



Departamento de Educação e Ensino a Distância
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Avaliação de Desempenho Docente – perceção dos professores e implicações na sua prática

Rosa Maria de Matos Soares

Lisboa 2013

Mestrado em Supervisão Pedagógica

**Avaliação de Desempenho Docente – perceção dos
professores e implicações na sua prática**

Dissertação apresentada à Universidade Aberta
para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção
do grau de mestre em Supervisão Pedagógica.

Mestranda: Rosa Maria de Matos Soares

Orientadora: Professora Doutora Susana Alexandra Frutuoso Henriques

Lisboa 2013

RESUMO

A Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº46/86 de 14 de Outubro, defende a progressão na carreira dos professores e educadores associada à avaliação de toda a atividade desenvolvida (art.36, ponto 2), instaurando-se um sistema de avaliação de professores, que sofreu alterações profundas a partir da publicação do Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro. Alvo de negociações entre sindicatos e a tutela, de contestação e constantes alterações, a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) está implantada e produziu mudanças na vida da escola e na profissionalidade do professor.

A ADD visa alcançar, em termos legislativos, uma complexidade de objetivos, de diferente amplitude, enquadrados na função sumativa versus função formativa da avaliação, entendidas como complementares e não contraditórias. Como são percecionados os objetivos da ADD pelos docentes avaliados e avaliadores constitui um dos eixos orientadores deste trabalho. Os objetivos concretizam-se através de prática avaliativa que, no caso da ADD, envolve o desenvolvimento de um processo de acompanhamento, os referentes da avaliação, a observação de aulas e o relatório de autoavaliação, sendo apoiada por instrumentos de avaliação.

A posição dos docentes face aos tópicos que constam deste projeto foi recolhida através de uma metodologia qualitativa e é interpretada à luz dos conhecimentos teóricos que sustentam ADD, segundo a perspetiva em que esta é abordada.

Constatamos que os docentes reconhecem os principais objetivos associados à ADD, mas na sua maioria consideram-na um processo não eficaz, não atingindo os objetivos propostos, consequência de uma prática avaliativa pouco consistente, assente em bases pouco sólidas, quer em relação aos procedimentos, quer em relação aos atores envolvidos, principalmente o professor avaliador. Assim, preconizam, entre outros aspetos, mais tempo dedicado à avaliação, o desenvolvimento de um processo de acompanhamento onde o diálogo e a partilha estejam presentes, as aulas assistidas devem ser um processo contínuo, traduzindo a profissionalidade docente e não confinar-se só a duas aulas, formação especializada do professor avaliador e implantação de uma cultura de avaliação na escola.

Palavras – chave: avaliação de desempenho docente; supervisão, profissionalidade docente.

Abstract

The Educative System law of bases - Law nº46/86 of 14 of October, defends the progression in the career of the professors and educators associated to the evaluation of all the developed activity (art.36, point 2), restoring a system of evaluation of teachers, that suffered deep changes since the publication from the Decree nº15/2007 of 19 of January. Target of negotiations between unions and the guardianship, of plea and constant alterations, the Evaluation of Teaching Performance (ETP) is implanted and produced changes in the life of the school and the professionalism of the teacher.

The ETP aims to reach, in legislative terms, a complexity of objectives, of different amplitude, fits in the sumativa function versus formative function of the evaluation, understood as complementary and not contradictory leading to the improvement of the quality of teaching and learning, primary goal of ETP. How the objectives of the ETP are perceived by teachers evaluated and evaluators constitutes one of the guiding axes of this work.

The goals are realized through evaluative practice, that in the case of the ETP involves the development of the procedure process, the referring of the evaluation, the observation of lessons and the self-assessment report, being supported by evaluation instruments.

The position of teachers in relation to the topics that are included in this project was collected by means of a qualitative methodology and is interpreted in the light of the theoretical knowledge here discussed. We can see that the teachers recognize the main objectives associated to the ETP, but in its majority consider it in a process that is not effective, not reaching the goals proposed, a consequence of an evaluative practice little consistent, based on foundations, either in relation to the procedures, either in relation to the actors involved, especially the teacher evaluator

Thus they advocate, among other aspects, more time dedicated to the evaluation, the development of a monitoring procedure where dialog and sharing of procedures are present, the classes assisted should be a continuous process, capable of showing the teachers professionalism, specialized training of the teachers evaluators and appropriate profile to their functions and deployment of an evaluation culture in the school.

Keywords: Evaluation of teaching performance; supervision, teachers professionalism.

AGRADECIMENTOS

No final desta caminhada agradeço em especial à minha orientadora Professora Doutora Susana Henriques pela disponibilidade, apoio e preciosas orientações que me foi dando ao longo da construção desta dissertação.

Aos meus colegas do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo que prontamente se disponibilizaram para participar nesta investigação, através da entrevista e em particular à diretora, professora Rosa Figueiredo.

A todos aqueles que me apoiaram e incentivaram a ultrapassar os obstáculos que foram surgindo pelo caminho.

SIGLAS

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

CCAP - Conselho Científico Para a Avaliação dos Professores

DGAE – Direção Geral da Administração Escolar

ECD – Estatuto da Carreira Docente

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos

PEE/A – Projeto Educativo de Escola ou Agrupamento de Escolas

PCE/A – Projeto Curricular de Escola ou Agrupamento de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PAA – Projeto Anual de Atividades

ÍNDICE GERAL

	PÁG.
INTRODUÇÃO	1
1 - SUSTENTAÇÃO TEÓRICA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE	5
1.1 - AVALIAÇÃO: A COMPLEXIDADE DE UM CONCEITO	7
1.1.1 – A evolução do conceito	7
1.1.2 – As funções da avaliação	11
1.1.3. – Paradigmas da avaliação	13
1.2 - A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES NUMA UMA PERSPETIVA HISTÓRICA	15
1.3 – AVALIAR O QUÊ: O objeto da avaliação	21
1.3.1. – Profissionalização e profissionalidade	21
1.3.2. – O ser professor	22
1.3.3 – Avaliação do desempenho docente	25
1.4 – AVALIAR PARA QUÊ: Funções da avaliação	29
1.4.1 – As diferentes intencionalidades	29
1.4.2 – Os objetivos subjacentes à avaliação do desempenho docente	31
1.5 – AVALIAR COMO: Os procedimentos, os referentes, os elementos e instrumentos.	35
1.5.1 – Para um processo avaliativo credível e útil	35
1.5.2 – Os procedimentos	39
1.5.3 – Os referentes da avaliação	44
1.5.4 - A Autoavaliação	50
1.5.5 - A observação de aulas	52
1.5.6 - Os instrumentos de registo da avaliação	56

2 – A METODOLOGIA NA PROCURA DA RESPOSTA À PERGUNTA DE PARTIDA	61
2.1 – BREVE REFLEXÃO	63
2.2 – ANÁLISE DE DOCUMENTOS	65
2.2.1 – Os documentos em análise	66
2.3 – A ENTREVISTA	69
2.3.1 – O contexto, a população alvo e a amostra.	70
2.3.2 – O guião da entrevista	74
2.3.3 - A realização da entrevista	77
2.3.4 - A análise da entrevista	78
3 – A RESPOSTA À PERGUNTA DE PARTIDA	83
3.1 – OS OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE	85
3.1.1 – Os objetivos que suportam a ADD em termos legislativos	85
3.1.2 – Os objetivos subjacentes nos instrumentos de avaliação	91
3.2-CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS	95
3.3 – OS OBJETIVOS DA ADD NA VOZ DOS ENTREVISTADOS	97
3.4 – OS PROCEDIMENTOS	105
3.4.1 – O processo de acompanhamento	105
3.4.2 – Os elementos de referência	108
3.4.3 – A observação de aulas	110
3.4.4 - O relatório de autoavaliação	116

3.5 - PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS VANTAGENS/ DESVANTAGENS DO PROCESSO AVALIATIVO	119
3.5.1 – A observação de aulas	119
3.5.2 – O relatório de autoavaliação	122
3.5.3 – O processo avaliativo	124
3.6 – PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE MELHORIAS DO PROCESSO AVALIATIVO	127
3.6.1 – Relativamente ao processo	127
3.6.2 – Quanto às competências do professor avaliador	130
4 – CONCLUSÃO	133
5 – REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS	142
6 – REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	148
6 – ANEXOS	xiii

Índice de Anexos

Anexo I	Objetivos da ADD definidos em termos legislativos	xv
Anexo II	Parâmetros definidos nos instrumentos de avaliação	xviii
Anexo III	Guião da entrevista	xxi
Anexo IV	Caracterização profissional dos entrevistados	xxiv
Anexo V	Perceção dos professores sobre os objetivos da ADD	xxvii
Anexo VI	Perceção dos professores sobre as práticas avaliativas de professores avaliadores e avaliados	xxxvii
Anexo VII	Ficha de registo de observação das aulas	lv
Anexo VIII	Perceção dos professores sobre as vantagens / desvantagens do processo avaliativo	lix
Anexo IX	Perceção dos professores sobre melhorias do processo avaliativo	lxxv

Índice de quadros		PÁG.
Quadro 1	Docentes avaliados e docentes avaliadores por nível de escolaridade, no 2º ciclo avaliativo.	72
Quadro 2	Docentes avaliados por nível de escolaridade no 3º ciclo avaliativo.	73
Quadro 3	Grelha de análise categorial das entrevistas aos professores	80
Quadro 4	Objetivos da ADD definidos em termos legislativos	85
Quadro 5	Objetivos específicos da ADD segundo os instrumentos de avaliação	89
Figura 6	Principais objetivos da avaliação de desempenho docente	92
Quadro 7	Objetivos da ADD apresentados pelos docentes	97

INTRODUÇÃO

Atravessamos um tempo de mudança. Um tempo em que a avaliação saltou os muros tradicionais da escola e tornou-se transversal a todos os setores públicos e subsistemas que os constituem. É disso exemplo a Lei n.º10/2004 que institui o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública, prevendo o novo modelo das carreiras especiais, onde se incluem os professores, daí que a avaliação adquiriu uma centralidade crescente nas decisões políticas, qualquer que seja o domínio que estivermos a falar, inclusive no campo da educação.

Segundo Estrela e Nóvoa (1993) cit. por Costa (2007) a implantação da avaliação na escola, está associado a dois factos; por um lado a crise que se instaurou nos sistemas educativos que conduz ao questionamento da eficácia e rentabilização dos recursos investidos, por outro a avaliação é perspetivada como um processo de charneira para a regulação interna e externa do processo de mudança instaurando a partir dos anos 80. Começa-se a defender que a melhoria dos sistemas educativos não passa só por maior autonomia das escolas, pela reestruturação dos currículos ou pela melhoria dos projetos educativos, mas passa também pela melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e dos sistemas de apoio à aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2008). Aguiar e Alves (2010) acrescentam que a crise na educação vem responsabilizar os professores, pedra chave do sistema educativo, para a resolução dos problemas sociais, exercendo-se alguma pressão sobre eles, daí a avaliação é uma questão incontornável na medida em que possibilitará o “reconhecimento público da qualidade das escolas, atualmente muito diferentes e complexas, assim como do trabalho profissional dos professores” (idem:229).

Quaisquer que sejam os motivos que lhes são subjacentes, a avaliação de desempenho docente implementada com o Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro e regulamentada pelo Decreto Regulamentar n.º2/2008 de 10 de Janeiro, tem-se vindo a desenhar como uma temática complexa e é alvo de atenção por parte de forças sindicais, investigadores, decisores políticos, passando pelo foco principal, os professores. Mas qualquer mudança para que seja aceite e tenha adesão dos destinatários, terá que ser compreendida e interiorizados os objetivos que a sustentam, porque, concordando com Simões (2000:35), não vale a pena “decretar a participação, se não forem criadas condições para que as pessoas reconheçam a sua utilidade”.

Como professora avaliadora e fazendo parte da comissão de avaliação no primeiro ciclo avaliativo, entendi a avaliação como um processo com implicações na carreira docente, assumindo um caráter sumativo, ao emitir um juízo de valor e conferir reconhecimento das competências profissionais do indivíduo perante a sociedade, indo “influir decisivamente em classificações profissionais e dar acesso a lugares de promoção” (Alarcão e Tavares, 2003: 107). Esta era também a visão dos professores avaliadores e avaliados. Claro que a prática avaliativa orientada para aquele objetivo, tornou-se um processo rodeado de constrangimentos e interrogações

Mas a avaliação de desempenho dos docentes pode ser encarada noutra perspetiva, patente nos princípios orientadores do Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro. Neste se defende que a avaliação docente é dirigida para promover a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, o desenvolvimento pessoal e profissional do docente num quadro de excelência e o diagnóstico das necessidades de formação. Segundo o normativo, estamos perante uma avaliação de caráter formativo, vista como “um processo organizado de acompanhamento, de observação e de interpretação dos efeitos de uma acção, que visa guiar as decisões necessárias ao bom funcionamento dessa acção” (Leite, 2002, cit. por Canavarro et al., 2007: 288). Assim, podemos identificar uma dupla funcionalidade na avaliação. Se por um lado ela visa a melhoria das estatísticas escolares, o controlo da acção docente, associadas a uma gestão da carreira, por outro tem por finalidade a mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua acção profissional, que terá reflexos na aprendizagem dos alunos.

É dentro da temática “avaliação de desempenho docente” que se enquadra o título “Avaliação de Desempenho Docente – perceção dos professores e implicações na sua prática”, orientado no sentido de perceber a posição dos docentes face à avaliação do seu desempenho, mais especificamente aos procedimentos associados à prática avaliativa. Além disso, procura-se confrontar a opinião dos docentes acerca dos objetivos que associam à ADD, com os objetivos que lhes são subjacentes em termos legislativos.

Concordando com Sousa (2005:44)“ O problema é o comandante que estabelece o rumo de toda a investigação”, todo o processo de investigação é direccionado no sentido da procura de respostas para a questão:

Como são percecionados pelos professores os objetivos subjacentes à avaliação de desempenho dos docentes e como essa percepção se reflete na prática?

O rumo na procura das respostas será orientado pelos seguintes objetivos:

- Inventariar os objetivos subjacentes ao processo de avaliação de desempenho docente em termos normativos;
- Percecionar os objetivos definidos para a ADD que constam nos instrumentos de avaliação normalizados;
- Relacionar os objetivos inventariados nos normativos com os percecionados nos instrumentos de avaliação;
- Evidenciar a percepção dos professores (avaliadores e avaliados) acerca dos objetivos associados à avaliação de desempenho docente;
- Conhecer as práticas avaliativas de professores avaliadores e avaliados;
- Identificar as vantagens e desvantagens reconhecidas pelos professores no processo avaliativo;
- Conhecer as percepções dos docentes sobre melhorias no processo de avaliação.

Na primeira parte do trabalho é construído o corpo teórico que sustenta a investigação, na perspetiva do problema, segundo uma abordagem da literatura, tendo subjacente a adequação, clareza, carácter empírico, atualidade, relevância, nível de organização e a convicção da mensagem (Tuckman, 2000). Tem como principais eixos estruturantes a definição do conceito de avaliação, a problemática envolvente à noção de desempenho docente e uma abordagem às linhas orientadoras mais pertinentes que rodeiam a avaliação de desempenho docente, completada pela análise da legislação.

A segunda parte do trabalho irá incidir sobre a metodologia do estudo empírico. A resposta à questão orientadora de todo o projeto de investigação tem como alvo uma população em particular e bem delimitada, pertencente ao universo dos docentes a lecionar no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, no ano letivo 2012/2013. Para percecionar como os docentes vêem a avaliação de desempenho e como esse olhar se reflete na prática avaliativa, esta investigação insere-se num estudo de caso considerando que este modo de investigação é uma “pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais”. (Bassey, 1999, cit. por Afonso, 2005:70) .

A procura da resposta à pergunta de partida exige o recurso a entrevistas, dirigida aos professores que estiveram mais diretamente envolvidos no processo de avaliação (os professores avaliados que requereram aulas assistidas e os professores avaliadores que assistiram a aulas). A análise de documentos, nomeadamente, legislação sobre a temática e os instrumentos de avaliação, também fazem parte do estudo. Irá recorrer-se à metodologia iminentemente qualitativa, apoiado pela análise de conteúdo.

Na terceira parte do trabalho são apresentados os resultados obtidos tal como a sua interpretação à luz do referente teórico, em resposta à questão que guiou todo o processo de investigação.

Por fim, e não menos importante, no quarto capítulo são apresentadas as principais conclusões, enriquecidas com uma reflexão sobre as limitações que surgiram ao longo de todo o processo, para além das implicações que o estudo teve na população alvo. O processo de avaliação de desempenho é um processo dinâmico sujeito a constantes interrogações, decerto irão surgir novas propostas de investigação.

1 - SUSTENTAÇÃO TEÓRICA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO
DOCENTE.

1.1 - AVALIAÇÃO: A COMPLEXIDADE DE UM CONCEITO

1.1.1 – A evolução do conceito

A história de medida do comportamento humano é tão antiga como a própria humanidade (Pinto e Santos, 2006), estando o termo avaliação presente em toda a atividade humana, embora tradicionalmente se associe ao contexto escolar. Fernandes (2008) identifica na avaliação um domínio científico e uma prática social, tornando-se indispensável para “caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam a sociedade contemporânea” (idem:5). Mas a avaliação nem sempre teve esta conotação e sofreu ao longo dos tempos várias conceptualizações. De facto, no campo da educação, inicialmente a avaliação esteve confinada à verificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ou ao nível de proficiência em relação às metas estabelecidas. Hoje a avaliação alarga o seu contexto de ação e diversifica as suas funções, envolvendo todas as variáveis relacionadas com a educação formal: currículos, projetos, programas, material didático, instituição escolar, prolongando-se aos professores. Concordando com Graça, et al (2011:14),

“A esta caberá entre outros aspetos, analisar, a qualidade do ensino, ou dos métodos pedagógicos, apreciar os resultados ou os efeitos de um programa e interpretar as necessidades e as expectativas dos inquiridos”,

o que depreendemos a complexidade que envolve o ato avaliativo e consequentemente a definição do termo avaliação.

Guba e Lincoln (1989) entre outros, cit. por Pinto e Santos (2006) reconhecem quatro grandes momentos estruturantes que marcaram a avaliação ao longo dos últimos tempos: a avaliação como medida, a avaliação como uma congruência entre os objetivos definidos e os objetivos alcançados, a avaliação como julgamento de especialistas e a avaliação como uma interação social complexa. Para Barbier (1983) cit. por Pinto e Santos (2006) a avaliação enquanto prática específica e racional surge a partir de meados do séc. XIX. Está-se no despontar da escola de massas, aumentando a complexidade dos sistemas educativos. Há um apelo a uma maior normalização das classes e maior tendência de racionalizar e uniformizar o comportamento humano, acrescido por um maior interesse pela medida, pelo rigor e pelos procedimentos. Esta fase corresponde à primeira geração, que prevaleceu até finais da segunda Guerra mundial. Avaliação e medida são dois termos interligados, em que “a ideia de medida

vem emprestar à avaliação uma legitimidade científica” (Pinto e Santos, 2006:18) recorrendo-se no ato avaliativo a instrumentos de avaliação que se querem objetivos e estandardizados. Neste contexto, tudo o que não pode ser mensurável, não pode ser avaliado (Graça et al, 2011). A avaliação implica a produção de um juízo de valor e medir a recolha de dados, daí que avaliar é mais que medir. O indivíduo, objeto da avaliação, é sujeito a testes e escalas que determinam as características do mesmo. O avaliador é um técnico que deverá saber utilizar os testes ou, na ausência deles, ser capaz de os construir.

Ralph Tyler (1940) introduz uma nova perspetiva na avaliação educacional: a avaliação é entendida como uma comparação entre os resultados esperados e os obtidos, daí este investigador desenvolver o conceito de “formulação de objetivos”, importante referencial para a avaliação. Estamos na segunda geração (Pinto e Santos, 2006), resultando a avaliação do termo de comparação entre os critérios definidos e os alcançados, permitindo verificar o grau de mestria. Medir deixa de ser o fulcro da avaliação e passa apenas a ser um instrumento. A finalidade é descrever os pontos fortes e fracos do que é avaliado, relativamente a um conjunto de objetivos. Aqui o avaliador passa a ser um especialista na definição de objetivos. Neste contexto, a avaliação é um produto terminal, orientado para a análise do produto, ou seja, é o ato que determina a consecução ou não de determinados objetivos. No entanto esta perspetiva apresenta a desvantagem de não se poderem efetuar mudanças ao longo do processo avaliativo, daí Scriven (1967) contrariando as ideias de Tyler, defende que a avaliação não deve apenas considerar os resultados mas também o processo de desenvolvimento, introduzindo a necessidade de diferenciação entre avaliação sumativa e avaliação formativa. A formativa coloca a avaliação ao serviço de determinada ação em desenvolvimento, com o objetivo de a melhorar, a sumativa é orientada no sentido de comprovar a eficácia de um programa no final do seu desenvolvimento. Scriven (1967) desenvolve ainda dois conceitos, a avaliação intrínseca (avalia o elemento em si próprio) e a avaliação extrínseca (avalia os seus efeitos). A avaliação, embora esteja atenta aos processos, ainda dá grande ênfase ao resultado final. Nesta fase há uma procura de maior clarificação dos objetivos e construção de instrumentos de avaliação que possam ser fiáveis, traduzindo o que de facto é importante.

Stufflebeam (1973) associa avaliação ao processo de recolha e comunicação de informação, sobre determinado programa de ação, centrando-se na preocupação de

“informações claras, exatas, válidas e amplas, de modo a que quem decide fique com um conhecimento completo da realidade” (Graça et al, 2011: 16). Assim, avaliar está associado à recolha de informação, que implique um melhor conhecimento da ação, com vista a proceder à sua reformulação. A terceira geração passa a considerar que a avaliação não se limita ao processo de recolha de informação, mas inclui o processo de julgamento sobre a informação recolhida (Pinto e Santos, 2006) isto é, emite-se um juízo acerca do mérito ou valor de um objeto sendo o avaliador o juiz que descreve e aplica os instrumentos, mantendo as facetas de narrador e técnico. Nesta fase continua a clarificação de objetivos e investe-se na construção de instrumentos de avaliação que possam ser fiáveis e testem aquilo que de facto é importante. Alarga-se a perceção do que é a avaliação, agora, segundo Hadji (1989) cit. por Pinto e Santos (2006), centrado no julgamento e não tanto na tomada de decisão, tornando-se mais complexo o processo avaliativo, ao considerar as redes de inter-relações e interdependências existentes entre os diferentes contextos de tomada de decisões. É nesta fase que se consolida definitivamente a investigação avaliativa como um campo específico, desenvolvendo-se a reflexão teórica sobre a avaliação e as suas práticas (idem).

A quarta geração da avaliação enquadra-se no paradigma construtivista e despontou na década de 90. Dá ênfase à natureza relacional da avaliação, assente num processo de comunicação. Reconhece a avaliação como um processo social ao inserir-se num sistema de relações com uma cultura e dinâmica própria. Interroga-se sobre as consequências que advêm da avaliação, daí a importância de um sistema de valores que a sustente. Assim, os parâmetros e fronteiras da avaliação resultam de um processo de negociação que envolve todos os intervenientes. É utilizada uma metodologia que pressupõe uma dialética contínua de interação, análise, crítica e reanálise. A avaliação envolve negociação, sendo os avaliados (co) autores da sua avaliação.

Hoje podemos identificar a coexistência de diferentes conceções de avaliação. Continuam a fazer-se avaliações que se podem enquadrar na segunda, terceira ou mesmo na primeira geração, mas a quarta geração de avaliação, apesar de complexa é aquela que mais se coaduna à melhoria do desempenho docente, ao considerar a diversidade de interesses dos indivíduos, dando-lhes voz e permitir criar um espaço de reflexão acerca das suas performances.

Tal como refere Fernandes (2008:5) a avaliação é:

“uma construção social complexa que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com as suas práticas e políticas próprias, e que envolve também a natureza do que está a ser avaliado, que por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias”.

Dá ser importante centrar a avaliação na ação, vista como um todo: processos, produtos e dinâmicas contextuais e relacionais (Pinto e Santos, 2006). Segundo Alkin (1990), cit. por Graça et al. (2011) a avaliação passa sempre pela emissão de um juízo de valor, de acordo com um conjunto de critérios ou padrões definidos implícita ou explicitamente. Assim, avaliar aparece associado ao termo valor, o que pressupõe sempre um juízo, tornando o ato de avaliar um processo complexo, que exige rigor e coerência nas diferentes fases do processo avaliativo - recolha de informação, interpretação da informação e formulação do juízo de valor, tal como na elaboração de critérios e indicadores. A qualidade da avaliação tem ainda implícito o conhecimento do objeto a avaliar - a situação real e do que se pretende alcançar - a situação ideal (idem). Também Hadji (1987-1994), cit. por Graça et al. (2011) defende que avaliar consiste em formular um juízo de valor com base no estabelecimento de uma relação entre a realidade que foi objeto de avaliação (referido) e o modelo ideal (referente) construído com base nas expectativas e nos objetivos que se pretendem alcançar, o que implica a definição de critérios. É dentro desta perspetiva que também se enquadra Lesne (1984:132) cit. por Graça et al. (2011: 19):

“avaliar é por em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de maneira imediata, o que é objeto de uma investigação sistemática ou de medida) com um referente (o que desempenha o papel de norma, o que deve ser, o que é modelo, o objetivo pretendido)”.

Hadji (1994) acrescenta que quer a construção do referente, quer do referido nunca estão isentas de subjetividade, sendo necessário clareza do enunciado. Assim, segundo Hadji (1994) e Figari (1996) o ato de avaliar estabelece a relação entre o referido (o real, o existente) e o referente (o desejável, o ideal) através da recolha de informação de acordo com critérios e indicadores e com recurso a instrumentos, permitindo a formulação de um juízo de valor fundamentado (Graça et al, 2011).

Para De Ketele (2010), a avaliação é um processo, indo ao encontro da literatura especializada (Cardinet, 1988, De Ketele, 1980, 1984, 1985, 1986; Figari, 1980; De

Ketele & Roegiers, 1995, 1996, 1999), no entanto, os autores defendem a existência de duas correntes. Uma vê a avaliação como um processo que conduz à formulação de um juízo de valor, a outra vê a avaliação como um processo mais complexo que compreende procedimentos de apreciação e de juízo, tendo como principal objetivo a fundamentação de uma tomada de decisão importante, válida e fiável, dando assim particular ênfase ao processo. De Ketele (2010: 14) considera que:

Avaliar consiste em colher um conjunto de informações pertinentes, válidas fiáveis e em confrontar este conjunto de informações com um conjunto de critérios, o qual deve ser coerente com um referencial pertinente para fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada.

