das informações assume um papel importante. O segundo ponto introduz uma nova perspectiva de práticas pedagógicas e de experiências adquiridas. Perante a diversidade de factores que o professor diariamente gere - currículos, alunos com competências cognitivas diferentes, comportamentos sociais, por exemplo vai criando e desenvolvendo respostas com vista ao sucesso das aprendizagens dos alunos.

Contudo, e como é mencionado no Parecer nº6 do HCée (2003), cingir a avaliação a uma observação individual em sala de aula impede que outras funções do professor sejam objecto de avaliação, nomeadamente actividades interdisciplinares,

actividades desenvolvidas na escola e fora da escola e apoio aos alunos. Também não contempla a avaliação do desempenho dos professores que não executam funções lectivas. Hadji (2010:120) alerta para o facto de serem considerados como elementos de observação:

“as características do estabelecimento de ensino e da turma, o tipo de actividade, os meios e os materiais utilizados, o método de ensino, o tipo e o nível de participação dos alunos, os manuais, os cadernos dos alunos e as dificuldades eventualmente sentidas pelo docente”.

No modelo de avaliação implementado em França, Atalli e Bressoux (citados por Hadji, 2010:124) assinalam quatro críticas (que desvalorizam e/ou prejudicam o processo): “artificialismo”, porque o docente altera o seu comportamento quando está em presença de um terceiro elemento cuja função é avaliá-lo e neste caso, a sessão é exageradamente preparada; “pontilhismo”, porque apenas uma pequena e breve parte do trabalho do docente, em contexto de sala de aula, é sujeita à observação, não sendo tido em conta o trabalho colaborativo dos professores; “submissão às normas em uso” levando os professores a não inovarem com medo de serem mal interpretados; “confusão de papéis” quando se solicita que o inspector seja ao mesmo tempo conselheiro, animador e porta-voz das decisões ministeriais.

Este modelo de avaliação representa mais um sistema de inspecção, de notação e de controlo do que um sistema de avaliação para o desenvolvimento profissional do professor (Hadji, 2010). Parece um sistema mais centrado na prestação de contas sem, no entanto, penalizar o professor em situação de desempenho menos bom. O parecer nº6 do HCÉé (2003) salienta também esta ideia de inspecção e de notação, que, em diversas ocasiões, é considerado pouco equitativo e pouco eficaz, e origina mal-estar entre os avaliados e avaliadores. Também é referido o carácter pouco justo do modelo de avaliação apresentando como razões: a) os avaliados não tomam conhecimento dos critérios de avaliação; b) as condições das observações são diferentes conforme os contextos; c) a recolha das informações não é homogénea; d) o ritmo e o intervalo das avaliações são desiguais. Este parecer também expõe a sua insuficiente eficácia porque exerce pouca influência nas práticas individuais e colectivas dos professores, não contribuindo para a melhoria das práticas educativas e conseqüentemente do sistema educativo. Este modelo de avaliação apresenta também uma função de certificação porque permite decidir a passagem do professor para um escalão superior da carreira.

Apesar de tudo, Attali e Bressoux (2002) defendem este modelo de avaliação cujos avaliadores, para além do acto pedagógico, podem também analisar os cadernos dos alunos, o comportamento do grupo turma, o saber académico e o saber-fazer, a capacidade comunicativa, a inserção na vida da escola, a adaptação às dificuldades, a situação da disciplina perante a escola e a sua eficácia. Com efeito, consideram que estes elementos fornecem informações fiáveis e relevantes que possibilitam a tomada de decisão de forma justa. Porém, e para que tal aconteça, apresentam algumas recomendações, nomeadamente, privilegiar as práticas profissionais e seus impactos nas aprendizagens, analisando os resultados dos alunos. Assim, a acção centra-se em analisar a eficácia do acto pedagógico.

Também Monteil (1999), no seu relatório, efectua algumas recomendações a ter em conta na avaliação nomeadamente: a) a avaliação deve incidir na produção de um relatório de actividade todos os três anos ao longo da carreira; b) a observação deve realizar-se em dez sessões e efectuar-se por dois inspectores um ligado à disciplina e o outro orientado para a transversalidade do ensino; c) conceber e difundir um referencial de inspecção que permita partilhar indicadores pedagógicos; d) tornar a avaliação um factor contributivo a um plano de formação contínua.

O modelo de avaliação de professores implementado em França assume mais uma postura de controlo, estando o poder na posse dos inspectores e dos directores de escola. Os objectivos da avaliação centram-se na verificação da conformidade do acto pedagógico em relação aos objectivos nacionais e pode ter efeitos directos na progressão na carreira do docente. De Ketele (2010) considera a existência de duas posturas na avaliação do desempenho profissional: a de controlo e a de reconhecimento. Para este autor, a postura de controlo produz efeitos mais negativos do que positivos porque não promove o desenvolvimento profissional do professor que é examinado como um “objecto”. Já a postura de reconhecimento pode originar uma mais-valia à qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional do professor, apreciado num papel de “sujeito”.

2.2.3 - Avaliação dos professores em Inglaterra

Para a elaboração deste texto, foram recolhidas informações consultando a Internet nas páginas da Eurydice, General Teaching Council for England, Training and Development Agency for Schools (TDA), Office of Public Sector Information (OPSI), Teachernet, e Office for Standard in Education (OFSTED).

Os países anglo-saxónicos foram os primeiros a aplicar nas organizações instrumentos de medida, de eficácia e de qualidade, tendo sido acompanhados pelas grandes organizações internacionais. A partir de 1944, as escolas passaram a ser geridas por um órgão de direcção (*Governing Body*) constituído entre nove a vinte membros, que estabelece a ligação entre a Autoridade de Educação Local (*Local Education Authority - LEA*) e o director da escola (*Head teacher*). As funções da Autoridade de Educação Local são: assegurar o número de vagas suficientes para os jovens dentro da escolaridade obrigatória; financiar as escolas públicas; monitorar e melhorar os padrões de aprendizagens; supervisionar a Educação Especial; definir o calendário escolar para determinado tipo de escola. Inicialmente, a Autoridade de Educação Local intervinha nas escolas desde o pré-escolar até ao ensino secundário. O diploma “*The Education Reform Act 1988*” permitiu às escolas primárias e secundárias abandonar o controlo da Autoridade de Educação Local ficando assim cada vez mais autónomas na gestão e controlo orçamental. Este diploma também introduziu o currículo a nível nacional. A partir deste diploma legal, foram implementadas medidas para tornar mais transparente e acessível o trabalho e os resultados dos professores (Day, 2010).

Em Inglaterra, o ensino é obrigatório e gratuito dos 5 aos 16 anos, nas escolas públicas e organiza-se da seguinte forma (Eurydice):

- 1ª etapa (*Stage 1*): dos 5 aos 7 anos – ensino primário
- 2ª etapa (*Stage 2*): dos 7 aos 11 anos – ensino primário
- 3ª etapa (*Stage 3*): dos 11 aos 14 anos – ensino secundário inferior
- 4ª etapa (*Stage 4*): dos 14 aos 16 anos – ensino secundário superior
- A partir da 4ª etapa, o aluno opta entre prosseguir os estudos de formação profissional (*Further education*) e/ou no ensino superior (*Higher education*).

No ensino primário, os professores leccionam todas as disciplinas do currículo e são sobretudo professores generalistas, enquanto no ensino secundário, são

especialistas em determinadas áreas. Os professores são contratados pelas Autoridades de Educação Local ou pelas escolas.

A carreira dos professores encontra-se dividida em cinco categorias de padrões sujeitas à avaliação e correspondem a diferentes etapas da vida profissional dos docentes: 1) estatuto de professor qualificado "*Qualified Teachers Statut*"; 2) padrões fundamentais para os professores que completaram com sucesso o seu período de indução "*Core Standards*"; 3) professores do pós-limiar "*Post threshold teachers*"; 4) professor excelente "*Excellent teachers*" e 5) professor especializado/com competências avançadas "*Advanced Skills Teachers*".

Todos os professores para serem considerados "qualificados" devem estar registados na *General Teaching Council for England* (GTCE) adoptando o Código de Conduta e Prática "*GTCE's Code of Conduct and Practice*". O estatuto de Professor Qualificado e registo no GTCE são concedidos por uma entidade acreditada em *Initial Teacher Training* (ITT) na sequência de uma avaliação que mostra que todos os padrões de QTS foram cumpridos. Para progredir em cada etapa da carreira, os professores devem demonstrar que atingiram padrões relevantes. O professor que pretenda atingir a etapa do "Pós-limiar" é avaliado pelo director de escola. O professor que pretenda atingir o nível de Professor Excelente ou Professor especializado/com competências avançadas está sujeito a um processo de avaliação externo.

Os professores iniciam a sua carreira na Tabela Salarial Principal de pagamento "*Main Pay Scale*" que se subdivide em seis níveis (M1, M2, M3, M4, M5 e M6), nos quais progridem segundo a experiência profissional. Cada escola deverá fundamentar a sua política de pagamento. Os professores vão obtendo mais um ponto cada ano perante um desempenho satisfatório. É possível avançar dois pontos se o desempenho for excelente. Os Professores Qualificados (QTS) que atingem o topo da escala (M6) podem solicitar uma avaliação e passar para a Tabela Salarial Superior (*Pay Scale for Post-threshold Teachers*). Esta escala possui três níveis (U1, U2 e U3) e a sua progressão depende do desempenho do docente e do critério do órgão de direcção. Com um mínimo de dois anos de permanência no nível U3, os professores podem tornar-se "professores excelentes" (ET). Os professores podem candidatar-se ao cargo de "*advanced skills teachers*" para professores altamente qualificados cuja função será auxiliar os colegas no desenvolvimento profissional. Os professores especializados (AST) têm a sua própria escala de dezoito pontos. Cada professor especializado é pago numa escala de cinco pontos que se baseia principalmente no trabalho desenvolvido, nos desafios enfrentados e nas competências requeridas. O professor especializado

pode receber um ou dois pontos no início do ano lectivo perante um desempenho de elevada qualidade. Esta escala permite aos professores continuar a leccionar e ter oportunidade de utilizar as suas competências para melhorar o desempenho de outros professores. Os órgãos de direcção das escolas tomam as decisões sobre as progressões que ocorrem normalmente a cada 2 anos. A progressão na carreira não é automática, mas sim relacionada com o desempenho do professor.

The Education Act 2002, no seu parágrafo 119, estabelece a transição de *The School Teacher's Pay Conditions Act 1991* para *the School Teacher's Review Body*. Este órgão estabelece a remuneração do pessoal docente e as condições de contratação dos professores no que diz respeito aos deveres e horários.

Um conjunto de normas profissionais para professores foi publicado pela Agência Nacional para o Desenvolvimento Docente (*Nacional Teacher Development Agency – TDA*). Estas normas esclarecem as características que o professor deve manter e construir, funcionando como um referente que traduz as normas ou critérios que servem de base do sujeito a ser avaliado. Após o ano de indução, os professores devem continuar a cumprir as normas fundamentais, ampliar e aprofundar os seus conhecimentos profissionais, compreensão e habilidades dentro desse contexto. Embora nem todos os professores tenham, necessariamente, que passar para a fase seguinte da carreira, as normas também visam apoiar os professores na identificação de formas de ampliar e aprofundar os seus conhecimentos dentro de cada etapa da actual carreira.

Modelo de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente

A Lei da Educação 2002 "*The Education Act 2002*" foi aprovada em Julho de 2002, com o objectivo principal de alcançar o sucesso educativo, elevando os padrões de ensino dos alunos e promovendo a inovação nas escolas e a lei da reforma da educação. A secção nº 131 "Avaliação do professor" (*School Teacher's Appraisal*) deste diploma estabelece a necessidade de regulamentação da avaliação de desempenho dos professores e dos deveres de cada um dos seus intervenientes. O seu ponto 5 refere ainda que os resultados da avaliação podem ser utilizados na determinação da remuneração do professor.

O documento "*The Education (School Teacher Performance Management) (England) Regulations 2006*" veio revogar "*The Education (School Teacher Appraisal*

(*England) Regulations 2001*”, entrou em vigor a 1 de Setembro de 2007 e estabeleceu as disposições sobre a gestão do desempenho docente e do director da escola.

Nas notas explicativas referentes ao diploma supracitado é referido que esta nova regulamentação fornece disposições mais claras, justas, consistentes e coerentes, e pretende proporcionar um processo não burocrático, simplificado e com múltiplos propósitos para avaliar o desempenho dos professores e dos directores de escola. Os dados recolhidos através do processo de gestão de desempenho permitem determinar a progressão remuneratória do professor sempre que reúne as condições para tal. As escolas podem reutilizar a informação recolhida para outros fins, nomeadamente para a melhoria da escola, reduzindo assim, encargos com a recolha de evidências.

A partir de Setembro de 2007, com a entrada em vigor do diploma “*The Education (School Teacher Performance Management) (England) Regulations 2006*”, novas regulamentações passaram a gerir o desempenho docente. No seu ponto nº 7, é referido que os órgãos de direcção devem estabelecer por escrito o Regulamento de Gestão de Desempenho (*the performance management policy*), após consulta a todos os professores, e deve ser revisto a cada ano lectivo.

O Regulamento de Gestão de Desempenho deve: estabelecer os resultados a atingir e como estes são medidos; relacionar as medidas da gestão do desempenho docente com as medidas de melhoria da escola, de auto-avaliação e com o plano de desenvolvimento da escola; mostrar a coerência do tratamento e da equidade entre os professores com experiência ou níveis de responsabilidade semelhante; estabelecer o calendário do ciclo de avaliação; incluir o protocolo de observação de aula; proporcionar formação na área de gestão de desempenho a ser disponibilizada se necessária; estabelecer o regime de monitorização e avaliação da política; especificar os procedimentos auxiliares ou complementares necessários para o funcionamento da gestão de desempenho dos professores na escola.

O órgão de direcção é responsável por assegurar a avaliação do desempenho do director e estabelecer o ciclo de avaliação. Assim, deve nomear um avaliador externo para avaliar o director. Também deve nomear 2 a 3 membros do conselho de direcção para serem avaliadores do director, excepto se exercer a função de professor ou qualquer cargo na escola.

Processo de avaliação dos professores

Compete ao director da escola avaliar os professores do seu estabelecimento e definir o ciclo de avaliação. No caso do director de escola não se encontrar em hierarquia directa com o professor a avaliar, poderá delegar competência no professor hierarquicamente acima do avaliado.

O ciclo do processo de gestão e apreciação de desempenho deve ser estabelecido numa base anual e consiste na marcação de uma entrevista inicial com vista à definição de um plano de reunião “the *planning meeting*”, da observação de aulas e subsequente entrevista final. O calendário de avaliação para o professor é estabelecido pelo director.

Assim, o processo de avaliação inicia-se com a marcação de uma entrevista entre avaliador e o professor, com pelo menos cinco dias de antecedência e com uma duração recomendável de uma hora. A entrevista de planificação e apreciação deve assemelhar-se a um diálogo profissional entre avaliador e avaliado que desempenha um papel activo e dialógico.

Na preparação da entrevista, o avaliado deve ter em conta os seguintes elementos: a) resultados do desempenho do ciclo anterior; b) cópias de documentação relevante, evidências e *feedback* das aulas observadas; c) identificação dos factores que afectaram positiva e negativamente o desempenho; d) considerações sobre factores a serem revistos; e) avaliação do impacto do desempenho no desenvolvimento profissional; e) reflexão sobre a forma como foram alcançados os critérios de desempenho. São também considerados elementos relacionados com o próximo ciclo: a) objectivos a alcançar tendo em conta os planos de melhoria da escola, do departamento; b) normas aplicadas para o escalão da carreira em que se encontra e o escalão para o qual poderá progredir e, no caso de progressão salarial, os critérios relevantes estabelecidos na *School Teachers Pay and Condition Document*; c) identificação das medidas que poderão desenvolver a prática educativa; d) ponderação das aspirações profissionais.

No caso do avaliador, na preparação da entrevista são recomendados os seguintes factores a ter em conta, relacionados com o ciclo anterior: a) verificar a declaração de planificação e avaliação e que todos os elementos foram abordados; b) verificar que todos os documentos foram partilhados com o avaliado. Relativamente ao próximo ciclo, a entrevista deve incidir nos seguintes parâmetros: a) considerar os objectivos de melhoria da escola e de que forma o avaliador pode intervir; b) assegurar

que o avaliado está familiarizado com as normas estabelecidas para o seu escalão na carreira bem como o próximo escalão e respectivos critérios de progressão salarial definido no STPCD; c) assegurar que consultaram terceiros conhecedores directos do desenvolvimento profissional relacionado com o avaliado sobre possíveis objectivos para o novo ciclo avaliativo, critérios de desempenho, evidências, condições de recolha de dados e instrumentos a serem fornecidos ao professor.

Da entrevista deve resultar a elaboração, pelo superior hierárquico, num prazo de cinco dias, de um Plano de Acção realista e exequível que permita ao avaliado desempenhar um trabalho satisfatório (ponto 13 de *The Education Regulations 2006*). A versão definitiva deve estar assinada e aprovada num prazo de dez dias após a entrevista e deve conter: objectivos do avaliado; orientações para a observação do desempenho do avaliado em contexto de sala de aula; qualquer evidência a ter em conta na avaliação do desempenho do avaliado nomeadamente, relatos escritos e informações de outros profissionais conhecedores do trabalho desenvolvido pelo avaliado; critérios de desempenho a utilizar; apoio que será disponibilizado para auxiliar o avaliado a cumprir os critérios de desempenho; calendarização para a consecução dos objectivos, os instrumentos a utilizar, as necessidades de formação e as acções que serão tomadas para lhes fazer face. Um avaliador não pode, sem consultar primeiro o professor, obter de outra pessoa informação, quer escrita ou oral, relevante sobre o desempenho do professor.

Os objectivos devem ser rigorosos, desafiantes, mas exequíveis e devem reflectir-se nas prioridades e nos objectivos da equipa, do departamento e da escola. Se os objectivos não forem acordados, o avaliador deve regista-los por escrito e o professor adicionará os seus comentários também por escrito.

A observação de aulas deve obedecer a um regulamento definido para o efeito pela escola e a um limite máximo de três horas em cada ciclo avaliativo, não existe qualquer obrigatoriedade em utilizar as três horas. A duração acordada no plano deverá reflectir e ser proporcional às necessidades de cada indivíduo e circunstâncias pessoais. Devem ser especificados os principais objectivos e os aspectos particulares que serão objecto de avaliação por parte do avaliador durante a observação de aula. Contudo, nada impede que outros aspectos relacionados com a acção educativa do professor sejam tidos em conta. O director deve assegurar que os observadores sejam professores qualificados e que tenham a preparação adequada e as competências apropriadas para desempenhar a observação e proporcionar um *feedback* escrito e oral construtivo.

Em condições ideais, o *feedback* deverá ser realizado imediatamente ou pelo menos no dia seguinte. A observação de aulas pode fornecer evidências sobre os progressos realizados pelo avaliado em relação aos objectivos acordados mas também permite ao observador avaliar o desempenho da prática lectiva. Os professores podem ter a possibilidade de observar aulas com outros colegas, para desenvolver a sua prática. As observações pelos pares são voluntárias, da iniciativa dos professores e não fazem parte do processo de gestão de desempenho.

No fim do ciclo de avaliação, o avaliador e o avaliado marcam nova entrevista com os seguintes pontos: a) analisar o desempenho do professor, identificar suas realizações e os aspectos em que a evolução seria desejável; b) avaliar em que medida o professor tem cumprido os objectivos acordados e/ou estabelecidos; c) identificar eventuais necessidades de formação e desenvolvimento e as formas de satisfazer essas necessidades.

Num prazo de dez dias lectivos, após a entrevista de avaliação, o avaliador deve preparar um relatório, registando os pontos principais referenciados pelo avaliador e pelo avaliado durante a entrevista e as conclusões alcançadas. Em documento anexo, devem ser ainda registadas as informações referentes à formação e necessidades de desenvolvimento bem como as formas de realizar essas necessidades. Num prazo máximo de dez dias lectivos, é entregue uma cópia ao avaliado, que pode adicionar-lhe comentários por escrito. Caso o professor esteja em condições para progredir na carreira conforme estipulado no *School Teacher's Pay and Conditions Document*, o avaliador apresenta uma recomendação sobre a progressão salarial.

Pelo menos uma vez em cada ano lectivo, o director deve fazer um relatório escrito ao órgão de gestão sobre o processo de avaliação dos professores na escola, a eficácia dos procedimentos, as necessidades de formação e de desenvolvimento dos professores.

Parece que este modelo de avaliação pretende regular o ensino e o acesso a boas práticas e ao desenvolvimento de qualidade da escola e dos professores. Para Day (2010), este modelo assegura que o contributo dos docentes para os objectivos nacionais e por conseguinte da escola seja medido e recompensado. Existe uma focalização constante e persistente no contributo dos docentes e das instituições educativas de modo a responsabilizá-los quanto à aprendizagem e resultados dos alunos, sobretudo na relação directa entre os padrões de ensino estabelecidos, a gestão do desempenho dos docentes, o plano de melhoria da escola e os resultados

dos testes. Verifica-se que está implementado o princípio da hierarquização porque é o superior hierárquico que avalia o professor.

Skinkfield e Stuffebeam (citados por Simões, 2000) recomendam que, num modelo de avaliação, todas as vertentes da actividade docente devem ser incluídas, utilizando diversas fontes de informação e sendo executadas por mais do que um avaliador: Estes autores aconselham a que se deve proceder a uma avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional diferente da avaliação para a progressão na carreira. Na medida em que o professor, no exercício da sua actividade profissional, desempenha funções diversas e complementares, Guerra (1993:91) reforça a necessidade de se proceder à avaliação do todo e que esta tarefa complexa não pode ser realizada recorrendo a instrumentos simples.

2.2.4 - Análise comparativa dos três modelos analisados

A partir do estudo realizado aos três modelos de avaliação, foi efectuada uma análise estabelecendo os aspectos semelhantes e diferentes relativamente aos pontos: obrigatoriedade e finalidades; intervenientes no processo avaliativo; conteúdo de avaliação; periodicidade; instrumentos de recolha de dados; conteúdo da observação de aulas e consequências dos resultados da avaliação.

Obrigatoriedade e finalidade

Nos três países analisados, existe a obrigatoriedade de avaliação do desempenho dos professores tendo como princípios orientadores: a qualidade do ensino, a melhoria dos resultados escolares e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Todos pretendem ainda proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional e ainda diagnosticar as respectivas necessidades de formação. Pacheco e Flores (1999: 173) reforçam dizendo que “*a avaliação é uma necessidade institucional, profissional e pessoal*”. Na opinião de Escorza (2000) é através da avaliação que a competência, a actividade e o reconhecimento dos professores serão melhorados.

Nestes países, são os Ministérios da Educação os responsáveis pelo cumprimento do modelo, mas são as escolas que o operacionalizam.

Intervenientes no processo avaliativo

Durante a vigência do Decreto-Lei nº 2/2008, de 10 de Janeiro, dois avaliadores (director e coordenador de departamento) estavam envolvidos no processo de avaliação em Portugal, mas com o Decreto-Lei nº 2/2010, de 23 de Junho, apenas um avaliador passa a desempenhar esta função (sendo a classificação final decidida por júri), situação que também se verifica em Inglaterra. Em ambos os países, os avaliadores devem estar em linha directa na hierarquia, possuindo preferencialmente competências pedagógicas e didácticas relacionadas com o ensino. Nolan e Hoover (2008) defendem que a avaliação de professores deve ser realizada por dois intervenientes: o director responsável pela avaliação propriamente dita com vertente sumativa e outro elemento (professor ou especialista) é responsável pela avaliação com vertente formativa orientada para o desenvolvimento profissional. A avaliação efectuada pelos pares na observação de aulas (em Portugal), pode ajudar a auto-avaliação em todas as suas vertentes, integrando a eficácia da acção educativa do professor e a aprendizagem dos alunos (Withers, citado por Shinkfield e Stufflebeam, 1995).

Para os professores do segundo grau, no modelo francês, na avaliação pedagógica surge o inspector externo à escola que é o responsável pela observação de aulas. Os professores do primeiro grau apenas são avaliados pelo director. A avaliação administrativa é da competência do director.

Conteúdos da avaliação

Nos países analisados, a avaliação incide nas dimensões da profissionalidade, do desenvolvimento da prática pedagógica e didáctica, da avaliação das aprendizagens e do relacionamento com os alunos, da intervenção do professor na escola e na comunidade e no desenvolvimento e formação ao longo da vida. Este entendimento é defendido por Pacheco e Flores (1999) que consideram que todas as acções, em que o professor se encontra envolvido, devem ser tidas em conta. Pois o professor age integrado no seu contexto profissional.

Em Inglaterra, a avaliação é anual, bem como a avaliação administrativa realizada em França, enquanto em Portugal o ciclo avaliativo é de dois anos. Também a avaliação pedagógica em França deve ter uma periodicidade de dois anos, contudo a realidade demonstra que este prazo não é cumprido por falta de recursos humanos.

Instrumentos de recolha de dados

Nestes três modelos de avaliação considerados, a observação de aulas é um instrumento comum. Contudo, apenas no modelo português, existem fichas de observação de preenchimento obrigatório pelos avaliadores, aprovadas em conselho pedagógico. Os professores têm acesso aos elementos considerados na avaliação. Em Inglaterra e em França, cada avaliador determina os aspectos que considera mais relevantes na avaliação, não existindo instrumentos de registos uniformizados que sejam claramente divulgados, o que tem provocado nos professores descontentamento. Em Portugal, associado à observação de aulas, o avaliador também avalia a preparação da actividade lectiva, a relação pedagógica com os alunos e a avaliação realizada às aprendizagens dos alunos. Um outro instrumento comum é o estabelecimento de objectivos a alcançar a nível individual e organizacional. Estes factores estão previstos no modelo colaborativo elaborado por Mannat (citado por Shinkfield e Stufflebeam, 1995) que acrescenta que estes procedimentos deverão ser acompanhados por técnicas adequadas de orientação e de aconselhamento.

No modelo português, foram utilizados outros instrumentos de avaliação, nomeadamente o preenchimento de uma ficha de auto-avaliação e elaboração de um portefólio. Inicialmente também os resultados dos alunos e as taxas de abandono escolar eram contemplados na legislação, mas não chegaram a ser efectivamente considerados. Conforme foi constatado nos modelos de Hunter, McGreal e Iwanicki (citados por Shinkfield e Stufflebeam; 1995), a auto-avaliação constituiu um elemento fundamental para que o professor se possa desenvolver profissionalmente.

Em Inglaterra, "outros critérios" podem englobar indicadores do progresso dos alunos. Existe também a auto-avaliação no modelo inglês, no momento da entrevista com o avaliador, quando é solicitado ao avaliado para efectuar uma reflexão sobre o seu desempenho.

Verifica-se que é o modelo português que recorre a um maior número de instrumentos para a recolha das informações. Conforme refere Mehrens (1991), quanto maior for a quantidade de informações recolhidas, melhor poderá ser a decisão a tomar.

Em todos os modelos de avaliação analisados, a observação de aulas é o instrumento comum, uma sessão para o modelo francês, duas a três para Portugal e um período máximo de três horas para Inglaterra.

Conteúdos da observação de aulas:

Apenas no modelo português, são enunciados os aspectos a ter em conta na observação de aulas. Os avaliados conhecem todas as dimensões e domínios objecto de avaliação. Também Stodolsky (1991) considera desejável que o professor tenha conhecimento dos procedimentos da avaliação. Em França, a observação de aulas tem um efeito de controlo da conformidade com os programas e currículos. Em Inglaterra, é estabelecida uma entrevista após a observação de aulas para que haja *feedback* da apreciação efectuado pelo avaliador. Esta situação está prevista no modelo português mas apenas a pedido do interessado. Stodolsky (idem) insiste no direito do professor em conhecer as conclusões que foram elaboradas sobre o seu desempenho.

Alarcão I. (1996) defende que a observação de aulas é o ponto de partida para atingir o desenvolvimento profissional do professor e com base em outros autores (Allwright, Richards e Day), enumera um conjunto de objectivos a atingir na observação: compreender a prática pedagógica; adquirir conhecimentos científico-pedagógico; reflectir sobre os comportamentos para poder melhorar; responsabilizar-se pela procura constante de melhoria; adoptar uma atitude investigativa, colocando problemas e construindo alternativas.

Consequências dos resultados da avaliação

Nestes três países analisados, os resultados são determinantes para a progressão na carreira. Em França, os professores acabam por progredir ao fim de algum tempo na medida em que a antiguidade acabe por ter um peso significativo e todos acabam por chegar ao topo da carreira. Já em Portugal e com este sistema de avaliação implementado, apenas os professores avaliados com *Muito bom* e *Excelente* poderão chegar ao topo da carreira. Em Inglaterra, os resultados da avaliação são fundamentais para atingir os patamares mais elevados da carreira.

No modelo francês, a classificação administrativa tem um peso de 40% e a pedagógica tem um peso de 60%, já em Portugal, as classificações de ambos avaliadores tinham um peso de 50% (Decreto-Lei nº 2/2008). Em todos estes países, é atribuída uma classificação ao desempenho do professor, indiciadora de uma componente fortemente sumativa da avaliação.

Com base nos autores, Shinkfield e Stufflebeam (1995), procurou-se então associar cada um dos casos estudados a um modelo de avaliação, conforme se trata de

uma avaliação formativa para o desenvolvimento profissional, avaliação sumativa para a prestação de contas ou avaliação tipo colaborativa.

Assim o modelo de avaliação implementado em França, aproxima-se mais do modelo da prestação de contas (sumativo) pelos seguintes motivos: a) proporciona uma classificação quantitativa contribuindo para uma progressão na carreira mais rapidamente; b) a avaliação pedagógica é realizada por um elemento externo (inspector), c) não existe acompanhamento efectivo aos avaliados; d) a observação de aulas incide no controlo de conformidade em relação aos programas; e) a classificação administrativa é retrospectiva pois incide sobre o período que antecede a avaliação.

Contudo, também a vertente formativa aparece com a realização da entrevista entre avaliado e avaliador que tem como objectivo o aconselhamento com vista à melhoria da qualidade do ensino.

No modelo implementado em Inglaterra, destaca-se a dimensão formativa para o desenvolvimento profissional considerando que: a) é realizada uma entrevista inicial em que se analisam objectivos do avaliado; b) orientações para a observação de aulas; c) evidências a ter em conta; d) critérios de desempenho a utilizar e apoio que será disponibilizado para auxiliar o avaliado; e) a observação de aulas pode fornecer evidências sobre os progressos realizados pelo avaliado em relação aos objectivos acordados mas também permite ao observador avaliar o desempenho da prática lectiva; f) é realizada uma entrevista pós-observação com vista a analisar o desempenho do professor, identificar suas realizações e os aspectos em que a evolução seria desejável; em que medida o professor cumpriu os objectivos acordados/estabelecidos; identificar eventuais necessidades de formação e desenvolvimento e as formas de satisfazer essas necessidades; g) existência de padrões de desempenho para cada escalão da carreira docente.

A componente sumativa da avaliação ocorre pelo facto de ser atribuída uma pontuação com repercussões na progressão na carreira.

No modelo de avaliação de desempenho em Portugal, estão presente as duas dimensões (formativa e sumativa). A dimensão formativa está associada à recolha de dados (grelhas de observação e ficha de auto-avaliação) e de *feedback* (entrevista entre avaliado e avaliadores) com vista a analisar o processo enquanto a dimensão sumativa incide no produto porque estabelece uma classificação e valoração, para além de estabelecer uma comparação entre o que foi conseguido e os objectivos individuais estabelecidos.

Curado (2000:21) reconhece que *“qualquer processo de avaliação dos professores implica uma complicada gestão de contas/desenvolvimento profissional; controlo burocrático (autonomia profissional; necessidades individuais/objectivos organizacionais”*.

De seguida, será efectuada a análise das informações recolhidas pela aplicação das entrevistas.

2.3 - Análise das entrevistas

Na secção anterior foi efectuado o levantamento das características de cada modelo de avaliação implementado nos três países em estudo bem como a análise comparativa destes modelos.

Após a aplicação das entrevistas nas escolas de Portugal, foi feita a análise de conteúdo às respostas obtidas, seguindo-se o estudo das respostas dos professores das escolas franceses. Lembra-se que, pela falta de resposta por parte dos professores em Inglaterra, não foi possível obter informações destes profissionais. Na parte final desta sessão, procedeu-se a um estudo comparativo dos dados recolhidos nas entrevistas.

2.3.1 Análise das entrevistas realizadas em Portugal e em França

Com a análise das informações recolhidas às entrevistas realizadas aos directores das escolas em Portugal, foram retiradas considerações que a seguir se desenvolvem.

Análise das entrevistas realizadas aos Directores de Agrupamentos de Escolas em Portugal

No ponto referente à metodologia que se utilizou para a realização deste estudo foi feita a descrição do contexto em que se situa cada escola a que pertence o director entrevistado, passamos agora à análise propriamente dita.

Como já foi referido, com estas entrevistas pretendeu-se recolher as opiniões dos directores/professores sobre alguns pontos referentes à avaliação nomeadamente a obrigatoriedade, as funções, o processo, os intervenientes e os resultados. Para analisar a informação recolhida, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo com base em categorias que revelassem opiniões e pensamentos relacionados com a avaliação de professores. A partir do enquadramento conceptual e das questões retiradas do guião de entrevista, geraram-se categorias relevantes para as quais foram identificadas ocorrências significativas das unidades de registo com significado próprio. Algumas categorias foram formuladas *a priori* e outras surgiram da leitura e durante o processo de análise das entrevistas. As categorias sofreram subdivisões segundo indicadores de conteúdo para facilitar a interpretação das informações.

A seguir foram feitas considerações sobre as informações recolhidas, seguindo cada uma das categorias identificadas.

Obrigatoriedade da avaliação

Quadro 4- Unidades de registo referente à obrigatoriedade

Unidades de registo /Unidades de conteúdo				
Entrevista Director A	Entrevista Director B	Entrevista Director C	Entrevista Director D	Entrevista Director E
<i>“sim” “Acho que sim” “avaliação é muito importante”</i>	<i>“sim” “avaliação é importante”</i>	<i>“Sim” “Concordo em tudo” “parece-me francamente importante”</i>	<i>“sim” “[os professores] têm que ser avaliados”</i>	<i>Deveria ser obrigatória</i>

Sobre a obrigatoriedade da avaliação, todos os directores entrevistados foram categóricos e responderam prontamente pela afirmativa. Consideram que, como tudo na sociedade e na escola, também a actividade docente deve ser sujeita à avaliação.

Estas respostas vão ao encontro da opinião de Alves e Machado (2010) sobre a centralidade crescente da avaliação nas políticas actuais. Com efeito estes autores reconhecem que a avaliação dos professores deve ser considerada como um meio promotor de reflexão sobre a prática educativa como ponto de partida para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Climaco (2005:180) defende a consolidação de uma cultura de avaliação nas escolas resultando num *“processo progressivamente consciente de produção sistemática de informação sobre diferentes domínios da vida da escola e da reflexão partilhada”*.