Depreendemos que a finalidade da avaliação é produzir e fundamentar uma tomada de decisão relativa à função visada, residindo o problema em clarificar bem a função da decisão “avalia-se para quê” e do próprio processo avaliativo o qual tem implícito, apreciações ou juízos ao longo de todo o processo: “ julgar o referencial pertinente, a função a prosseguir, os critérios válidos, as informações úteis, o grau de correspondência entre o conjunto de informações e o conjunto de critérios adotados “ (idem:14).

Podemos identificar um longo caminho do conceito avaliação, revestindo-se de complexidade crescente, desde a identificação do termo como medida, até à avaliação entendida como uma interação social, centrada no objeto, no processo, no produto ou no que objetivamente a sustenta. A avaliação mediante a produção e fundamentação de uma decisão pode assumir diferentes funções.

1.1.2 – As funções da avaliação

Segundo De Ketele (2010) no domínio da educação as funções mais importantes da avaliação são as de orientação, regulação e certificação. Cardinet (1983), cit. por Pinto e Santos (2006) também associa à avaliação estas funções, mas acrescenta que estas devem ter instrumentos e dispositivos específicos para a consecução de cada uma delas. Embora os dados recolhidos possam ser os mesmos, a sua interpretação pode conduzir a diferentes tipos de decisões, de acordo com os critérios específicos de cada função (Perrenoud, 2001, cit por Pinto e Santos, 2006)

A certificação tem uma função essencialmente social, como o objetivo de reconhecimento de aprendizagens ou a validação de competências de um profissional, neste caso da educação, para exercer as funções que lhe são inerentes. A esta corresponde uma avaliação certificativa, que sustenta a garantia social das aquisições feitas durante um determinado período correspondente a um determinado ciclo. A regulação tem uma função essencialmente formativa, incide sobre uma determinada ação, com o objetivo de a tornar mais eficaz daí pressupor o diagnóstico da situação, identificando as aprendizagens realizadas e os erros cometidos, propor estratégias de remediação ou de consolidação. No campo da educação, esta função vai ao encontro da escola reflexiva (Alarcão e Tavares, 2003), capaz de criar entre os seus elementos a capacidade de refletir entre os resultados obtidos e as práticas exercidas, de investigar sobre as inovações adotadas e suas consequências. A orientação tem como principal função preparar uma nova ação, possibilitando a que essa ação seja dirigida ao universo a que corresponde, visando a sua potencialização. Está associada a uma avaliação diagnóstica ou prognóstica (Pinto e Santos, 2006) ao sustentar as decisões, quer de seleção quer de orientação, relativas a um futuro próximo.

Avaliar, independentemente da sua função consubstancia-se num processo organizado por fases integradas que constituem o ato avaliativo. Segundo Rosales (1992), cit por Graça et al. (2011) avaliar passa por três fases: recolha de informação; interpretação dessa informação segundo determinada teoria ou esquema concetual e tomada de decisões; Tenbrink (1989) cit. por idem, também defende três fases: disposição para avaliar, recolha de dados (obtenção de informação) e avaliação (formulação de juízos e tomada de decisão), introduzindo o último, dois aspetos importantes, “disposição para avaliar” e “formulação de juízos”.

Assim, concordando com Graça et al (2011) podemos identificar no processo avaliativo a função informativa na procura de obtenção de dados, permitindo descrever o objeto alvo de avaliação e a função valorativa, ao emitir um juízo de valor sobre a adequação do objeto a critérios previamente estabelecidos. Hadji (1994) acrescenta que a avaliação resulta de uma relação entre as informações recolhidas sobre o objeto da avaliação, representativas deste, e os dados de ordem ideal correspondentes.

Para De Ketele, (2010) as diferentes funções de avaliação podem ser conduzidas segundo três tipos de “démarches”: a sumativa, a descritiva e a hermenêutica. A “démarche” sumativa consiste na soma de elementos do qual resulta uma nota, um

resultado, um patamar, um nível, aparentemente fácil de interpretar; uma soma mais elevada corresponderá a um desempenho mais elevado. A nota obtida reflete a aptidão para restituir fielmente ou para assinalar os conhecimentos formulados corretamente. A grande questão reside na validade e fiabilidade da nota. A “*démarche descriptiva*” descreve os elementos ou características do objeto avaliado. É o exemplo de um certificado que precisa as competências adquiridas pelos profissionais no fim de uma formação. A *démarche hermenêutica*, *heurística* ou *interpretativa*, também designada por *clínica* ou *intuitiva* em que a partir da recolha de um conjunto de índices de natureza diversa e da sua organização, é validade uma hipótese. A validade e fiabilidade desta *démarche* está dependente principalmente de dois princípios metodológicos: “a triangulação dos índices e das fontes; e a coerência do modo como os índices são relacionados para produzir um sentido” (De Ketele, 2010: 18). Ou seja, a partir de um conjunto de índices procura-se chegar a uma conclusão, privilegiando o método intuitivo. Qualquer que seja a função da avaliação, esta é sustentada por um conjunto de ideias, que orienta e justifica a sua conceção, são os paradigmas da avaliação.

1.1.3. – Paradigmas da avaliação

Figari (2007) apresenta-nos um outro olhar sobre a avaliação, sintetizando as diferentes formas de pensar a avaliação em três paradigmas, que não são contraditórios ao que já foi exposto sobre o termo “avaliação”, mas que o complementa. A cada paradigma corresponde diferentes instrumentos, diferentes formas de interpretar os resultados obtidos e diferentes cenários onde se desenrola, neste caso, a avaliação de professores. A avaliação pode ter como base uma medida obtida por um observador/avaliador que tem como objetivo comparar vários indicadores de um objeto com outro/outros. O referencial é sobretudo de caráter institucional, estandardizado e construído a partir do modelo científico da sociologia. Estamos perante o paradigma abordagem externa/objetiva. A este paradigma corresponde um cenário de macropilotagem, em que a avaliação incide sobre a concretização dos objetivos gerais da política educativa pelos professores (por exemplo a concretização das prioridades definidas a nível nacional, os resultados dos alunos, a escolha de métodos). Este

sistema, segundo Figari (2007), parece lógico, pertinente e claro para os decisores do sistema, mas poderá ser alvo de contestação por parte dos professores.

Numa outra perspectiva - paradigma abordagem interna/subjetiva, o avaliado é o principal responsável pela sua avaliação. Valoriza-se a autoavaliação e através da metacognição, o professor reforça os seus conhecimentos e desenvolve competências. O avaliador tem a função de acompanhar e apresentar-lhe os meios e instrumentos necessários para a autoanálise, o referencial é construído pelos elementos envolvidos na avaliação. Este paradigma desenvolve-se num cenário de micropilotagem, onde a aproximação professor/ avaliador é valorizada. Privilegiam-se os comportamentos perante os alunos e as respostas à especificidade das situações. O ato avaliativo pode limitar-se à recolha e discussão de relatórios elaborados pelos professores avaliados. Segundo Figari (2007) poderá ser o cenário mais atrativo para os professores, mas nem sempre o produto poderá ir ao encontro aos objetivos definidos a nível nacional.

O terceiro paradigma – abordagem negociada/interativa, vê a avaliação como um processo partilhado, socialmente construído, da qual faz parte a explicação e a confrontação. A avaliação resulta de um confronto de ideias entre avaliado e avaliador, em que cada um apresenta a sua interpretação sobre o objeto avaliado e do qual se procura chegar a um consenso final. Também aqui o referencial é elaborado colaborativamente, tendo por base o acordo entre os intervenientes. A este paradigma corresponde um cenário misto, em que avaliar professores consiste em definir as “regras do jogo”, onde o ato avaliativo implica a negociação das interpretações sobre o percurso e evolução do objeto a avaliar. Embora atrativo, é o mais difícil de concretizar. Como refere Figari (2007) o referencial de avaliação, ao ser um processo negociado, tem de ser capaz de conciliar as orientações nacionais e as expectativas e realidades locais, exigindo formação específica dos avaliadores e eficiente circulação de informação no sistema, com processos de regulação ativos.

Depreendemos que a avaliação incide sempre sobre um determinado objeto e constitui-se como um processo na busca e organização de informação a fim de formular juízos de valor que sustentam tomadas de decisão (Trindade, 2007). Pode desenrolar-se em diferentes cenários, centralizados mais no processo ou ao produto, com os atores a desempenharem diferentes papéis, segundo o objetivo que suporta o ato avaliativo e o paradigma que o sustenta, por isso, avaliar é um processo mutável no tempo, dependente dos objetivos visados e dos agentes que o definem e controlam.

1.2 - A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPETIVA HISTÓRICA

Hoje é inquestionável a necessidade da avaliação dos professores, quer por parte da opinião pública e administradores escolares que defendem “os docentes devem ser avaliados”, quer por parte das organizações sindicais, que em representação da classe afirmam, “os docentes querem ser avaliados” (Formosinho e Machado, 2010:101). A concretização da avaliação de professores tem percorrido um longo caminho, impregnado de intensas discussões e constantes reformulações, numa tentativa de conciliação entre a avaliação normativa e a avaliação defendida pelo público-alvo, na procura de “uma avaliação eficaz e legitimada dos aspetos substantivos da docência “ (idem).

Até meados do séc. XX a avaliação dos professores estava a cargo dos inspetores e dos reitores, não tendo os professores qualquer interferência sobre os resultados da sua avaliação (Curado, 2002, cit. por Aguiar e Alves, 2010), os docentes eram avaliados de Bom, desde que não tivessem ocorrências registadas no registo biográfico e a progressão na carreira fazia-se automaticamente. Decorre assim um período em que a avaliação de professores não desperta grande interesse na agenda das políticas educativas. É com a implantação do regime democrático, pós 25 de Abril que se proclama a mudança no sentido da procura de melhor qualidade, eficácia e prestação de contas (Nóvoa,1992 cit. por Aguiar e Alves, 2010) do serviço publico prestado ao cidadão. Assim, em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86) proclama-se que a progressão na carreira esteja dependente da avaliação dos professores

«a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas»(art.36, ponto 2).

O Decreto –Lei nº 409/89 de 18 de Novembro, depois de intensas negociações com as organizações sindicais, vem decretar a carreira única do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, estruturada em dez escalões (art.4º), com duração variável, estando a progressão na carreira dependente não só do tempo de serviço, mas também da avaliação do mérito, da experiência adquirida e da

frequência com aproveitamento de módulos de formação (Formosinho e Machado, 2010). Neste sentido, o ECD (Estatuto da Carreira Docente) aprovado pelo Decreto-Lei nº 139 –A/90, de 28 de Abril, vem estabelecer os princípios orientadores da avaliação de desempenho (art. 39), no seguimento, o Decreto Regulamentar nº14/92, de 4 de Julho regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente. O professor teria de apresentar ao órgão de gestão um relatório crítico da atividade desenvolvida – relatório de autoavaliação, correspondente ao período de tempo a que reporta o escalão, completado pela certificação das ações de formação concluídas, segundo consta no artº 5 do referido decreto. Do relatório deveria constar o serviço distribuído; relação pedagógica com os alunos; cumprimento de programas curriculares; desempenho de cargos diretivos e pedagógicos; participação em projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; ações de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas; contributos inovadores nos processos de ensino/aprendizagem; estudos realizados e trabalhos publicados (art.6, nº2), ao qual se deveria acrescentar a assiduidade, as possíveis sanções disciplinares e/ou louvores e distinções que lhe foram atribuídas. Nesta fase, o papel do avaliador era desempenhado pelo Presidente do Conselho Diretivo, posteriormente designado de Presidente do Conselho Executivo que atribuía ao avaliado uma menção qualitativa. No entanto a progressão da carreira não é linear, o acesso ao 8º escalão depende da aprovação em provas públicas do professor que voluntariamente se candidata, devendo a apreciação do júri ter como objeto de análise o curriculum do candidato e um trabalho de natureza educacional (Decreto - Lei nº 139 -A/90, de 28 de Abril, artº 36, e Decreto Regulamentar nº 13/92, de 30 de Junho).

Em 1998, com a revisão do ECD (Decreto-Lei nº1/98 de 2 de Janeiro) o regime de progressão na carreira por acesso ao 8º escalão foi abolido e o regime de avaliação de desempenho reformulado (Decreto Regulamentar nº11/98, de 15 de Maio), sendo reformulados os itens a constar no relatório crítico. O item “cumprimento de programas curriculares” foi confinado aos “núcleos essenciais”, os “cargos diretivos e pedagógicos” por funções educativas, designadamente de “administração e gestão escolar, de orientação educativa e de supervisão pedagógica”, não considerando “contributos inovadores nos processos de ensino e aprendizagem”. O referido decreto regulamentar, em anexo, acrescenta um quadro de referência com dezasseis itens que o professor deveria considerar na elaboração do seu relatório crítico (Formosinho e

Machado, 2010). Há ainda a inovação da intervenção na avaliação de uma comissão especializada de avaliação, nomeada pelo Conselho Pedagógico e constituída por três ou cinco professores da escola onde o avaliado exercia funções. Esta tem por funções apreciar e emitir parecer (art.8 e 9º) através da elaboração de um relatório sobre o documento de reflexão crítica apresentado pelo docente, podendo pronunciar-se ainda sobre situações devidamente comprovadas relativas ao insuficiente apoio ou deficiente relacionamento do docente com os alunos, a não aceitação injustificada de cargos para os quais o docente foi eleito ou designado, o seu deficiente desempenho e a não conclusão de formação contínua correspondente à permanência no escalão (Decreto – Lei nº1/98, de 2 de Janeiro, artº 44º, alíneas a) b) c).

Segundo Aguiar e Alves (2010), a política de avaliação regulamentada anteriormente pelo Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de Março, “depositava total confiança nas competências e desempenho profissional dos professores” (Curado,2002, cit. por Aguiar e Alves, 2010:230). As escolas portuguesas funcionavam assim, segundo uma “lógica de confiança”, não sendo supervisionadas de perto as práticas dos docentes em situação de sala de aula, não se tomando medidas em situação de” ineficácia e ineficiência “ (Aguiar e Alves, 2010:230). Também Simões (2000) expressa a falta de credibilidade da avaliação pelo facto desta se cingir a um único instrumento de avaliação – o relatório crítico elaborado pelo professor. Afirma o autor que

“a utilização de uma só fonte de um único instrumento de avaliação inviabiliza, liminarmente, os requisitos da validade e de fidelidade do modelo, afectando, deste modo, toda a credibilidade de uma avaliação destinada à progressão na carreira” (Simões, 2000:167).

Este regime de avaliação transformou-se, segundo Formosinho e Machado (2010) partilhando a opinião dos legisladores, num mero procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo, continuando a depender o acesso ao topo da carreira, fundamentalmente, do tempo de serviço docente. Esta situação poderá conduzir o professor a entrar num rotina que o isenta de uma aprendizagem consolidada na ação e na reflexão da ação, incongruente com os objetivos definidos para a avaliação de desempenho docente.

A publicação do Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro trás novas alterações ao ECD e define novas regras para a avaliação dos Educadores de Infância e

Professores, constituindo um marco na política educativa. Desponta assim, uma avaliação do desempenho que pretende ser

“mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permitisse identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva, essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores” (Aguiar e Alves, 2010: 233).

Centraliza-se na promoção do sucesso escolar, na prevenção do abandono escolar e na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (preâmbulo do referido decreto) e segundo Formosinho e Machado (2010: 102),

“vê nos professores o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa e considera que a sua valorização social passa por um regime de progressão na carreira que dependa do desenvolvimento das competências e da avaliação do desempenho docente”.

A publicação do decreto – lei gerou grande conflituosidade, que não tem a ver com a rejeição da avaliação por parte dos docentes, mas “com a divisão dos professores em duas categorias (titulares e não titulares), e sobretudo com o modo como este mesmo processo foi implementado” (Pacheco 2009: 44). Formosinho e Machado (2010) opinam que as novas regras para a avaliação dos Educadores de Infância e Professores, assentam em mecanismos que premeiam o mérito e contemplam a competitividade, diferenciando os professores pelos seus níveis de desempenho, criando assim alguma conflitualidade, mas ao mesmo tempo um desafio de conciliação, entre duas lógicas avaliativas: uma formativa, de desenvolvimento profissional, e outra sumativa, de prestação de contas.

O procedimento avaliativo não é centrado exclusivamente na autoavaliação, mas numa pluralidade de instrumentos (art. 15), intervindo os avaliados, os avaliadores e a comissão de coordenação da avaliação de desempenho, em que cada elemento tem funções específicas. O ciclo avaliativo tem um período de dois anos e condiciona a progressão na carreira. O Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro defende no seu preâmbulo um “regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade lectiva”

A implantação do modelo de avaliação foi alvo de contestação generalizada, gerando enorme mal-estar entre os docentes nas escolas (Trigueiros, 2009), caminhando

para o previsto pela CCAP (Conselho Científico Para a Avaliação dos Professores), traduzido na opinião de Formosinho e Machado (2010: 115),

“a burocratização excessiva, a emergência ou o reforço de conflituosidades (que considera) desnecessárias e o desvio das finalidades formativas e reguladoras do processo, a que se pode acrescentar a adopção ou imposição de registo ou de procedimentos pré-concebidos”,

conduzindo a ADD “a um acto irrelevante para o desenvolvimento profissional dos docentes, sem impacto na melhoria das aprendizagens os alunos” (idem).

Na procura de um processo avaliativo simplificado e na tentativa de ir ao encontro dos problemas detetados, é publicado o Decreto Regulamentar nº2/2010 de 23 de Junho que revoga o Decreto Regulamentar nº2/2008. Podemos ler no seu preâmbulo que as alterações introduzidas visam clarificar a articulação da progressão na carreira com o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação. A avaliação é acompanhada e coordenada por uma comissão de coordenação criada no âmbito do Conselho Pedagógico (art. 12), surgindo a figura do relator, devendo este pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e designado pelo coordenador de departamento. A avaliação tem como elemento essencial o relatório de autoavaliação e concretiza-se na ficha de avaliação global. A avaliação final é da responsabilidade do júri de avaliação formado pelos elementos da comissão de coordenação e pelo relator.

Em 2012, a 11ª alteração ao ECD faz-se com o Decreto-Lei 41/2012 de 21 de Fevereiro, que define as grandes linhas de orientação do novo regime de ADD, proclamando promover “ uma avaliação do desempenho docente assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional” , segundo se pode ler no preâmbulo do referido decreto. As grandes alterações situam-se no alargamento dos ciclos avaliativos, correspondendo estes à duração dos escalões da carreira docente. Com o objetivo de um maior rigor e justiça na emissão de juízos avaliativos, a avaliação vai resultar da articulação entre a avaliação interna e avaliação externa. A ADD é regulamentada pela publicação do Decreto-Regulamentar nº26/2012 de 21 de Fevereiro.

Estamos perante uma nova fase da ADD que decerto trará novas interrogações e formulação de opiniões. Mas o desenvolvimento de qualquer processo avaliativo tem

sempre um determinado objetivo, desenrola-se segundo determinados procedimentos e incide sobre um objeto, por isso o quê, para quê e como são questões alvo de reflexão para compreendermos a avaliação de desempenho docente , principalmente após a publicação do Decreto-lei n.º15/2007

1.3 – AVALIAR O QUÊ: O objeto da avaliação

1.3.1. – Profissionalização e profissionalidade.

A temática da avaliação de professores pressupõe a reflexão sobre dois conceitos que lhes estão associados: profissionalização e profissionalidade. Através da leitura dos principais normativos em vigor que definem os requisitos do profissional professor, (Lei de Bases do Sistema Educativo, Estatuto da Carreira Docente, Perfil de Desempenho) permite afirmar que o professor é descrito como um profissional cuja entrada na profissão se processa através de uma formação inicial de nível superior. Esta formação integra quer a preparação científica na área da especialidade de ensino quer a formação científica no domínio pedagógico, dotando o professor de um corpo de conhecimentos especializados proveniente da investigação e da teorização feita por investigadores e ministrado em instituições do ensino superior (Peralta e Rodrigues, 2008). Esta primeira etapa, que corresponde ao período de formação inicial, culmina com a certificação e reconhecimento das competências do indivíduo para exercer uma profissão, sendo um processo tanto de especialização como de socialização, envolvendo aprendizagens de conceito e capacidades e a apropriação de valores e atitudes, desenvolvendo-se a identidade profissional (Morgado, 2011). Estamos perante a definição de profissionalização, considerando que “incide sobre competências particulares, sobre uma cultura específica e sobre uma determinada identidade” (Faucher e Tardif, 2010:32). Esta formação inicial é seguida de uma formação contínua que a complementa e a atualiza, numa perspetiva de educação permanente.

O capítulo IV LBSE relativo aos recursos humanos, aponta de forma explícita a referência a uma formação que capacite o professor para a inovação e investigação no âmbito da atividade educativa, tornando o professor capaz de ter uma atitude crítica e atuante face à realidade social, conduzindo-o a uma prática reflexiva (artº 33 LBSE). Depreendemos que o desenvolvimento de competências profissionais é um processo gradual e permanente, devendo favorecer a apropriação da cultura profissional assim como a construção da identidade profissional, entrando-se no conceito de profissionalidade. Esta constrói-se gradualmente “graças ao desenvolvimento das competências e da identidade profissional iniciada na profissionalização, permitindo a apropriação cada vez mais importante das práticas, da cultura e dos valores da

profissão” (Faucher e Tardif, 2010:35). O professor ao exercer a sua profissão passa por diferentes fases de desenvolvimento profissional, construindo a profissionalidade ao longo da sua carreira profissional, remetendo o conceito para um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, valores e atitudes que corporizam a especificidade do ser professor. Este constrói-se através da interação entre a dimensão pessoal e profissional e desenrola-se num determinado contexto político, económico, científico e social.

Como refere Peralta e Rodrigues (2008), a profissionalidade docente deve enquadrar-se nos contextos onde se concretiza, considerando as perspetivas que a sociedade tem em relação ao sistema escolar; os valores, conhecimentos, crenças e rotinas que caracterizam o grupo profissional; as funções exercidas diariamente pelo professor na sala de aula e na escola, e as prerrogativas da organização escolar onde o professor exerce a sua atividade. Concordando com Morgado (2011), profissionalidade e desenvolvimento profissional são termos similares e nucleares, quer em termos de estrutura da profissão, quer em termos de inovação do pensamento e ação do professor, por isso devem ser “ fatores a ter em conta nas mudanças que urge imprimir no sistema, em particular ao nível das práticas que os professores desenvolvem nas escolas”. (idem:799)

Se profissionalização é a primeira etapa da formação do ser professor, a profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, permitindo adaptar o professor à mudança e contextualizar a sua ação face à complexidade do universo que rodeia a escola.

1.3.2. – O ser professor

O “ser professor”, reside na essência do saber fazer com que o saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do ato de ensinar (Shulman, 1987 cit. por Gaspar e Roldão, 2007). Ensinar é assim entendido como um ato relacional e comportamental entre professor/aluno e saber. Mas nesse ato relacional, o professor tem assumido diferentes ênfases nos vértices desta triangulação, em consonância com os pressupostos filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos que o alicerça,

revelando-se o “ser professor” de grande complexidade e enquadrado num tempo que o contextualiza.

A docência em si pode ser encarada pelo professor segundo diferentes perspectivas. Formosinho e Machado (2010a) definem algumas concepções de professores, aos quais correspondem diferentes perfis. Na escola podemos identificar professores “militantes” e “missionários” que investem todas as suas capacidades na profissão, muitas vezes em detrimento da sua vida pessoal e familiar. Concebem o máximo profissional como um dever moral, em que “todo o professor deve dar o seu melhor” (idem: 78), envolvendo-se com os seus alunos, colegas, famílias e comunidade, ultrapassando a profissão a sala de aula e os muros da escola. No exercício da docência o empenhamento é um fator a considerar, mas como medi-lo? Embora tenhamos a percepção que o empenhamento varia de professor para professor, para Formosinho e Machado (2010 a) é difícil medi-lo e arriscar-se-ia a criar um juízo injusto e desmotivar o docente no seu trajeto missionário em direção ao máximo profissional, com prejuízo para os alunos e numa escala mais lata, o próprio sistema educativo. A concepção laboral destaca a condição de trabalhador do professor. Um bom trabalhador é aquele que cumpre o seu dever, executando as tarefas inerentes à sua profissão: preparar e dar aulas, elaborar e corrigir testes e provas de avaliação, participar em reuniões... Todas estas tarefas são observáveis e por isso facilmente confirmáveis em vários registos. A concepção funcionalista associa a função do professor à condição de prestação de um serviço público, obedecendo a profissão a “princípios de impessoalidade, de uniformidade e de universalidade das regras” (idem: 79). As pessoas são iguais perante a lei, têm os mesmos direitos e deveres e obedecem aos mesmos procedimentos, cuja ação pode ser verificada. A concepção profissional reconhece a especificidade do exercício de uma profissão, assente em saberes únicos, obtidos por treino e formação permanentes, com uma determinada função social. No contexto educativo, para Formosinho e Machado (2010a) esta concepção implica uma estratégia de profissionalização que passe pela conquista de maior controlo de trabalho profissional e autoridade social sobre ele, devendo os professores conquistar autonomia no trabalho assente numa “formação especializada, um treino formal substancial e um esforço de aperfeiçoamento permanente” (idem: 79). Neste contexto o professor é capaz de conquistar o controlo sobre o processo de trabalho, reduzindo o enquadramento institucional e a regulação burocrática, tornando-se bem visível a predominância da

autoridade profissional, o que pressupõe a especialização na formação e a diferenciação na carreira (idem).

Perante diferentes concessões do que é ser professor podemos depreender que o trabalho de ensinar não tem um sentido universal. Fernandes (2008) defende quatro perspectivas: o ensino como trabalho, o ensino como ofício, o ensino como profissão e o ensino como arte, as quais têm implicações no sistema de avaliação. O ensino como trabalho transmite “uma visão racionalista e burocrática da tarefa de ensinar” (Fernandes, 2008:16) o que pressupõe que as boas práticas podem ser definidas e especificadas de forma concreta, centrando-se o papel do professor a aplicar as orientações metodológicas previamente elaboradas. Neste contexto, avaliar centraliza-se na inspeção direta do trabalho do professor (resultados dos alunos, planos de aula, desempenho na sala de aula). Já o ensino como ofício pressupõe a aprendizagem e desenvolvimento pelo professor de um conjunto de técnicas e procedimentos, que devem ser aplicadas adequadamente no ato de ensinar. Assim, segundo Fernandes (2008) a avaliação seria uma verificação se os professores possuem as competências exigidas à sua profissão. O ensino como profissão pressupõe que o professor tem um conjunto de conhecimentos teóricos e um saber-fazer que o torna capaz de desenvolver uma atitude crítica e devidamente fundamentada sobre as várias vertentes que envolve o ato de ensinar: currículo, processo ensino e aprendizagem e as suas ações pedagógicas, ou seja, é capaz de “formular juízos profissionais e de agir em função desses mesmos juízos” (Fernandes, 2008:17). A cooperação e colaboração contribuem para o seu desenvolvimento autónomo, tornando-o capaz de atingir padrões elevados de conhecimento científico, pedagógico e prática profissional. Na avaliação de professores é valorizada a autoavaliação e a avaliação pelos seus pares, que determinam “em que medida os professores possuem a necessária competência para lidar com os seus problemas profissionais” (idem). O ensino como arte tem uma conceção de ensinar baseada na imprevisibilidade, assentando a dinâmica da sala de aula na “intuição, na improvisação e na criatividade” (idem). O professor tem de ser capaz de mobilizar um conjunto de recursos pessoais e de conhecimentos profissionais de forma única que potencialize a interação com os seus alunos. Neste âmbito, a avaliação de professores tende a centrar-se em “características ou qualidades globais e holísticas e menos em quantidades decorrentes de apreciações mais analíticas” (Fernandes, 2008:17),

valorizando-se o professor como pessoa, o que pensa da sua profissão e não tanto os comportamentos observáveis.

Segundo Day (2004 cit. por Alves e Machado, 2010) também a educação tem sofrido uma mudança paradigmática. Até meados do século XX, na educação impera uma visão liberal e humanista que vê o “saber” como um fim em si mesmo e a educação como um instrumento de emancipação e sociabilização. Mais do que os resultados escolares, a profissionalidade docente incide sobre o controlo moral e político, apelando-se ao professor missionário, com vocação e carisma. A partir da II Guerra Mundial, desponta a perspectiva instrumental do saber, onde os resultados e desempenho dos diferentes atores assumem um valor central, colocando a escola sob a pressão de uma ambição de “performatividade generalizada” (Alves e Machado, 2010:6). A educação ganha uma visão mais funcional, emergindo a necessidade de uma nova profissionalidade docente (Canário, 2007 e Afonso, 2009 cit por Alves e Machado, 2010). É introduzido o professor “performativo”, “competente” e “eficaz”, em relação ao qual a “avaliação de desempenho” se torna o elemento fundamental de vigilância e controlo profissional. “Mais do que a adesão do professor a um “sistema de valores”, o fundamental da nova ordem profissional são os “resultados” do seu “desempenho”: “bons resultados = a bom professor”(Alves e Machado, 2010:7).

Independentemente da conceção do “ser professor” e conseqüentemente do ato de ensinar, a avaliação docente incide sobre o desempenho profissional (objeto) do docente. Aliás os vários normativos referentes à avaliação dos professores é claro, ao designar-se “Avaliação de desempenho do pessoal docente” – ADD, por isso o objeto está claramente identificado.

1.3.3 – Avaliação do desempenho docente

Para Fernandes (2008) competência dos professores, desempenho dos professores e eficácia dos professores são conceitos diferentes, mas interligados. Segundo Medley (1982) cit. por Fernandes (2008) a competência do professor está relacionada com um sistema de saberes diversificados e específicos que o professor domina e utiliza, tornando-o mais ou menos competente; o desempenho está associado aquilo que o professor efetivamente faz quando está a exercer a função de professor, dependendo da situação específica (preparar aulas, ensinar, participar em reuniões,...),

mas também da sua capacidade e mobilizar saberes e competências na diversidade de situações. A eficácia (Medley, 1982 cit. por Fernandes, 2008) é a consequência do seu desempenho sobre os alunos.

Avaliar o desempenho dos professores é um processo que implica a observação, a descrição, a análise e a interpretação da atividade profissional, para tomar determinadas decisões relativas ao professor (Peralta e Rodrigues, 2008). Mas este não é um profissional “estandardizado”; os professores diferem uns dos outros no que respeita a interesses, capacidades, motivação, personalidade, disponibilidade, empenho, formação inicial, experiência profissional, ciclo de vida, atualizações e formação permanente, o que dificulta o processo avaliativo. As diferentes concessões do que é ser professor e do que é o ensino correspondem a diferentes visões acerca do desempenho do professor e consequentemente do sucesso de determinado sistema de avaliação de professores.

Tal como já foi referido a “avaliação do desempenho docente” tem assumido um lugar central nas reformas da educação, quer no espaço europeu, que na realidade transcontinental da OCDE (Alves e Machado, 2010), no entanto como se depreende, esta revela-se de enorme “complexidade, multidimensionalidade e multicausalidade” (Laderrière, 2008 cit. por Alves de Machado, 2010:7). O investigador identifica no âmbito daquela organização internacional, as principais dificuldades apontadas pelo público-alvo, relativos à avaliação de desempenho docente: *I*) incapacidade metodológica de apreender as competências da profissão; *II*) a dificuldade em determinar as características que fazem um bom professor; *III*) a dificuldade de construir indicadores justos e fiáveis e formar avaliadores para as aplicar corretamente; *IV*) a complexidade da formulação dos métodos e dos critérios; *V*) a complexidade do objeto e das componentes ideológicas que lhe são inerentes; *VI*) a contradição entre a autonomia e a profissionalização.

A amplitude da profissão docente torna o ato de avaliar bastante complexo, sendo necessário delimitar o campo a avaliar. Mas a resposta é de complexidade elevada quando tentamos explicitar os traços, as características, os indicadores que consideramos na identificação, na observação e na apreciação do referido desempenho (Peralta e Rodrigues, 2008).

Segundo o Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro, o professor, considerado um fator determinante da qualidade do serviço educativo, desenvolve o seu

desempenho em quatro dimensões (art.4º): *I*) Vertente profissional, social e ética; *II*) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; *III*) Participação na escola e relação com a comunidade educativa; *IV*) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Depreendemos que o professor no seu desempenho promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico, resultante da produção e uso de saberes integrados em função de ações concretas, social e eticamente situadas; enquadra as aprendizagens no âmbito de um currículo e no quadro de uma relação pedagógica segundo critérios de rigor científico e metodológico, com conhecimento das áreas que o fundamentam; exerce a sua atividade profissional no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere, e apostar na sua formação, investindo e melhorando a sua prática pedagógica, permitindo-lhe uma reflexão devidamente fundamentada sobre a construção da sua profissionalidade, em cooperação com os seus pares (Peralta e Rdrigues,2008). Facilmente se identifica nestas dimensões do desempenho, uma conceção profissional do ser professor, que vê o ensino como profissão.

Com a publicação do Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de Janeiro, o desempenho docente abarca as vertentes (art.4º): *I*) Científica e pedagógica; *II*) Participação na escola e relação com a comunidade; *III*) Formação contínua e desenvolvimento profissional. Podemos assim identificar três grandes áreas associados ao desempenho docentes, a vertente científico-pedagógica, relacionada com o saber e o saber fazer; o envolvimento e adequação do professor ao contexto em que exerce a sua profissão, e a aposta no desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem permanente. A vertente profissional, social e ética, não explícita no decreto regulamentar, é transversal às três vertentes em que incide a avaliação do desempenho do professor.

Depreendemos que avaliar tem sempre uma determinada função, em concordância com os objetivos que se pretendem alcançar. Perceber o porquê da avaliação de desempenho docente, poderá contribuir para a aceitação e valorização do processo avaliativo pelos diferentes intervenientes.

1.4 – AVALIAR PARA QUÊ: Funções da avaliação

1.4.1 – As diferentes intencionalidades

A avaliação de professores, segundo Figari (2007) vem ao encontro da procura da modernidade na gestão dos recursos humanos, que se quer transparente e eficaz, privilegia a implantação de uma cultura de eficácia na orientação das políticas educativas e corrobora com o reconhecimento das competências adquiridas pela experiência. Neste contexto, Figari (2007) reconhece que a avaliação de professores pode assentar em diversas lógicas, entre as quais destaca:

- Uma lógica de condução das organizações, enquadrada num processo de regulação do funcionamento do sistema educativo, reconhecendo o professor como pilar do próprio sistema. A avaliação vai privilegiar o perfil do professor que colabora no prosseguimento dos objetivos gerais de ensino. Esta lógica poderá incutir no professor o sentido de responsabilidade para a produtividade e eficácia do sistema educativo, permitindo melhorar a gestão e reposicionamento dos recursos humanos, segundo as suas competências. Possibilita articular as políticas e ações de recrutamento, orientação e formação com os objetivos do sistema e do próprio professor.

- Uma lógica de seleção e de retribuição, ao recorrer a classificações e estabelecimento de quotas. Tem por princípio a seleção ao longo da carreira, o que implica a recompensa “ àqueles que melhor respondam aos critérios enunciados pelo poder avaliador” (Figari, 2007:21).

- Uma lógica de acompanhamento, respondendo a uma nova cultura de avaliação de professores, da qual faz parte a autoavaliação e formas específicas de acompanhamento e de parceria, nos quais poderá estar presente o aconselhamento. Este deve proporcionar um aprofundamento de conhecimentos e competências, quer a nível científico/pedagógico, quer a nível de melhor conhecimento do sistema educativo, com o objetivo de colmatar lacunas ou dificuldades detetadas e assim organizar e tornar mais eficiente a formação de professores (idem).

Também Fernandes (2009) identifica duas lógicas presentes em qualquer sistema de avaliação de professores. Uma associada ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente, remetendo para uma avaliação de natureza mais formativa, com a participação dos professores em todos os momentos, assente numa relação contratual, não impositiva, entre o avaliador e o avaliado. Será uma avaliação contextualizada que

incentiva o professor a apreciar criticamente o seu trabalho, ou seja, a realizar a autoavaliação do seu desempenho. A outra, centrada na responsabilização e prestação de contas, dotará a avaliação de uma natureza sumativa, orientada para medir a eficácia dos professores através de resultados e de objetivos mensuráveis e quantificáveis.

Formosinho e Machado (2010) identificam quatro grandes finalidades associadas à avaliação dos professores: i) a prestação de contas do desempenho docente, corrente numa base regular; ii) a gestão das carreiras profissionais (progressão na carreira, acesso a cargos, vencimento...); iii) o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino (permite ajuda individual e formação em contexto de trabalho); iv) a melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos. Flores (2010) apresenta uma multiplicidade de respostas à questão – para que serve a avaliação de professores, destacando-se: aumentar a eficácia dos docentes; promover oportunidades de desenvolvimento profissional adequadas e significativas; melhorar a qualidade do ensino e conseqüentemente da aprendizagem dos alunos; melhorar os resultados dos alunos; controlar processos e práticas, programas e estratégias; para medir o desvio entre resultados e objetivos definidos; para gerir carreiras, todas válidas, embora apresentem diferentes perspetivas da avaliação dos professores.

Veloz (2000) cit. por Aguiar e Alves (2010) aponta como principais objetivos, a melhoria das escolas e do ensino, a responsabilidade e desenvolvimento profissional, o controlo profissional e pagamento por mérito. Também Duke e Stiggins (1997), cit. por Aguiar e Alves (2010) identificam na avaliação de professores dois princípios básicos: responsabilidade, o que implica a recolha de dados para determinar o nível de competência dos professores, e definir o patamar que devem alcançar relativamente ao desenvolvimento profissional, sendo o principal objetivo ajudar os professores a serem mais competentes no exercício das suas funções.

Formosinho e Machado (2010) vêm uma dupla perspetiva na avaliação do desempenho docente: uma avaliação formativa e uma avaliação sumativa. A primeira assenta no processo de avaliação que considera a prática profissional do professor e que,

“admite a diversidade de estratégias de ensino e resultados de aprendizagem, reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento entre professores, orienta-se para a prática e considera a adequação das estratégias e das decisões dos docentes à especificidade do aluno e do contexto” (Idem:110).

A avaliação sumativa tem como principais objetivos “a prestação de contas, a tomada de decisões relativas à carreira dos professores, a regulação do funcionamento da escola e a certificação da qualidade do ensino nela desenvolvida” (idem: 110).

Stronge (2010), adotando a perspectiva de Duke (1990) também defende esta dualidade nos objetivos fundamentais da avaliação dos professores. Por um lado a avaliação visa melhorar o desempenho, estando relacionada com a dimensão do desenvolvimento pessoal. Ajuda o docente a aprender sobre a sua prática letiva, refletir sobre ela e melhorá-la, sendo assim formativa “na sua natureza intrínseca e aponta para a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo” (Stronge, 2010:27). Por outro lado pretende documentar a prestação de contas, refletindo um compromisso para como os objetivos profissionais em termos de competências e de desempenho de qualidade considerados importantes, assumindo um caráter sumativo ao “relacionar-se com a avaliação da eficácia dos serviços educativos” (idem).

Podemos destacar que a avaliação de professores assume uma dupla intencionalidade: uma avaliação de caráter formativo que visa a melhoria do desempenho do professor, proporcionando o seu desenvolvimento profissional e pessoal, assente na autoavaliação e na reflexão da prática letiva, remetendo para o processo, e uma avaliação de caráter sumativo que visa a prestação de contas e a regulação do próprio sistema educativo, podendo ter implicações na progressão da carreira, assente em resultados mensuráveis e quantificáveis, centrando-se no produto. Quais os objetivos que podemos depreender da ADD - Avaliação de desempenho docente? Visam a melhoria do desempenho docente ou a prestação de contas?

1.4.2– Os objetivos subjacentes à avaliação do desempenho docente

Segundo o Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro podemos ler no art. 40, ponto 2:

A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

Pretende ainda:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;
- h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Podemos assim destacar três objetivos subjacentes à ADD, a melhoria dos resultados escolares e das aprendizagens dos alunos, a melhoria do desempenho do docente e a valorização do mérito e da excelência. Deprendemos que a ADD visa o desenvolvimento de competências do professor que conduzam à melhoria das práticas pedagógicas, através da formação e implementação da cooperação entre docentes. Numa perspetiva mais lata, a ADD deve proporcionar uma melhoria do serviço educativo prestado à comunidade e a valorização da carreira docente, aliás realçadas no Decreto – Lei nº 75/2010 de 23 de Junho. Este incide nos objetivos focados no Decreto-Lei nº 15 de 2007, mas substitui a frase, no art. 40º, ponto dois, “melhoria dos resultados escolares dos alunos” por “melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos”, dando ênfase ao processo, e altera as alíneas *b)* e *c)*, respetivamente por:

“Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente” e “Identificar as necessidades de formação do pessoal docente” e acrescenta os objetivos de “promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática pedagógica” e “Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional”,

reforçando o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo prestado. Deprendemos também maior valorização do trabalho e responsabilidade do docente. Este decreto-lei destaca ainda a importância da supervisão pedagógica, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo.

O Decreto-Lei nº41/2012 de 21 de Fevereiro, ao definir as grandes linhas orientadoras do novo modelo de avaliação, reforça e valoriza a importância da atividade letiva, pretendendo criar condições para que a escola e os docentes se focalizem no ato de ensinar, promovendo assim a melhoria dos resultados escolares, da aprendizagem dos alunos e diminuir o abandono escolar. Pretende continuar a incentivar o

desenvolvimento profissional do docente, através do reconhecimento da excelência e do mérito, visando também a dignificação da profissão e motivação do professor.

Digamos que os objetivos que conduzem a ADD são vastos e enquadram-se numa dualidade entre propósitos formativos, orientados para o desenvolvimento profissional, com reflexos na melhoria da qualidade do ensino e consequentemente nos resultados escolares dos alunos e os sumativos, baseado na prestação de conta e orientados para a gestão da carreira docente. No entender de Peralta e Rodrigues (2008) não se pode desligar o processo de avaliação do desempenho dos professores, do seu processo de formação e de desenvolvimento profissional. Se não se valorizar a vertente formativa experiencial, a avaliação será mais um exercício burocrático e terá apenas uma função de controlo, com fraco impacto na melhoria da qualidade do ensino, objetivo supremo da avaliação de desempenho. Para que a avaliação atinja os seus objetivos, terá que ser dada informação de retorno (*feedback*) aos professores relativamente ao seu desempenho, quer durante o processo, no sentido da sua melhoria, quer no momento da avaliação final, de modo a que possa refletir sobre as causas, consequências e perspetivar a sua progressão em função dos objetivos definidos e necessidades em termos de formação. Concordado com Peralta e Rodrigues (2008:4) “Conjugar os dois pontos de vista num só sistema é um desafio”.

Formosinho e Machado (2010) afirmam que a fusão da avaliação de desempenho e a avaliação de mérito num mesmo processo pode retirar visibilidade ao desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional (individual e formação em contexto de trabalho). Sendo a finalidade central da ADD a melhoria global do sistema educativo a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos, ao pretender que o quadro de reconhecimento do mérito e da excelência seja um quadro orientador do desenvolvimento pessoal e profissional, realça ora a ideia impessoal desses recursos e a sua gestão ora a humanidade da pessoa de cada professor e o seu desenvolvimento pessoal (*idem*).

Podemos identificar nos objetivos definidos, uma relação estreita entre as aprendizagens realizadas pelos alunos e o desempenho profissional dos docentes, centrando-se a qualidade do ensino, no seu comportamento, no trabalho, naquilo que ele faz e nos seus efeitos. No entanto não se pode esquecer que a eficácia do ensino também depende da motivação, do interesse e da aplicação dos alunos, embora a ação docente seja um elemento fulcral em cada escola para a prossecução do objetivo da melhoria das

aprendizagens, revelando de facto a importância de um sistema de avaliação que verifique e valide os diferentes desempenhos profissionais (idem).

Stronge (2010) realça que frequentemente os propósitos “desenvolvimento profissional” e “prestação de contas” são muitas vezes descritos como mutuamente exclusivos, no entanto para que a ADD seja benéfica, tem que se estabelecer uma relação lógica entre eles. Tal como afirma Fullan (1991 cit. por Stronge, 2010:27) “a articulação entre o desenvolvimento individual e o institucional implica tensões, mas a mensagem (...) terá de ser clara. Não pode existir um sem o outro”. É necessário considerarem-se os dois propósitos compatíveis e não antagónicos, partindo-se do pressuposto que a melhoria do ensino implica uma melhoria da escola. De facto, o desenvolvimento profissional dos professores contribui para a melhoria do seu conhecimento, da sua prática pedagógica e consequentemente contribui individualmente e coletivamente para a melhoria da escola. Como refere Howard e McColskey (2001, cit. por Stronge, 2010: 28) “ a avaliação que conduz ao desenvolvimento profissional exige professores que sejam capazes de olhar honestamente para os seus pontos fracos e fortes”.

As diferentes intencionalidades subjacente ao processo avaliativo torna-o complexo e nas palavras de Hadji (1995 cit. por Formosinho e Machado, 2010) explosivo, exigindo uma clarificação de todo o processo: objetivos, funções e contexto da avaliação. Estes por sua vez irão condicionar a construção dos instrumentos de avaliação e a definição de indicadores relativos à observação direta por parte do avaliador da ação do professor, tal como à análise das evidências que o professor seleciona e apresenta na sua autoavaliação.

1.5– AVALIAR COMO: os procedimentos, os referentes, os elementos e instrumentos.

1.5.1 – Para um processo avaliativo credível e útil

Fernandes (2009) defende que a sociedade em geral e as comunidades em particular precisam de escolas e de professores que vejam a avaliação e a prestação de contas como uma oportunidade para refletirem e repensarem os seus projetos e as suas práticas. Por isso é imprescindível que na escola a avaliação seja um processo consensualizado, democrático e transparente de recolha de informação relativa aos diferentes componentes do sistema escolar, nomeadamente sobre o desempenho dos professores. Só assim a avaliação pode ajudar a conhecer e a compreender melhor a realidade da escola, para que possa ser transformada e melhorada, a fim de cumprir a sua função.

A ADD não pode transformar-se num mero procedimento de controlo burocrático- administrativo, mas deve ser um poderoso e exigente processo de regulação e de melhoria (Fernandes, 2009). Claro que não se pode ter a pretensão de se avaliar tudo, por isso a avaliação deve centrar-se no que é mais estruturante e fundamental, regendo-se pela simplicidade. A transparência de procedimentos, através da definição de critérios, livremente negociada e aceite por todos os intervenientes facilita o processo e torna-o mais célere. Assim, pode afirmar-se que “o rigor, a adequação ética, a exequibilidade e a utilidade, são critérios que devem orientar todo o esforço de avaliação” (Fernandes, 2009:22), estando dependentes dos níveis de participação e envolvimento dos professores e demais intervenientes no processo. Acrescenta Fernandes (2008: 24) “ O processo de avaliação tem de ser desenvolvido por pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados” para que possam ser aceites e reconhecidas as suas competências. Para que a avaliação seja credível deve basear-se em critérios claros e em processos e fontes de informação diversificados, capazes de traduzirem uma imagem o mais fiel possível do que se está a avaliar. Também Trindade (2007) defende que o projeto avaliativo deve ter subjacente a validade (adequabilidade e utilidade da informação recolhida segundo os parâmetros a avaliar) e fidelidade (a informação deve traduzir de facto a prática pedagógica do docente avaliado) na construção de um processo justo e confiável, que contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos.

Adaptando os princípios defendidos por Nolan e Hoover (2004), Trindade (2007) aponta oito princípios para que a qualidade do sistema de avaliação de desempenho seja assegurada: a avaliação deve possuir uma natureza compreensiva, abrangendo todas as tarefas associadas ao desempenho dos professores; deve basear-se em informações de vária natureza, permitindo a confiabilidade; a avaliação sumativa deve ser feita por avaliadores qualificados; o sistema educativo deve proporcionar a todos os professores igualdade de oportunidades para o seu desenvolvimento profissional; o processo de construção e desenvolvimento do sistema de avaliação deve ser aberto e participado por todos os intervenientes; os procedimentos utilizados devem assentar em juízos profissionais, com conhecimento de causa sobre o processo ensino-aprendizagem e do contexto onde o desempenho se desenvolve; devem ser respeitados os direitos dos professores e por fim, os procedimentos da avaliação devem ser diferenciados segundo o posicionamento na carreira.

A construção de um sistema de avaliação de professores de elevada qualidade, para Stronge (2010), passa pela implementação de um clima construtivo segundo três elementos fundamentais: comunicação, comprometimento organizacional e colaboração. Segundo Stronge (1997: 7) cit por Stronge (2010:32) “Os sistemas de avaliação de professores devem refletir a importância fundamental de uma comunicação eficaz em cada aspecto do processo de avaliação...”, o que pressupõe uma comunicação atempada e frequente, devendo estar presente, antes, durante e após o processo avaliativo. Stronge (2010) considera importante envolver os professores na conceção do sistema de avaliação, informá-los sobre os diferentes aspetos relativos ao processo de avaliação e proporcionar-lhes formação contínua sobre a temática, para que professores e avaliadores o potencializem e utilizem adequadamente. Defende ainda a comunicação bilateral, entre avaliado e avaliador, tendo subjacente diferentes propósitos: documentar o desempenho para a tomada de decisões, informar os professores acerca do seu desempenho e motiva-los para atingirem níveis mais elevados. Uma boa comunicação entre avaliado e avaliador é imprescindível para resolver problemas, desenvolver estratégias e definir objetivos.

O comprometimento organizacional para com a avaliação de professores, é também uma condição primordial para que esta tenha reflexos positivos na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Refere Mclaughlin (1990: 403) cit. por Stronge (2010: 33) “ o estabelecimento de uma cultura de avaliação de professores é

fundamental para implementar e sustentar um programa de avaliação significativo”, o que implica valorizar e apoiar a avaliação de professores como uma iniciativa significativa e válida. Isto implica, segundo Stronge (2010), defender como prioridade da escola, um ensino de excelência; disponibilizar tempo para a implementação de procedimentos eficazes de avaliação de professores, e atribuição de recursos para apoiar o processo de avaliação (especialistas curriculares para apoiar os professores, formação, entre outros). Se os órgãos de gestão encararem a avaliação como um processo dinâmico e evolutivo, esta tornar-se-á capaz de “responder às necessidades organizacionais e às de cada professor” (Stronge, 2010: 34).

A colaboração entre os elementos envolvidos no processo avaliativo é uma forma de manter a confiança no próprio processo, tornando-se crucial a apropriação por parte de todos os participantes do sentido da avaliação, o que implica o seu envolvimento na conceção e implementação da mesma (idem). Segundo McaLaughlin (1990: 406) cit. por Stronge (2010: 34):

“... A exclusão dos professores do processo acaba por perpetuar uma separação entre administradores e docentes (eles e nós), que é, muitas vezes, fatal para a avaliação de professores e reforça uma visão da avaliação que não tem em consideração o conhecimento profissional dos professores nem as realidades das salas de aula.”

Hadji (1994) refere que se compreendermos que a essência da avaliação não é medir mas é a capacidade de nos distanciarmos da ação quotidiana para fazer o ponto da situação em relação às intenções ou aos projetos, a avaliação pode ser posta ao serviço de uma ação mais eficaz. No entanto é importante o avaliador considerar algumas armadilhas que podem comprometer a avaliação: a armadilha do “objetivismo” que conduz a que o avaliador esqueça que a avaliação é uma leitura orientada para a produção de um juízo sobre determinado objeto e se fixe na captação de um objeto mensurável, segundo algumas dimensões objetivas; a armadilha do “autoritarismo”, que leva o avaliador a abusar do poder e a impor uma ordem às características da avaliação; a armadilha do “tecnicismo”, valorizando soluções técnicas na resolução das dificuldades, associando competências instrumentais a um bom avaliador, e a armadilha da “embriagues interpretativa” quando o avaliador acredita que tem capacidade para saber tudo sobre tudo e que está qualificado para opinar sobre determinada situação. O avaliador deve ter o estatuto ”de um navegador, que não passa de um auxiliar na orientação do processo” (Hadji, 1994:183), capaz de dominar competências precisas,

como, determinar objetivos, construir sistemas de referência e de interpretação, reunir e utilizar instrumentos adequados de observação e comunicação. Deve ter determinadas características pessoais das quais se destacam, sobriedade, humildade, respeito pelos outros e modéstia para se precaver contra a pretensão de saber tudo (Hadji, 1994).