Funções da avaliação

Quadro 5 - Unidades de registo referente às funções da avaliação

Subcateg.	Unidades de registo /Unidades de conteúdo				
	Entrevista Director A	Entrevista Director B	Entrevista Director C	Entrevista Director D	Entrevista Director E
Desenvolvimento profissional	"é preciso empenhar-se"	"o desenvolvimento profissional do professor pode ter um papel determinante na qualidade do sistema educativo" "caracterizar o desempenho do professor" "propicia o seu desenvolvimento futuro... um trabalho para a melhoria"	"Desenvolvimento profissional" "Aferir o perfil adequado para a docência ... importante"	"como melhoramos" "devemos melhorar"	"leva o professor a fazer melhor" "preocupar-me em desempenhar melhor" "preocupação em fazer aquilo que, se calhar, era melhor"
Progressão	"na progressão na carreira, aí sim".		para efeitos de avaliação e de progressão na carreira		
Valorização	"valorizar aqueles que se empenham" "devem ser premiados"		"reconhecer a competência, o empenho e o profissionalismo"		
Consciencialização	"os professores têm de tomar consciência" "Se todos nós tivéssemos a consciência que não somos todos iguais"	"consciência das suas fraquezas" "múltiplos papéis .. chamaram a atenção sobre isso"			"mais cuidado com o que fazemos"
Aproveitamento dos alunos		"fracasso dos alunos" "escola pouco pode fazer para os contrariar" "êxito dos alunos"			"os principais beneficiários iam ser os alunos" "o beneficiário principal é o aluno" "esse seria o principal beneficiário"
Qualidade do ensino		"trabalho para a melhoria" "melhoria para o futuro"	"melhoria da qualidade educativa" "grande azáfama" "para que a escola pública e o serviço educativo evoluam sem reservas, generosa e desinteressadamente"		"Mas eu acho que, de uma forma genérica, isso iria melhorar" Sinceramente da maneira como foi, acho que não foi positivo [Para a escola]

Das funções da avaliação enunciadas, o desenvolvimento profissional foi apontado por todos os directores, o que revela um entendimento consensual da importância da avaliação nesta área. As respostas como “*é preciso empenhar-se*” (Director A), “*propiciar o seu desenvolvimento futuro*” (Director B), “*devemos melhorar*” (Director D) e “*a fazer melhor*” (Director E) mostram que os directores posicionam-se numa fase de mudança e de crescimento, destacando a necessidade de melhoria e que a avaliação trará um contributo essencial para a consecução deste objectivo. Contudo, e como referem os Directores B, C, D e E, importa que esta avaliação seja bem realizada. Com efeito, estes directores alertam para a forma como a avaliação é pensada e realizada, utilizando as expressões “*dependendo da forma com seja planificada e executada*” (Director B), “*bem pensada, organizada*” (Director E).

Três directores (A, B e E) referiram que a avaliação também serve para os professores tomarem “*consciência das suas fraquezas*” (Director B) e para a qualidade do ensino (Directores B, C e E). Intui-se que estes directores pressupõem que a avaliação do desempenho docente auxilia e valoriza a reflexão do professor sobre a sua experiência e o seu processo de aprender. Contudo o Director E, apesar da sua convicção dos benefícios da avaliação, reconhece que a forma como esta avaliação decorreu “*não foi positiva*” para a escola.

O Director B insiste várias vezes na influência da avaliação no desempenho do professor, repetindo a ideia em três ocasiões. Também o Director E aponta para a melhoria, sendo a ideia “*fazer melhor*” referida muitas vezes. Verifica-se que estes directores percebem a avaliação principalmente na sua dimensão formativa, apesar do actual modelo de avaliação considerar também a dimensão sumativa, visto ter também como objectivo uma intervenção na carreira. Apenas dois directores (Directores B e E) estabeleceram uma relação entre avaliação e aproveitamento dos alunos.

As perspectivas defendidas vão ao encontro da melhoria da qualidade do ensino, assumindo os professores uma participação activa na mudança da escola. Todas as funções referidas estão mais orientadas para a dimensão formativa da avaliação. Para além da modalidade formativa com propósito de desenvolvimento profissional, Machado e Formosinho (2010) consideram a modalidade sumativa para a gestão das carreiras. Para estes autores, a avaliação dos professores tem quatro finalidades: a prestação de contas; o desenvolvimento pessoal e profissional; a gestão das carreiras; a melhoria global do sistema de ensino.

Consequências do modelo implementado

Quadro 6 - Unidades de registo referente às consequências do modelo de avaliação implementado

Subcateg.	Unidades de registo /Unidades de conteúdo				
	Entrevista Director A	Entrevista Director B	Entrevista Director C	Entrevista Director D	Entrevista Director E
Relacionamento interpessoal			“demasiado individualismo”		“trabalharam bastante bem” “criou-se uma boa relação entre os avaliadores e os avaliados”
Burocratização			“Excessiva preocupação com questões burocráticas” Grande azáfama de calendarizações” “inúmeros dossiers com planos de aulas de substituição” “dispêndio de verbas em material”	“o primeiro grande efeito negativo foi a carga burocrática”	
Sem alteração	“tivemos aqueles que não se preocuparam”	“não houve uma implementação verdadeira do modelo”	“com o actual modelo, (desenvolvimento profissional) nulo”		“Os seguros não sofreram qualquer modificação” “não estiveram mais motivados [os professores] foram mais obrigados a participar”
Motivação	“outros tudo fizeram para obter uma avaliação melhor”		“mantendo-o motivado, seguro e auto-confiante” “hipervalorização de situações”		“é sempre um incentivo” “notei ali algum empenho”
Rejeição		“dependendo da forma como seja planificada ...pode ser mais prejudicial do que benéfica” “trabalho de fachada” “ficar pela mediania” “efeito desmotivação”		“sentido colectivo ..de repúdio” “uma resistência ... e criou-se um clima extraordinário de cooperação” “desnorte” “desgaste”	“uma revolta tal nas pessoas que não foi benéfico para a escola”
Competitividade	“existe uma tentativa de protagonismo”	“limitação dos incentivos vai provocar competitividad e	“muita competição” “olhar pouco transversal e crítico”		“vai haver competitividad e entre os professores

Já nas consequências do modelo implementado, as opiniões divergem. Nas expressões do director D, assistiu-se a um “*sentido... de repúdio*” “*desnorte*” e “*desgaste*”, nos professores que viveram a avaliação. Contudo, este director destaca que este fenómeno de rejeição e de resistência levou a que todos os professores e a comunidade se unissem, criando um clima de cooperação e entreajuda e simultaneamente de “*resistência*” (Director D) ao modelo de avaliação. Nesta escola, nenhum professor solicitou aulas assistidas e todos foram avaliados com a menção de “Bom”. Também, no caso da escola do director B, não houve uma verdadeira implementação do modelo, na medida em que nenhuma aula foi sujeita à observação. Nesta escola, o clima não foi o mais agradável, tendo em conta que a avaliação de desempenho teve um efeito de desmotivação nos docentes. O director B refere que os professores optaram por “*ficar pela mediania*”. Alerta ainda que a avaliação pode ser mais prejudicial do que benéfica, dependendo da forma como é realizada. Quer o director A, com a afirmação “*tivemos aqueles que não se preocuparam*” e o director E, quando refere “*os seguros não sofreram qualquer modificação*”, são de opinião que o modelo não teve influência na postura dos professores considerados bons profissionais, são os que não receiam a avaliação.

A competitividade foi uma das consequências da avaliação mais referidas por todos os directores entrevistados. O director A acrescenta que, para além da competitividade, aumentou o desejo de protagonismo. Já o director C refere que passou a existir um “*olhar pouco transversal crítico*”. Dois dos directores destacam a motivação de alguns professores com a implementação da avaliação de desempenho. Pois, como referem os directores A e C, alguns professores “*tudo fizeram para obter uma avaliação melhor*” “*mantendo-se motivado e auto-confiante*”. A expressão “*notei algum empenho*” foi utilizada pelo director E. Aliás já Nevo (citado por Simões, 2000) destacou o efeito psicológico da avaliação ao motivar os comportamentos desejados. Com efeito, alguns professores vêem a avaliação como um desafio, motivando-os a melhorar cada vez mais, enquanto outros enfrentam experiências de ansiedade e de stress (Natriello, 1991). Duke e Stiggins (1991) referem que o indivíduo depois de ter esgotado todos os seus recursos, é pouco provável que permaneça motivado sem a intervenção de algum factor externo. Contudo, estes autores também avisam que nem sempre a avaliação tem um efeito motivador, podendo mesmo inibir o crescimento, se a avaliação for mal conduzida ou considerada como uma ameaça.

Na opinião dos directores A e C passou a haver mais individualismo e menos partilha. Esta situação não se verificou na escola B, já antes referida, tendo em conta

que todos os professores se uniram contra a avaliação, não existindo uma verdadeira avaliação de desempenho. Pelo contrário, na escola do Director E, a avaliação proporcionou uma *“boa relação”*, os professores *“trabalharam bastante bem”*. Este facto deveu-se às várias reuniões que o director realizou quer com avaliados, quer com avaliadores.

Conteúdo da avaliação

Quadro 7 - Unidades de registo referente ao conteúdo da avaliação

Subcateg.	Unidades de registo /Unidades de conteúdo				
	Entrevista Director A	Entrevista Director B	Entrevista Director C	Entrevista Director D	Entrevista Director E
Apenas na Sala de aula	“não apenas aulas”	“as capacidades pedagógicas”	<i>“todas em que o docente estiver envolvido”</i>	“processo ensino-aprendizagem, a preparação e a realização das actividades lectivas ... lugar de destaque” “ênfase na preparação e realização das actividades lectivas” “fulcral” “nuclear”	“essencial e tem que ser reformulada” “ideia de continuidade pedagógica e interligação entre aulas” “preparação, partilha, sugestão (...) conjunto de aulas (...) relação pedagógica boa com alunos” “se o professor consegue superar os imprevistos”
Outras vertentes	<i>“tudo deve ser avaliado, em todas as vertentes ... a relação com gestão, com os professores, os departamentos, com os pais”</i> <i>“colaboração com restantes órgãos”</i>	<i>“as responsabilidades no desempenho das suas funções”</i> <i>“relações interpessoais com alunos, direcção, professores e comunidade”</i>		<i>“participação na vida da escola, relação com alunos”</i>	

A perspectiva de considerar a avaliação centrada na sala de aula está presente em todas as afirmações dos directores entrevistados. Os directores D e E são de opinião que se deve privilegiar a prática pedagógica com um *“lugar de destaque”* (Director D). As palavras a salientar são *“ênfase”* *“fulcral”* e *nuclear”* do Director D e *“essencial”* do Director E. Os restantes directores valorizam todas as funções desempenhadas pelos professores, estando assim em sintonia com o actual modelo implementado cuja avaliação incide em todas as vertentes. Também Nolan e Hoover (2008) consideram que não se deve apenas avaliar o desempenho do professor na sala de aula, mas também todas as contribuições que o professor aporta à organização a

que pertence nomeadamente, as reuniões, interacções com colegas, comunicações com os pais e encarregados de educação, formação contínua, bem como qualquer envolvimento com a vida da escola. Com efeito, os deveres dos professores espelhados no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, não se cingem apenas ao contexto da sala de aula, mas a sua influência repercute-se também em ambiente extra-sala e na dinâmica da organização. Como bem refere Oliveira-Formosinho (2002), a avaliação deve ser pensada em função de três pólos importantes: a sala de aula, a escola e a pessoa.

Periodicidade

Quadro 8 - Unidades de registo referente à periodicidade

Unidades de registo /Unidades de conteúdo				
Entrevista Director A	Entrevista Director B	Entrevista Director C	Entrevista Director D	Entrevista Director E
<i>“quando cumprem os requisitos para progressão na carreira”</i>	<i>“contínua com carácter formativo e periodicamente outro tipo para progressão”</i>		<i>“não são maus” Mais uma ano”</i>	<i>“dois anos é um período muito curto” “para os quatro anos, pelo menos o tempo do escalão”</i>

Machado e Formosinho (2010) referem que uma avaliação que incide em um período de dois anos tem um carácter administrativo. Para que ocorra desenvolvimento profissional consideram que a avaliação deve realizar-se durante um período de tempo mais alargado. Como bem refere Day (1993), o desenvolvimento profissional pressupõe uma atitude de reflexão, aprendizagem, mudança que se pretende de interacção com os outros e de observação. Ora todo este trabalho leva o seu tempo e recursos.

Os directores A, B e E consideram que a avaliação deve ocorrer quando cumpridos os requisitos para a progressão na carreira. Esta mesma opinião têm Machado e Formosinho (2010:116) ao referir *“teria mais razão de ser que a avaliação profissional se fizesse aquando da possibilidade de mudança de escalão, como determinava o anterior regime (Decreto regulamentar nº. 11/98, de 15 de Maio)”*

Instrumentos de recolha de dados

Quadro 9 - Unidades de registo referente aos instrumentos de recolha

Subcateg.	Unidades de registo /Unidades de conteúdo				
	Entrevista Director A	Entrevista Director B	Entrevista Director C	Entrevista Director D	Entrevista Director E
Número de instrumentos	"concordo com as recolhas"	"propunha mais do que um instrumento de recolha de dados, ...mas nunca apenas um"	"Todos estes instrumentos poderiam estar contemplados"		
Actas	"a leitura das actas dá muitas informações do que se passa nas reuniões"	"um elemento muito importante"		"são um bom elemento dependendo do que se pretende buscar"	
Entrevista ao avaliado					"é importante" "consegue-se muito mais objectivamente [factos]" "facilitava mais a vida do que estar a analisar uma ficha de auto-avaliação"
Entrevistas aos colegas	"relatório discutido com o próprio avaliado"			"poderão ser bons avaliadores"	"sem dúvida. É essencial"
Observação de aulas	"concordo ... apesar... de não estar a ser bem feita" "ser imprevista" "evitar a planificação ...é mais uma dramatização" "como estágio integrado" "várias unidades"	"obrigatoriamente" "instrumento mais aberto, não muito direccionado"		"é o aspecto mais importante" "ter feedback" "deve existir" "Pode e deve consultar as planificações do professor de outras aulas não observadas" "conhecimento ...preparação das actividades lectivas"	"Assistência a duas aulas não diz nada" "escolher a turma" "porque duas aulas não dá para nada" "impossível avaliar ...com justiça em duas aulas"
Opinião dos alunos	"saber o que se passa na aula"	"por si só não... confrontado com outro instrumento"			"eu ouvia" "mostravam aspectos que eu nunca imaginava que tinha" "eu acho que a avaliação dos alunos era essencial"
Resultados dos alunos	"poderiam ser possíveis logo que sejam analisados turma a turma, o ponto de chegada não poderia ser igual para todas as turmas"			"não podem ser associados à avaliação" "é muito complexo" "o mesmo professor pode ter resultados diversos em duas turmas ... razão que lhe é"	"não sei" "no caso dos exames nacionais é uma ingratidão" "não podemos considerar os exames como resultados"

Subcateg.	Unidades de registo /Unidades de conteúdo				
	Entrevista Director A	Entrevista Director B	Entrevista Director C	Entrevista Director D	Entrevista Director E
				<i>alheia</i>	
Ficha de auto-avaliação	<i>“é de considerar a auto-avaliação” “os professores só apontam pontos fortes”</i>				<i>“mal construída e as perguntas são genéricas” “não chegam a factos concretos e mensuráveis”</i>
portefólio		<i>“eu propunha (...) portefólio”</i>		<i>“contemplar o portefólio naturalmente”</i>	
Inquérito aos pais	<i>“avaliar a função do DT”</i>				

Os directores A, B e C destacam a necessidade de se utilizar mais do que um instrumento para a recolha da informação. Quanto mais informação for recolhida, melhor decisão será tomada. Também Darling-Hammond (1990) reconhece a utilidade da combinação de vários instrumentos, pois permite complementar os dados recolhidos. Contudo, refere ainda que a selecção dos instrumentos a utilizar está dependente dos propósitos da avaliação, mas também da sua utilidade e validade.

O instrumento de recolha de dados mais consensual para todos os directores é a observação de aulas. Todavia são apresentadas algumas recomendações a ter em consideração, nomeadamente a frequência de formação adequada em avaliação, o número reduzido de aulas assistidas, a importância de proporcionar *feedback* para o avaliador e de existir certos cuidados na sua realização. O Director A sugere mesmo que a observação de aula deveria ser imprevista e não planificada com o avaliado, e acrescenta referindo que, por vezes, tudo não passa da uma *“dramatização”*. Nalguns casos, com receio de uma avaliação negativa, os professores preferem não assumir riscos e são pouco inovadores nas suas aulas (Nolan e Hoover, 2008). Este director (A) pensa que a observação de aula deveria seguir o mesmo formato utilizado no estágio integrado.

O director C considera que *“todos os instrumentos podem ser utilizados mas com explicitação do peso para cada um”*. Intui-se que cada instrumento poderá ter um peso diferente.

Os directores A, B e E manifestaram algum interesse na opinião dos alunos para a avaliação do desempenho dos professores pois, como confessa o Director E os alunos *“mostram aspecto que nunca imaginava que tinha”*.

A análise documental das actas foi referida por 4 directores (A, B, C e D), considerando-as como elementos muito importantes porque revelam características do funcionamento das reuniões e dos seus intervenientes, permitindo eventualmente o cruzamento de informações.

Já no que diz respeito aos resultados dos alunos, os directores (D e E) opinam que “*não podem ser associados à avaliação*” (Director D). Na opinião do Director A, os resultados dos alunos poderiam ser considerados, analisando-os, turma a turma, na medida em que “*o ponto de chegada não poderia ser igual para todas as turmas*”.