Também Casanova (2009) defende que o avaliador deve ter algumas características profissionais e pessoais, para que o processo avaliativo seja realizado num clima de aceitação e reconhecimento, não só do avaliador, mas também do próprio processo. Preconiza a formação específica no campo da avaliação, nomeadamente sobre métodos e instrumentos de investigação, no que se refere à observação, análise de conteúdos e interpretação de dados. O avaliador deve ser um professor reflexivo “na e sobre a acção” (Schón, 1992, cit. por Casanova 2009,s.p.) devidamente fundamentado pela teoria e alicerçado na prática. Deve ter competências específicas da disciplina lecionada pelo avaliado, principalmente sobre planificação, gestão curricular, métodos e técnicas de ensino e competências transversais que versem a avaliação das aprendizagens. Deverá conhecer o contexto onde o avaliado exerce a sua profissão e deve ser dotado de algumas características pessoais: tenha poder negocial, seja delicado, respeite o trabalho dos outros, seja capaz de aceitar as lacunas e mudanças no processo de avaliação, tenha uma atitude positiva face à avaliação e seja capaz de manter uma relação de equilíbrio com o avaliado. Com estes requisitos, o avaliador poderá contribuir para que o objetivo da avaliação seja alcançado, ou seja, a melhoria da profissionalidade docente e com ela a qualidade do ensino (Trindade, 2007, cit. por Casanova, 2009).

Podemos afirmar que a construção de um processo de avaliação credível e de qualidade exige determinadas premissas subjacentes ao processo, que passam pela organização escolar a diferentes escalas, pela construção e implementação do processo e pelo avaliador, numa interligação entre os vários constituintes. É importante estabelecer uma cultura de avaliação de professores por parte da organização escolar, dando-lhe significado, esclarecendo, apoiando e facilitando a implantação do processo. O processo deve ser simples, transparente, negociado, capaz de envolver todos os intervenientes, onde impere a comunicação e colaboração. O avaliador deve ser um elemento capaz de dominar competências específicas no campo da avaliação e no campo profissional e científico, para além de apresentar determinadas características pessoais, tornando-o reconhecido e respeitado pelos seus pares no desempenho da sua função.

1.5.2 – Os procedimentos

Segundo o Decreto Regulamentar 2/2008 de 10 de Janeiro, são intervenientes no processo de avaliação o avaliado e os avaliadores. Estes são o coordenador de departamento, podendo delegar as suas funções no professor titular; o presidente do conselho executivo ou o diretor, podendo delegar funções noutra elemento da direção (art.12)) e a comissão de coordenação da avaliação de desempenho. A comissão é formada pelo presidente do conselho pedagógico, que a coordena e por quatro membros do mesmo conselho, desde que tenham a categoria de professor titular.

A comissão de coordenação de avaliação de desempenho tem como principais funções estabelecer diretivas para aplicação objetiva e coerente do processo avaliativo tendo em conta os objetivos fixados e os resultados a atingir pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada no âmbito do projeto educativo ou do plano de atividades, devendo ainda validar as menções de Excelente, Muito Bom ou Insuficiente (art.13). Os avaliadores devem preencher instrumentos de registo normalizados, elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico da escola ou agrupamento de escolas (art. 6), segundo os domínios a que corresponde a avaliação.

A avaliação efetuada pelo coordenador de departamento ou a quem delegar funções, incide sobre a qualidade científico-pedagógica do docente, tendo por base os seguintes parâmetros (art. 17, ponto 1):

- a) Preparação e organização das actividades lectivas; b) Realização das actividades lectivas; c) Relação pedagógica com os alunos; d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

A avaliação efetuada pelo órgão de direção executiva, os indicadores de classificação pondera o seguinte (art.18):

- a) Nível de assiduidade, b) Grau de cumprimento do serviço distribuído c) Progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo d) Participação dos docentes no agrupamento ou escola não agrupada (considerando as actividades desenvolvidos e/ou prticipadas pelo docente e que constam no projecto curricular de turma e do plano anual de actividades, Qualidade e importância da intervenção do docente para o cumprimento dos objectivos, e) Acções de formação contínua, f) Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica, g) Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e h) Apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos, desde que obtida a concordância do docente e nos termos a definir no regulamento interno da escola.

O avaliado apresenta os objetivos individuais, devendo estes resultar da negociação entre avaliado e avaliadores no início do período de avaliação, podendo ser reformulados. Os objetivos individuais têm por referência os seguintes itens:

- a) A melhoria dos resultados escolares dos alunos; b) A redução do abandono escolar; c) A prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem; d) A participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada; e) A relação com a comunidade; f) A formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente; g) A participação e a dinamização; i) De projectos e ou actividades constantes do plano anual de actividades e dos projectos curriculares de turma; ii) De outros projectos e actividades extracurriculares. (art.9, ponto 2),

devendo os itens) e b) serem fixados anualmente.

A avaliação tem como referência os objetivos e metas fixadas no projeto educativo e no plano anual de atividades, os indicadores de medida previamente estabelecidas pelo agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas quanto ao progresso dos resultados escolares esperados pelos alunos e a redução das taxas de abandono escolar. Podem ainda ser considerados os objetivos fixados no projeto curricular de turma, se a escola ou agrupamento de escolas assim o entender e se estiver fixado no regulamento interno (art.8) .

O art. 15 do Decreto Regulamentar 2/2008, define as seguintes fases no processo de avaliação:

- a) Preenchimento da ficha de auto -avaliação; b) Preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores; c) Conferência e validação das propostas de avaliação com menção qualitativa de Excelente, Muito bom ou de Insuficiente, pela comissão de coordenação da avaliação; d) Realização da entrevista individual dos avaliadores com o respectivo avaliado; e) Realização da reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final.

A calendarização das diferentes fases deve constar do regulamento interno do agrupamento de escolas, ou escolas não agrupadas (art.14).

A autoavaliação tem como principal objetivo envolver o professor no seu processo avaliativo, permitindo-lhe identificar as oportunidades de desenvolvimento profissional e ponderar o grau de cumprimento dos objetivos fixados, particularmente na melhoria dos resultados escolares obtidos pelos seus alunos (art. 16).

O preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores (estas tal como a ficha de autoavaliação são modelos aprovados pelo Despacho nº 16872/2008) implica

que os avaliadores procedam à recolha de múltiplas fontes de dados que lhes permitam dar elementos relevantes de natureza informativa sobre o desempenho do docente nas diferentes dimensões em que incide a avaliação, nomeadamente (Decreto-Lei nº15/2007, art.45º, ponto3):

- 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; g) Planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos.

O procedimento para a avaliação de desempenho docente tornou-se um processo complexo e bastante contestado, sendo referido no preâmbulo do Decreto – Regulamentar nº1 –A/de 2009 de 5 de Janeiro, os seguintes problemas: a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes dos avaliados, a burocracia dos procedimentos e a sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação, quer para os avaliados, quer para os avaliadores. O referido decreto regulamentar vem estabelecer o regime transitório da avaliação de desempenho docente, culminando na publicação do decreto-Lei 75 de 2010 e o Decreto – Regulamentar nº 2/2010, trazendo alterações aos procedimentos a adotar na ADD e regulamentando o segundo ciclo avaliativo.

Os procedimentos da avaliação começam pela calendarização de todo o processo, segundo regras estabelecidas pelo poder central, devendo ser fixada pelo diretor para que todos os professores tenham conhecimento. Intervêm no processo de avaliação a comissão de coordenação da avaliação de desempenho, o júri de avaliação e o relator. O júri de avaliação, formado pelos membros da comissão de coordenação da avaliação do desempenho e pelo relator, tem como principais funções:

- a) Proceder à atribuição fundamentada da classificação final a cada avaliado, sob proposta do relator; b) Emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados; c) Aprovar o programa de formação para os docentes aos quais seja atribuída a menção de Regular ou Insuficiente; d) Apreciar e decidir as reclamações. (art.13, ponto 5).

O relator torna-se a figura de destaque no processo avaliativo. Tem como principais funções acompanhar o processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com o objetivo de potenciar o caráter formativo da ADD, cabe-lhe ainda a responsabilidade da observação de aulas (caso tenham sido requeridas), de preencher a ficha de avaliação global e de a apresentar ao júri de avaliação (art.14).

São elementos de referência de avaliação os padrões de desempenho docente, estabelecidos a nível nacional, os objetivos e metas fixadas no projeto educativo e planos anual e plurianual de atividades e os objetivos individuais, quando propostos pelo avaliado, não tendo agora caráter obrigatório (art. 7). A observação de aulas é facultativa, no entanto é uma condição necessária para a obtenção da menção de Muito Bom e Excelente (a atribuição destas menções obedecem a percentagens máximas, definidas a nível central), tendo caráter obrigatório para a progressão na carreira para o 3º e 5º escalão. O relatório de autoavaliação, considerado um elemento essencial para a avaliação de desempenho, visa promover a reflexão do docente sobre a sua prática pedagógica, o seu desenvolvimento profissional e as condições necessárias para a melhoria do seu desempenho (art.17, ponto1). Este aborda os seguintes itens:

a) Autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação; b) Breve descrição da actividade profissional desenvolvida no período em avaliação; c) Contributo do docente para a prossecução dos objectivos e metas da escola; d) Análise pessoal e balanço sobre as actividades lectivas e não lectivas desenvolvidas, tendo em conta os elementos de referência previstos no artigo 7.º; e) Formação realizada e seus benefícios para a prática lectiva e não lectiva do docente; f) Identificação de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional.

A ficha de avaliação global segundo modelo aprovado pelo Despacho nº 1440/2010, sintetiza os domínios relativos às dimensões em que incide a avaliação e regista a atribuição da avaliação final. Esta é preenchida pelo relator, com base na apreciação do relatório de autoavaliação, principalmente no que concerne aos elementos de referência da avaliação e na informação registada nos instrumentos de registo do desempenho do avaliado. Os instrumentos de registo, elaborados e propostos pela comissão de avaliação, considerando os padrões de desempenho definidos a nível nacional, são aprovados em conselho pedagógico (art.10)).

O Decreto Regulamentar nº 26/2012 regulamenta um novo ciclo de avaliação e introduz alterações. Aumentam os intervenientes no processo avaliativo (o presidente do conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico, a secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico, os avaliadores externos e internos e os avaliados (art.8)). A implantação do processo de avaliação é da responsabilidade do diretor, o conselho pedagógico aprova os instrumentos de registo e de avaliação e os parâmetros correspondentes às dimensões em que incide a avaliação. O presidente do conselho geral intervém em caso de recurso. Os restantes elementos têm um papel mais ativo no

processo. À secção de avaliação, formada pelo diretor que preside e por quatro membros eleitos do conselho pedagógico, cabe proceder à calendarização do processo da ADD em coordenação com os avaliados, aplicar o sistema de avaliação considerando o projeto educativo, construir e publicar os instrumentos de registo e aprovar a classificação final, aplicando as percentagens de diferenciação do desempenho (art.12º, ponto 2).O avaliador externo, que integra uma bolsa de avaliadores constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento, com experiência profissional em supervisão pedagógica ou com formação especializada na área, ou em avaliação de desempenho, cabe-lhe proceder à avaliação da dimensão científico-pedagógica (art.13º). O avaliador interno, cargo desempenhado pelo coordenador de departamento curricular ou outro professor designado por este, desde que obedeça a determinados parâmetros, avalia as atividades realizadas pelo avaliado nas dimensões em que incide a avaliação, com base no projeto docente, documentos de registo e avaliação e relatório de autoavaliação (art.14º).

Os elementos de referência da avaliação continuam a ser os objetivos e metas fixadas no projeto educativo e os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo conselho pedagógico; para a avaliação externa os parâmetros são fixados pelo MEC (Ministério da Educação e Ciência) (art.6º).O processo de avaliação é constituído pelo projeto docente, o documento de registo de participação nas diferentes dimensões e o relatório de autoavaliação (art.16º). O projeto docente, facultativo e de periodicidade anual, tem por referência as metas e objetivos delineados no projeto educativo, devendo ser alvo de análise por parte do avaliador (art. 17º).

A observação de aulas, continua a ter caráter facultativo, no entanto é obrigatório para os docentes em período probatório, docentes integrados no segundo e quarto escalão da carreira docente e para os docentes que pretendam a menção de Excelente ou que tenham obtido a menção de Insuficiente (art. 18).

O relatório de autoavaliação, anual e obrigatório, continua a pretender ser um documento de reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelo docente e deve incidir nos seguintes elementos:

- a) A prática lectiva;
- b) As actividades promovidas;
- c) A análise dos resultados obtidos;
- d) O contributo para os objectivos e metas fixados no Projecto Educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- e) A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da acção educativa (art. 19º, ponto 2).

A classificação final corresponde à média ponderada das pontuações obtidas nas três dimensões, tendo maior peso a dimensão “científica e pedagógica”. Esta é atribuída pela secção de avaliação do desempenho docente, após análise das propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos, definidas pelo MEC, para a atribuição da menção Excelente.

Podemos depreender que desde o primeiro ciclo avaliativo, implantado com a publicação do Decreto-Lei nº 15 de 2007, tem-se vindo a caminhar para uma simplificação dos procedimentos e credibilização do processo, aproximando as competências do avaliador dos pré-requisitos defendidos para o desempenho da sua função. Procura-se que o avaliador tenha formação científica na área do avaliado e agora com experiência ou formação na área da avaliação ou supervisão. A avaliação externa poderá conduzir a um processo mais célere, possibilitando ao avaliador encontrar mais facilmente o equilíbrio entre o estar próximo mas ao mesmo tempo suficientemente afastado de forma a evitar a chamada contaminação (Casanova, 2009), onde as relações de proximidade poderiam influenciar as decisões. O carácter formativo da avaliação ganha expressão na construção do relatório de autoavaliação e nos espaços de reflexão entre avaliado e avaliadores que deverão estar presentes no processo. Procura-se ainda maior autonomia do processo avaliativo, adaptando-se os normativos à especificidade da escola, ganhando destaque o projeto educativo e o conselho pedagógico/comissão de avaliação, como regulador e orientador de todo o processo.

Podemos identificar nos três ciclos avaliativos três componentes, nos quais gravita o processo de avaliação: os referentes da avaliação, a observação de aulas e o relatório de autoavaliação, apoiados pelos instrumentos de avaliação/registo. É crucial percebermos a importância destes elementos no processo avaliativo, quer na sua faceta formativa, quer sumativa.

1.5.3 – Os referentes da avaliação

Adotando a definição de Figari (1996) um referente é um “ elemento exterior com que qualquer coisa pode ser relacionada, referida” e “em relação ao qual um juízo de valor é produzido (idem:150). Neste sentido, um referencial de desempenho corresponde a:

“um sistema de referências, desejavelmente legitimado, constituído por um conjunto de dados, relevantes, a partir dos quais é possível traçar um perfil/perfis de desempenho (projecção do desempenho desejável, previsto, potencial) com o(s) qual(is) se compara o desempenho real (observado) do profissional, e que permite identificar/accentuar pontos fortes e fracos nesse desempenho.” (Peralta e Rodrigues, 2008:12).

A escola mediante a sua especificidade desenvolve um conjunto de ações que possibilitam a que os objetivos definidos a nível nacional se traduzam em objetivos claros e pertinentes a nível de escola, dando sentido aos planos de ação, visando o desenvolvimento da escola como um todo. O desempenho do professor deve ir ao encontro dos objetivos delineados, por isso, no caso da ADD, os referentes são os padrões de desempenho, definidos a nível nacional e as metas/objetivos que constam no projeto educativo, definidos pela escola ou agrupamento de escolas, onde o docente exerce a sua profissão.

De acordo com Goldrick (2002) cit. por Graça et. al.(2011) para a implementação de um sistema de avaliação é necessário saber o que um professor de qualidade deve fazer e pode fazer, ou seja, é imprescindível definir um perfil de desempenho, segundo os domínios ou dimensões em que o professor exerce a sua atividade. Assim, o perfil de desempenho constitui um quadro orientador fundamental quer para o docente, quer para as ações/organismos que intervêm na sua formação inicial e ao longo da sua vida profissional, entre elas a ADD. O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto define o Perfil Geral de Desempenho dos Educadores e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, apresentando claramente referenciais comuns à atividade docente de todos os níveis de ensino (educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário), segundo as vertentes caracterizadoras da atuação profissional docente, nomeadamente, profissional social e ética, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e da relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida. Este documento destaca assim, os conceitos essenciais sobre o que representa “ser professor”, identificando os conhecimentos, capacidades e atitudes que conferem a sua especificidade no quadro da sociedade (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto). Este documento é completado pelos perfis específicos de desempenho profissional, que definem o desempenho de cada qualificação profissional para a docência, segundo o nível de

ensino. Mais tarde, o Despacho nº 16034/2010 complementa o documento anterior, ao definir os padrões de desempenho docente.

O padrão de desempenho poderá ser entendido como um referencial para comparação, proporcionando condições para efetivar a avaliação, ao corresponder “ao nível de atividade requerido para a classificação em categorias em que os padrões são entendidos como uma interface entre a medição e a avaliação” (Kane e Freeman, 1997, cit. por Graça et. al, 2011:26) Para além de apoiar a vertente sumativa da avaliação, a definição de padrões de desempenho pode valorizar a componente formativa, quando os professores avaliados recebem feedback sobre o seu desempenho, por comparação aos padrões definidos. Também Charlotte Danielson (2007), cit. por Graça et al. (2011) vê os padrões de desempenho como um referencial profissional, permitindo aos mais novos saber o que se espera deles e aos mais experientes orientar o seu desenvolvimento profissional. Os padrões de desempenho terão que refletir os objetivos do sistema educativo, sendo importante a nível nacional a construção de um quadro de referência assente nas qualidades que um professor empenhado deve evidenciar, nomeadamente:

Os seus conhecimentos na sua área de especialização; as suas competências avaliativas; as suas capacidades de ensinar; as suas qualidades intelectuais e pessoais; e o seu valor, ou seja, a utilidade da sua atuação na escola. (Scriven,1990:124, cit. por Graça et al., 2011:26)

Segundo o preâmbulo do referido despacho, os padrões de desempenho ao definirem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que lhes são intrínsecas, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão, pretende ser um modelo de referência para o docente, possibilitando a (re)orientação da sua ação, numa sociedade em constante mudança. Por outro lado, “constitui um documento orientador para a afirmação e um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribua efectivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos.” (Despacho nº 16034/2010 de 22 de Outubro, p:52 300)

Ao analisarmos o documento podemos constatar que as quatro dimensões são operacionalizadas nos domínios, que descrevem de forma mais simples e clara os deveres e responsabilidades profissionais dentro de cada dimensão. A dimensão ética, social e profissional, é operacionalizada no reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social do “ ser professor”, traduzido pela construção e uso do conhecimento profissional, sendo esta dimensão transversal a todas as outras. A dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem constitui o

eixo central da profissão docente, envolvendo a planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, suportados por um conhecimento científico e didático – pedagógico, rigoroso e correto. Incide no domínio da preparação e organização das atividades letivas, realização das atividades letivas, relação pedagógica com os alunos e processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. A dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa considera as ações do docente relativas à concretização da missão da escola e relação com a comunidade. Pondera o contributo do docente para a concretização dos objetivos e metas do projeto educativo e plano anual de atividades, a sua participação nas estruturas de coordenação educativa e dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa. A dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida insere-se no domínio da formação contínua e desenvolvimento profissional, considerando que os saberes e competências específicas inerentes à profissão docente, requerem permanente reconstrução. As dimensões são perspectivadas de forma articulada e devem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Na definição dos padrões de desempenho podemos ainda identificar os indicadores. Estes permitem para cada dimensão/ domínios, os tipos de conhecimentos, competências, habilidades, comportamentos e atributos que lhes são empiricamente ou por definição ligados (Ventura, 2008) ou seja os indicadores são a designação daquilo que se deve observar para se obter informação pertinente em função dos objetivos definidos. A definição dos níveis de desempenho (excelente, muito bom, bom, regular e insuficiente) traduzidos nos descritores, descrevem com pormenor os comportamentos passíveis de serem observados ou documentados de acordo com uma escala que determina o seu grau de concretização, favorecendo o processo avaliativo.

“Os padrões de desempenho trazem tranquilidade ao processo de avaliação, pois permitem que, à partida, avaliados e avaliadores, em sentido lato, conheçam as ações que uns têm de desenvolver e os outros de observar, para que o professor em avaliação se possa situar num determinado nível de desempenho docente.” (Graça et. al, 2011: 27)

É ainda de referir que no 3º ciclo de avaliação de desempenho docente, o Despacho nº 1381/2012 de 26 de Outubro, estabelece os parâmetros nacionais e níveis de desempenho, centrado na dimensão científica e pedagógica, correspondentes à avaliação externa. Estes devem servir de base para a construção dos instrumentos de registo a utilizar na observação de aulas. Assim, o parâmetro científico reporta-se aos

conteúdos disciplinares e conhecimento da língua portuguesa; o parâmetro pedagógico integra os elementos didáticos (estruturação da aula, evolução da aprendizagem, orientação das atividades e acompanhamento dos alunos) e os elementos relacionais (funcionamento da aula numa perspetiva disciplinar, envolvimento e participação dos alunos e estímulos à melhoria das aprendizagens dos alunos). Parece-nos, relativamente a esta dimensão, que estamos perante um processo definido a nível nacional, padronizado e descontextualizado. Os parâmetros relativos às restantes dimensões são definidos a nível de escola ou agrupamento de escolas. Os padrões de desempenho, como referente nacional, devem ser adaptados às características de cada escola e especificidade da comunidade educativa em que se desenvolve a ação educativa, contribuindo e promovendo o exercício da autonomia no âmbito do desempenho docente a nível de escola. As metas e objetivos definidos no projeto educativo é outro elemento de referência no processo avaliativo.

Segundo o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, art.9º, alínea a), que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o PEE/A – projeto educativo de escola ou agrupamento de escolas é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada. Elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias que a escola/agrupamento de escolas se propõe alcançar, formando o tronco de onde devem partir os vários projetos, designadamente, o PCE/A – projeto curricular de escola ou agrupamento de escola, o PCT – projeto curricular de turma e o PAA – projeto anual de atividades. Assim, o PEE/A deve ser uma referência da escola/agrupamento, permitindo uma ação coordenada e eficaz dos docentes e de toda a comunidade em geral (Alves e Reis, 2009). Como refere Carvalho e Diogo (1994), o PEE/A assume-se como um instrumento de planificação da ação educativa e de construção da identidade própria de cada estabelecimento de ensino, o que implica o cumprimento das seguintes funções: ser um ponto de referência para a gestão e tomada de decisão dos órgãos da escola e dos agentes educativos; garantir a unidade de ação da escola nas suas variadas dimensões; ser o ponto da contextualização curricular; servir de base à harmonização dos professores para com os mesmos alunos, e promover a congruência dos aspetos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola.

Indubitavelmente, a ação educativa de cada docente ou seja, a preparação e organização das atividades letivas, a realização das atividades letivas, o processo de avaliação das aprendizagens, a relação pedagógica com os alunos, a participação dos docentes na escola e a dinamização de projetos, é contextualizada e deve estar direcionada para que as metas e objetivos definidos no PEE/A sejam alcançados, atuando segundo a singularidade e identidade de cada escola. No entanto, segundo trabalhos realizados no âmbito da investigação educacional, a ADD veio revelar que o PEE/A é um documento inoperante e supérfluo, não sendo um projeto capaz de orientar a ação educativa, revelando em sentido lato, falta de identificação rigorosa dos problemas da escola/ agrupamento e pouco clareza na definição de objetivos e estratégias a implementar no desenvolvimento curricular, com vista à melhoria dos resultados escolares dos alunos e organização e gestão escolar (Alves e Reis (2009). O PEE/A como “projeto de referência” (Boutinet, 1990) terá que ser específico, claro e objetivo, norteado para a coerência e unidade da ação educativa e só assim poderá ser um elemento útil no processo da ADD.

Outro elemento de referência, embora agora de caráter facultativo, é a definição dos objetivos individuais (Decreto - Regulamentar 2/2008 e Decreto – Regulamentar nº 2/2010) ou projeto docente (Decreto Regulamentar nº 26/2012). A definição destes são um elemento orientador para o trabalho desenvolvido pelo docente e constitui um quadro de referência para a autoavaliação e avaliação final. Segundo Rocha e Dantas (2007:131) cit. por Graça et. al.(2011:45) os objetivos “ para além de concretizarem as metas organizacionais a alcançar, constituem um meio para mobilizar as energias, concretizar as expectativas e satisfazer as necessidades de realização individuais”. Nesta perspetiva, os objetivos individuais traduzem os resultados esperados, devendo ter uma formulação clara e objetiva, capazes de serem observáveis e quantificáveis. Para Graça et. al (2011) devem ser coerentes com a missão da escola, focalizar os resultados principais e serem capaz de articular os objetivos do coletivo, com os objetivos individuais, contribuindo assim para a melhoria da eficácia da organização escolar e para a promoção do desenvolvimento profissional do docente.

Estabelecidos os referentes que orientam a ação do professor, o processo de avaliação e a ação do avaliador, a ADD focaliza principalmente dois elementos de avaliação: a autoavaliação e a observação de aulas, sobre os quais nos deteremos de seguida.

1.5.4 - A Autoavaliação

Segundo a legislação em vigor, a autoavaliação do desempenho docente corresponde a uma etapa que precede e informa o juízo avaliativo final do ciclo de avaliação, constituindo uma fase determinante no processo da ADD. No entanto é mais do que isso, ao permitir ao docentes expressar os seus pontos de vista sobre a sua performance, assim como refletir sobre os fatores pessoais, organizacionais e pedagógicos que influenciam o seu ensino, capacitando o professor a ter consciência das suas fraquezas e potencialidades e identificar as suas necessidades de melhoria e de desenvolvimento profissional (Graça et.al., 2011). A expressão “prático reflexivo”, associado a Schòn (1983), tornou-se sinónimo de boas práticas, ao permitir ao docente uma reflexão crítica que o pode conduzir a melhorar a eficácia do seu trabalho. Ao desenvolver a capacidade de descrever, interpretar e analisar as suas práticas profissionais, o docente envolve-se num movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, empenhando-se “em compreender e avaliar as decisões tomadas, os processos psicopedagógicos utilizados e os resultados obtidos” (Graça et. al., 2011:95), desenvolvendo um trabalho meta reflexivo, introspetivo, em que o observador e o objeto de estudo são a mesma pessoa, por isso se compreende que a autoavaliação complementa outras fontes de informação no processo avaliativo. Para Flores (2010) a reflexão, potencia a emancipação do docente relativamente aos seus valores educacionais, práticas e propósitos, ajudando-o a sair de uma rotina que eventualmente poderia limitar o ensino. No entanto para que haja mudança é também necessário o auto confronto e o desafio por parte de um “crítico” que proporcione apoio e desafio numa relação de confiança, entrando aqui a face formativa do avaliador.

Graça et al (2011) considera os seguintes objetivos associados à autoavaliação: envolve o docente no processo de avaliação; estimula a capacidade de autoanálise e incentiva a prática reflexiva orientada para a melhoria da prática profissional, nas diferentes dimensões em que esta incide; permite construir um sentido profissional para a ação através da análise da prática pedagógica, do conhecimento de si e do seu projeto profissional; toma consciência das suas limitações e estabelece estratégias para as superar; permite refletir sobre as estratégias adotadas e a sua eficácia; possibilita diagnosticar as necessidades de formação para aperfeiçoamento ou aprofundamento profissional, e institui dinâmicas de regulação autónoma, de modo a reorientar a ação no

sentido de padrões mais elevados de qualidade e eficácia. Em resumo, podemos concluir que a autoavaliação permite o exercício de autonomia docente apoiada na reflexão crítica sobre o desempenho profissional, possibilitando ainda aos docentes terem uma palavra ativa e prévia relativamente aos juízos avaliativos sobre o seu desempenho profissional.

Para que a autoavaliação atinja os seus objetivos, Alves e Machado (2010a) defende alguns princípios que devem ser assumidos pelo professor: deve ter o desejo de aprender e relacionar o que aprende com a prática; dedicar tempo a si e aos outros para poder investigar, ler, analisar a própria prática e os conhecimentos obtidos e partilhá-los com o outro; analisar as suas próprias necessidades de aprendizagem, através da autoanálise objetiva e verídica, devendo estar recetivo à opinião dos outros e ao trabalho em equipa, e apostar na construção do seu ambiente de aprendizagem como tarefa pessoal. O professor através da autoavaliação torna-se capaz de ser um gestor do currículo, de contextualizar a dinâmica da sua ação educativa e de se comprometer com os alunos e as suas aprendizagens (idem).

O relatório de autoavaliação espelha bem como o docente se apercebe dos objetivos inerentes à autoavaliação e a valoriza ou não. Graça et al. (2011) identificam quatro tipos de relatórios que se afastam das prerrogativas da autoavaliação: o não-relatório, que visa simplesmente o mero cumprimento de uma obrigação normativa, nada revelando sobre o desempenho do docente; o relatório-réplica, seguindo-se um modelo posteriormente elaborado, não se atendendo ao desenvolvimento profissional; o relatório-inventário, correspondendo à simples descrição das práticas, estando longe de um exercício reflexivo ou metareflexivo sobre o desempenho, e o relatório politicamente correto assente num discurso que enaltece as boas práticas pedagógicas e praxeologias consideradas ideais, mas que estão longe do desempenho efetivo e concreto. Mais do que descrever com rigor o desempenho do docente, é importante problematizar, cruzar com os referenciais, analisar criticamente e avaliar, conduzindo à construção de um relatório que possa ajudar “ à construção da memória compreensiva do sujeito que reflete e apresenta propostas de formação e de desenvolvimento para a melhoria contínua do seu desempenho profissional” (Graça et. al, 2011:101) desenvolvendo a sua profissionalidade. Concordando com Hargreaves e Goodson (1996:21), cit. por Day (2010:152) , a autoavaliação significa:

Uma procura autodirecionada e um esforço orientado para a aprendizagem contínua relacionados com a sua própria competência e padrões de prática, mais do que propriamente para a aceitação de normas enervantes inerentes às intermináveis mudanças exigidas por outros (muitas vezes sob o disfarce de aprendizagem contínua ou de aperfeiçoamento”.

Mais que um elemento adicional à avaliação de desempenho docente, a autoavaliação pode e deve conduzir a uma responsabilidade ativa do professor em relação a si próprio, bem como em relação aos alunos e própria organização escolar.

1.5.5 - A observação de aulas

A observação para Trindade (2007) é um processo de recolha de informação que permite aprendermos sobre o nosso comportamento e o dos outros, ver a coerência entre o que se diz e o que se faz, apreendermos o comportamento de uma pessoa em determinadas situações, havendo a possibilidade de o modificar. Para se obterem dados objetivos, que não variem de observador para observador, a observação deve realizar-se segundo normas pré-estabelecidas e definições operacionais. Para Graça et al. (2011: 66) “A observação assume-se como nuclear em todo o processo de avaliação do desempenho docente [não se limitando] à análise direta das práticas de ensino, mas deve incidir também na análise documental”.

A ação do professor desenvolve-se na escola, mais especificamente na sala de aula, por isso e concordando com Pacheco (2009), se não há professores fora da escola e fora da sala de aula, não pode existir avaliação docente que não tenha como centro a relação profissional e pedagógica do docente, devendo tornar-se a sala de aula “o centro nevrálgico da avaliação” (idem: 46). Segundo Reis (2011) a observação de aulas pode enquadrar-se num processo supervisivo, com objetivos distintos, nomeadamente no âmbito da ADD, que reconheça o mérito e constitua um desafio para o desenvolvimento do professor, proporcionando a reflexão sobre a ação.

A observação de aulas só tem sentido se promover o aparecimento de novas ideias sobre o ensino e se contribuir para o desenvolvimento de um ambiente positivo de confronto e diálogo entre colegas. A supervisão reflexiva, a centrar-se na conduta do professor em contexto de sala de aula, permite o aperfeiçoamento do professor

utilizando os registos e análise da observação da ação como elemento de retroação (idem), revestindo-se assim a observação de aulas de um caráter social e profissional.

Também Zepeda (2006:102) cit. por Stronge (2010: 36) defende que “... a avaliação do ensino nas salas de aula torna-se, assim, no primeiro passo para melhorar a instrução e, ao mesmo tempo, para ajudar os professores a analisar as suas práticas”, revestindo-se a observação de aulas de uma dupla função: a pedagógica e formativa, ao permitir ao avaliado desenvolver competências de auto-observação que conduzam à reflexão e melhoria da sua ação. O processo de observação de aulas pressupõe as fases de preparação, realização e reflexão para que haja efetivamente eficácia quanto ao que é observado e posteriormente avaliado (Graça et, al., 2011); não deve ser casual ou informal, mas devem ser definidos objetivos específicos e critérios pré-definidos de observação. Os instrumentos de registo devem ser acordados e partilhados.

Reis (2011) afirma que a observação de aulas enquadra-se nas práticas de supervisão clínica, ao basear-se em situações reais do contexto escolar para, entre outras, proceder à avaliação do desempenho dos professores e da escola. Neste contexto, permite a recolha de evidências que conduzam à formulação de conclusões e proporcionem feedback aos professores, estabelecendo com estes, metas de desenvolvimento devidamente fundamentadas. Neste contexto, o observador assume também um papel de colega crítico que funciona como apoio e recurso para a superação das dificuldades sentidas (Alarcão e Tavares, 2003), caminhando-se para um processo com forte pendor democrático e formativo. Defende ainda um projeto de observação faseado em cinco momentos, que devem conduzir toda a estratégia de observação: a sessão de pré-observação, a observação da aula, a análise dos dados, a sessão pós – observação e a avaliação global do processo. A sessão de pré – observação permite que o observador tenha conhecimento do plano de aula (aprendizagens, objetivos, metodologias/estratégias, avaliação previstas para a aula). Poderá ser ainda um espaço de negociação dos focos específicos e procedimentos de observação, possibilitando ao avaliado o conhecimento dos referentes que serão tidos em consideração durante a observação de aulas.

A observação da aula, segundo os indicadores dos domínios em que o docente é avaliado, referenciados nos instrumentos de registo, permite a recolha de evidências específicas e objetivas, constituindo um testemunho de formas de agir ou de situações, cuja análise pode servir à progressão da consciência profissional do professor (Graça et.

al.2011).A análise dos dados recolhidos traduzem a interpretação do observado, segundo “um modelo interpretativo do real a estudar que nos guie na interpretação a fazer” (Trindade, 2007:41). Esta fase permite ao avaliado e avaliador a identificação de padrões e “a consequente criação de uma imagem holística do ensino observado” Reis (2011:53).

A sessão pós - observação, possibilita a discussão e reflexão crítica sobre os acontecimentos observados criando-se um momento de partilha dos dados da observação. Este momento deve ser iniciado com um pedido de reflexão sobre a aula observada pelo próprio professor, onde este analise a aula face aos objetivos predefinidos, reconstruindo deste modo as suas práticas através da compreensão da própria ação, do questionamento e reconstrução. O supervisor deve encorajar o professor a procurar novas ideias e atitudes e/ou soluções para problemas que possam ter ocorrido (Cruz, 2009). O avaliado e o avaliador poderão assim tecer um espaço de debate apresentando diferentes pontos de vista educacionais, alicerçando o desenvolvimento de competências de reflexão crítica. Concordando com Reis (2011: 53):

“ A análise, a discussão e a reflexão pós-observação constituem o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores, permitindo desafiar o status quo, estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas detetados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional.”

Finalmente deve existir uma avaliação global, tendo em vista o estabelecimento de ações e metas de desenvolvimento das aprendizagens.

Para Casanova (2011), todo o processo da ADD deve assentar numa lógica de acompanhamento, especialmente no decurso da observação de aulas, tornando-se imprescindível para a melhoria das práticas do professor. Defende o diálogo entre o professor avaliador e o professor avaliado em dois momentos distintos: antes da observação da aula (encontro pré-observação) e depois da observação (encontro pós-observação). Defende que o professor deve ter conhecimento dos referentes que serão tidos em consideração durante a observação de aulas. Neste sentido apresenta uma possível estrutura do procedimento a seguir num processo supervisorio: o antes, o durante e o depois.

De facto, ao lermos o Decreto Regulamentar nº2/2010, estão previstos espaços de partilha, onde o avaliado tem conhecimento da apreciação feita sobre as aulas

observadas, numa perspetiva formativa. No entanto, esses espaços de encontro entre o avaliado e avaliador externo não estão previstos no Decreto Regulamentar nº26 / 2012, descorando-se o potencial associado ao termo supervisão, tal como o define Alarcão e Tavares (2003: 16): “ o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Ao consultarmos o documento intitulado “ Orientações para Procedimentos da Avaliação Externa do Desenvolvimento Docente”¹ a circular pelas escolas e centros de formação, emanado da DGAE – Direção Geral da Administração Escolar, constatamos que nas diferentes etapas do processo de avaliação externa (preparação, observação de aulas, autoavaliação e classificação), o contacto direto entre avaliado e avaliador resume-se à observação da aula, na qual o avaliador se limita a proceder ao registo da mesma, segundo os parâmetros definidos a nível nacional, para atribuir uma classificação. Neste contexto a supervisão é percecionada como um ato que pode conduzir a uma recompensa ou castigo, tornando-se num dispositivo,

“ ... não de melhoria das práticas, mas de certificação e de legitimação, de domínio e controlo do sistema e das carreiras. Neste caso, a supervisão torna-se um dispositivo mais de conformismo e conformidade que de acção pró-activa e melhoria da escola e suscita nos avaliados estratégias mobilizadoras das suas energias mais para iludir que para cooperar e revelar dúvidas, lacunas ou dificuldades.” (Formosinho e Machado, 2010:109)

Estes procedimentos na observação de aulas, aliado à definição de quotas para a atribuição das menções de mérito e excelência e a eventual obsessão pela medida, são aspetos que podem ilustrar a limitação dos propósitos formativos pelos propósitos sumativos da ADD (idem).

A observação de aulas, ponto fulcral do desempenho do professor, tal como a sua ação nas diferentes dimensões onde se desenvolve o ser professor, implica o recurso a instrumentos de registo, que desenvolveremos no ponto seguinte.

¹ In: http://www.prof2000.pt/users/cfaeci/PROCEDIMENTOS_AEDD.pdf

1.5.6 - Os instrumentos de registo da avaliação

A avaliação de desempenho implica a elaboração e aplicação de instrumentos. Segundo Hadji (1994) em sentido lato, podemos definir instrumento em avaliação como “um utensílio que facilita uma práxis, que permite apreender as coisas (...) ou agir sobre elas” (idem:161). Considera que não há um instrumento de avaliação, mas existem simplesmente instrumentos que podem servir para avaliação, “seja para produzir observações, seja para as analisar e interpretar, seja para comunicar o juízo formulado” (idem:162), existindo instrumentos ou meios de recolha de informação, instrumentos de trabalho ou de ajuda ao trabalho do aprendente e instrumentos de comunicação social dos resultados da avaliação.

A ADD implica a construção de instrumentos de registo que permitam recolher informação para sustentar e fundamentar a emissão de um juízo de valor num quadro de avaliação sumativa, mas como recomenda a CCAP – Conselho Científico de Avaliação de Professores (2010), os mesmos podem também apoiar e contribuir para o desenvolvimento profissional docente, no âmbito da avaliação formativa, possibilitando uma reflexão crítica construtiva sobre o trabalho desenvolvido pelo avaliado. Para Graça et al. (2011) os instrumentos de recolha de informação visam facilitar a documentação dos factos, ou evidências, relacionadas com a função docente, a serem utilizados pelo avaliador para registar a informação relevante e necessária à avaliação do desempenho do avaliado.

Esta etapa do processo embora tenha um caráter técnico pressupõe que haja um envolvimento direto dos sujeitos, segundo os seus princípios e fundamentos sobre o processo avaliativo. Envolvendo a avaliação docente vários domínios, é difícil elaborar um instrumento de avaliação que abarque todos os aspetos da atividade docente, por isso é importante que a sua construção passe por um processo negociado entre avaliadores e avaliados sobre os critérios em que incide a avaliação. Como afirma Day (1993), cit. por Alves e Machado (2010: 100),

“ para a valorização da autonomia dos professores, os esquemas de avaliação precisam de ser elaborados de acordo com as necessidades da instituição, ser evolutivos e dinâmicos, reunir o consenso dos professores, ser simples quanto à sua documentação e suportados por uma formação adequada”

A CCAP (2010:4) recomenda que para a elaboração de instrumentos de registo simples, claros e úteis devem respeitar-se cinco critérios: *I*) “selecionar apenas a informação necessária e útil”, evitando informação redundante; *II*) “assegurar a precisão, credibilidade e fiabilidade dos dados”, tornando-os rigorosos e válidos; *III*) “respeitar o princípio da transparência”, devendo todos os elementos envolvidos no processo avaliativo ter conhecimento dos referidos instrumentos; *IV*) “proceder ao cruzamento da informação proveniente de várias fontes de dados e da aplicação de diferentes métodos”, tornando a avaliação mais completa e adequada, diminuindo o seu grau de subjetividade; *V*) “manter em todo o processo uma conduta pautada por um elevado grau de ética profissional”, que contribuirá para a credibilidade dos instrumentos e do próprio processo avaliativo.

Trindade (2007) agrupa as técnicas de observação em quatro categorias: as listas de verificação ou checklist, as grades de observação, as escalas de observação e o registo de incidentes. Na observação de aulas, os instrumentos de registo mais utilizados são as listas de verificação (checklist) e as grelhas de observação. As primeiras permitem registar a presença ou a ausência de determinadas características ou se determinada ação foi ou não efetuada. São particularmente úteis para avaliar os desempenhos ou destrezas na consecução de determinada tarefa. Esta deverá ser dividida numa sequência de atos específicos, claramente definidos e observáveis, possibilitando identificar o que foi ou não atingido, tornando mais coerente a atribuição de um determinado nível de desempenho. As segundas constituem uma tabela onde num dos eixos aparecem as categorias e subcategorias do que é observado e no outro os elementos observados, exigindo a formulação de um juízo de valor (Trindade, 2007), por isso mais completas, ao registar a frequência dos elementos observados e escalas de apreciação relativamente aos itens em que as grelhas se estruturam (Graça et. al., 2011). Trindade (2007) refere ainda o “registo de ocorrências significativas” como técnica de observação. Este implica o registo de factos, acontecimentos ou atividades que assinalam uma determinada situação. Deve ser descrita de forma completa (situação em que ocorre, a ocorrência e o juízo de valor), possibilitando inferir das suas causas e consequências, e das características do observado, implicando no entanto várias observações. A ocorrência tanto pode ser positiva como negativa.

A técnica dos incidentes críticos, considerada por Trindade (2007) como um caso especial de registo de ocorrências, é particularmente útil na definição de

competências desejáveis no exercício de uma profissão. Consiste na recolha de narrativas (através de entrevistas ou questionários) feitas a pessoas de mérito, sobre os desempenhos considerados relevantes e positivos de profissionais no exercício da uma função. A análise documental permite obter informações sobre os diferentes materiais preparados pelos docentes, nomeadamente planificações, material pedagógico, documentos sobre avaliação dos alunos, planos de aula e relatórios da atividade letiva, entre outros, o que implica a construção de grelhas de análise. A observação das atividades não letivas, tal como a assiduidade e participação do docente nas mesmas, também implica a construção de instrumentos específicos sob a forma de grelhas ou lista de verificação.

Para Peralta e Rodrigues (2008) a construção dos instrumentos de recolha pode privilegiar uma perspetivada holística, mais coerente e integrada do desempenho docente, através da construção de grades criteriosas abertas, ou optar por uma visão mais atomística do comportamento, construindo instrumentos de observação, registo e classificação com muito maior detalhe de análise. A primeira opção remete para uma conceção da ação do professor dependente das condições dos contextos onde atua, o que implica uma discussão dos critérios e da sua aplicação à realidade, entre os elementos intervenientes. A segunda opção baseia-se na conceção de que a competência do professor resulta do somatório de traços analíticos, desvalorizando os dados contextuais, fixando a atenção na observação e valoração. Implica a criação de um sistema de indicadores mais específicos, fiáveis e facilmente observáveis, por isso permitem maior objetividade, mas são mais difíceis de construir. A escola ao construir os instrumentos de recolha de informação, no campo das atividades profissionais dos professores, tem que considerar as circunstâncias em que estas se desenrolam e analisar a coerência desses instrumentos com os referentes da avaliação e com os instrumentos de registo de avaliação normalizados. Peralta e Rodrigues (2008) consideram ainda que o ato de ensinar e a sua qualidade, dependem de um número muito elevado de variáveis complexas, dada a heterogeneidade do público escolar e da formação e experiência profissional dos docentes, por isso, a especificidade deve constar nos objetivos do desempenho da escola e nos de cada professor e, conseqüentemente, nos diferentes instrumentos de observação e análise do desempenho docente. Podemos assim afirmar que: “ A construção destes instrumentos é, pois, um momento essencial do processo de

avaliação. A informação por eles angariada marca definitivamente as possibilidades de análise e as conseqüentes decisões”. (Idem:15).

A CCAP (2010) recomenda o recurso ao portfólio (caso o avaliado o construa) no processo de avaliação. Embora não constitua um instrumento de registo, poderá completar, ajudar a sistematizar e organizar a informação recolhida pelas metodologias referidas. No entanto, mais que uma mera coletânea de documentos produzidos pelo docente, anarquicamente arquivados, os portfólios devem ser um documento estruturado e enriquecido por reflexões críticas sobre as atividades realizadas e sobre os cargos desempenhados. Segundo Danielson (2007), cit por Graça et al. (2011: 103)” os portfólios são instrumentos adequados a autorreflexão dos professores, porque a decisão de inclusão de evidências em detrimento de outras implica sempre uma escolha precedida de reflexão e avaliação”, possibilitando o desenvolvimento de um processo de aprendizagem na e sobre a profissão docente, com o objetivo de potenciar o seu desenvolvimento profissional.

Tal como já foi referido, a avaliação de desempenho docente caracteriza-se por uma grande complexidade. Não se nasce professor e muito menos avaliador, por isso o processo de avaliação deve ser acompanhado por espaços de reflexão, produção de conhecimento e procura de estratégias para o envolvimento dos intervenientes. Para que a construção de um processo de avaliação do desempenho seja coerente e eficaz, este deve articular:

“ i) a compreensão e interiorização dos referentes (prioridades do projeto educativo, padrões/perfis) do desempenho docente, dos objetivos individuais (quando houve lugar à sua definição) e da finalidades; ii) a criação dos instrumentos de registo simples, mas profissionalmente relevantes; iii) supervisão pedagógica das práticas profissionais orientada para reflexividade e melhoria; iv) juízos avaliativos fundamentados, rigorosos e justos e sustentados em evidências” (Graça et. al. 2011:106).

Como o Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo interiorizou os objetivos da avaliação e como isso se refletiu na construção do cenário da avaliação e no comportamento dos atores é a resposta que iremos procurar no seguimento do trabalho.

2 – A METODOLOGIA NA PROCURA DA RESPOSTA À PERGUNTA DE PARTIDA

2.1 – BREVE REFLEXÃO

Depois de uma exploração teórica sobre os meandros que contornam a ADD, importa perceber como esta é sentida na prática. Para Sousa (2005) a investigação é um processo de pesquisa em que se procede à recolha, análise, interpretação e comunicação de informação necessária para se responder a uma questão cuidadosamente formulada. Concordando com Quivy e Campenhoudt (2008), a investigação em ciências sociais deve seguir um procedimento que vá ao encontro daquilo que se procura, ou seja o investigador deve ser capaz de conceber e por em prática um método de trabalho que o conduza à elucidação do real. A investigação como processo rigoroso e sistemático exige o recurso a métodos e técnicas que permitem dar-lhe credibilidade. A investigação é acima de tudo, um investimento de tempo, a centralização de novos conhecimentos e novas descobertas que o investigador reúne em seu benefício e em benefício da comunidade científica.

A procura da resposta à questão “*Como são percecionados, pelos professores, os objetivos subjacentes à avaliação de desempenho dos docentes e como essa percepção se reflete na prática?*” enquadra-se no paradigma interpretativo, de cariz qualitativo, assente na análise de documentos e na entrevista como recursos metodológicos. Nos pontos seguintes explicitaremos em que consiste a utilização de cada um deles.

2.2 – ANÁLISE DE DOCUMENTOS

O investigador ao recorrer a diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe aceder a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder posteriormente à comparação entre as diversas informações, efetuando a triangulação da informação obtida. (Igea, et.al, 1995, cit por Calado e Ferreira, s. d.).

Para Bardin (2008) a análise documental através de procedimentos de transformação, visa representar um documento de forma diferente do original, com o objetivo de dar uma forma conveniente e representar de outro modo essa informação, facilitando o seu acesso ao observador, a fim de este ter o máximo de informação pertinente. No entanto depreendemos que a análise de documental é mais do que isso! Numa investigação educacional, os documentos são fontes de dados que o investigador analisa, detetando unidades de significado, relações entre elas e relação com o todo, através de um conjunto de transformações, operações e verificações, com o objetivo de encontrar um significado relevante em relação ao problema que comanda a investigação (Flores, 1994, cit, por Calado e Ferreira, s.d). A técnica de análise documental procura identificar informação factual nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, ou seja, é um procedimento que recorre a métodos que permitam a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos (Sá-Silva et al.,2009). Segundo Oliveira (2007: 69, cit por Calado e Ferreira; s.p.) a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. “

A observação e análise de documentos pode ser vista numa perspetiva de complementar a informação obtida por outros métodos, com o objetivo de se encontrar informações úteis para o tema em estudo, ou pode ser o método de pesquisa central de um projeto, sendo os documentos, o alvo de estudo (Bell, 1993; cit. por idem, s.d.). No caso em estudo, a análise de documentos preenche os dois requisitos, se por um lado ela centraliza-se nos objetivos definidos para a ADD em termos legislativos e nos instrumentos de avaliação, por outro complementa a resposta à pergunta que guia toda a investigação. A análise de documentos é constituída por duas etapas, na primeira

procede-se à recolha de documentos e na segunda procede-se à sua análise, recorrendo-se à metodologia de análise de conteúdo. A análise de conteúdo é,

“ um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos 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”. (Bardin, 2008:44).

Para Moraes (1999) a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa que conduz à descrição e interpretação do conteúdo de documentos e textos. Essa análise, através de descrições sistemáticas (qualitativas ou quantitativas) ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão dos seus significados, num nível que vai além da leitura comum. Podemos concluir que a análise de documentos, recorrendo à análise de conteúdo, implica a pré-leitura e seleção dos documentos a analisar de acordo com a pergunta que orienta toda a investigação, a definição dos objetivos e dos indicadores, a leitura do documento, a decomposição do documento em unidades mais simples e a interpretação e apresentação das conclusões.

2.2.1 – Os documentos em análise.

Considerando o sistema educativo como o conjunto de estruturas e instituições educativas que embora tenham características específicas, relacionam-se entre si e com o meio ambiente de forma integrada e dinâmica, combinando meios e recursos para a realização de objetivos comuns (Ramos, 2007), importa apreender os objetivos que se pretendem alcançar com a conceção do sistema de avaliação docente a nível macro. Assim, *“Inventariar os objetivos subjacentes ao processo de avaliação de desempenho docente em termos normativos”*; *“Percecionar os objetivos definidos para a ADD que constam nos instrumentos de avaliação normalizados”*; *“Relacionar os objetivos inventariados nos normativos com os percecionados nos instrumentos de avaliação”*, são objetivos definidos no âmbito desta investigação e que vão orientar a análise documental.

Incidindo este trabalho na implantação e execução da ADD a nível micro, particularmente no segundo e terceiro ciclo avaliativo, será objeto de análise o Decreto -

Lei nº 75/2010, o Decreto Regulamentar 2/2010, que define e regulamenta o segundo ciclo de avaliação e o Decreto – Lei nº 75/2012, o Decreto Regulamentar nº26/2012 que define e regulamenta o terceiro ciclo avaliativo. Serão ainda objeto de reflexão as fichas de avaliação global e as fichas de autoavaliação dado que estas concretizam os objetivos em termos avaliativos. Depois de uma primeira leitura dos documentos em análise, procuramos identificar unidades de análise, que podem ser uma frase, um parágrafo ou mesmo um texto, em função do tema abordado (Flores,1994, cit. por Calado e Ferreira, s.d). Também Moraes (1999, s.p) afirma,

“ As unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral (...). A decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados.”