As fichas de auto-avaliação podem ser consideradas úteis pois, permitem ao professor recolher dados sobre a sua prática lectiva e levá-lo a reflectir sobre a mesma. Porém, o Director A alerta para o facto de os professores preferencialmente só apontarem os pontos fortes, não abordando os pontos fracos ou as áreas a melhorar. O Director E confessa as dificuldades que os professores têm no preenchimento das fichas de auto-avaliação pois considera-as “*mal construídas e as perguntas são genéricas*”. No entanto, Airasian e Gullickson, (1998: 13) reconhecem a importância da auto-avaliação considerando-a como “*a avaliação do professor, pelo e para o professor*” com carácter formativo.

Apenas dois directores (B e D) mencionaram o portefólio como mais um instrumento de recolha de dados. Já o inquérito aplicado aos pais deve ser utilizado apenas para avaliar a função do director de turma, segundo o director A.

Processo de avaliação

Quadro 10 - Unidades de registo referente ao processo de avaliação

Subcateg.	Unidades de registo /Unidades de conteúdo				
	Entrevista Director A	Entrevista Director B	Entrevista Director C	Entrevista Director D	Entrevista Director E
Ajustado à carreira	“não sei” “capaz de ter vantagens mas era difícil de estabelecer”	“acho que sim! Não podemos avaliar da mesma forma alguém que está no início da carreira e alguém que está no final ou a meio da carreira” “mais um carácter formativo ...critérios diferentes ... avaliação ser diferenciada”	“não” “nem tão pouco segundo o cargo que exerce”		“muito mais justo” “sistema que até ao 8º escalão toda a gente progredia normalmente..depois tinham que candidatar-se a um exame” “creio mais num sistema desses” “ a partir de um certo patamar ...liberdade ao professor se quer ou não”
Igual para todos		“como único objectivo progressão na carreira ... modelo igual para todos”	“referencial único ... com a explicitação do peso de cada um”	“a avaliação do que se passa dentro da sala deveria ser para todos, toda a vida” “mais fácil aceitar o processo”	

Dois directores (C e D) referem que o processo deve ser igual “*para todos, toda a vida*” (Director D) com recurso a um “*referencial único*” (Director C) e os directores A e E ponderam a hipótese de um sistema ajustado à carreira. Apenas o director B estabelece uma diferenciação segundo o propósito da avaliação para efeitos formativos “*critérios diferentes*” e “*como único objectivo de progressão na carreira um modelo igual para todos*”. Duke, (1990, citado por Curado, 2000) defende que a avaliação com a função de promover o desenvolvimento profissional deve ser suficientemente flexível para acomodar as diferentes fases da vida dos professores. No entanto, Nolan e Hoover (2008:12) destacam que as normas para a observação de aulas devem ser iguais para todos.

Intervenientes no processo avaliativo

Quadro 11 - Unidades de registo referente aos intervenientes no processo avaliativo

Subcateg.	Unidades de registo /Unidades de conteúdo				
	Entrevista Director A	Entrevista Director B	Entrevista Director C	Entrevista Director D	Entrevista Director E
Perfil	<p>“formação em avaliação ou supervisão” “mais humano, equitativo, rigor, objectivo, relação de empatia”</p>	<p>“formação adequada” “fonte de informação credível” “relação de cooperação” “revelar confiança” “expressar-se de um modo que não seja ameaçador, paciência, flexibilidade, conhecimentos dos aspectos técnicos da educação, capacidade para dar sugestões, familiaridade dos alunos do professor, experiência pedagógica”</p>	<p>“Formação científica e pedagógica” “distanciamento e isenção”</p>	<p>“formação adequada em avaliação de desempenho” “colega mais experiente com mais responsabilidade”</p>	<p>“essencialmente formação e bem formado” “formação pedagógica sólida” “bom senso, bom perfil, boas relações humanas”</p>
Tipo de avaliador	<p>“Avaliador externo mais a direcção” “ser professor de outra escola ...da mesma área não é importante”</p>	<p>“pode ser outra ...que não esteja a leccionar continuamente” “ter leccionado aquelas áreas, aquelas disciplinas”</p>	<p>“avaliador externo à escola” “nunca por pares” “Alguém externo... especialista ... amigo crítico” “mesma área científica”</p>	<p>“professor do mesmo grupo de recrutamento” Avaliador externo “Um inspector é mais difícil... não sei como isso poderia ser aceite” “a inspecção é sempre alguém ...que nos vem controlar... que vai classificar muitas vezes pela negativa” “director ou alguém em que possa delegar”</p>	<p>“professor de outra escola” “os inspectores que nos temos, alguns são muito bons mas outros são muito fracos e fazem o trabalho muito fraco também” “a direcção também é um elemento importante”</p>

No que concerne ao tipo de avaliador, quatro directores de escola opinam que deve ser um avaliador externo. Os directores A e E sugerem mesmo, que seja um professor de outra escola, já na opinião do Director C deve ser um especialista a realizar esta tarefa. Day (2001: 159) também refere que um colega “suficientemente afastado” aporta algumas vantagens, nomeadamente: ausência de constrangimentos; reduzida competição e comparação; confiança; os pedidos de ajuda não serão mal interpretados.

O inspector não é muito bem aceite como avaliador, pois foram colocadas algumas dúvidas, quanto ao seu papel nas escolas, conforme é referido pelo director E “os inspectores que nós temos, alguns são muito bons mas outros são muito fracos e fazem o trabalho muito fraco também” e pelo director D “a inspecção é sempre alguém

...que nos vem controlar... que vai classificar muitas vezes pela negativa”. Para o Director A, ser do mesmo grupo de recrutamento ou ter leccionado a disciplina não é muito relevante, no entanto os directores B, C e D têm uma opinião contrária.

O director também foi considerado como interveniente na avaliação do desempenho dos professores por três directores (A, D e E).

Relativamente ao perfil do avaliador, todos os directores referiram que obrigatoriamente deve possuir formação adequada para o desempenho de tarefas de formação, acompanhamento, supervisão e avaliação. Para além disso, expressões como “*mais humano, equitativo, rigor, objectivo, relação de empatia*” foram características destacadas pelo director A. o Director B refere que deve constituir-se como “*fonte de informação credível*” e estabelecer uma “*relação de cooperação e de confiança*”. Também o Director E considera que o “bom senso” e as “boas relações humanas” são requisitos que o avaliador deverá possuir. O Director C destaca também “*distanciamento e isenção*”.

Reforçando a necessidade de uma boa preparação técnica nas áreas da avaliação dos professores, Alves e Machado (2008:10) destacam também a importância de conhecimentos sobre “*construção dinâmica de processos socioculturais, científicos e pedagógicos*”.

Efeitos da avaliação nos avaliados

Quadro 12 - Unidades de registo referente aos efeitos da avaliação nos avaliados

Unidades de registo /Unidades de conteúdo				
Entrevista Director A	Entrevista Director B	Entrevista Director C	Entrevista Director D	Entrevista Director E
“tentativa de protagonismo de mostrar “ ainda mais individualismo”	“ <i>tomada de consciência</i> ” “ <i>obrigaram a reflectir</i> ” “ <i>participação e intervenção nas reuniões</i> ”	“ <i>concepção e implementação de planos de melhoria</i> ” “ <i>competição inter-pares nem sempre salutar</i> ” “ <i>dificuldade de interiorização das quotas pré-estabelecidas</i> ”	Efeito negativo é a carga burocrática	“boa relação entre avaliado e avaliador”

Os efeitos positivos destacados pelos directores foram: “*tomada de consciência*”, os professores foram “*obrigados a reflectir*”, passando a ter “*participação e intervenção nas reuniões*” (Director B); “*concepção e implementação de plano de melhoria*” (Director C) e “boa relação entre avaliado e avaliador” (Director E). Perante estes efeitos, parece

ter havido nestas escolas, por parte dos avaliados, uma preocupação com a avaliação de desempenho. Este facto é indiciador que os professores são conhecedores das alterações de comportamento a adoptar para que se reflectam na avaliação.

Os efeitos negativos incidiram na “*tentativa de protagonismo e no individualismo*” demonstrado por alguns professores (director A), “*na competição inter-pares*” e na “*dificuldade de interiorização das quotas pré-estabelecidas*” (director C) e na “*carga burocrática*” (Director D). Na opinião de Machado e Formosinho (2010:111) “*a azáfama das escolas na produção de instrumentos de registo de avaliação*” pode trazer um desperdício de energias aos professores em vez de captar a atenção para melhoria da qualidade educativa.

Constrangimentos dos avaliadores

Quadro 13 - Unidades de registo referente aos constrangimentos dos avaliadores

Unidades de registo /Unidades de conteúdo				
Entrevista Director A	Entrevista Director B	Entrevista Director C	Entrevista Director D	Entrevista Director E
“principalmente a falta de formação!”	“sentiram alguma fragilidade ... e procuraram alguma informação” “difícil avaliar ... se existir proximidade entre avaliador e avaliado ...pode haver alguma interferência para a objectividade do avaliador” “dar propostas de melhorias”	“praticamente ninguém ... se atreve a reconhecer inoperância ou a falta de competência de um colega” “dificuldade em promover a diferenciação” “o tempo ... não é suficiente”	Falta de formação Relação de proximidade Questão das quotas “diferenciar não é fácil”	“falta de formação, orientações tardias e queixam-se de tempo e dificuldades em trabalhar fora das horas” “falta de formação...não se sentem capazes”

O principal constrangimento referido pela maioria dos directores (A, B, D e E) é a “falta de formação” seguindo-se a relação de proximidade e a falta de tempo. O Director C confessou que “*praticamente ninguém (...) se atreve a reconhecer inoperância ou a falta de competência de um colega*” e que existe “*dificuldade em promover a diferenciação*”. É consensual que a formação dos avaliadores é de extrema importância para o desenvolvimento eficiente do processo de avaliação, conforme já foi recomendado pelos autores Stufflebeam e Shinkfield (2007). Assim, verifica-se que, na opinião destes directores, uma avaliação bem sucedida exige conhecimentos, experiência, tempo, recursos e o distanciamento necessário para que esta avaliação seja justa e imparcial.

Efeitos dos resultados na carreira

Quadro 14 - Unidades de registo referente aos efeitos dos resultados na carreira

Unidades de registo /Unidades de conteúdo				
Entrevista Director A	Entrevista Director B	Entrevista Director C	Entrevista Director D	Entrevista Director E
<p><i>“progressão sim”</i> <i>“incentivos não”</i></p>	<p><i>“progressão limitada”</i> <i>“não tem como objectivo fundamental uma avaliação formativa”</i></p>	<p><i>“promover e premiar o mérito”</i> <i>“para prestar contas”</i> <i>“por parte do docente ... ser encaminhado para “reciclagem” ou requalificação .. ou transferido para outro sector”</i></p>	<p><i>“algum peso terá”</i></p>	<p><i>Não vão para além daquele mínimo que têm estabelecido</i> <i>“se o sistema de avaliação fosse sério e bem feito ...premiar os bons profissionais do ensino”</i></p>

Os directores A e D afirmam que os resultados da avaliação devem ser considerados para a progressão na carreira, contudo o director A não concorda com a atribuição de incentivos. Também Hadji (1994b) defende que a avaliação possibilita verificar as aquisições no quadro de uma progressão, desempenhando a função de gestão administrativa da carreira do professor.

Já o director B refere que, apesar de o modelo estar associado a uma progressão na carreira, não tem como objectivo uma avaliação formativa. Os directores C e D discordam da dependência dos resultados, na progressão na carreira dizendo que *“isso provoca uma competição espúria”* (Director C) ou *“uma avaliação como a que está, não!”* (Director E). Este director acrescenta que *“se o sistema de avaliação fosse sério e bem feito, concordava (...) porque era a única forma de premiar os bons profissionais do ensino que neste momento estão a ser prejudicados”*.

Contudo o director C admite que *“apurando-se, de forma inequívoca e justa, a ausência total desse perfil por parte do docente ... deverá ser encaminhado para reciclagem ou requalificação ou transferido para outro sector”*.

Perante a análise das respostas obtidas e estabelecendo um paralelismo com o modelo de avaliação de desempenho implementado em Portugal, verifica-se que as concordâncias com o modelo centram-se nos pontos: a) obrigatoriedade da avaliação; b) nas funções da avaliação (todos os directores reconhecem as vantagens que um modelo de avaliação bem implementado pode trazer); c) nos conteúdos da avaliação (concordam com a avaliação integral referida no Decreto regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de Janeiro, em que todas as actividades relacionadas com o professor, quer em sala de aula ou extra-aula, a sua participação na organização e gestão da escola devem ser

avaliadas, bem como toda as relações estabelecidas com os elementos da comunidade escolar); d) na diversidade dos instrumentos a utilizar (principalmente a observação das aulas, as fichas de auto-avaliação, portefólio e as entrevistas com o avaliado); e) na diferenciação de avaliadores (os directores apontam para dois avaliadores diferentes desempenhando funções diferenciadas sendo um deles o director da escola); f) na utilização dos resultados da avaliação na progressão na carreira.

Os pontos discordantes incidem nos seguintes aspectos: a) nos instrumentos a utilizar (alguns directores consideram interessantes a utilização de inquéritos aos alunos. Já não estão de acordo com a utilização dos resultados escolares); b) na periodicidade (alguns avaliadores defendem que o ciclo de avaliação deve corresponder ao tempo de progressão na carreira); b) na tipologia dos avaliadores (a maioria dos directores defende que um dos avaliadores deve ser um elemento externo à escola para eliminar a relação de proximidade, contrariando a avaliação interna estipulada pelo Decreto Regulamentar nº1-A/2009, de 5 de Janeiro); c) no perfil dos avaliadores (todos referem à necessidade de os avaliadores possuírem formação adequada para a avaliação e qualidades humanas especiais); d) nas consequências do modelo implementado (contrariando o que a legislação refere relativamente às mais-valias da avaliação), a implementação do actual modelo teve efeitos diversificados (nem sempre favoráveis) em diferentes escolas. Com efeito, em muitos estabelecimentos escolares, não houve uma verdadeira implementação do modelo, na medida em que muitos professores não cumpriram com todos os procedimentos, em forma de protesto, de discordância e rejeição do modelo.

Parece que a avaliação de desempenho do pessoal docente, actualmente em vigor, é focalizada em todas as actividades desenvolvidas na escola, com o intuito mais centrado na medida e na classificação do que na recolha de informações para a tomada de decisão para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino. Com efeito, todas as dimensões e os parâmetros em análise (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, Decretos Regulamentares nº 2/2008, de 10 de Janeiro, e nº 2/2010, de 23 de Junho) estão sujeitos a uma classificação e apreciação por parte dos avaliadores. Ora, o avaliador, no desempenho da sua função, deve sobretudo ajudar o professor a fazer a observação do próprio ensino e do contexto em que ele ocorre, a questionar e a confrontar, a analisar, a interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos, a consolidar e aprimorar os seus pontos fortes e a procurar as melhores soluções para os problemas e as debilidades, reveladas conforme é referido por Alarcão e Tavares (2003).

Assim, pode-se concluir que, para estes directores, no modelo de avaliação de desempenho implementado até agora em Portugal, prevalece a dimensão sumativa em detrimento da dimensão formativa em que o que é analisado é mais o produto e não tanto o processo, como refere o Director B “ *a avaliação deveria ser principalmente formativa e as pessoas tomarem consciência das suas fragilidades e tentar melhorar, num espírito mais aberto do que este modelo nos proporcione*”.

Análise das entrevistas realizadas aos Directores de escolas em França

Após ter endereçado entrevistas, via correio electrónico, aos directores de escolas em França (academias de Nice, Creteil, Lille, Toulouse e Paris) e de escolas em Inglaterra, e não ter recebido qualquer resposta, foi contactada uma escola portuguesa com vários projectos desenvolvidos com escolas francesas e inglesas, que aceitou colaborar fazendo chegar algumas entrevistas aos seus parceiros estrangeiros. Foram conseguidas dez respostas de professores franceses e nenhuma dos ingleses. Assim, e apesar das tentativas, não foi possível obter resposta por parte dos professores ingleses.

A seguir, foram feitas considerações sobre as informações recolhidas, segundo as seguintes categorias: obrigatoriedade, consequências da avaliação, conteúdo da avaliação, processo de avaliação, intervenientes na avaliação, constrangimentos dos avaliadores, efeitos da avaliação nos avaliadores, resultados positivos e negativos da avaliação e efeitos dos resultados na carreira. Nos documentos originais, as respostas estão em língua francesa, encontrando-se transcritas em formato de matriz (anexo IV), no entanto para a análise de conteúdo foi efectuada uma tradução livre.