No caso em estudo as unidades de análise correspondem aos objetivos que suportam a avaliação de desempenho docente, sendo definidos segundo o termo “visa”, ” objetivo”, “permite” enquadradas nas unidades de contexto referentes à categoria “objetivos da avaliação de desempenho docente”. Como afirma Moraes (1999), a unidade de contexto é em geral mais ampla do que a unidade de análise, fixando limites contextuais para a sua interpretação. Feito o levantamento dos objetivos subjacentes à ADD, estes serão apresentados num quadro – síntese (anexo I), a partir do qual se construirá um segundo quadro (quadro 4), em que a informação foi organizada segundo as dimensões em que incide a ADD, facilitando a sua interpretação e apresentação das conclusões.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, feita uma primeira leitura do Despacho nº 14420/2010, anexo II, relativo aos parâmetros que devem constar no relatório de autoavaliação e anexo III, que define os parâmetros a considerar na ficha de avaliação global, foram inferidos os objetivos específicos que estão subjacentes a esses documentos correspondentes ao segundo ciclo avaliativo. Aplicou-se o mesmo procedimento ao Despacho n.º 13981/2012, anexo III, que define os parâmetros da avaliação externa para a dimensão científica e pedagógica, ao art. 18, ponto 2 do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21, relativo aos parâmetros para a construção do relatório de autoavaliação e ao documento de registo de avaliação, ano letivo 2012/2013, elaborado e aprovado a nível de escola. Depois de inferidos os objetivos presentes nos documentos citados, construiu-se um quadro (anexo II), organizando-se a informação segundo a categoria, unidade de contexto e unidade de análise. A partir

deste, construiu-se um segundo quadro (quadro 5), em que se organizaram os objetivos segundo as dimensões da avaliação, procedendo-se depois à interpretação do mesmo. Finalmente interrelacionaram-se os objetivos definidos em termos legislativos, com os percebidos através dos instrumentos de avaliação.

Perceber como a ADD é sentida pelos professores e como essa percepção se reflete na prática avaliativa implica o recurso à entrevista. Num estudo de caso, em que estamos perante uma análise situacional, através da entrevista procura-se saber a opinião sobre “ uma dada pessoa ou acontecimento, dos que com ele lidam ou nele participaram”, com o objetivo de “obter os dados desejados com a máxima eficácia e a mínima distorção”(Tuckman, 2000:348).

2.3 – A ENTREVISTA

A entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de recolha de dados consiste em questionar diretamente cada sujeito, não no sentido de um interrogatório, mas deve-se estabelecer uma conversa agradável no decurso do qual o entrevistado vai proporcionando as informações que o entrevistador espera (Sousa,2005).

“A entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efetuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes” (idem: 247).

As questões éticas passam por informar o entrevistado do objetivo geral da entrevista, por pedir consentimento para que a entrevista seja gravada, deve garantir-se a confidencialidade e o anonimato e obter a concordância para que haja a transcrição de excertos da entrevista para o trabalho de investigação.

O investigador pode optar por diferentes tipos de entrevistas: a entrevista dirigida, em que o entrevistador segue um guião previamente estabelecido e uma serie de perguntas predefinidas que exigem respostas curtas e objetivas; a entrevista semi - dirigida, em que há uma certa orientação, deixando no entanto o entrevistado seguir a sua linha de raciocínio, intervindo o entrevistador quando o entrevistado se desvia do assunto em questão; a entrevista não dirigida ou aberta, em que o entrevistador coloca questões no decorrer da conversa e o entrevistado expressa a sua opinião e sentimentos com total abertura e liberdade, e a entrevista em painel, em que há um grupo de pessoas que são entrevistadas ao mesmo tempo, geralmente utilizadas no estudo de evolução das opiniões em períodos curtos e na presença de opiniões diferentes (Sousa, 2005). No caso em estudo optou-se pela entrevista semi-dirigida, dado que estamos perante uma situação em que há a necessidade de explorar a fundo uma experiência vivida em condições específicas – a avaliação de desempenho docente. Este tipo de entrevista procura garantir que todos os participantes respondam às mesmas questões, podendo o desenvolvimento da entrevista adaptar-se ao entrevistado, havendo um grau elevado de flexibilidade na exploração das questões.

Embora obedecendo a um guião inicial elaborado pelo entrevistador, o entrevistado tem a liberdade de “abordar o tema como quiser, durante o tempo que quiser”. (Estrela, 1994:342), permitindo que os entrevistados explorem de forma

flexível e aprofundada os seus relatos e dar-lhes ao mesmo tempo, oportunidade de verbalizarem aspetos considerados relevantes nas suas vivências pessoais e profissionais. Segundo Tuckman (2000) o primeiro passo a dar na condução de uma entrevista é seleccionar os sujeitos a entrevistar. Neste caso a entrevista incidirá sobre os docentes do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, onde leciono, tornando-se mais fácil temporal e espacialmente a realização das mesmas.

Informalmente pedi autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo para a realização do estudo exploratório no Agrupamento, informando-a dos objetivos que presidem ao trabalho e da metodologia a utilizar. Esta autorizou e disponibilizou-se para prestar todo o apoio necessário.

2.3.1 – O contexto, a população alvo e a amostra.

O Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo localiza-se no centro do país, na região Dão – Lafões. É um concelho onde predomina o setor primário (agricultura, pastorícia, exploração florestal e de granitos) e onde a emigração marcou as gentes e a paisagem. Em termos educacionais, a taxa de analfabetismo situa-se nos 16%, representando quase o dobro da verificada a nível nacional, o nível de escolaridade é baixo, 45% da população só completou o 1º ciclo. Regista um índice de envelhecimento elevado.

Constituído no ano letivo 2010/2011, a partir da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho, o Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo integra seis jardins-de-infância, três escolas básicas do primeiro ciclo, dispersas pelo concelho, a escola E.B.3/S de Penalva do Castelo (sede do agrupamento, que comporta o 3º ciclo do ensino básico, os cursos científico-humanístico, profissionais e o EFA – Educação e Formação de Adultos) e a Escola Básica Integrada de Ínsua (onde é lecionado o 1º e 2º ciclos), estas duas na sede do concelho. A formação do Agrupamento trouxe alterações na orgânica das escolas, no corpo docente e nos órgãos de gestão e administração. Houve alterações em termos de oferta educativa, com deslocação do corpo docente, alunos e pessoal não docente, principalmente entre as duas escolas localizadas na sede do concelho. O Agrupamento integra o EduFor – Centro de Formação de Escolas dos concelhos de Nelas, Mangualde, Penalva do

Castelo, Sátão e Vila Nova de Paiva, com sede na Escola Secundária Felismina Alcântara- Mangualde.

Sendo o primeiro ciclo avaliativo (anos letivos 2007/ 2008, 2008/2009) um período conturbado (Trigueiros, 2009; Formosinho e Machado,2010), que todos nós testemunhamos e vivenciamos, quer como professores avaliadores e/ou professores avaliados, o estudo vai incidir no segundo ciclo avaliativo (anos letivos 2009/2010, 2010/2011). A proximidade em termos temporais e o facto de os docentes terem estado envolvidos em dois ciclos avaliativos, o que decerto lhes permitiu alguma experiência acumulada, são dois argumentos que decerto justificarão a incidência do estudo neste ciclo. A elaboração deste trabalho coincidiu com a implementação de um novo ciclo avaliativo (terceiro ciclo). É publicada nova legislação que conduziu alterações na avaliação de desempenho docente, com uma nova variável, o avaliador externo, o que possibilitou uma outra experiência aos elementos envolvidos, por isso, embora não inicialmente previsto, o estudo também abarca os docentes que no ano letivo 2012/2013 culminaram um período avaliativo.

O ato relacional do ser professor está centrado na sala de aula, daí concordar com Pacheco (2009) ao afirmar que a avaliação do desempenho docente deve contemplar a observação de aulas. Podemos ainda depreender que o processo avaliativo que contempla a observação de aulas é mais complexo e implica maior envolvência dos docentes avaliados e avaliadores no referido processo, formulando estes, uma opinião mais fundamentada sobre a ADD. Neste sentido, a “observação de aulas” é uma condição para que o docente faça parte deste estudo exploratório.

A população é “o conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno” (Almeida e Freire, 2003:13). Neste estudo de caso, optamos por uma população de modo estrito (Tuckman, 2000) dado que facilita a seleção de uma amostra mais adequada aos objetivos do trabalho, embora as conclusões se restrinjam à população especificamente utilizada (idem). Assim, a população são os docentes do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo que no segundo e terceiro ciclos avaliativos requereram aulas assistidas ou que procederam à observação de aulas no segundo ciclo avaliativo. Pela experiência vivenciada, também faz parte da população a presidente da comissão/secção de avaliação.

O segundo ciclo avaliativo, regulamentado pelo Decreto Regulamentar nº2/2010 de 23 de Junho, tem a duração de dois anos e todos os docentes são avaliados. A

observação de aulas é facultativa, mas é condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de Muito Bom e Excelente e para progressão aos 3º e 5º escalão da carreira (art. 9º). A principal figura que acompanha o avaliado é o relator, devendo este pertencer ao mesmo grupo de recrutamento e ter posicionamento na carreira e grau académico, sempre que possível, superior ao do avaliado. O seu trabalho é coordenado e supervisionado pelo coordenador do departamento, podendo este também assumir a função de relator (art. 13º). O relator tem como principais funções prestar um acompanhamento ao avaliado no âmbito do seu desenvolvimento profissional, valorizando o carácter formativo da ADD, nomeadamente, identificar as necessidades de formação; proceder à observação de aulas; preencher os instrumentos de registo e proceder à apreciação destas; apreciar o relatório de autoavaliação, e apresentar ao júri de avaliação a ficha de avaliação global com a proposta de classificação final (art. 14º).

No ano letivo 2010/2011, o corpo docente do agrupamento era constituído por 139 professores e educadores (Quadro 1) A maioria dos docentes possui licenciatura, destacando-se 10 com mestrado e 9 com bacharelato. Setenta e oito por cento dos docentes eram de nomeação definitiva e vinte e dois por cento possuíam contrato a termo.

Quadro 1 – Docentes avaliados e docentes avaliadores por nível de escolaridade, no 2º ciclo avaliativo.

	Educação pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º/secundário	Educação especial
Total docentes	15	24	30	65	5
Docentes com observação de aulas	1	4	4	12	1
Avaliadores que observaram aulas	1	1	4	5	1

No segundo ciclo avaliativo, tal como podemos constatar no quadro 1, foram avaliados 139 docentes, destes, 22 requereram observação de aulas, sendo na sua

maioria docentes do 3º ciclo/secundário. A avaliação envolveu 12 relatores/avaliadores que observaram aulas.

O terceiro ciclo da ADD é regulamentado pelo Decreto Regulamentar nº26/2012, de 21 de Fevereiro. O ciclo avaliativo coincide com o período correspondente aos escalões da carreira docente em que o professor está integrado, devendo ser concluído no ano escolar anterior à mudança de escalão (art. 5º). São também avaliados os docentes com contrato a termo e em regime probatório. A observação de aulas é facultativa, no entanto tem caráter obrigatório para os docentes integrados no 2º e 4º escalão da carreira docente e para a atribuição da menção de Excelente. Têm também aulas assistidas os docentes que obtiveram a menção de Insuficiente na última avaliação (art.8º). Como já foi referido, a avaliação está a cargo de um avaliador externo, que avalia a dimensão científica e pedagógica (art. 13º) e de um avaliador interno que avalia as atividades realizadas pelos docentes nas dimensões em que a mesma incide. O avaliador interno pode ser o coordenador de departamento, ou a quem este delegar funções, caso preencham os requisitos exigidos (art.14).

No ano letivo 2012/2013, o universo dos docentes é de 122 indivíduos, tendo a sua grande maioria licenciatura. Destacam-se 12 professores com mestrado e 3 com bacharelato; oitenta e seis por cento dos docentes pertencem ao quadro de agrupamento e catorze por cento possuem contrato a termo. No terceiro ciclo avaliativo do universo dos docentes, foram avaliados 52, a que corresponde aproximadamente a 43%. Na sua maioria pertencem ao 3º ciclo/secundário e destes, só três docentes requereram aulas assistidas. Nos outros níveis de ensino, ninguém solicitou aulas assistidas, como podemos constatar no quadro 2.

Quadro 2 – Docentes avaliados por nível de escolaridade, no 3º ciclo avaliativo.

	Educação pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º/secundário	Educação especial
Total docentes	12	20	27	57	6
Docentes avaliados	5	6	6	31	4
Docentes com obser. de aulas	-----	-----	-----	3	-----

Por contingências legislativas há uma redução significativa do número de professores avaliados do segundo para o terceiro ciclo avaliativo. Verificamos ainda que os docentes que requereram aulas assistidas foram substancialmente menor.

Podemos concluir que a população alvo deste estudo abrange 12 professores avaliadores que observaram aulas, 25 professores avaliados que requereram aulas assistidas, sendo 22 do segundo ciclo avaliativo e 3 do terceiro ciclo, e a presidente da comissão/secção e avaliação.

Tornando-se demasiado exaustivo e complexo entrevistar toda a população, tornou-se necessário definir a amostra, “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraídas de uma população” (Almeida e Freire, 2003: 103). Assim, optando pelo método de amostragem intencional, selecionei os docentes mais facilmente disponíveis que em conversas informais ou nos órgãos de gestão intermédios tenham assumido uma atitude crítica acerca da ADD e obedeçam às características definidas para a população. A entrevista é aplicada a um professor avaliador por nível de ensino (pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo/secundário) que observaram aulas, a uma docente do pré-escolar (dado que só uma educadora se enquadrava nas condições delineadas para a população, como se pode constatar no quadro 1), dois professores avaliados por nível de ensino, que no segundo ciclo avaliativo tiveram observação de aulas, a dois docentes que no terceiro ciclo avaliativo também requereram observação de aulas e à presidente da comissão/secção de avaliação, totalizando 14 entrevistas.

2.3.2 – O guião da entrevista

O guião da entrevista é um instrumento para a recolha de informação que serve de base à realização de uma entrevista. Neste estudo, o guião foi construído segundo as orientações apontadas por Estrela (1994) e em função do tema do trabalho, dos objetivos que decorreram da problematização e das questões a levantar, fundamentadas nos pressupostos teóricos que as sustentam.

A entrevista pretende alcançar os seguintes objetivos de investigação:

- *Evidenciar a perceção dos professores (avaliadores e avaliados) acerca dos objetivos associados à avaliação de desempenho docente;*
- *Conhecer as práticas avaliativas dos professores avaliadores e professores avaliados;*

- *Identificar as vantagens e desvantagens reconhecidas pelos professores, no processo avaliativo;*

- *Conhecer as percepções dos docentes sobre melhorias no processo de avaliação.*

O guião foi dividido em seis blocos, como se pode observar no anexo III, organizados segundo os objetivos específicos que se pretendem alcançar. Consta ainda do guião o formulário das questões a colocar e que servem de base aos itens da entrevista. Por fim, foram apontadas algumas observações para a condução da entrevista. O bloco I enquadra a legitimação e motivação do entrevistado. Como refere Estrela (1994: 345) “ A posição do entrevistador no processo de investigação deverá ser definida, assim como as finalidades e características principais dessa investigação”.

A utilização dos dados recolhidos e a garantia da confidencialidade também são considerados, tal como a motivação do entrevistado. É ainda solicitada autorização para gravar a entrevista em áudio e para a transcrição de excertos para o trabalho. O bloco II corresponde à caracterização profissional dos entrevistados, no âmbito da ADD, considerando as variáveis, função desempenhada, ciclo de avaliação, nível de ensino que leciona, escalão e formação, o que permite enquadrar o entrevistado na população ou grupo –alvo e facilitar a interpretação dos resultados. As questões neste bloco são fechadas, às quais correspondem respostas diretas.

A dualidade avaliação sumativa *versus* avaliação formativa, prestação de contas *versus* desenvolvimento profissional, autoavaliação *versus* avaliação externa, deixa de ser vista de forma antagónica e passa a ser entendida de forma complementar e sistémica, (Ramos, 2007a). A esta visão da avaliação está associada uma conceção ampla de objetivos, que o docente tem que interiorizar para perceber o porquê da avaliação de desempenho docente. Como ator principal, quer seja avaliador, quer seja avaliado, tem que encontrar um sentido para a sua ação, porque senão, esta, apesar de decretada e regulamentada, poderá estar condenada ao fracasso, daí o bloco III incidir sobre os objetivos da ADD, percecionados pelos docentes. Dada a amplitude de objetivos que contornam a ADD, optamos por uma questão semi- estruturada, segundo as dimensões que a abrangem. O trabalho colaborativo, termo estritamente associado ao conceito de supervisão, e o sucesso escolar, finalidade em que entronca a ADD, também são contemplados. Este bloco terá também questões não estruturadas, permitindo ao entrevistado completar a sua opinião.

O bloco IV incide sobre a prática avaliativa. A conceção do modelo de avaliação, com os objetivos que lhe são inerentes e os procedimentos a adotar, concretiza-se na interação com a realidade, que é a escola e os seus atores, neste caso os professores. “Inventariar os procedimentos adotados na prática avaliativa” é um dos objetivos do formulário das perguntas específicas do referido bloco. Uma das funções do avaliador é acompanhar o avaliado no seu processo de desenvolvimento profissional durante o ciclo avaliativo, reforçando o caráter formativo da avaliação, por isso, importa saber se esse acompanhamento é feito e como é feito. Avaliar conduz à produção de um juízo de valor e este deve ter por base elementos de referência (Figari, 1996), que permitem identificar os pontos fracos e pontos fortes do desempenho docente (Peralta e Rodrigues, 2008). Assim, sobre os elementos de referência são colocadas três questões não estruturadas. O relatório de autoavaliação e a observação de aulas são elementos cruciais na avaliação de desempenho docente, revestindo-se de uma dupla funcionalidade, a sumativa e a formativa, por isso, é pertinente colocar questões não estruturadas sobre os procedimentos adotados e os instrumentos de registo/recolha de informação utilizados.

O bloco V debruça-se sobre as vantagens e desvantagens do processo avaliativo e da sua eficácia no seu todo e em particular do relatório de autoavaliação e observação de aulas. A construção/ análise do relatório de autoavaliação e a observação de aulas constituem uma fase determinante no processo avaliativo, sendo o enfoque de todo o processo, por isso, é importante os docentes se pronunciarem sobre o impacto destes elementos no desempenho profissional e no processo avaliativo. Auscultar a opinião fundamentada na experiência, sobre as medidas que poderiam conduzir a um processo avaliativo mais eficaz, levou à formação do bloco VI. Também aqui se optou por uma questão semi-estruturada, assente nos itens que Stronge (2010) e Fernandes (2008) destacam para uma avaliação válida e credível: gestão dos recursos, comunicação e transparência. Como Hadji (1994) e Casanova (2009) defendem, o avaliador devem ter determinada performance, para que a avaliação seja realizada num clima harmonioso e de aceitação, por isso é importante inquirir os atores mais diretamente envolvidos no processo, sobre as características pessoais e profissionais que aquele deve ter. Por fim é colocada aos professores uma questão aberta, não estruturada. Estas permitem aos entrevistados explorar de forma flexível e aprofundada os seus relatos e dar-lhes ao

mesmo tempo, oportunidade de verbalizarem aspetos considerados relevantes nas suas vivências pessoais e profissionais.

2.3.3 - A realização da entrevista

Definida a população alvo e a amostra, o primeiro passo foi contactar os docentes que se enquadravam nas premissas para a definição da amostra. Estes mostraram-se recetivos, embora apreensivo, dado ser um tema polémico e para o qual o professor não tem grandes conhecimentos teóricos. As entrevistas decorreram no final do terceiro período (junho/julho) do ano letivo 2012/2013, considerando que muitos docentes estavam a terminar um ciclo avaliativo e por isso poderiam dar-nos uma outra visão do tema, fundamentada por uma nova experiência avaliativa. Foram realizadas no espaço escolar, segundo a disponibilidade temporal do avaliado e avaliador.

Optamos pela entrevista oral e gravada como instrumento de recolha de informação, tentando não criar uma situação artificial de investigação. Ao longo da entrevista o entrevistador foi assentando algumas anotações acerca do decorrer da entrevista. A entrevista presencial tem ainda a vantagem de o entrevistador,

“ reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível.” (Quivy e Campenhoudt, 2008:193).

Inicialmente foi aplicada uma primeira entrevista oral a um elemento com os mesmos requisitos da população alvo, a fim de se proceder à testagem das questões mais estruturadas do guião e como experiência piloto para o entrevistador. Não se notando a necessidade de grande reformulação das questões, nem reajustamentos do guião e dada a riqueza do conteúdo da entrevista, esta faz parte das entrevistas da amostra (entrevista B1).

A entrevista foi centrada no professor entrevistado. Este pode expressar-se pelas suas próprias palavras e ao seu ritmo pessoal, sendo respeitada a sua posição face à temática abordada. No entanto houve necessidade de algumas intervenções ao longo da entrevista, no sentido de clarificar algumas dúvidas em termos interpretativos, orientar o entrevistado subtilmente para os objetivos específicos que se pretendiam alcançar nos

blocos que constituem a entrevista, evitando a divagação, ou conduzir o entrevistado a aprofundar a sua resposta. As entrevistas desenrolaram-se num clima informal e descontraído, estabelecendo-se um diálogo em que o entrevistado se sentiu um elemento integrante. Procurou-se no entanto não esquecer os aspetos fundamentais considerados no guião. Embora se tivesse seguido o guião, situações houve em que o entrevistado se antecipou e abordou outro assunto, no seguimento da pergunta a que estava a responder. Assim, houve “ pontos que se pretendiam abordar de seguida e que, assim, ficam já tratados, na medida em que o entrevistado forneceu, “espontaneamente”, informação que se tinha previsto obter numa fase mais adiantada da entrevista.” Estrela (1994:342). Noutras situações o entrevistado desviou-se da questão, expressando a autenticidade do seu sentir sobre a avaliação de desempenho docente. Em relação à entrevista, refere Bardin (2008:89):

“ A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz <Eu>, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afectividade e a afloração do seu inconsciente”.

Depois de gravadas, procedeu-se a uma primeira audição de cada entrevista, sendo posteriormente transcritas na íntegra, fazendo sempre referência a pausas, hesitações, risos e interrogações, porque as entrevistas “ devem ser registadas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador”(idem), registando-se a fala relativamente espontânea do entrevistado e que transmite aquilo que a pessoa viveu, sentiu, pensou em relação a uma determinada situação. Após a transcrição procedeu-se a uma leitura atenta das entrevistas, procurando identificar as ideias chave que vão ao encontro dos objetivos do trabalho. Explorar o discurso implicou recorrer à análise de conteúdo como metodologia.

2.3.4 - A análise da entrevista

Analisar implica separar o todo em partes e examinar a natureza, funções e relações de cada uma das partes. Para facilitar a análise, garantir a confidencialidade e o anonimato, foi atribuído a cada entrevista um código. As entrevistas dos professores avaliadores foram designadas por entrevistas A, as dos professores avaliados no segundo ciclo avaliativo correspondem às entrevistas B, as entrevistas dos professores

avaliados no terceiro ciclo avaliativo foi-lhes dada a letra C e a entrevista da presidente da comissão/secção de avaliação foi designada entrevista D. As entrevistas foram numeradas segundo a ordem da sua realização.

Optamos pela análise de conteúdo com base numa grelha de análise categorial, repetindo-se os temas com todas as entrevistas, o que permite uma visão horizontal da informação. Apesar de ser uma análise de conteúdo clássica, este tipo de metodologia é imprescindível no plano da síntese da informação, permitindo a relativização e o distanciamento, mostrando o que é constante, semelhante e regular (Bardin, 2008). O corpo da entrevista foi dividido em fragmentos segundo a análise categorial temática.

Podemos definir categorias como estruturas analíticas que reúnem e organizam um conjunto de informações obtidos a partir do fracionamento e classificação em temas autónomos, mas interrelacionados, do corpo da entrevista (Duarte, s.d). Para Estrela (1994) e Duarte (s.d) a determinação das categorias deverá obedecer a critérios de coerência, aspeto principal para a construção de uma categoria; homogeneidade, ao serem construídas a partir do mesmo princípio de classificação; exclusividade recíproca, pois nenhum elemento pode ser classificado em mais de uma categoria, e exaustividade, ao permitir a inclusão de todos os elementos de determinado tema. Júnior et al. (2010:37) consideram que as categorias analíticas sintetizam unidades de contexto e de registo que “apreendem a dinâmica do objeto de estudo na realidade empírica”.

Para Bardin (2008) a unidade de contexto serve de compreensão para codificar as unidades de registo e define a sua significação. A unidade de registo é a unidade base e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar, visando a categorização. “Também é possível tomar como unidade de registo a resposta (a uma questão aberta) ou a entrevista, na condição de que a ideia dominante ou principal seja suficiente para o objetivo procurado” (idem:132). As unidades de contexto foram definidas tendo por base os objetivos específicos que se pretendem alcançar em cada bloco que constitui a entrevista, correspondendo a unidade de registo à resposta ao item que se enquadra na unidade de contexto, como podemos depreender pelo quadro 3.

Quadro 3 - Grelha de análise categorial das entrevistas aos professores

Dimensão	Categoria	Unidade de contexto
I -Caracterização profissional dos entrevistados	Profissional	Funções desempenhadas
		Nível de ensino
		Escalão
		Formação
		Tipo de formação
		Temáticas
II -Perceção dos professores sobre os objetivos da ADD	Objetivos da ADD	Desenvolvimento ensino e aprendizagem
		Participação na escola e relação com a comunidade
		Desenvolvimento e formação profissional
		Valorização profissional, ética e social
		Trabalho colaborativo
		Sucesso escolar
		Outros
	Proficiência dos objetivos	Alcançados/não alcançados. Justificar
III - Perceção dos professores sobre práticas avaliativas de professores avaliadores e avaliados	Desenvolvimento profissional do avaliado	Acompanha/não acompanha
	Elementos de referência	Considerados/não considerados
		Fases do processo avaliativo
		Importantes/não importantes

	Observação de aulas	Instrumentos de registo
		Domínios
		Procedimentos
	Relatório de autoavaliação	Instrumentos de recolha de informação
IV - Perceção dos professores sobre as vantagens / desvantagens do processo avaliativo	Observação de aulas	Desempenho profissional Processo avaliativo
	Relatório de autoavaliação	Desempenho profissional Processo avaliativo
	Processo avaliativo	Vantagens/desvantagens Eficaz/não eficaz
V - Perceção dos professores sobre melhorias do processo avaliativo	Medidas a adotar relativamente ao processo	Gestão dos recursos Comunicação Transparência Outras
	Competências do avaliador	Pessoais Profissionais

Com base nesta grelha, foram construídos cinco quadros sinópticos (anexos IV, VI, VII, VIII, IX) segundo as dimensões empíricas e que constituem a cerne da interpretação. Em algumas situações, faz-se uma análise quantitativa da informação, construindo-se um segundo quadro de frequências absolutas, que ajudará a perceber a perceção dos respondentes mais frequente, relativamente a cada subcategoria ou unidade de contexto. A interpretação será completada com a análise da entrevista a que Bardin (2008: 93) designa de técnica de decifração e de arroteamento, procurando “ a estruturação específica, a dinâmica pessoal, que, por detrás da torrente de palavras, rege o processo mental do entrevistado”, porque cada entrevista constrói-se segundo uma

lógica específica que traduz uma “ espécie de calculismo, afectivo e cognitivo, muitas vezes inconsciente na medida em que a entrevista é mais um discurso espontâneo do que um discurso preparado” (ibdem:92). Mais do que as palavras, traduzem o sentir do entrevistado em relação ao tema, apoiado na sua vivência pessoal. Claro que esta abordagem ad hoc (idem) exige esforço e intuição do investigador, sendo necessário abstrair-se de si e das entrevistas anteriores.

3 – A RESPOSTA À PEGUNTA DE PARTIDA

3.1 – OS OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

3.1.1 – Os objetivos que suportam a ADD em termos legislativos.

Podemos afirmar que os objetivos que suportam a nova fase da ADD, desde a sua implantação com o Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro até à atualidade se mantêm, embora com ligeiras alterações. Tal como já foi referido, incidindo este trabalho no segundo e terceiro ciclos avaliativos, importa debruçarmo-nos sobre os objetivos que presidem a estes dois ciclos. Depois de inventariar os objetivos subjacentes à ADD, através da análise dos decretos-lei e os decretos regulamentares que a regem, foi construído um quadro (anexo I). A partir desse quadro, foi construído um quadro resumo, enquadrando esses objetivos nas dimensões em que incide a avaliação e nos parâmetros, trabalho colaborativo, sucesso escolar e outros, facilitando assim a sua interpretação. É este quadro que apresentamos a seguir.

Quadro 4 – Objetivos da ADD, definidos em termos legislativos

Dimensão	Objetivos
Desenvolvimento ensino e aprendizagem	Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente Valorizar a atividade letiva Melhorar a qualidade do serviço educativo e as aprendizagens dos alunos
Desenvolvimento e formação profissional	Identificar as necessidades de formação do pessoal docente Visar o desenvolvimento pessoal e profissional do docente Incentivar o desenvolvimento profissional
Profissional, ética e social	Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional Visar a valorização pessoal e profissional do docente Dignificar a profissão docente Promover a motivação dos professores
Trabalho	Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em

colaborativo	vista a melhoria do seu desempenho Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente
Sucesso escolar	Melhorar os resultados escolares
Outros	Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente Identificar, promover e premiar o mérito e as boas práticas Melhorar a qualidade da escola pública, do serviço educativo Diminuir o abandono escolar Revitalizar a cultura das escolas

São vastos os objetivos que presidem à ADD e de diferente amplitude. É de realçar que não conseguimos identificar objetivos que se situem especificamente na dimensão “participação na escola e relação com a comunidade”, no entanto como podemos depreender ao analisarmos as fichas de registo da avaliação, eles existem. Por exemplo ao observarmos a ficha de avaliação do desempenho docente, ano letivo 2012/2013, facilmente identificamos os parâmetros “Contributo para os objetivos e metas fixados no PEE/A”, “Promoção na relação da escola com a comunidade” e “Participação na vida organizacional da escola”, que se enquadram na referida dimensão.

No âmbito do desenvolvimento do ensino e aprendizagem, há uma incidência na melhoria da prática pedagógica e conseqüente valorização da atividade letiva. Estes fatores estão estritamente associados a uma outra dimensão, o desenvolvimento e formação profissional do professor. A avaliação ao possibilitar a identificação das necessidades de formação do docente visa e incentiva o seu desenvolvimento profissional e conseqüentemente pessoal.

A melhoria do desempenho docente pode ser reforçada pelo desenvolvimento do trabalho de cooperação entre os docentes, daí um dos objetivos presente desde o início

da nova fase da ADD seja, “ Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho” (art.40, ponto 3, alínea g), o que confere à avaliação uma lógica de acompanhamento (Figari,2007), com formas específicas de acompanhamento e de parcerias, enquadrando-se numa nova cultura de avaliação, em que esta se coloca ao serviço da ação de ensinar, com o objetivo de a melhorar. Estamos perante uma avaliação com carácter formativo, integrando as dimensões do ensino e aprendizagem e do desenvolvimento profissional e pessoal, que conduz ao aumento da eficácia dos docentes, possibilitando-lhes o desenvolvimento das suas competências profissionais (Flores, 2010), com a finalidade de promover o desenvolvimento do professor como pessoa e como profissional. A aposta no aperfeiçoamento dos recursos humanos irá contribuir para uma melhoria do sistema educativo (Formosinho e Machado, 2010). Esta perspetiva da avaliação assente num processo de acompanhamento e supervisão pedagógica permite detetar dificuldades e colmatá-las, tornando mais eficiente a formação de professores (Figari, 2007). Incentivando os professores a refletir criticamente sobre as suas práticas, este desenvolve a autoavaliação do seu desempenho (Fernandes, 2009) e concomitantemente a metacognição, conduzindo-o a um trabalho reflexivo. É uma avaliação ao serviço do desenvolvimento da profissionalidade do ser professor.

No preâmbulo dos decretos regulamentares que regulamentam o segundo e terceiro ciclos avaliativos, podemos identificar que um dos objetivos de sistema de avaliação implementado é valorizar a dimensão formativa da avaliação. Lê-se no art. 14º do decreto regulamentar nº2/2010, ponto 2, alínea a), compete ao relator/avaliador “Prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação”. Ao lermos os princípios apresentados nos mesmos decretos regulamentares, podemos deduzir que a lógica de acompanhamento e supervisão pedagógica associada à avaliação, não se reveste só de um carácter formativo:

“A avaliação do desempenho de pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão pedagógica, num quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (art. 3º do Decreto-Regulamentar n.º 2/2010 e do Decreto-Regulamentar n.º 26/2012).

Assim, podemos deduzir que a avaliação de desempenho docente tem uma dupla intencionalidade; se por um lado visa a vertente formativa da avaliação, apostando na formação e no desenvolvimento dos seus recursos humanos, por outro, reforça a sua vertente sumativa, ao pô-la ao serviço do reconhecimento do mérito e da excelência, revestindo-se a avaliação de uma lógica de seleção e retribuição (Figari, 2007). Promover, identificar, diferenciar, premiar são verbos que indicam uma ação que visa as boas práticas e os melhores profissionais, premiados num sistema de progressão na carreira. Reconhecimento e compensação são duas palavras-chave associadas à vertente sumativa da avaliação. A dupla intencionalidade da avaliação focalizada na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos em particular e do sistema educativo em geral pretende oferecer à sociedade uma escola pública de qualidade que promove o sucesso escolar, revitaliza a sua cultura e é capaz de diminuir o abandono escolar.

Encontramos também objetivos que se podem situar na dimensão profissional, ética e social. Em termos profissionais e éticos, a avaliação visa promover a motivação, a responsabilização e a valorização pessoal e profissional do docente. Num horizonte mais extenso, a avaliação pretende dignificar a profissão docente e valorizá-la perante a sociedade. Detetar fatores que influenciam o rendimento profissional do docente e facultar indicadores de gestão são outros dividendos das potencialidades oferecidas pelo sistema de avaliação de desempenho docente. São muitos e diversificados os objetivos subjacente ao sistema de avaliação de desempenho docente. Facilmente depreendemos as quatro finalidades focadas por Formosinho e Machado (2010): prestação de contas, gestão da carreira, desenvolvimento profissional e melhoria global do ensino, enquadradas em duas grandes diretrizes. Por um lado temos o reconhecimento do mérito e da excelência, apoiada pela “*démarche*” sumativa da avaliação, por outro, o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, apoiada na “*démarche*” formativa, onde, concordando com Formosinho e Machado (2009), a primeira é o quadro orientador da segunda, sendo a finalidade central,

“ a melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos, realçando ora a ideia impessoal desses recursos e a sua gestão ora a humanidade da pessoa de cada professor e o seu desenvolvimento pessoal” (Idem:294)

Digamos que estamos perante uma perspetiva positiva da avaliação, onde o reconhecimento do mérito e da excelência, associado à progressão na carreira

impulsiona e é fator de motivação para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, foco principal, que promove a qualidade das aprendizagens dos alunos e o sucesso escolar. Assim, o professor em particular e o serviço educativo prestado pela escola em geral, terá o seu reconhecimento social.

Na complexidade dos objetivos que suportam a ADD, facilmente se identificam as três lógicas que Figari (2007) atribui à avaliação: uma lógica de condução das organizações, uma lógica de seleção e de retribuição e a lógica de acompanhamento. Para uns, (Formosinho e Machado, 2010, citando Hadji, 1995; Stronge, 2010) as diferentes intencionalidades da ADD pode gerar tensões; para outros, (Rodrigues e Peralta, 2008) a vertente sumativa da avaliação só tem sentido associada à vertente formativa, daí ser necessária uma clarificação de todo o processo avaliativo, nomeadamente os objetivos que o sustentam.

A operacionalização do processo de avaliação faz-se através da implementação de procedimentos conduzidos pelos instrumentos de avaliação. Estes concretizam na prática o caráter sumativo da avaliação e proporcionam elementos para se desenvolver a vertente formativa. Ao analisarmos esses documentos, podemos inferir os objetivos específicos que se pretendem alcançar com o “ser professor”.

3.1.2 – Os objetivos subjacentes nos instrumentos de avaliação

Numa primeira fase foi construído um quadro com os diferentes parâmetros que constam nos instrumentos de avaliação (anexo II). Depois de uma leitura atenta foram definidos objetivos específicos, organizados segundo as dimensões da avaliação, e o parâmetro “trabalho colaborativo” como podemos ver no quadro 5.

Quadro 5 – Objetivos específicos da ADD, segundo os instrumentos de avaliação.

Dimensão	Objetivos
Desenvolvimento ensino e aprendizagem	Cumprir os programas/orientações curriculares Evidenciar conhecimentos que enquadram e agilizam a aprendizagem dos conteúdos disciplinares

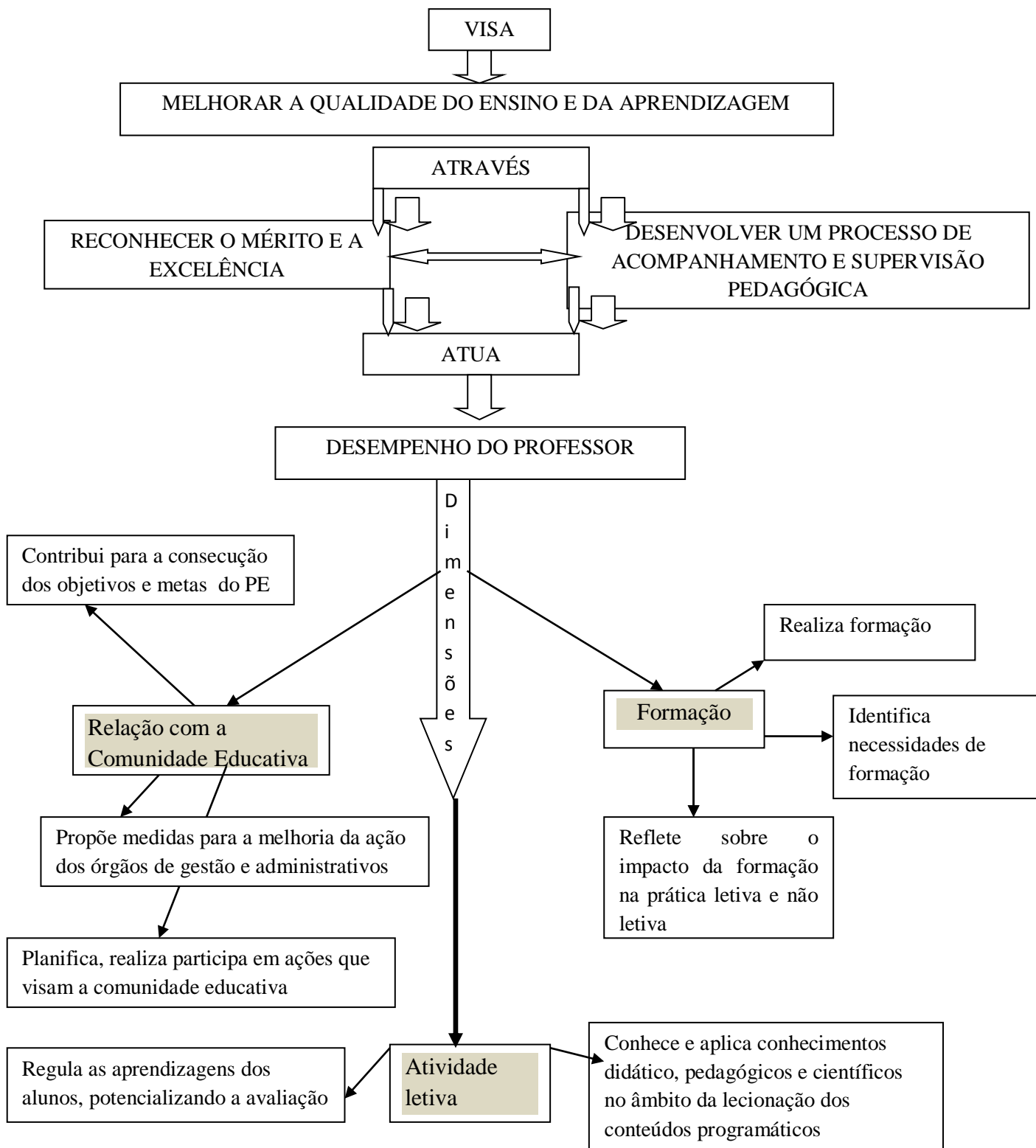
	<p>Conceber e planificar estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos</p> <p>Estruturar a aula para tratar os conteúdos previstos nos documentos curriculares e alcançar os objetivos selecionados</p> <p>Proceder com regularidade, adequação e rigor à avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens dos alunos</p> <p>Verificar a evolução da aprendizagem, orientando as atividades em função dessa verificação</p> <p>Acompanhar a prestação dos alunos e proporcionar-lhes informação sobre a sua evolução</p>
Participação na escola e relação com a comunidade	<p>Contribuir individualmente para a prossecução dos objetivos e metas da escola no âmbito das atividades exercidas</p> <p>Planificar e realizar atividades previstas no PAA</p> <p>Envolver em projetos e atividades da escola</p> <p>Envolver em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola</p> <p>Apresentar propostas que contribuam para a melhoria do desempenho da escola e para a eficácia das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, dos órgãos de administração e gestão e de outras estruturas em que participe</p>
Desenvolvimento e formação profissional	<p>Realizar a autoanálise no início do ano letivo</p> <p>Realizar formação e fazer uma apreciação dos seus benefícios para a prática letiva e não letiva</p> <p>Identificar as necessidades de formação, devidamente fundamentadas para o desenvolvimento profissional</p> <p>Analisar criticamente a sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas</p>
Trabalho colaborativo	<p>Aplicar o conhecimento adquirido na melhoria do trabalho colaborativo</p>
Outros	<p>Analisar pessoalmente o balanço sobre a atividade letiva e não letiva desenvolvida, tendo como elementos de referência os padrões de desempenho docente, os objetivos e metas fixados no projeto educativo e nos planos anual e plurianual de escola, no caso de existirem</p>

Ao analisarmos o quadro 5, percebemos quais as funções do professor, em termos processuais, tendo em vista alcançar padrões elevados de desempenho, contribuindo para melhorar o serviço educativo em geral e as aprendizagens dos alunos em particular. É a partir desses objetivos específicos/ parâmetros que se procede à avaliação sumativa, definidos os níveis de proficiência, sendo simultaneamente um quadro orientador para o desenvolvimento profissional do professor. Assim, na dimensão do desenvolvimento de ensino e aprendizagem, o professor deve cumprir os programas e orientações curriculares; ter conhecimentos científicos, didático e pedagógicos, aplicando-os na condução do processo ensino-aprendizagem; planificar, definir estratégias e estruturar a aula adaptando-a ao contexto, de forma a atingir os objetivos propostos; proceder à avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens dos alunos, informando os alunos da sua evolução, e potencializar os resultados obtidos com a avaliação, no apoio e acompanhamento dos alunos.

No âmbito da participação da escola em relação com a comunidade, o professor deve contribuir para a consecução dos objetivos e metas definidos no projeto educativo; propor, planificar, envolver-se e realizar atividades/projetos no âmbito do PAA, com incidência particular nas que visam envolver os pais/encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa, e apresentar propostas no seio das estruturas a que pertence, que visem a melhoria do funcionamento da escola e das suas estruturas de gestão e orientação educativa. Relativamente ao seu desenvolvimento e formação profissional deve ser capaz de identificar as suas necessidades de formação para o seu desenvolvimento profissional; realizar ações de formação e refletir sobre o contributo destas para a ação, desenvolvendo a metacognição, construindo conhecimento e aplicando-o na melhoria das suas práticas. O desenvolvimento da sua profissionalidade deve ser colocado em prol dos seus pares, melhorando o trabalho colaborativo. Por último, e não menos importante, o docente deve realizar a autoanálise sobre o balanço da atividade letiva e não letiva, tendo como referência os objetivos e metas do projeto educativo e os planos de atividade. Embora não tenhamos identificado objetivos específicos que se enquadrassem na vertente profissional, social e ética, esta é transversal a todas as outras dimensões, concordando com o que está definido no preâmbulo do Decreto-Lei nº41/2012 de 21 de Fevereiro.

O esquema (fig.6) pretende representar a essência da avaliação de desempenho docente e resulta da interpretação dos objetivos da avaliação.

Fig.6 – Principais objetivos da avaliação de desempenho docente



Podemos depreender que o objetivo primordial da ADD é a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos. Pretende-se atingir este objetivo através do reconhecimento do mérito e da excelência e do desenvolvimento de um processo de acompanhamento e supervisão pedagógica, estando estes dois vetores da avaliação interligados. Se o processo de acompanhamento e supervisão pedagógica, na sua vertente sumativa, permite o reconhecimento do mérito e da excelência, este impulsiona e valoriza a vertente formativa do processo de acompanhamento e supervisão pedagógica, tornando-se o primeiro o quadro orientador da segunda (Formosinho e Machado, 2010).

Estes dois vetores têm por alvo o desempenho do professor, nas dimensões que o caracterizam como profissional, apresentados por Peralta e Rodrigues (2008): a formação, a relação com a comunidade educativa e a atividade letiva, destacando-se esta em relação às outras. Em cada uma destas vertentes o professor tem determinadas funções a desempenhar, tal como já foi referido anteriormente e as quais podemos identificar na fig.6. É no desempenho dessas funções que incide a vertente sumativa e formativa da avaliação com o objetivo primordial de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

São muitos e complexos os objetivos que presidem à ADD, mas estes são sucedâneos do processo ou do produto, traduzido no objetivo primordial. Mas quais os objetivos que os professores, principais atores do processo avaliativo, depreendem da ADD? Antes de procurarmos a resposta façamos uma breve caracterização profissional dos professores entrevistados.

3.2 - CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS

Podemos afirmar (anexo IV) que as professoras avaliadoras têm experiência no campo da avaliação de desempenho docente. Exceto a docente correspondente à entrevista A4, todas foram avaliadoras nos três ciclos avaliativos, sendo a docente da entrevista A1 no terceiro ciclo avaliativo, avaliadora interna e avaliadora externa. Todas as docentes fizeram parte da comissão/secção de avaliação, tendo a docente da entrevista A1 pertencido a este órgão nos três ciclos avaliativos, as A2 e A4 nos 1º e 2º ciclos avaliativos e a A3 no 3º ciclo. A comissão/secção de avaliação foi sempre presidida pela docente da entrevista D1. As professoras avaliadoras realizaram ações de formação no âmbito da ADD, no primeiro ciclo avaliativo², no entanto nenhuma tem formação especializada. A docente da entrevista A1 realizou um complemento de formação em supervisão pedagógica e formação de formadores. As docentes avaliadoras estão num escalão superior aos docentes avaliados entrevistados.

Relativamente aos docentes avaliados, todos foram avaliados no 1º e 2º ciclos avaliativos, tendo neste último, aulas observadas. Dos nove entrevistados quatro também são avaliados no 3º ciclo avaliativo (docentes B3, B4, C1 e C2), embora só dois tenham requerido aulas assistidas. Predominam os docentes integrados no 4º escalão, havendo um no 6º, um no 2º e três no 3º escalão. A maioria dos docentes avaliados não tem qualquer tipo de formação relacionada com a ADD, no entanto dois elementos, devido a funções desempenhadas durante o período correspondente ao 1º ciclo avaliativo, frequentaram ações de formação (o docente da entrevista B1 foi elemento do conselho executivo e da entrevista B2, professor titular, não exercendo no entanto qualquer função em termos de professores avaliadores). Um docente (B5) tem uma pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Professores.

Quanto aos temas abordados, as respostas são vagas, no entanto foram apontados os seguintes: avaliação de desempenho, observação de aulas, construção de

² - As ações de formação realizadas pelos docentes entrevistados decorreram no 1º ciclo avaliativo e enquadraram-se no Programa Nacional de Formação em Avaliação de Desempenho Docente. Foram abordados os temas “A Função de Coordenação do Processo de Avaliação e o Modelo de Avaliação do Desempenho Docente”, correspondendo a 15h de formação; “As Dinâmicas Organizacionais da Escola e Modelo de Avaliação do Desempenho Docente” – 15 horas de formação; “Avaliação de Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica” – 22,5h de formação e os seminários “A avaliação do Desempenho Docente – A classificação na Avaliação de Desempenho” e “Observação de Aulas”. A frequência das ações de formação dependia do papel desempenhado do avaliador na ADD.

instrumentos de avaliação, perfil do professor e instrumentos de registo da avaliação. O docente com formação especializada apontou temas relacionados com o termo supervisão: o conceito e contextos; modelos, e a supervisão educativa como atividade profissional.

3.3 – OS OBJETIVOS DA ADD NA VOZ DOS ENTREVISTADOS

A aceitação de qualquer mudança, na sociedade em geral ou na escola em particular, implica perceber o porquê dessa mudança e os objetivos que se pretendem alcançar, porque tal como refere Simão (2000) para que o docente participe na mudança tem que compreendê-la e reconhecer a sua utilidade.

A partir do anexo V - Percepção dos professores sobre os objetivos da ADD foi construído o quadro 7, no qual podemos verificar quais os objetivos da ADD mais percebidos pelos docentes entrevistados e a dimensão da avaliação mais valorizada.

Quadro 7 – Objetivos da ADD apresentados pelos docentes

Dimensão	Objetivos	Frequências absolutas
Desenvolvimento ensino e aprendizagem	Valorizar/melhorar as aprendizagens	6
	Melhorar o ensino	1
	Melhorar o ensino e a aprendizagem	3
	Melhorar a qualidade educativa	1
	Melhorar as práticas letivas	5
	Solicitar e valorizar a construção dos saberes	1
	Docentes que apontaram objetivos	12
Participação na escola e relação com a comunidade	Melhorar a relação com a comunidade	2
	Maior participação na escola e maior relação com a comunidade	3
	Maior dinamismo da escola em relação à comunidade	2
	Docentes que apontaram objetivos	7
Desenvolvimento e formação profissional	Fazer o desenvolvimento profissional	3
	Contribuir para o desenvolvimento e formação ao longo da vida	5
	Fazer refletir o professor avaliado nas suas	1

	práticas e aconselhá-lo sobre o tipo de formação	
	Ultrapassar a falta de formação específica dos professores	1
	Docentes que apontaram objetivos	10
Dimensão profissional, ética e social	Visa a dimensão profissional, social e ética	2
	Valorização da profissão	3
	Reconhecer o trabalho da escola e dos professores	1
	Desenvolver a profissionalidade do professor	1
	Docentes que apontaram objetivos	4
Trabalho colaborativo	Acompanhar os professores	1
	Desenvolver o trabalho colaborativo	3
	Visar a participação partilhada com os outros elementos da comunidade	3
	Promover momentos para troca efetiva de experiências	2
	Confrontar e negociar ideias e experiências	1
	Docentes que apontaram objetivos	6
Sucesso escolar	Obter melhores resultados	2
	Visar e/ou conduzir ao sucesso escolar	9
	Docentes que apontaram objetivos	11
Outros	Inspecionar	1
	Condicionar a progressão na carreira	10
	Harmonizar a diversidade, no processo de ensino-aprendizagem	1
	Criar processos de negociação para a tomada de decisões	1

	Propiciar um modelo de autoavaliação formativa	1
	Reconhecer o mérito	2
	Controlar o trabalho do professor	1
	Caráter pessoal	1
	Docentes que apontaram objetivos	12

Pela análise do quadro, depreendemos que os docentes, no âmbito da ADD, valorizam mais a dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, com doze docentes a referirem objetivos que se enquadram nesta dimensão. Aqui destacando-se “valorizar/melhorar as aprendizagens” e “melhorar as práticas letivas” e por isso a avaliação visa ou conduz ao sucesso escolar ou a melhores resultados, na opinião de onze docentes. Nesta perspetiva, para os docentes a avaliação tem principalmente uma função de regulação, ao estar ao serviço da melhoria de uma ação (De Ketele, 2010). Outra dimensão apontada pelos entrevistados (dez) foi o desenvolvimento e formação profissional, afirmando estes que a avaliação contribui para o desenvolvimento e formação ao longo da vida. Só um docente apresenta uma visão mais concisa ao referir que a avaliação faz com que o professor avaliado reflita sobre as suas práticas e é aconselhado sobre o tipo de formação. Objetivos que incidem sobre a participação na escola e relação com a comunidade, foram referidos por sete entrevistados, que na sua opinião, a avaliação melhora a relação e contribui para maior participação, relação e dinamismo da escola para com a comunidade.