Obrigatoriedade da avaliação

Quadro 15 - Unidades de registo referente à obrigatoriedade da avaliação

		Obrigatoriedade	Razões apontadas
Unidades de registo /unidades de conteúdo	Professor A	<i>Sim</i>	<i>Controlo do baixo progresso das aulas, do programa bem apreendido, assumir o controlo da turma.</i>
	Professor B	<i>Sim</i>	<i>Para assegurar o respeito dos conteúdos programáticos e a transmissão dos conhecimentos.</i>
	Professor C	<i>Sim</i>	<i>É o único meio para avaliar o procedimento pedagógico e a transmissão real dos saberes no terreno.</i>
	Professor D	<i>Sim</i>	<i>O Estado deve poder assegurar que o ensino exerce bem as suas funções.</i>
	Professor E	<i>Sim</i>	<i>Com conselhos.</i>
	Professor F	<i>Sim</i>	<i>Para a progressão na carreira e para permitir uma reflexão e para uma eventual reciclagem.</i>
	Professor G	<i>Sim</i>	<i>Seguida de conselhos.</i>
	Professor H	<i>Sim</i>	<i>Receber conselhos.</i>
	Professor I	<i>Sim</i>	<i>Para poder verificar a conformidade dos seus métodos, conteúdos, progressos com os objectivos nacionais.</i>
	Professor J	<i>Não</i>	<i>A inspecção apenas incide numa aula.</i>

Verifica-se que à excepção do Professor J, todos consideram que a avaliação deve ser obrigatória, apontando razões relacionadas com o controlo “*Controlo do baixo progresso das aulas, do programa bem apreendido, assumir o controlo da turma*”, a regulação “*para a progressão na carreira e para permitir uma reflexão e para uma eventual reciclagem*» e a prestação de contas “*O estado deve poder assegurar que o ensino exerce bem as suas funções*”. Os Professores E, G e H fazem referência ao desenvolvimento profissional quando referem que a avaliação deve ser seguida por conselhos. Parece existir um entendimento de que a avaliação deve ser entendida como mediação/aconselhamento. Também Attali e Bressoux (2002) consideram que a entrevista permite ao avaliador levar o professor a reflectir sobre as suas práticas mas também a ajudar, orientar e encontrar soluções. Nos comentários do professor F, depreende-se que a avaliação deve promover a reflexividade sobre a prática lectiva, podendo mesmo levar a uma “*eventual reciclagem*”. Já o professor J manifesta-se contra a obrigatoriedade da avaliação pelo facto da inspecção incidir apenas numa aula. Este facto também é salientado por De Grauwe (2003) quando destaca as razões do interesse da avaliação e da observação de aulas. As razões apontadas incidem: 1) na preocupação da baixa qualidade do serviço educativo e dos fracos resultados escolares; 2) nas exigências do sector público em relação à utilização eficaz e transparente dos recursos; 3) num movimento orientado no sentido de levar mais autonomia às escolas, mas também mais responsabilidade e por consequente à implementação de

mecanismos de avaliação. Nas expressões utilizadas depreendem-se as funções da avaliação como controlo, certificação e regulação.

Consequências do modelo implementado

Quadro 16 - Unidades de registo referente às consequências do modelo de avaliação implementado

Subcategorias	Desenvolvimento profissional	Progressão	Qualidade do ensino	Burocracia	Questionamento	
Unidades de registo /unidades de conteúdo	Professor A	<i>Uma boa apreciação permite uma progressão na carreira mais rápida</i>		<i>Leva a uma maior motivação do docente</i>		
	Professor B	<i>Desenvolvimento profissional</i>		<i>Melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens</i>		
	Professor C	<i>Actualmente as consequências incidem sobre o desenvolvimento profissional e sobre a progressão na carreira, sendo negligenciado o aspecto da formação</i>				
	Professor D			<i>Permitir a melhoria da qualidade do ensino</i>		
	Professor E	<i>Se for seguida de conselhos</i>				
	Professor F	<i>Desenvolvimento profissional</i>		<i>Melhoria da qualidade do ensino</i>		
	Professor G	<i>Desenvolvimento profissional</i>				
	Professor H			<i>Melhoria da qualidade do ensino</i>	<i>Dialogo e questionamento</i>	
	Professor I	<i>Muito poucas [consequências], por assim dizer nem resultados ou consequências</i>				
	Professor J				<i>A avaliação apenas leva a uma sobrecarga administrativa (os professores acabam por despender mais tempo a preencher formulários, dossiers, tabelas de resultados do que a ensinar)</i>	

Relativamente às consequências da avaliação apontadas, o desenvolvimento profissional foi referido pelos professores A, B, C, E, F e G. Acrescentam que este desenvolvimento promove também a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino (Professores A, B e F). O Professor C associa a avaliação ao desenvolvimento profissional e à progressão na carreira quando refere que “*actualmente as consequências incidem sobre o desenvolvimento profissional e sobre a progressão na carreira, sendo negligenciado o aspecto da formação*». Contudo, lamenta que a formação seja negligenciada na avaliação. Para o Professor H, para além de proporcionar uma melhoria da qualidade do ensino, considera ainda que possibilita o

“diálogo e questionamento”, o que vem reforçar a opinião que este professor já tinha proferido na categoria anterior “*permitir uma reflexão e para uma eventual reciclagem*”.

O professor J, seguindo a mesma linha de pensamento já manifestada, desvaloriza a avaliação considerando que apenas contribui para uma sobrecarga administrativa. Justifica dizendo: “*os professores acabam por despende mais tempo a preencher formulários, dossiers, tabelas de resultados do que a ensinar*”. Machado e Formosinho (2010:109) referem que a “*colaboração forçada*” dos professores na elaboração dos instrumentos de avaliação leva a que os docentes compliquem a burocracia induzida no desejo de interpretar fielmente os normativos, acabando muitas vezes por despende muito tempo nestas tarefas.

Conteúdo da avaliação

Quadro 17 - Unidades de registo referente ao conteúdo da avaliação

	Subcategorias	Sala de aula	Outras vertentes
Unidades de registo /unidades de conteúdo	Professor A	<i>Apenas as aulas. Melhoria das técnicas de ensino</i>	
	Professor B	<i>Cumprimento dos programas, aplicação pedagógica e didáctica</i>	<i>Trabalho de equipa</i>
	Professor C	<i>Procedimento pedagógico e dos programas</i>	<i>Trabalho em equipa no seio da escola</i>
	Professor D	<i>Funções pedagógicas e didácticas</i>	
	Professor E	<i>Pedagogia</i>	<i>Assiduidade</i>
	Professor F	<i>Capacidade de comunicar, de transmitir, qualidades pedagógicas</i>	
	Professor G	<i>Pedagogia</i>	<i>Relações interpessoais</i>
	Professor H	<i>Pedagogia</i>	
	Professor I	<i>Prática pedagógica</i>	
	Professor J	<i>Organização das aprendizagens, coerência dos progressos</i>	<i>Coerência do trabalho de equipa com os colegas do mesmo nível e do mesmo ciclo</i>

Todos os professores concordam que a componente pedagógico-didáctica deve ser avaliada, os professores B, C e J referem também a importância do trabalho de equipa. Ultimamente, o trabalho do professor tem-se tornado cada vez mais colectivo com a implementação de projectos, articulação de actividades e trabalho de equipa e, como também é referido por Attali e Bressoux (2002), o trabalho em equipa é essencial para que a reflexão se desenvolva e para que os professores aprendam novas estratégias e a gerirem melhor o seu tempo.

Verifica-se que estes professores valorizam mais a componente da prática lectiva e do cumprimento dos programas. Contudo, para além da execução do acto pedagógico, existe todo um trabalho que antecede a aula, de preparação, de gestão, de reflexão e de tomada de decisão que deveria ser avaliado. O Professor J salienta que a avaliação deve também incidir “na organização das aprendizagens, coerência dos progressos”. Intui-se que, para este professor, parece evidente que a avaliação deve revestir uma vertente reflexiva sobre a prática e os resultados da arte de ensinar, pois faz referência à “organização das aprendizagens, coerência dos progressos”, enquanto os restantes professores recorrem mais às expressões “técnicas de ensino” (Professor A), “aplicação pedagógica e didáctica” (Professor B), “Procedimento pedagógico e dos programas” (Professor C).

Instrumentos de recolha de dados

Quadro 18 - Unidades de registo referente aos instrumentos de recolha

Subcategorias		Observação de aulas	Entrevista ao avaliado	Entrevistas aos colegas	Resultados dos alunos	Ficha de auto-avaliação	Inquérito aos pais
Unidades de registo /unidades de conteúdo	Professor A	Sim				Sim	Sim
	Professor B	Sim					
	Professor C	Sim					Sim
	Professor D	Sim	A avaliação é basicamente uma entrevista entre o inspector e o docente				
	Professor E	Sim		Sim	Sim	Sim	
	Professor F	Sim					
	Professor G	Sim				Sim	
	Professor H	Sim. A avaliação deve ser realizada por inspectores pedagógicos da mesma disciplina leccionada					
	Professor I	Sim			Sim		
	Professor J		A entrevista com o docente para avaliar as suas capacidades de análise do público ao qual se dirige e as soluções que escolhe para tornar os seus ensinamentos eficazes				

Observa-se que, à excepção do professor J, todos os professores consideram a observação de aulas um instrumento de recolha de informações. Stodolski (1991) entende que é impensável não considerar a observação directa para a avaliação de professores, pois é a única forma de ver os professores em acção. Mas também refere que efectuar apenas observação directa inviabiliza a avaliação de outros aspectos também eles importantes. Assim, associar à observação a realização de entrevistas pré e pós observação permitiria enriquecer o acto avaliativo. Também para Amaral et al. (1996:109) a observação de aulas é “*o ponto de partida*” a partir do qual o professor vai analisar, reflectir, inovar e corrigir procurando sempre a melhoria profissional.

O professor D destaca a entrevista ao avaliado como elemento fundamental da avaliação. O professor J valoriza a entrevista do inspector com o avaliado considerando-a um instrumento para avaliar as capacidades que o professor possui na análise que efectua aos alunos “*e as soluções que escolhe para tornar os seus ensinamentos eficazes*”.

As fichas de auto-avaliação também são aceites pelos professores A, E e G, sem no entanto efectuarem considerações sobre estes instrumentos. O modelo actual implementado em França não incita a este procedimento apesar de vários autores entre eles, Shinkfield e Stufflebeam (1995), Withers (citado por Shinkfield e Stufflebeam, 1995) considerarem-no como um elemento importante que vem reforçar o carácter formativo, levando o professor a reflectir sobre a sua prática educativa, e detectar os pontos fracos e estabelecendo objectivos para a melhoria.

A aplicação de um inquérito aos pais é sugerida pelos professores A e C. Este instrumento poderá aportar informações úteis e interessantes sobre as práticas lectivas, contudo não deverá pôr em causa os professores, conforme referem Attali e Bressoux (2002).

O professor E aposta na diversidade dos instrumentos pois refere como instrumentos de recolha de dados: a observação das aulas, a entrevista com colegas, os resultados dos alunos e a ficha de auto-avaliação. Também Attali e Bressoux (2002) defendem a introdução dos resultados dos alunos como elemento indiciador do impacto do acto pedagógico sobre as aprendizagens dos alunos. Pois consideram que este factor é mais importante do que verificar a conformidade do cumprimento dos programas e dos objectivos nacionais.

Processo de avaliação

Quadro 19 - Unidades de registo referente ao processo da avaliação

Subcategorias		Ajustado à carreira	Igual para todos
Unidades de registo /unidades de conteúdo	Professor A	<i>Sim,</i>	
	Professor B	<i>Segundo a progressão na carreira, deve ser diferente no início e em fim de carreira</i>	
	Professor C	<i>A avaliação deve ser mais formativa no início da carreira</i>	
	Professor D	<i>Não</i>	<i>A escola pública é una e indivisível</i>
	Professor E	<i>Segundo a idade, não. Seria discriminatório</i>	
	Professor F	<i>Sim. Conforme a experiência, as necessidades são diferentes</i>	
	Professor G	<i>Sim porque estamos todos ao mesmo nível</i>	
	Professor H	<i>Não</i>	
	Professor I	<i>Segundo o tipo de estabelecimento no qual lecciona e por conseguinte, o público ao qual é confrontado</i>	
	Professor J	<i>Os relatórios entre os docentes e os inspectores não deveriam constituírem-se relatórios de avaliação (que conduzem a sanções) mas sim relatórios de formação continua a fim de actualizar, em tempo real, novos rumos de actividades pedagógicas e isto deveria ser feito de forma mais intensiva no início da carreira, para evitar a adopção de rotinas pedagógicas. O avaliador não deve ser um sancionador mas um guia pedagógico. A avaliação deveria incidir apenas em entrevista individual para testar os recursos pedagógicos do docente.</i>	

Com excepção dos professores D e H, os restantes sugerem algumas diferenças de processo de avaliação conforme a carreira, destacando especificamente aqueles que se encontram em início de carreira com as seguintes expressões, “*para os jovens*” (Professor A), “*segundo a progressão na carreira, deve ser diferente no início e em fim de carreira*” (Professor B). Constata-se que os professores consideram que, ao longo da sua vida profissional, vão-se desenvolvendo, revelando diferentes competências, atitudes e preocupações relativamente às suas carreiras. A reforçar esta posição, Garmston et al (2002:64) mencionam que, na sequência de várias investigações desenvolvidas, “*os níveis de desempenho dos professores estão directamente correlacionados com o desempenho em sala de aula, assim como as suas interacções com outros adultos no ambiente escolar*”. Estes estudos revelaram que os professores com níveis de competência mais elevados estão melhor preparados para evidenciar situações em sala de aula mais complexas e mais eficazes (ibidem). Perante esta informação faz sentido efectuar uma avaliação diferenciada segundo o nível de competência evidenciado por cada professor. Porém, o professor E concorda com uma avaliação diferenciada que não incida na idade por considerar que seria um factor

discriminatório. Já o professor F refere que “conforme a experiência, as necessidades são diferentes”. Este argumento revela que as experiências adquiridas ao longo das práticas vão influir nas necessidades avaliativas dos professores. Pode-se pressupor que a avaliação de um professor mais experiente obedecerá a critérios mais exigentes. Para o professor J, a avaliação deverá ser “de forma mais intensiva no início da carreira, para evitar a adopção de rotinas pedagógicas”. Sugere que o avaliador deve desempenhar um papel de guia pedagógico e não de agente que vai sancionar. Volta a insistir na utilização da entrevista individual entre avaliador e avaliado como instrumento de recolha de informação sobre a utilização dos recursos pedagógicos utilizados pelo docente. Considera que “os relatórios entre os docentes e os inspectores não deveriam constituir-se relatórios de avaliação (que conduzem a sanções) mas sim relatórios de formação contínua a fim de actualizar em tempo real novos rumos de actividades pedagógicas”.

Intervenientes no processo avaliativo

Quadro 20 - Unidades de registo referente aos intervenientes no processo avaliativo

Subcategorias	Tipo de avaliador	Perfil do avaliador
Professor A	<i>Professor exterior à escola ou inspector para os jovens docentes Visitas de inspectores ou colegas mais experientes para dar conselhos</i>	<i>Ter desempenhado a profissão de docente</i>
Professor B	<i>Um inspector ou um colega exterior à escola para ter uma opinião justa sobre a prática em sala e uma opinião sobre o trabalho em equipa. A avaliação deve ser organizada tendo em conta o investimento do professor na sua escola, na turma, sobre pedagogia e trabalho de equipa</i>	<i>Possuir experiência no terreno</i>
Professor C	<i>Um ou dois colegas exteriores à escola acompanhados por um inspector que privilegia a inspecção da equipa</i>	<i>Conhecer o terreno e possuir competências em animação das equipas</i>
Professor D	<i>Inspector</i>	
Professor E	<i>Um professor ou um colega</i>	<i>Bons conhecimentos e experiência profissional</i>
Professor F	<i>Um colega experiente</i>	<i>O avaliador deve permanecer em actividade docente em regime parcial</i>
Professor G	<i>Um colega confrontado com as mesmas dificuldades no terreno</i>	<i>Possuir objectividade e diplomacia</i>
Professor H	<i>Um inspector para evitar as dificuldades de relacionamento que poderiam surgir. Não deve pertencer ao mesmo estabelecimento</i>	<i>Deve estar em contacto com uma turma</i>
Professor I	<i>Inspector</i>	<i>Reconhecido pelo docente e pelas suas competências pedagógicas, conhecimentos teóricos, capacidade em discutir, ouvir e dialogar.</i>
Professor J	<i>Um colega com mais experiência mas não ter um estatuto hierárquico superior para não falsear as relações</i>	<i>Deve ser alguém da profissão que sabe do que fale (porque possui uma turma).</i>

A maioria dos professores (A, B, C, D, H e I) aceita perfeitamente a figura do inspector como interveniente avaliador das suas práticas educativas. Provavelmente esta situação ocorre porque os professores franceses já possuem uma longa tradição da presença de inspectores nas suas aulas. Parece que a possibilidade de ser um colega a efectuar a avaliação é admissível por muitos professores, embora alguns preferirem professores que não pertençam à mesma escola. Com efeito, as expressões utilizadas foram “*professor exterior à escola ou inspector para os jovens docentes*” (Professor A), “*um inspector ou colega exterior à escola*” (Professor B), “*um ou dois colegas exteriores à escola*” (Professor C), “*um professor ou um colega*” (Professor E), “*um colega experiente*” (Professor F), “*um colega confrontado com as mesmas dificuldades no terreno*” (Professor G) e “*um colega com mais experiência*” (Professor J). Na opinião de De Ketele (2010), os contributos de um colega podem ser importantes para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente para os jovens professores ou aqueles que revelam alguma dificuldade, promovendo um clima de entreajuda e de partilha, condições favoráveis ao desenvolvimento profissional. O professor J considera que, para evitar eventuais futuros constrangimentos, não deverá existir entre avaliado e avaliador uma relação de dependência hierárquica.

Porém, estes professores destacam a necessidade do avaliador possuir experiência docente e experiência no terreno. A objectividade e a diplomacia são duas características que, na opinião do professor G, o avaliador dever ter.

De todos os professores entrevistados, nenhum referiu a participação do director do estabelecimento, apesar de serem professores do segundo grau e sujeitos a avaliação administrativa e pedagógica.

Efeitos da avaliação nos avaliados

Quadro 21 - Unidades de registo referente aos efeitos da avaliação

Professores	Unidades de registo /unidades de conteúdo
Professor A	<i>No caso de uma avaliação negativa: desmotivação</i>
Professor C	<i>Pode permitir uma harmonização das práticas pedagógicas e uma coerência ao nível da escola</i>
Professor I	<i>A avaliação pode permitir reflectir sobre os métodos pedagógicos utilizadas (ou não) sobre a forma como avaliar os alunos e os efeitos destes últimos</i>

Para esta categoria, são poucas as expressões identificadas. Com efeito, muitos professores não responderam às questões que abordavam este tema. Dos três professores que responderam, dois destacaram efeitos positivos e um (Professor A) destacou o efeito da desmotivação que os professores podem sentir perante uma avaliação negativa. Os efeitos positivos são “*harmonização das práticas pedagógicas e uma coerência ao nível da escola*” (Professor C) e “*permitir reflectir sobre os métodos pedagógicos utilizados (ou não) sobre a forma como avaliar os alunos e os efeitos destes últimos*” (Professor I).

Constrangimentos dos avaliadores

Quadro 22 - Unidades de registo referente aos constrangimentos da avaliação

	Unidades de registo /unidades de conteúdo
Professor A	<i>Ter em conta o tipo de alunos, de escolas,</i>
Professor B	<i>Pode trazer constrangimentos. Ser justo com todos os avaliados</i>
Professor E	<i>Sim</i>
Professor F	<i>Sim</i>
Professor G	<i>Relacionamento</i>
Professor H	<i>Nenhum</i>

Os professores A, B, E, F e G, admitem a existência de constrangimentos para os avaliadores no processo de avaliação, mas apenas os professores A, B e C identificaram como problemas “*tipo de alunos, de escolas*” (Professor A), “*ser justo como todos os avaliados*” (Professor B) e “*relacionamento*” (Professor G). Verifica-se que, para estes professores, as dificuldades incidem na aplicação de critérios de justiça, na influência das variáveis de contexto e no relacionamento com os intervenientes. Já o professor H considera que não existem constrangimentos para os avaliadores no desempenho das suas funções. Os restantes professores não responderam à questão.

Resultados positivos e negativos da avaliação

Quadro 23 - Unidades de registo referente aos resultados da avaliação

	Unidades de registo /unidades de conteúdo
Professor A	<i>Se for bem feita, só pode melhorar o trabalho do docente avaliado</i>
Professor B	<i>Possibilita uma promoção na carreira</i>
Professor C	<i>Actualmente beneficie com uma promoção na carreira</i>
Professor D	<i>Resultado positivo: permite promoções pedagógicas Resultados negativos: determina a carreira do docente</i>
Professor E	<i>Resultados positivos: remediação de anomalias Resultados negativos: desmotivação se for mal feita</i>
Professor F	<i>Depende da objectividade do avaliador</i>
Professor G	<i>Segundo o avaliador a objectividade deve ser rigorosa</i>
Professor H	<i>Depende da objectividade do avaliador</i>
Professor I	<i>Resultados positivos: apenas em termos remuneratórios se a inspecção for favorável Resultados negativos: infantilização do ensino, favorece, em certas ocasiões, a submissão</i>
Professor J	<i>Resultados positivos: tomada de consciência dos pontos a melhorar Resultados negativos: infantilização dos docentes</i>

Os resultados positivos apontados pelos professores estão relacionados com a promoção na carreira e com o desenvolvimento profissional. Com efeito, o professor A utiliza a expressão “*se for bem feita, só pode melhorar o trabalho do docente avaliado*”, o professor E refere a “*remediação de anomalias*” e o professor J refere a “*tomada de consciência dos pontos a melhorar*”. Verifica-se que estes professores olham para a avaliação como um meio de ajuda e de apoio, sempre que executada convenientemente. Esta opinião também é partilhada por Nolan e Hoover (2008), que consideram que uma avaliação adequada e bem feita permite aos intervenientes da avaliação documentar a qualidade do acto pedagógico, identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria e assegurar que todos os professores leccionam a um nível mínimo ou melhor de competências.

A leitura das expressões denuncia alguns aspectos negativos do modelo de avaliação implementado nomeadamente quanto à sua aplicação “*se for bem feita*” (Professor A) e “*se for mal feita*” (Professor E), provocando a desmotivação dos docentes; à objectividade do avaliador “*depende da objectividade do avaliador*” (Professor F e H) podendo ocasionar situações de injustiça entre os docentes. O Professor G destaca que “*a objectividade deve ser rigorosa*”. Também o carácter “*infantilizante*” da avaliação é indicado por duas vezes nas expressões dos professores I e J. Consideram a inspecção infantilizante pelo facto de levar os professores a comportarem-se como os alunos ao serem observados e avaliados. Sentem como se estivessem novamente a reviver a sua escolaridade. O professor I acrescenta que esta inspecção “*favorece, em certas ocasiões, a submissão*”. Stodolsky (1991) sugere que os

observadores devem aprender normas de objectividade, justiça e equidade pelo exercício de conduta profissional e formação apropriada. Estarão assim mais capacitados para produzir juízos sobre os professores e proporcionar *feedback*. Perante as expressões apresentadas, verifica-se que a avaliação não atinge com sucesso os seus três principais objectivos definidos por Chassard e Jeanbrau, (2002:22): a) a função de apoio e de aconselhamento pedagógico, pois os inspectores nem sempre aportam recomendações ou ajudas; b) a função de controlo da qualidade do ensino proporcionado, a inspecção é considerada pelos professores como necessária contudo contestam o seu carácter sancionatório; c) a função de reconhecimento do mérito.

Efeitos dos resultados na carreira

Quadro 24 - Unidades de registo referente aos efeitos dos resultados

	Unidades de registo /unidades de conteúdo
Professor A	<i>Sim. É preciso melhorar a progressão na carreira dos docentes que mais investem no seu trabalho</i>
Professor B	<i>Não</i>
Professor C	<i>Não. É o conjunto dos parâmetros que deve ser considerado</i>
Professor D	<i>Não, porque a parte da subjectividade é grande</i>
Professor E	<i>Se todas as precauções de objectividade e de pertinência foram asseguradas, porque não?</i>
Professor F	<i>Não. Certamente importante, mas não determinante</i>
Professor G	<i>Não, se for efectuada por uma pessoa diferente de um colega</i>
Professor H	<i>Não porque são por vezes subjectivos</i>
Professor I	<i>Deve desempenhar um papel, mas para isso não deve recair apenas na passagem de um inspector – uma hora na turma todos os 4-5 anos</i>
Professor J	<i>Se relacionamos a progressão da carreira aos resultados da avaliação, não poderemos realizar um verdadeiro trabalho de equipa nas escolas: há bons e maus professores ... facilmente detectáveis através das folhas de vencimento. Mas aquele que mais ganha não é forçosamente o melhor, pode ser o que melhor conseguiu levar o seu avaliador</i>

Relativamente à influência dos resultados da avaliação na carreira dos professores, das expressões analisadas, as respostas negativas demarcam-se das respostas afirmativas. Os professores B, C, D, F, G e H são categóricos, iniciando as suas respostas com a palavra “não”. Fundamentam a sua discordância com base na carga subjectiva que a avaliação possui, mas também colocam em causa alguns dos procedimentos utilizados, como por exemplo, o tipo de interveniente que efectua a avaliação.

Em síntese, da análise de conteúdo efectuada às entrevistas aplicadas a professores franceses, verifica-se que a avaliação docente é aceite como actividade obrigatória essencialmente para o controlo, prestação de contas e desenvolvimento profissional. Provavelmente devido às suas vivências de práticas avaliativas, os

professores franceses defendem como instrumento de recolha de evidência a observação de aula, realizada por um inspector ou um colega, incidindo a avaliação no acto pedagógico propriamente dito. Na opinião da maioria dos professores, a avaliação deve ser diferenciada segundo o posicionamento na carreira. Acreditam que uma avaliação bem sucedida pode produzir resultados positivos no desenvolvimento dos professores, contudo os efeitos negativos têm muito mais impacto do que os efeitos positivos. Por isso, a grande parte dos professores pensa que as classificações da avaliação não deveriam ter efeitos na carreira profissional.

Considera-se que, em contexto de sala de aula, uma avaliação deve ser muito mais do que verificar a conformidade do comportamento do professor mas deve ter como principal objectivo proporcionar-lhe instrumentos para a melhoria contínua e sistemática. Um modelo de avaliação deve fazer muito mais do que motivar os professores a desempenhar as suas competências a um nível médio. Ao mesmo tempo, um modelo de avaliação não deve colocar os professores uns contra os outros, perante prémios escassos. Pretende-se que um modelo de avaliação deva desenvolver todos os professores para o seu nível máximo de competência.

Nas mãos do director do estabelecimento está a avaliação com objectivo de controlo, realizada anualmente para os professores do 2º grau. Como já foi referido esta avaliação não interfere significativamente na progressão na carreira, pois todos os professores acabam por progredir, uns mais rapidamente do que outros conforme o ritmo (Cros, 2004). Este autor considera que a maioria dos professores como funcionários públicos rege-se por uma legislação restrita, onde o factor da antiguidade permite a valorização dos salários.

Perante a análise das respostas obtidas e comparando com o modelo de avaliação de desempenho implementado em França, verifica-se que as concordâncias com o modelo centram-se nos pontos: obrigatoriedade da avaliação tendo como principal razão de ser o controlo; conteúdo da avaliação (para muitos professores é a aplicação prática e didáctica que deve ser avaliada); instrumentos de recolha (a observação de aulas continua sendo o instrumento privilegiado embora admitam a utilização de outro instrumento) e Intervenientes no processo avaliativo (muitos professores aceitam a figura do inspector).

Os pontos discordantes centram-se: nas consequências da avaliação (a avaliação dos professores deveria promover o desenvolvimento profissional seguido da progressão na carreira); no processo de avaliação (contrariamente ao que é

referenciado no modelo francês, os professores consideram que a avaliação deveria ser diferenciada conforme a carreira do professor); nos efeitos da avaliação (uma avaliação bem feita pode favorecer o desenvolvimento profissional); e nos resultados na carreira (os professores consideram que os resultados não deveriam reflectir-se na progressão da carreira ou na atribuição de prémios).

2.3.2 – Análise comparativa das entrevistas

Dos resultados obtidos, constata-se que a maioria dos entrevistados concorda com a avaliação dos professores, principalmente quando é considerada como aconselhamento que favoreça o desenvolvimento profissional, auxilie e valorize a reflexão do professor, revelando assim a consciencialização e preocupação existente na necessidade de melhoria da acção educativa. A vertente formativa está presente nestes propósitos da avaliação cujo âmbito de aplicação incide nos procedimentos e na realização das tarefas tendo como objectivo a regulação enquanto a avaliação sumativa tem um objectivo de controlo (Bonniol e Vial, 2001). Franceses e Portugueses confessam que o sucesso da avaliação depende da sua correcta execução e da formação dos avaliadores. Da análise das respostas obtidas, verifica-se que os entrevistados reconhecem que a avaliação produz influências a nível individual e organizacional. Natriello (1991) acrescenta uma terceira influência a nível global, pois considera que a avaliação dos professores, para além dos impactos causados na organização, também vai originar influências nos indivíduos e instituições externas à escola.

Relativamente às consequências da avaliação do desempenho implementada no terreno, os directores portugueses apontaram como factor negativo a competitividade gerada no seio do pessoal docente e confessam que não houve uma verdadeira aplicação do modelo por razões de rejeição do sistema. Já nos professores franceses intui-se que a avaliação vem sendo aceite pelos professores e que tem contribuído para a melhoria do ensino. Na medida em que a avaliação leva à confrontação, ao questionamento e ao revelar de práticas, a “*estabilidade confortável da prática pode ser ameaçada*” (Day, 2001: 155), provocando assim alguma rejeição pelo sistema de avaliação implementado.

Enquanto os directores portugueses consideram importante que a avaliação incida em todas as funções desempenhadas pelo professor, os professores franceses

dão maior ênfase a dimensão da prática lectiva abrangendo preparação, execução e avaliação das actividades lectivas.

A observação de aulas é o instrumento de recolha mais aceite pelos professores portugueses e franceses. Contudo, apresentam algumas recomendações nomeadamente a necessidade de formação dos avaliadores e desenvolvimento de competências humanas específicas. Os professores para além da observação de aulas consideram que outros instrumentos devem ser também utilizados a entrevista e a auto-avaliação. Na opinião de Roullier (2008) a auto-avaliação permite tornar visível a acção do próprio professor através de um processo de confrontação e de auto-questionamento. Enquanto os directores portugueses também consideram o portefólio como mais um elemento de avaliação, este instrumento nem sequer é referido pelos professores franceses. Para Sá-Chaves (2009) o portefólio assume uma dimensão estrutural intencional e reflectidamente construída pelo próprio e uma dimensão de produto e de evidência permitindo dar a conhecer o desenvolvimento pessoal e profissional ocorrido durante o processo de construção.

Relativamente ao processo avaliativo, as opiniões dividem-se entre os professores, uns defendem que o mesmo referencial deve ser aplicado para todos e outros consideram que, segundo o estágio da carreira, a avaliação deve ser diferenciada.

No que concerne ao tipo de avaliador, os professores portugueses preferem um avaliador externo, de preferência um professor de outra escola, descartando a hipótese do inspector. Já os professores franceses aceitam a figura do inspector como avaliador de desempenho, situação com longa tradição na realidade francesa. O director também foi considerado como interveniente na avaliação do desempenho dos professores portugueses mas a participação do director não foi mencionada pelos professores franceses.

Os professores portugueses referem a consciencialização e a participação activa como efeitos positivos da avaliação nos avaliados e, como efeitos negativos, o protagonismo, competição inter-pares e carga burocrática. A tentativa de alcançar o mérito, a colaboração e a partilha são inexistentes, Bacharach *et. al* (1991) considera que um sistema de avaliação deve promover o desenvolvimento profissional de todos os professores na consecução da sua capacidade máxima de desempenho. Os professores franceses salientam a reflexividade e a harmonização das práticas pedagógicas.

O principal constrangimento referido pela maioria dos directores é a “falta de formação” seguindo-se a relação de proximidade e a falta de tempo. Os professores franceses admitem a existência de constrangimentos na aplicação de critérios de justiça, na influência das variáveis de contexto e no relacionamento com os intervenientes.

Relativamente à implicação dos resultados da avaliação na progressão na carreira, os professores portugueses possuem opiniões diferentes, uns aceitam e outros não. Já os professores franceses são categóricos nas suas respostas com a palavra “não”. Fundamentam a sua discordância com base na carga subjectiva que a avaliação possui.

CONCLUSÃO

Como já foi referido, a questão central deste estudo consistiu em efectuar uma análise crítica do modelo de avaliação de professores actualmente implementado em Portugal com outros dois modelos (França e Inglaterra), caracterizando os modelos implementados e identificando os factores inibidores e potenciadores na sua implementação.

Para o efeito e recorrendo à análise documental, foi realizada a descrição dos três modelos de avaliação, possibilitando estabelecer uma confrontação entre os modelos e destacar os pontos concordantes e os pontos divergentes entre eles.

Da análise dos modelos, verifica-se que as funções de prestação de contas e de desenvolvimento profissional estão presentes nos sistemas de avaliação até agora implementados. O modelo de avaliação implementado em França aproxima-se mais do modelo da prestação de contas (sumativo) na medida em que: é atribuída uma classificação quantitativa que tem repercussões numa progressão mais rápida na carreira; a avaliação pedagógica é realizada por um inspector; a observação de aulas tem como principal finalidade o controlo de conformidade do cumprimento dos programas; a classificação administrativa é retrospectiva. Contudo, a dimensão formativa manifesta-se com a realização de uma entrevista entre avaliado e avaliador cujo objectivo é o aconselhamento com vista à melhoria da qualidade do ensino.

No modelo implementado em Inglaterra destaca-se principalmente a dimensão formativa para o desenvolvimento profissional através da realização de entrevistas que abordam as seguintes questões: objectivos do avaliado; orientações para a observação de aulas; evidências a ter em conta; critérios de desempenho; progressos realizados pelo avaliado em relação aos objectivos acordados; identificação de eventuais necessidades de formação, desenvolvimento e as formas de satisfazer essas necessidades e padrões de desempenho para cada escalão da carreira docente. A componente sumativa da avaliação ocorre pelo facto de ser atribuída uma pontuação com repercussões na progressão na carreira.

No modelo de avaliação de desempenho em Portugal estão presentes as duas dimensões (formativa e sumativa). A dimensão formativa está associada à recolha de evidências e informações, registadas em instrumentos aprovados em Conselho Pedagógico e ao *feedback*, através da realização de uma entrevista entre avaliado e avaliadores, cujo objectivo principal é a análise do processo educativo. A dimensão

sumativa está presente porque estabelece uma classificação e valoração do desempenho do professor, para além de efectuar uma comparação entre o que foi conseguido e os objectivos individuais estabelecidos.

A realização de entrevistas permitiu perceber as concepções que os professores têm sobre os modelos de avaliação e recolher as suas opiniões sobre a obrigatoriedade da avaliação, funções, processo, conteúdos a avaliar, intervenientes e efeitos na carreira docente. A entrevista foi aplicada a cinco directores de escolas do Norte de Portugal e conseguiram-se obter dez respostas de professores franceses. Relativamente ao modelo de avaliação implementado em Inglaterra não foi obtida qualquer resposta por parte dos seus intervenientes.

Através da análise de conteúdo às respostas obtidas, pode-se afirmar que os directores portugueses inquiridos reconhecem que a avaliação de professores tem um papel importante, principalmente no desenvolvimento profissional, na melhoria da qualidade do ensino e como meio promotor de reflexão. Contudo, têm consciência que o modelo de avaliação nem sempre foi conveniente e/ou correctamente implementado, em parte devido à falta de esclarecimentos, enquadramento e sobretudo pela falta de formação dos intervenientes neste sistema de avaliação. Perante os resultados obtidos, parece que os directores assumiram uma cultura de avaliação nas escolas defendendo práticas avaliativas construtivas e reflexivas nos diferentes domínios da vida da escola. Apontaram vários instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, grelhas de observação de aulas, resultados dos alunos, entrevistas com colegas, actas elaboradas bem como a opinião dos alunos, mas deram pouca relevância à opinião dos pais. Os directores inquiridos notaram competitividade e protagonismo por parte de alguns professores e nalgumas situações stress e ansiedade. Deste modo, pode-se verificar que uma avaliação bem sucedida exige conhecimentos, experiência, tempo, recursos e distanciamento necessário para que esta avaliação seja justa e imparcial. Assim estes profissionais da educação defendem que a avaliação deve ser realizada por elementos externos à instituição, logo que não seja um inspector.

Relativamente à análise de conteúdo realizada às respostas dos professores franceses, as funções de controlo e de prestação de contas da avaliação foram valorizadas em relação ao desenvolvimento profissional. A componente pedagógica e didáctica tem um lugar de destaque na avaliação sendo a observação de aulas um instrumento de recolha de informação privilegiado. Os professores franceses inquiridos defendem que o processo de avaliação deve ser ajustado à situação na carreira em que se encontra o professor. Admitem a figura do inspector para a realização da avaliação

de desempenho condicionado ao exercício prévio das funções de professor durante o seu percurso profissional. Consideram ainda, que uma avaliação bem sucedida pode produzir resultados positivos no desenvolvimento dos professores, contudo afirmam que os efeitos negativos têm muito mais impacto do que os positivos.

A análise das entrevistas permitiu aprofundar o estudo comparativo dos vários modelos de avaliação. Assim, constata-se que franceses e portugueses inquiridos consideram a avaliação importante e que o seu sucesso depende da sua correcta execução e da formação dos avaliadores. Em Portugal, a avaliação não é ainda plenamente aceite, nem completamente implementada, enquanto para os professores franceses, percebe-se que a avaliação é assumida durante o percurso profissional. Enquanto os directores portugueses consideram importante que a avaliação incida em todas as funções desempenhadas pelo professor, os professores franceses dão maior ênfase a dimensão da prática lectiva abrangendo preparação, execução e avaliação das actividades lectivas. A observação de aulas é o instrumento de recolha mais aceite pelos inquiridos portugueses e franceses, contudo, apresentam algumas recomendações, nomeadamente, a formação dos avaliadores e as características relacionais específicas.

Como se pode verificar nestes três modelos de avaliação de professores estudados coexistem quatro grandes finalidades: a prestação de contas do desempenho docente, o desenvolvimento profissional, a gestão das carreiras e a melhoria da qualidade do ensino. O processo de avaliação é um processo contínuo e insere uma vertente formativa e uma vertente sumativa. Nesta perspectiva, a avaliação deve tornar-se um processo cooperativo entre avaliado e avaliador que promove a valorização das boas práticas e a partilha de experiências.

Após a apresentação da síntese com as principais conclusões, importa referir algumas limitações sentidas neste estudo, bem como apontar sugestões para futuras investigações.

Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações

Uma das limitações que este estudo teve refere-se à falta de resposta por parte dos professores e directores ingleses, o que inviabilizou o estudo das perspectivas do pessoal docente desse país. Este estudo também poderia ter sido enriquecido com a obtenção de respostas de directores franceses.

Os resultados e conclusões levam a que outras questões possam ser colocadas e originar pontos de partida para futuros estudos, principalmente porque, em Portugal, o modelo de avaliação actualmente em vigor está a dar os primeiros passos.

Assim, colocam-se as seguintes sugestões para futuros trabalhos no âmbito da avaliação de professores:

- verificar as alterações nos comportamentos dos professores provocadas pela implementação do modelo ao nível da melhoria do aproveitamento dos alunos;

- determinar a postura a adoptar pelo avaliador de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional do professor;

- aferir o impacto da avaliação docente na melhoria da qualidade educativa da escola;

- verificar a existência de alterações comportamentais perante o novo modelo de avaliação introduzido pelo Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho.

Reiterando as palavras de Day (2001: 319) de que os *“professores são potencialmente o trunfo primordial para a realização da visão de uma sociedade de aprendizagem”* e tendo em conta que o desenvolvimento da escola, e consequentemente da sociedade, passa inevitavelmente pelo desenvolvimento profissional dos professores, os sistemas de avaliação desempenham um contributo relevante para o surgimento da *“sociedade de aprendizagem”*. Citando Pacheco e Flores (1999:173), *“mais do que uma questão de estatuto, a avaliação do professor é uma necessidade institucional, profissional e pessoal”* que permite o surgimento de uma cultura de avaliação crescente e sistemática na escola num processo de melhoria contínua.

BIBLIOGRAFIA

Referências bibliográficas

- Airasian, P. e Gullickson, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alarcão, I. (1996). “Ser professor reflexivo” in I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. (2002). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (2ª edição)*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, M. P. e Machado, E. (org.) (2010). *O Pólo de Excelência - Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.
- Alves, M. P. e Machado, E. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: de Facto Editores.
- Amaral, et. al. (1996). “O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In Alarcão, I., (org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Attali, A. e Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n°7, Octobre 2002. Disponível em <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000533/index.shtml>
- Bacharach, S. et. al. (2001). “Evaluating teachers for career awards and merit pay”. In Millman, J. e Darling-Hammond, L. *The New Handbook of Teacher Evaluation – Assessing elementary and secondary school teachers*. California: Sage Publications. pp. 133-145.
- Barbier, J-M. (1990). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bonniol, J-J. e Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação: Textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Casanova, M^a A. (1999). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Chassard, Y. e Jeanbrau, C. (2002). "L'appréciation des enseignants du premier et du second degré. Haut conseil de l'évaluation de l'école. (juin 2002). Disponível em <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000577/index.shtml>
- Climaco, M^a. C. (2005). *Avaliação de sistemas em Educação*. Lisboa : Universidade Aberta.
- Cros, F. (2004). "L'évaluation des enseignants en cours de carrière: aperçu international de quelques dimensions e approches culturelles ». In Paquay, L., (2004) *L'évaluation des enseignants: Tensions et enjeux*. Paris: L'Armattan, pp. 143-164.
- Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos Docentes: Que Avaliar – Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Danielson, C. (2001). "New trends in teacher evaluation". In *Educational Leadership*. Volume 58. Number 5 (February 2001).pp.12-15
- Darling-Hammond, L. (1990) "Teacher Evaluation in Transition: Emerging roles and evolving methods". In Millman, J., e Darling-Hammond, L., *The New Handbook of Teacher Evaluation – Assessing elementary and secondary school teachers*. California: Sage Publications. pp. 17-32.
- Day, C. (1993). "Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores". In Estrela, A. e Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Day, C. (2010). "Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e performatividade". In Flores, M. A. (org.). *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional – Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores.
- De Grauwe, A. (2003). "Les reformes des services d'inspection. Modèles et idéologies". In *Revue Française de Pédagogie*. Institut National de Recherche Pédagogique. pp.5-20.

- De Ketele, J-M. (2010). "A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento". In Alves, M. P. e Machado, E.(org.). *O Pólo de Excelência - Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores. P. 13-31
- Duke, D. e Stiggins, R. (1991). "Beyond minimum Competence: Evaluation for Professional development. In Millman, J. e Darling-Hammond, L. *The New Handbook of Teacher Evaluation – Assessing elementary and secondary school teachers*. California: Sage Publications. pp. 116-132
- Escorza, T. (2000). Evaluación y motivación del profesorado universitário. 1º congresso internacional "Docencia Universitária e Innovación". 26, 27 e 28 de Junho. Disponível em www.educarchile.cl/medios/20010817192835.pdf. acedido a 4 de Outubro.
- Estrela, A. e Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora
- Estrela, A. e Rodrigues, P. (org.) (1994). *Para uma fundamentação da avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Figari, G. (1993) "Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino". In Estrela, A. e Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. 2.ª ed., ed. monitor.
- Flores, M. A. (org.) (2010). *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional – Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores.
- Formosinho, J. et al. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Garmston, R. Lipton, L. e Kaiser, K. (2002) *A Psicologia da Supervisão*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage Publications

- Garmston, R. Lipton, L. e Kaiser, K. (2002). "A Psicologia da Supervisão". In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora. pp.17-132
- Guerra, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. California: Corwin Press. Inc.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2010). "A avaliação de professores em França. Da inspecção ao acompanhamento?". In Flores, M^a A. (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional – Sentidos e Implicações*. Maia: Areal Editores. pp. 111-139.
- Hadji, C. (1994b). "A Avaliação dos Professores – Linhas directivas para uma metodologia pertinente". In Estrela A., e Rodrigues P. (org.). *Para uma fundamentação da avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- HCéé, (2003). *L'évaluation des enseignants des premier et second degrés*. Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'Ecole, N° 6, Janeiro-Feveireiro 2003.
- House, E. (1994). *Evaluacion, ética e poder*. Madrid: Ediciones Morata, Lda
- Joint Committee on Standard for Educational Evaluation (1992) *The personnel evaluation standards- how to assess systems for evaluating educators*. California: Corwin Press, Inc.
- Kyriacou, C, (1991). *Essential Teaching Skills*. England: Brasil Blackwell,Ltd
- Natriello, G. (1991). "Intended and Unintended Consequences: Purposes and Effects of teacher evaluation". In Millman, J., e Darling-Hammond, L., *The New Handbook of Teacher Evaluation – Assessing elementary and secondary school teachers*. California: Sage Publications. pp.35-45
- Nolan, J. e Hoover, L. (2008). *Teacher Supervision and Evaluation – Theory into practice*. USA: John Wiley & sons, Inc.
- Machado J. e Formosinho, J. (2010). "Desempenho, mérito e desenvolvimento – para uma avaliação mais profissional. In Formosinho, J. et al. *Formação,*

- Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda. pp. 97-126.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Mateo, J. (2000). *La Evaluación Educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Mathers, C. e Oliva, M. (2008). *Improving instruction through effective teacher evaluation: option for states and districts*. TQ Research & Policy brief: National Comprehensive center for teacher quality. Disponível em <http://www.tqsource.org/publications/February2008Brief.pdf>. acedida a Maio de 2010
- McConney, (1995). "Introduction Common Ground for a Unified Approach". In Nevo, Stufflebeam e Langehein (ed.). *Studies in Education and Evaluation*, pp.105-110.
- Mehrens, W. (1991). "Combining evaluation data from multiple sources". In Millman, J. e Darling-Hammond, L. *The New Handbook of Teacher Evaluation – Assessing elementary and secondary school teachers*. California: Sage Publications. pp.322-334.
- Morais, F. e Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Monteil, J-M. (1999). Relatório: *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*. Disponível em <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/>. Acedido em Maio de 2010.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores – da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. e Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants: Tensions et enjeux*. Paris: L'Armattan.
- Ramos, J. M. e Luna, E. (1999) "Evaluación y Calidad Del Profesorado". In Ramirez T. (Coord). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe. pp. 127-157.

- Roullier, (2008). "A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo". In Alves, M. P. e Machado, E. *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: de Facto Editores. pp. 73-108.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portefólios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Shinkfield, A. (1995). "Principal and peer evaluation os teachers for Professional development". In Shinkfield, A., e Stufflebeam, D. *Teacher Evaluation – Guide to effective practice*. USA: Kluwer Academic Publishers. pp. 302-319.
- Shinkfield, A. e Stufflebeam, D. (1995). *Teacher Evaluation – Guide to effective practice*. USA: Kluwer Academic Publishers.
- Simões, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente – Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Sparks, D. e Lowcks-Horsley, S. (1990). "Models of staff development". In Houston. W. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York:Macmillan. pp.234-251.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Stodolsky, S. (1991). "Classroom observation". In Millman, J. e Darling-Hammond, L. *The new handbook of teacher evaluation – Assessing elementary and secondary school teachers*. California: Sage Publications. pp. 175-190.
- Stronge, j. (2010). "O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações". In Flores, M. A. (org.). *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional – Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores. pp.22-44.
- Stufflebeam, D. (1971). "The relevance of the CIPP evaluation for educational accountability". Ohio State University. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED062385.pdf>
- Stufflebeam, D. e Shinkfiel, D. (2007). *Evaluation, theory, models and applications*. USA: Jossey-Bass.
- Tucker, P. e Stronge, J. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: ASA Editores.

- Vala, J. (1986). "A análise de conteúdo". In Silva, A e Pinto, J. (orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, pp.101-128
- Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica e Práctica Profesional* (2ª Ed.). Madrid: Síntesis/Sociologia.
- Weber, R. (1990). *Basic Content Analysis*. London: The International Professional Publishers.
- Withers, G. (1995). "Getting value from teacher self-evaluation". In Shinkfield, A., e Stufflebeam, D. *Teacher Evaluation – Guide to effective practice*. USA: Kluwer Academic Publishers.
- Wragg, E.C. et al. (1996). *Teacher Appraisal Observed*. London: Routledge.

Legislação portuguesa referenciada

- Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro – Lei de Base do Sistema Educativo.
- Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto – Altera a Lei de Base do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei nº 139-A/1990, de 28 de Abril – Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro – Altera o Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho – Altera o Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto Regulamentar nº 11/1998, de 15 de Maio – Regula a avaliação do desempenho docente.
- Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 15 de Maio – Regula a avaliação do desempenho docente e revoga o Decreto Regulamentar nº 11/1998.
- Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de Janeiro - Altera a avaliação de desempenho docente.
- Decreto Regulamentar nº 14/2009, de 21 de Agosto – Altera a avaliação de desempenho docente.
- Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho – Revoga o Decreto Regulamentar nº 2/2008 e regula a avaliação do desempenho docente.
- Despacho nº 20131/2008, de 30 de Julho – Defina as percentagens máximas das classificação de Muito Bom e Excelente.

Despacho nº 31996/2008, de 30 de Agosto – altera o Despacho nº 20131/2008.

Decreto-Lei nº 240/2001 – Define o perfil de desempenho comum aos Educadores de Infância e Professores.

Legislação francesa referenciada

Arrêté (despacho) du 13 Mai 2004, relativo à aplicação aos funcionários dos estabelecimentos públicos nos termos do Decreto nº 2002-682 de 29 de Abril e 2002, relativo às condições gerais de avaliação, notação e progressão de funcionários públicos.

Arrêté du 15 octobre 2004 relativo às condições gerais da avaliação, da notação e da progressão dos funcionários da administração central do ministério da educação nacional.

Arrêté du 2 octobre 2007 altera o *Arrêté du 15 octobre 2004*.

Decret nº 2020-682, de 29 de abril de 2002 relativo às condições gerais de avaliação, de notação e de progressão dos funcionários do estado.

Loi nº 83.634 du 13 juillet 1983 sobre os direitos e deveres dos funcionários.

Loi nº 84.16 du 11 janvier sobre disposições estatutárias referentes à função pública.

Legislação inglesa referenciada

The Education Reform Act 1988.

The Education (School Teacher performance management) (England) Regulations 2006.

The Education Act 2002.

School Teachers' Pay and Conditions Act 1991.

Explanatory memorandum to the education regulations 2006 by the Department for Education and Skills

Anexo I – Guião de entrevista aplicado em Portugal

UNIVERSIDADE ABERTA Mestrado em Supervisão Pedagógica

Título: “ Uma reflexão teórica sobre modelos de avaliação de professores: estudo comparativo entre um modelo anglo-saxónico e um modelo mediterrânico.”

Professora orientadora: Prof. Dr. Susana Henriques

Mestranda: Sylvie Vilas Boas

Guião de entrevista

Esta entrevista surge no âmbito da pesquisa para a dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica (da Universidade Aberta) e visa conhecer a sua opinião sobre o modelo de avaliação.

A informação recolhida será utilizada apenas no âmbito da referida pesquisa. Os dados serão tratados em bloco, de forma a garantir o seu total anonimato.

Nome (facultativo):

Idade:

Tempo de serviço:

Escola (facultativo):

A – Propósitos da avaliação

1. Considera que a avaliação dos professores deve ser uma actividade obrigatória? Porquê?
2. Na sua opinião, quais as repercussões da avaliação de professores - no desenvolvimento profissional; na melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem; nos resultados das aprendizagens dos alunos; na melhoria da qualidade educativa...?

B - Conteúdo da avaliação

3. Das funções desempenhadas pelo professor quais as que considera deverem ser avaliadas? Porquê?
4. Que tipo de alterações produziu o modelo de avaliação implementado? - para o avaliado; para a escola; para a restante comunidade educativa.

C – Processo de avaliação de professores

5. Considera que o modelo de avaliação de professores deve ser diferente segundo a fase da vida profissional em que o professor se encontra? Porquê?
6. Como considera que deveria ser realizada a avaliação? - periodicidade; instrumentos a utilizar para a recolha das informações; duração; incidência...

C – Instrumentos de recolha de dados

7. Quais são os instrumentos de recolha de dados que considera mais adequados? - observação de aulas; inquéritos aos alunos; auto-avaliação; portefólio; resultados dos alunos; inquéritos aos pais; inquéritos aos colegas...

D – Intervenientes do processo avaliativo

8. Quais os requisitos que o avaliador deve possuir para desempenhar eficientemente a função?

-
9. Quem deverá(ão) ser o(s) avaliador(es) no processo avaliativo? (um avaliador externo à escola/ inspector; um professor/colega; um professor superior hierárquico; um elemento dos órgãos de gestão; o director da escola; outro) Explique a sua opinião.

E- Efeitos da implementação de um modelo de avaliação

10. Na sua opinião quais os efeitos positivos da avaliação para os avaliados? E os efeitos negativos?
11. Considera que poderão existir constrangimentos para os avaliadores? Porquê?
12. Considera que os resultados da avaliação dos professores devem ser determinantes para a progressão na carreira, na atribuição de prémios e/ou incentivos? Porquê?

Muito obrigada.

Anexo II – Guião de entrevista aplicado em França

UNIVERSIDADE ABERTA Mestrado em Supervisão Pedagógica “Master en Supervision Pedagogique”

Titre: “Réflexion théorique sur les modèles d'évaluation des enseignants : une étude comparative entre le modèle anglais e le modèle français.”

Professeur conseiller: Prof. Dr. Susana Henriques

Réalisé par: Sylvie Vilas Boas

Guide d'entrevue

Cette entrevue est insérée dans le Master sur Supervision Pédagogique et elle a comme objectif connaître l'opinion des chefs d'écoles sur le modèle d'évaluation des enseignants. Les informations recueillies seront utilisées uniquement dans le cadre de la recherche. Les données seront traitées collectivement, afin d'assurer l'anonymat.

Nom:

Âge:

Fonction:

École:

A - Objet de l'évaluation

1. Estimez-vous que l'évaluation des enseignants doit être une activité obligatoire? Pourquoi?
2. À votre avis, quelles sont les conséquences de l'évaluation des enseignants? le développement professionnel, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, l'amélioration des résultats de l'apprentissage des élèves?

B - Contenu de l'évaluation

3. Quels sont les fonctions de l'enseignant qui doivent faire l'objet d'évaluation? Pourquoi?
- 4 Quel type de changements peut produire le modèle d'évaluation en exécution? – en relation a l'enseignant évalué; en relation à l'école.

C - Processus d'évaluation des enseignants

5. Estimez-vous que le modèle d'évaluation des enseignants doit être différent, selon la carrière? L'âge? Les fonctions? Pourquoi?
6. Comment organiser l'évaluation? - Timing; instruments à utiliser pour la collecte des données; incidence, autre.

D - Les instruments de collecte de données

7. Quels sont les instruments de collecte de données que vous considérez être plus approprié? - L'observation en classe, les enquêtes appliquées aux étudiants, l'auto-évaluation, portfolio, les résultats des élèves, des enquêtes appliquées aux parents, des enquêtes appliquées à d'autres enseignants, autre.

E-Personnes en charge du processus d'évaluation

8. Quelles sont conditions que l'évaluateur doit avoir pour exercer sa fonction de manière efficace?
9. À votre avis, qui devrait être l'évaluateur dans le processus de l'évaluation? - un professeur ou un inspecteur extérieur à l'école, un collègue ou un superviseur enseignant, un membre du conseil d'administration, le directeur de l'école, autre) Expliquez votre opinion.

F-Les conséquences d'un modèle d'évaluation

10. À votre avis, quels sont les résultats positifs de l'évaluation des enseignants? Et les effets négatifs?
11. Estimez-vous qu'il y a des contraintes pour les évaluateurs? Pourquoi?

12. Pensez-vous que les résultats de l'évaluation des enseignants doivent être déterminants pour leur carrière, les rémunérations ou autres? Pourquoi?

Merci beaucoup

Anexo III – Guião de entrevista aplicado em Inglaterra

UNIVERSIDADE ABERTA
Mestrado em Supervisão Pedagógica
“Pedagogical Supervision Master”

Research title: “Reflection on theoretical models of teacher evaluation: a comparative study between an Anglo Saxon model and a Mediterranean”

Oriented by: Prof. Dr. Susana Henriques

Made by: Sylvie Vilas Boas

Interview Guide

Inserted in the Master's degree in Supervision, this interview seeks to know the Head Teacher opinion on the evaluation model used in Maintained School in England. The information collected will be used only as part of the research. The data will be treated collectively, to ensure your complete anonymity.

Name:

Age:

Time Service (year):

Function:

School:

A - Purpose of evaluation

1. Do you consider that teachers' evaluation should be a compulsory activity? Why?
2. In your opinion, what are the consequences of teachers' evaluation - professional development, improvement of the quality of the teaching and learning process, enhancement of the results of student learning,? .

B - Content of the assessment

3. Which duties/functions of the teacher should be subject to evaluation? Why?
4. What kind of changes did the implemented evaluation model produce? – to the evaluatee; to the school, to the rest of the educational community.

C - Process of teachers' evaluation

5. Do you consider that the teachers' evaluation model should be different in accordance to life stage of career? Why?
6. How should the evaluation be done? - Timing; instruments to be used for data collection; incidence ...

D - Instruments of data collection

7. Which data collection instruments do you consider to be more appropriate? - Classroom observation, surveys applied to students, self-evaluation, portfolio, student outcomes, surveys applied to parents, surveys applied to colleagues.

E–People in charge of the evaluation process

8. Which requirements should the evaluator have to perform the function efficiently?

9. Who should be the evaluator(s) in the evaluation process? (an evaluator / inspector external to the school, a teacher / colleague, a teacher supervisor, a member of the Board, the principal of the school, other) Explain your opinion.

F-Effects of the implementation of an evaluation model

10. In your opinion, which are the positive results of assessment to the evaluatee? And the negative ones?

11. Do you consider that there may be some constraints/embarrassments to the evaluators? Why?

12. Do you think that the results of teachers' evaluation should be decisive for the career, the awards and / or incentives? Why?

Thank you for your collaboration

Anexo IV - Dados recolhidos das entrevistas (França)

		Respostas das Entrevistas				
	Questões colocadas	A	B	C	D	E
A - Objet de l'évaluation	1. Estimez-vous que l'évaluation des enseignants doit être une activité obligatoire? Pourquoi?	Oui Contrôle du bas déroulement des cours, du programme bien compris, de la prise en main de la classe	Oui Pour veiller au respect des contenus des programmes et a la transmission des connaissances	Oui C'est le seul moyen pour évoluer la démarche pédagogique et la réelle transmission des savoirs sur le terrain	Oui L'Etat doit pouvoir s'assurer que l'enseignement remplit bien ses fonctions	Oui Si elle est suivie de conseils
	2. À votre avis, quelles sont les conséquences de l'évaluation des enseignants ?le développement professionnel	Une bonne appréciation permet un déroulement de carrière plus rapide	Le développement professionnel et l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage	Actuellement les conséquences portent plus sur le développement professionnel et sur le déroulement de carrière / l'aspect formation étant négligée)	L'évaluation des enseignants doit surtout servir à l'amélioration de la qualité de l'enseignement	Les 3 si elle est bien faites
	l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage	Cela entraîne une plus grande motivation de l'enseignant				
	l'amélioration des résultats de l'apprentissage des élèves					
Contenu de l'évaluation	3 - Fonctions de l'enseignant qui doivent faire l'objet d'évaluation Pourquoi?	Les leçons et les séances face aux élèves Amélioration possible de la technique d'enseignement et du contenu	Le respect du contenu des programmes La demande pédagogique e didactique	Evaluation de la démarche pédagogique et du respect des programmes Evaluation du travail en équipe au sein de l'école	Les fonctions pédagogiques e didactiques	Sa pédagogie, son assiduité afin d'améliorer le service
	4 - Type de changements peut produire le modèle d'évaluation en exécution en relation a l'enseignant évalué en relation à l'école	En cas d'évaluation négative de l'enseignant : démotivation		Peuvent permettre une harmonisation des pratiques pédagogiques et une cohérence au niveau de l'école		
Processus d'évaluation des enseignants	5 - Estimez-vous que le modèle d'évaluation des enseignants doit être différent, selon la carrière? L'âge ? Les fonctions ? Pourquoi?	Oui Chez les jeunes (formation des enseignants)	Selon l'avancement dans la carrière, elle doit être différente au début et en fin de carrière		Non L'école publique est une et indivisible	Pas l'âge, cela serait discriminaires

		Respostas das Entrevistas				
	Questões colocadas	A	B	C	D	E
	6 - Comment organiser l'évaluation? - Timing; instruments à utiliser pour la collecte des données; incidence, autre	Visite d'inspecteurs ou de collègues plus chevronnées pour donner des conseils	Elle doit être organisée sur l'investissement du professeur dans son école, dans sa classe ; sur sa pédagogie et le travail	L'évaluation doit être plus formative en début de carrière – Inspections d'écoles nécessaires avec bilan devant préciser de nouveaux axes de travail si nécessaires	L'évaluation est avant tout un entretien entre l'inspecteur et l'enseignant, vouloir faire des statistiques	Observation des classes Auto-évaluation Résultats des élèves Enquêtes appliquées à d'autres enseignants
Les instruments de collecte de données	7. Quels sont les instruments de collecte de données que vous considérez être plus appropriés? - L'observation en classe, les enquêtes appliquées aux étudiants, l'auto-évaluation, portfolio, les résultats des élèves, des enquêtes appliquées aux parents, des enquêtes appliquées à d'autres enseignants, autre.	L'observation en classe l'auto-évaluation,	L'observation en classe. Les enquêtes appliquées au travail en équipe	Enquêtes au niveau du travail d'équipe (Project) observation en classe, liens avec les parents, motivation des élèves	Observation des classes~ L'évaluation ne doit être faite que par les inspecteurs pédagogiques de la discipline enseignée	Observation des classes~ l'auto-évaluation, résultats des élèves enquêtes appliquées à d'autres enseignants
Personnes en charge du processus d'évaluation	8. Quelles sont conditions que l'évaluateur doit avoir pour exercer sa fonction de manière efficace?	Avoir déjà fait ce métier d'enseignant	Une expérience en classe, sur le terrain	Connaissance du terrain Compétences dans l'animation des équipes		Bonnes connaissances et expérience professionnelle
	9. À votre avis, qui devrait être l'évaluateur dans le processus de l'évaluation? - un professeur ou un inspecteur extérieur à l'école, un collègue ou un superviseur enseignant, un membre du conseil d'administration, le directeur de l'école, autre) Expliquez votre opinion	- un professeur ou un inspecteur extérieur à l'école, pour les jeunes enseignants – formation des jeunes	Un inspecteur + un collègue extérieur à l'école pour avoir un avis juste sur la pratique en classe et un avis sur le travail d'équipe	Un collègue (ou deux) détaché de leur classe et extérieur à l'école accompagné d'un inspecteur qui privilégie l'inspection d'équipe	inspecteur extérieur à l'école,	un professeur extérieur à l'école ou un collègue éventuellement

		Respostas das Entrevistas				
	Questões colocadas	A	B	C	D	E
F-Les conséquences d'un modèle d'évaluation	10. À votre avis, quels sont les résultats positifs de l'évaluation des enseignants? Et les effets négatifs?	Si elle est bien faite, Cela ne peut qu'améliorer le travail de l'enseignant évalué	Un avancement dans la carrière effet positif	Actuellement, bénéfique sur le déroulement de carrière	Résultats positifs : elle permet des avancées pédagogiques Résultats négatifs : Elle détermine la carrière de l'enseignant	Résultats positifs : rémédiation d'anomalies Résultats négatifs : Découragements si c'est mal fait
	11. Estimez-vous qu'il y a des contraintes pour les évaluateurs? Pourquoi?	Tenir compte du type d'élèves, du type d'établissement	Oui Être juste avec tous			Oui
	12. Pensez-vous que les résultats de l'évaluation des enseignants doivent être déterminants pour leur carrière, les rémunérations ou autres? Pourquoi?	Oui Il faut améliorer le déroulement de carrière des enseignants qui s'investissent le plus dans leur travail	non		Non, c'est un ensemble de paramètres qui doit être pris en compte	Non car la part de subjectivité est trop grande

		Respostas das Entrevistas				
	Questões colocadas	F	G	H	I	J
A - Objet de l'évaluation	1. Estimez-vous que l'évaluation des enseignants doit être une activité obligatoire? Pourquoi?	Oui Pour l'avancement Pour permettre une réflexion et une éventuelle remise à niveau	Oui suivie de conseils	Oui, pour recevoir des conseils	Oui, pour pouvoir vérifier la conformité de leurs méthodes/contenu/ progressions avec les objectifs nationaux	Non. L'inspection ne se déroule que sur une séquence
	2. À votre avis, quelles sont les conséquences de l'évaluation des enseignants ?le développement professionnel	Développement professionnel		L'amélioration de la qualité de l'enseignement Dialogue e questionnement	Très peu, pour ainsi dire guère de résultats, ni de conséquences	L'évaluation des enseignants n'amène qu'à une surcharge administrative (les enseignants finissent par passer plus de temps à remplir des formulaires, dossiers, tableaux de résultats ... qu'à enseigner !
	l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage					
	l'amélioration des résultats de l'apprentissage des élèves					
Contenu de l'évaluation	3 - Fonctions de l'enseignant qui doivent faire l'objet d'évaluation Pourquoi?	Sa capacité à communiquer , à transmettre, qualités pédagogiques	Le relationnelle La pédagogie	La pédagogie	Pratique pédagogique	Organisation des apprentissages, cohérence des progressions du travail d'équipe avec les collègues du même niveau et du même cycle afin de donner des repères fiables aux élèves.
	4 - Type de changements peut produire le modèle d'évaluation en exécution en relation a l'enseignant évalué en relation à l'école				L'évaluation peut permettre de réfléchir sur les méthodes pédagogiques utilisées (ou pas) sur la manière d'évaluer les élèves et les effets sur ces-derniers	
Processus d'évaluation des enseignants	5 - Estimez-vous que le modèle d'évaluation des enseignants doit être différent, selon la carrière? L'âge ? Les fonctions ? Pourquoi?	Oui Conforme expérience besoins différents	Oui car nous ne sommes pas au même niveau	Non	Surtout selon le type d'établissement dans lequel il enseigne et donc le public auquel il est confronté	Les rapports entre enseignants et inspecteurs ne devraient pas être des rapports d'évaluation (qui conduisent à la sanction) mas des rapports de formation continuée afin de se mettre à jour ,en temps réel, des nouvelles directions d'actions pédagogiques et ceci devrait être fait de façon plus intensive en début de carrière pour

		Respostas das Entrevistas				
Questões colocadas		F	G	H	I	J
						éviter les mises en place de routines pédagogiques
	6 - Comment organiser l'évaluation? - Timing; instruments à utiliser pour la collecte des données; incidence, autre		Des tests sur 3 périodes consécutives			
Les instruments de collecte de données	7. Quels sont les instruments de collecte de données que vous considérez être plus approprié? - L'observation en classe, les enquêtes appliquées aux étudiants, l'auto-évaluation, portfolio, les résultats des élèves, des enquêtes appliquées aux parents, des enquêtes appliquées à d'autres enseignants, autre.	Observation des classes enquêtes appliquées à d'autres enseignants	Observation des classes l'auto-évaluation,	Observation des classes	Observation des classes et résultats des élèves	Entretien avec l'enseignant pour évaluer ses capacités d'analyse du public auquel il s'adresse, et les solutions qu'il choisit pour rendre son enseignement efficace
Personnes en charge du processus d'évaluation	8. Quelles sont conditions que l'évaluateur doit avoir pour exercer sa fonction de manière efficace?	Il doit lui-même rester en activité sur 1 demi poste	L'objectivité La diplomatie	Devrait pouvoir lui-même se confronter à une classe	Reconnu comme légitime par l'enseignant et par ses compétences pédagogiques, ses connaissances théoriques, s capacité à discuter e a écouter e dialoguer	Ce serait quelqu'un du métier et qui sait de quoi il parle (car chargé de classe), cela éviterait de passer d'une lubie pédagogique à une autre lors des changements d'inspecteurs
	9. À votre avis, qui devrait être l'évaluateur dans le processus de l'évaluation? - un professeur ou un inspecteur extérieur à l'école, un collègue ou un superviseur enseignant, un membre du conseil d'administration, le directeur de l'école, autre) Expliquez votre	Un collègue expérimenté	Un collègue confronté aux mêmes difficultés de terrain	Un inspecteur extérieur à l'école pour éviter les difficultés relationnelles qui pourraient suivre, il ne doit pas appartenir au même établissement	inspecteur	Etre un collègue plus expérimenté et ne pas avoir le statut de supérieur hiérarchique qui fausse les relations

		Respostas das Entrevistas				
	Questões colocadas	F	G	H	I	J
	opinion					
F-Les conséquences d'un modèle d'évaluation	10. À votre avis, quels sont les résultats positifs de l'évaluation des enseignants? Et les effets négatifs?	Cela dépend de l'objecté de évaluateur	Selon l'évaluateur, l'objectivité est de rigueur	Cela dépend de l'objectivité de l'évaluateur	Résultats positifs : aucun si ce n'est en terme de rémunération si l'inspection ne passe pas. Résultats négatifs : infantilisation de l'enseignement, favorise parfois la soumission	Résultats positifs : prise de conscience des points à améliorer Résultats négatifs : infantilisation des enseignants
	11. Estimez-vous qu'il y a des contraintes pour les évaluateurs? Pourquoi?	Oui capacité a écouter, dialoguer expérience pratique	Le relationnel	non		
	12. Pensez-vous que les résultats de l'évaluation des enseignants doivent être déterminants pour leur carrière, les rémunérations ou autres? Pourquoi?		Non s'ils sont faits par une personne autre que un collègue	Non, parce que sont parfois subjectifs	Elle doit jouer un rôle, mas pour cela, en ne reposant sur le passage d'un inspecteur – une heure tous les 4/5 ans	Si on lie l'avancement de carrière aux résultats de l'évaluation (ce que est dans l'air du temps, vu l'ultralibéralisme ambiant) on ne pourra pas mettre en place de réel travail d'équipe dans les écoles : il u aurait les bons e les mauvais enseignants ... facilement repérables à leur fiche de paie. Mais celui que gagnera le plus ne sera pas forcément le meilleur, il risque d'être celui qui a réussi le mieux à abuser son évaluateur !