A dimensão menos reconhecida foi a profissional, ética e social, só focada por quatro docentes e nesta realçam o objetivo “valorização da profissão”, um docente afirma que através da avaliação há o reconhecimento do trabalho da escola e dos professores e outro afirma que desenvolve a profissionalidade do professor.

Já focamos que um dos objetivos, em termos legislativos, da avaliação é promover o trabalho de colaboração entre os docentes, no entanto este aspeto só é focado por seis docentes, “desenvolver o trabalho colaborativo”, “visar a participação partilhada com os outros elementos da comunidade”, “promover momentos para troca efetiva de experiências”, ou “confrontar e negociar ideias”, são objetivos que os docentes referem, relativamente a este parâmetro. Um objetivo focado por dez docentes

foi “*Condicionar a progressão na carreira*” referindo também dois deles o “*reconhecer o mérito*”. No entanto há outros objetivos que importa destacar, embora focados só por um ou outro professor: inspecionar, controlar, associados ao caráter mais tradicional da avaliação, ou “*harmonizar a diversidade*”, “*criar processos de negociação*”, “*proporcionar um modelo de autoavaliação*”, associados ao conceito de avaliação mais recente.

Concluindo, também os docentes entrevistados reconhecem nos objetivos inerentes à avaliação uma dupla intencionalidade, se por um lado pretende melhorar o processo ensino e aprendizagem, com reflexos na melhoria das aprendizagens, visando o sucesso escolar, por outro lado condiciona a progressão na carreira. O caráter formativo da avaliação é particularmente destacado na entrevista B5.

Desvendando as mensagens implícitas nas entrevistas, segundo a opinião de alguns entrevistados há do 2º ciclo de avaliação para o 3º ciclo, uma valorização do caráter sumativo da avaliação, em detrimento do caráter formativo. Refere a docente da entrevista A1:

“Este ano a avaliação é diferente dos outros anos. Porque enquanto nos outros anos valorizavam muito o acompanhamento dos professores, fazer o desenvolvimento profissional, tentar ajuda-los. Este ano está um pouco diferente, acho que há um distanciamento entre uma e outra aqui é a mera observação é mais tipo inspeção, é o que eu sinto.”

Ao analisarmos as entrevistas C1 e C2 depreendemos o mesmo sentir:

C1-... .. a progressão, o reconhecimento do mérito, isso poder-nos-ia impulsionar,(...). É um bocado por ai...”

C2 - “Eu penso que o grande objetivo é mesmo condicionar a progressão na carreira, mas como estamos congelados, nem isso, enfim, digamos controlar o trabalho do professor.”

Estes dois docentes associam a avaliação à progressão na carreira, podendo ser esta o motor para impulsionar o desenvolvimento da profissionalidade docente (C1), coincidindo com a posição de Formosinho e Machado (2010). O facto de o docente estar sujeito a um processo de avaliação com implicações na progressão na carreira, pode contribuir para que o docente melhor o seu desempenho, esta ideia também pode ser detetada nas entrevistas A2, B1 e B6, existindo uma relação lógica entre as duas vertentes da avaliação, tal como refere Stronge (2010). No entanto a pressão sentida

pelos professores pode influenciar negativamente alguns deles. A entrevista A2 complementa:

“Acho que os melhores profissionais são aqueles que se valorizam sem dependerem de nada, sem haver pressão. A ADD acaba por ser uma pressão, em muitos professores. Eu vejo por mim. Há alguns tempos atrás eu procurava tudo que era formação, qualquer coisa que me desse algo de novo, eu procurava formação. Neste momento estou desencantada com isso porque acho que não é uma avaliação que vem contribuir para a melhoria.”

Ao colocarmos uma questão direta aos docentes sobre os objetivos da ADD, muitos deles desviam-se da questão, ou optam por afirmações evasivas, o que poderá traduzir o ceticismo dos entrevistados em relação à avaliação ou a fraca clarificação dos seus objetivos, ou ainda o desconhecimento dos mesmos, como podemos depreender das seguintes afirmações:

A1 “Eu sou sincera, não gosto do trabalho que faço, ...”

A2 “ No fundo a ADD acaba por ser uma pressão...”

B2 – “Sinceramente acho que da forma que está a ser feita só serve para dar trabalho, não tem qualquer interferência no aproveitamento dos alunos”

C1 - :“Nós andamos um bocado desmotivados no meio de isto tudo, pelo facto de não progredirmos acabamos por entrar numa rotina, vamos fazendo o essencial, o trivial , não há motivação... , mas eles acabaram por cortar nas pessoas, estas não têm perspectivas, por isso é o deixa andar”

D1- “Eu penso que os objetivos associados à ADD são efetivamente objetivos um bocado utópicos, porque na prática, na prática é difícil de implementá-los”.

De facto, à questão sobre se os objetivos da ADD foram alcançados, maioritariamente os docentes afirmam que não. Somente os entrevistados A3, B1 e B6 consideram que só em parte, porque há sempre algo que se gostaria de fazer (B1), o que pressupõe que a avaliação contribui para uma reflexão por parte do professor sobre o trabalho desenvolvido, ou o facto de os docentes quererem atingir menções mais elevadas, *“há uma preocupação em melhorar e isso reflete-se no ensino”* (B6), reconhecendo estes docentes, o produto do ato avaliativo como impulsionador da melhoria do desempenho, havendo a confluência das duas vertentes da ADD, tal como defende Peralta e Rodrigues (2008).

São várias as razões que os entrevistados apontam para que os objetivos da avaliação não tenham sido alcançados:

- Os procedimentos não têm sido consistentes, havendo mudanças de um modelo para outro (A1), por isso não há tempo para se desenvolverem determinados aspetos (A3);

- A forma como se desenrola o processo avaliativo (C1, B2), não sendo um processo muito sério (C1), em que tudo é programado (A4), não há transparência (B3), o facto de só se basear num relatório final (B4), só se assiste a duas aulas (A4, C2, D1);

- Os professores avaliadores não são escolhidos com um perfil próprio para serem avaliadores (B3), não têm formação (C2) ou os avaliadores não têm todos a mesma formação e consequentemente não têm “*o mesmo sentir*” sobre o ato que estão a praticar (D1);

- A avaliação é fonte de discórdia e de conflitos (B5); trouxe mau estar entre colegas (B7) e mesmo egoísmo (A2).

Por outro lado podemos constatar que do segundo para o terceiro ciclo avaliativo não se caminhou para um aumento da proficiência dos objetivos :

A1- *A avaliação era de uma maneira, agora é de outra,...ah... eu acho que não. Eu sentia nos outros anos aquilo que eu achava que era melhor, dava-lhes algumas indicações ... se fizesses assim, o que é que achas? Alertava e ajudava em alguma coisa.*

C1- *Sinceramente penso que nos moldes em que é feita falha muita coisa, é mais burocrático, é mais papel e nos moldes em que está a ser feita não há um feedback. Quando chega a altura da avaliação a gente escreve umas coisas ... é a despachar é a entrega, toma lá.. Acho que não é... vou dizer esta palavra mas... acho que não é muito séria.”*

É sobretudo no objetivo relacionado com o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes, que estes emitem uma opinião mais desfavorável, contribuindo a ADD para que os professores sejam mais individualistas. Este sentir é particularmente focado pelos docentes avaliadores:

- *“A avaliação veio trazer um certo egoísmo por parte dos colegas” “... é o eu querer ser bom” (A2)*

- *“Não foi implementada uma cultura de trabalho colaborativo, porque as pessoas estão a trabalhar mais para a progressão na carreira”(A3)*

- *“Em termos colaborativos eu acho que nos moldes em que é praticada até afasta o trabalho colaborativo, porque a pessoa quer mostrar que é melhor que os outros, que apresenta para os outros verem um trabalho muito bonito e não há partilha. Não há partilha de práticas, não há partilha de experiências é cada um por si.” ... “Se a pessoa não partilha, não comunica acaba por ficar, penso eu, um bocado isolada. Isso vai fazer-se sentir cada vez mais” (D1)*

Na entrevista D1 podemos ainda detetar outros fatores que contribuem para que os objetivos da ADD não sejam alcançados, nomeadamente o facto de a avaliação ser entre pares que trabalham no mesmo local de trabalho, faz com que o avaliador dê uma

menção mais elevada, porque este “*procura dar sempre uma nota, uma classificação que lhe permita ficar bem com o avaliado*”, verificando-se o efeito de contaminação (Casanova, 2009). A avaliação inflacionada é por isso pouco fidedigna, o que torna, no nosso entender, o reconhecimento do mérito e da excelência uma utopia! Segundo a mesma docente, não existe uma correlação entre o sucesso escolar e a avaliação do professor, notando-se particularmente nas disciplinas com exames nacionais, não relacionando os avaliadores o sucesso escolar com a avaliação dos avaliados. No sentir desta docente, “*a avaliação nestes moldes não promove o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, porque há inúmeras barreiras*”.

Embora os docentes entrevistados identifiquem, na sua generalidade, os objetivos associados à avaliação de desempenho docente, apresentam-se céticos quanto ao seu cumprimento. Para uma minoria pode existir uma melhoria do desempenho do docente, impulsionado pela progressão na carreira e o reconhecimento do mérito e da excelência, mas para a maioria há um conjunto de fatores que conduzem a que os objetivos não sejam alcançados, destacando-se as alterações constantes no processo avaliativo, a forma como se desenrola o processo avaliativo e as características do professor avaliador. Finalmente, a avaliação trouxe no campo relacional mau estar entre os docentes, tornando-os mais individualistas.

Em jeito de conclusão podemos afirmar, segundo a voz dos entrevistados, que o principal objetivo visado pela ADD, melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem não teve grande alcance, e o reconhecimento do mérito e da excelência assenta em princípios pouco consistente. Este é um objetivo alcançado, pois é o resultado direto do processo avaliativo, mas é um reconhecimento fictício! Como refere Peralta e Rodrigues, conciliar o reconhecimento do mérito e da excelência, e o desenvolvimento do desempenho do professor é um desafio, neste caso, sem sucesso. É necessário que os professores encontrem uma relação lógica entre as duas vertentes da avaliação (Stronge, 2010) e entre outros aspetos, haja uma clarificação dos objetivos (Formosinho e Machado, 2010).

3.4 – OS PROCEDIMENTOS

A avaliação concretiza-se através de procedimentos definidos nos normativos, conduzidos para que se alcancem os objetivos definidos. Perceber como esses procedimentos se concretizaram na prática avaliativa ajuda-nos a perceber a posição dos avaliados e avaliadores face à ADD (anexo VI).

3.4.1 – O processo de acompanhamento

O ato avaliativo implica um processo de acompanhamento do professor avaliado por parte do professor avaliador, tal como já foi referido. Em termos legislativos essa função está definida no 2º ciclo de avaliação (art. 14º do decreto regulamentar nº2/20010, ponto 2, alínea a)) e podemos enquadrá-la na lógica de acompanhamento definida por Figari (2007), caminhando para a escola reflexiva defendida por Alarcão e Tavares (2003), mas também se enquadra numa lógica de seleção e retribuição ao permitir recolher informação para a atribuição de uma classificação. Concordando com Casanova (2011) esta lógica de acompanhamento deverá estar presente em todo o processo de avaliação, mais especialmente no decurso da observação de aulas.

Ao consultarmos o Decreto – Regulamentar nº26/2012 de 21 de Janeiro, a função de acompanhamento não está explícita, competindo ao avaliador externo proceder à avaliação da dimensão científica e pedagógica dos docentes (art.13) e ao avaliador interno a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões em que incide a avaliação (art.14), por isso o processo de acompanhamento depende da conotação que o avaliador der ao termo “avaliação”. No entanto no preâmbulo do referido decreto regulamentar, constata-se que a ADD visa potencializar a dimensão formativa da avaliação, sendo a avaliação externa centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente.

O processo de acompanhamento ao permitir recolher uma fonte de dados diversificados, dá validade e fidelidade ao processo avaliativo (Simões, 2006), permitindo fundamentar os juízos de valor. Centrando-se a avaliação no processo de ensino – aprendizagem, pressupõe-se que o acompanhamento do professor seja sistemático e acompanhe o seu desenvolvimento profissional, revestindo-se de um

caráter formativo, quer a avaliação tenha uma abordagem interna/subjetiva, ou negociada/interativa, tal como as define Figari (2007).

Colocada a questão aos entrevistados se “*Considera que o professor avaliador acompanha o processo de desenvolvimento profissional do avaliado no ciclo avaliativo?*”, a resposta dos professores avaliados foi que não, sendo os principais fatores impeditivos desse acompanhamento, o facto de só se restringir a duas aulas, ou porque deveria ser feito por pessoas especializadas, ou ainda por não existir tempo dedicado a esse processo de acompanhamento. Também a entrevistada D1, opina que não, principalmente por não se ter desenvolvido um trabalho colaborativo entre docentes. Refere,

“... porque não havendo trabalho colaborativo e quando o avaliador sabe mesmo em cima do acontecimento, digamos assim, que tem que avaliar A,B,C ou D, (...) mesmo sendo coordenador de departamento eu noto que há imensas dificuldades. E há imensas dificuldades porque não há um acompanhamento a par e passo daquilo que as pessoas fazem, e não há acompanhamento, porque não há trabalho colaborativo, até pessoas que são do mesmo grupo disciplinar não conseguem ter elementos daquilo que o outro faz e isso é o reflexo da falta de articulação e desse trabalho colaborativo (...)Se tivesse havido partilha, porque dão a mesma disciplina, por vezes o mesmo ano de escolaridade e não sabem e ficam desorientados quando têm que avaliar o trabalho que o outro faz.”

As entrevistadas A2 e A3, completam que pode existir algum acompanhamento, feito esporadicamente, ou junto aos colegas com quem se trabalha mais diretamente, no decurso da atividade diária, na escola:

A2 - *“observo indiretamente o que se passa à volta, o que é muito pouco...”* ou

A3 - *“Podemos acompanhar os que nos estão mais próximos, com quem trabalhamos diretamente, mas esse acompanhamento não é porque existe a ADD, é um acompanhamento normal, que se faz no dia a dia do trabalho.”*

Esta opinião também é partilhada pelos docentes B6 e B7 que afirmam “*em parte*”, o C1 que refere “*depende*” e o B1 “*não exhaustivamente*”, mas não associam esse acompanhamento ao processo avaliativo, mas sim, dentro do trabalho normal, como elemento de grupo ou na âmbito da coordenação de departamento:

“Se faz parte do nosso grupo de trabalho em termos disciplinares ele pode formular um juízo de valor do dia a dia do docente em avaliação (...) Se considerarmos estes aspetos o professor avaliador pode formular um juízo de valor desde que vá tomando notas ao longo desse período. Não me parece que na prática, e sem qualquer tipo de juízo pejorativo, que isso aconteça, porque o professor avaliador também tem aulas e o seu trabalho na escola a desenvolver.”(B1)

“Como coordenadora vai vendo o trabalho que desenvolvemos ao longo do ano, mais as atividades extra letivas, porque as letivas só se resume a duas aulas” (B6)

“Acompanha como coordenadora, nas atividades em que está presente e indiretamente através dos relatórios que fazemos” (B7)

“ Numa escola grande onde o grupo é grande isso é difícil, no nosso caso sim, acabamos por saber onde cada um anda (...) É um acompanhamento informal, vai-se fazendo, acabamos por trocar materiais e tudo...” C1

O docente B5 é o único a afirmar que existe acompanhamento, no entanto vemos que este não é sistemático, só existe quando há observação de aulas e pode ocorrer em reuniões informais, entre avaliado e avaliador, segundo podemos depreender da sua descrição. Os restantes elementos afirmam não existir qualquer acompanhamento e justificam-no por a avaliação só se restringir a duas aulas assistidas (C2 e B3), ou o professor avaliador está muito aquém da experiência profissional do professor avaliado (B3), ou ainda os avaliadores só terem conhecimento da sua função próximo do fim do processo avaliativo, fator apontado nas entrevistas B1, B4 e C2.

Podemos concluir que o processo de acompanhamento não está presente nos procedimentos da avaliação. O facto de não existir tempo disponível dedicado à avaliação; o professor avaliador só saber quem avalia quase no fim do período avaliativo; a falta de experiência profissional/formação do avaliador; a avaliação se restringir a duas aulas, e não se tendo desenvolvido o trabalho colaborativo, são aspetos mencionados pelos entrevistados como impeditivos desse acompanhamento. Se esse trabalho existe, é pontual e desorganizado, fazendo-se no seio do grupo ou do departamento curricular, estando dependente das relações interpessoais estabelecidas e da dinâmica do grupo/departamento, mas à margem do processo avaliativo. Podemos afirmar que o processo de acompanhamento restringe-se às aulas assistidas, por isso a lógica de acompanhamento que facilmente identificamos nos normativos associados à ADD e que poderia conduzir à melhoria do desempenho docente através do aconselhamento (Figari, 2007), não está presente na prática, descurando-se esta mais valia do processo avaliativo!

3.4.2 – Os elementos de referência

Indo em direção a Figari (1996) podemos perceber o conceito “elementos de referência” como algo exterior à avaliação e em relação ao qual se pode produzir um juízo de valor. A partir dos elementos de referência pode-se ainda projetar o desempenho desejável (Peralta e Rodrigues, 2008), constituindo um quadro orientador para o avaliador e avaliado.

Como já foi referido, no segundo ciclo avaliativo os elementos de referência da avaliação foram as metas e objetivos do PEE/A e os padrões de desempenho docente, definidos a nível nacional, no terceiro ciclo avaliativo este foi substituído por parâmetros definidos a nível de escola, e parâmetros definidos a nível nacional para a dimensão científica e pedagógica.

Questionados os docentes se consideram os elementos de referência no processo avaliativo, em que fase e se os consideram importantes, obtivemos respostas vagas, o que podemos depreender que os entrevistados têm um fraco conhecimentos em relação a estes elementos, principalmente dos padrões de desempenho. Nenhum dos entrevistados se refere a este elemento de referência e obtivemos mesmo respostas como “*O que são os padrões de desempenho?*” (B3), ou “*Os padrões de desempenho acho que não, aliás até os desconheço...*” (B6) “*Os padrões de desempenho, confesso que nunca os analisei*” (C2). Quando os entrevistados se referem aos elementos de referência, visam sobretudo os objetivos e metas definidas no PEE/A. Com exceção da avaliadora A4, que considera que os elementos de referência não foram considerados no processo avaliativo, devido à reorganização das escolas em agrupamento, considerando-os no entanto importantes, desde que “*estejam em vigor com alguma estabilidade e que toda a gente conheça*”, os restantes elementos avaliadores opinam que são considerados (A1) ou são-no em parte (A2 e A3), em todo o processo avaliativo (A2) ou especificamente na construção dos instrumentos de avaliação (A3) e na análise do relatório de autoavaliação (A1 e A3). Estes docentes consideram-nos importantes, porque permitem que o professor trabalhe para “*os alunos que constituem aquela escola e não outra*” (A3) ou permitem fundamentar a avaliação em situação de reclamação (A2).

Também na sua maioria, os docentes avaliados opinam que os elementos de referência são considerados no processo avaliativo, só os entrevistados B5 e C2 é que

referem que não. Estes justificam-no, porque estes elementos só servem de preforme (B5) ou as metas e objetivos do PE são irrealistas em relação à escola (C2). Também o avaliado B2 mostra-se cético em relação às metas e objetivos definidos no PEE/A, referindo:

“... quanto às metas fixadas no projeto educativo é um pau de dois bicos, porque a partir do momento que são fixadas metas, para um determinado período e nesse período temos alunos diferentes, para se atingirem essas metas, e porque elas interferem na avaliação do professor, também podem intervir no processo avaliativo do aluno...”

Segundo a opinião dos mesmos, os elementos de referência são considerados nos vários itens em que incide a avaliação (B1), em todo o processo (B2), no início do ano, nas planificações (B3) e na construção do relatório de autoavaliação (B4, B6, B7, C1). Relativamente à sua importância, com exceção de um docente (B2) que não os considera importantes ou relativamente importantes, porque são apenas uma referência sustentada na lei (B1), os restantes entrevistados consideram-nos importantes. Os elementos de referência, nomeadamente os objetivos e metas definidos no PEE/A, constituem uma linha orientadora/ guia do trabalho para o professor (B3, B4 e B7), embora as metas do PE, possam ser irrealistas (B4) e são elementos fulcrais no processo avaliativo (B5), constituindo uma referência para a avaliação (B6).

Para a entrevistada D1, os elementos de referência não são considerados no processo avaliativo, porque não existe articulação entre ambos, no entanto considera-os importantes. Destaca o projeto educativo, como projeto de referência, coincidindo com a opinião de Boutinet, (1990). Este terá que ser objetivo, envolvendo os docentes na sua conceção e só assim poderá ser um elemento útil para a avaliação ao permitir a aferição dos objetivos.

Os docentes reconhecem a importância dos elementos de referência no processo avaliativo. No entanto restringem-nos aos objetivos e metas do projeto educativo, constituindo uma diretriz para o trabalho do professor, contextualizando-o e um elemento a considerar na construção do relatório de autoavaliação. A sua eficácia depende da construção do referido projeto, nomeadamente da sua objetividade e clareza em relação à escola/meio, da envolvência dos docentes na sua construção e do conhecimento que estes têm do mesmo. Embora os padrões de desempenho, concordando com Graça et al. (2011), constituam um quadro orientador, ao apresentar ao avaliador os referenciais sobre o que avaliar e ao avaliado os

comportamentos/atitudes que deve desenvolver para atingir determinado nível de desempenho, conduzindo-o no seu projeto pessoal, estes são do desconhecimento dos docentes entrevistados!

3.4.3 – A observação de aulas

Em termos legislativos, a observação de aulas é um fator determinante para o reconhecimento do mérito e da excelência e para a progressão na carreira, tal como já foi referido. A sala de aula traduz a essência do “ser professor”, no ato relacional entre professor, aluno e saber, devendo ser a observação de aula o foco principal do processo avaliativo (Pacheco 2009). Concordando com Reis (2011) a observação de aulas pode por um lado contribuir para o reconhecimento do mérito e da excelência, mas pode também intervir no aperfeiçoamento do professor, através do confronto e do diálogo entre colegas, caminhando-se para uma abordagem interna/subjetiva da avaliação (Figari, 2007) em que a aproximação professor/avaliador é valorizada, no reconhecimento do ensino como profissão (Fernandes, 2008).

A observação de aulas tem subjacente a recolha de informação, o que implica a elaboração e aplicação de instrumentos de registo. Estes podem ter uma dupla funcionalidade, podem recolher informação para sustentar e fundamentar um juízo de valor, ou pode contribuir para o desenvolvimento profissional do docente, se forem alvo de uma reflexão crítica (Hadji, 1994; CCAP, 2010).

Ao questionarmos os docentes sobre os instrumentos de registo utilizados na observação de aulas, os professores avaliadores e professores avaliados no segundo ciclo avaliativo apontam uma grelha de observação de aulas, tendo sido elaborada pela comissão de avaliação e aprovada em conselho pedagógico. Depreendemos que a grelha de observação era do conhecimento e foi objeto de análise /discussão por parte dos professores (A1,B1 e B2). Estamos assim perante um processo partilhado, que pretende reunir o consenso dos professores, defendido por Day (1993), citado por Alves e Machado (2010) e respeita o princípio da transparência (CCAP, 2010), no entanto esse princípio não está patente nas respostas dos avaliados do 3º ciclo avaliativo. Afirmam os docentes:

C1 - *“Não tive acesso, não sei, nem feedback houve.”*

C2 - “ *Sinceramente não sei, na reunião que tivemos no centro de formação apresentaram umas fichas com os parâmetros da avaliação definidos pelo ME, mas não tive conhecimento de qualquer ficha de registo.* ”

Estas afirmações também estão patentes nas respostas das docentes A1 e D1:

A1 “- (...) *Os colegas tinham conhecimento, sabiam como iam ser avaliados (...) Havia mais uma troca de ideias, que este ano falhou, não se faz nada disso.*”

D1 - “*Neste processo os instrumentos foram as grelhas que vieram do ministério da educação, porque neste momento é feita por um avaliador externo. No segundo ciclo avaliativo foram na altura elaboradas pela comissão da avaliação docente.*”

Se no segundo ciclo avaliativo houve uma envolvimento dos professores na construção das grelhas de observação de aulas, pelo menos foram discutidos os parâmetros em que eram avaliados, no terceiro ciclo avaliativo, os docentes desconhecem esses elementos de registo, tendo só acesso à legislação e grelhas de avaliação definidas a nível macro. Podemos afirmar que neste ciclo não existe a relativa autonomia do professor na construção dos instrumentos de avaliação, defendida por Alves e Machado (2010), nem há transparência dos procedimentos (Fernandes,2009), por isso estamos perante a construção de um processo que não é participado e pouco credível.

Para que os instrumentos de registo sejam claros e úteis, entre outros fatores, devem incidir apenas na informação necessária (CCAP,2010) e devem pautar-se pela simplicidade (Graça et. al, 2011) traduzindo informação capaz de sustentar e fundamentar a tomada de decisões quer estas se situem num quadro formativo ou sumativo. Ao analisarmos as grelhas de observação utilizadas no segundo ciclo avaliativo, (anexo VII) e adotando a classificação de Trindade (2007), estas foram organizadas segundo uma escala de observação, às quais corresponde uma menção qualitativa. No terceiro ciclo avaliativo, (Despacho n.º 13981/2012 – anexo I), poderemos enquadrar o instrumento de registo, no registo de ocorrências significativas, dado que o avaliador terá que registar os aspetos positivos e negativos ocorridos em cada um dos parâmetros a avaliar. Quer numa situação quer noutra, o avaliador terá que formular um juízo de valor, o que imprime à avaliação um caráter subjetivo.

Ao questionarmos os docentes sobre os domínios que consideram mais pertinentes na observação de aulas, os professores avaliadores põem a tónica na relação pedagógica com os alunos, sendo também importante a forma como os docentes transmitem os conhecimentos e a sua capacidade de envolver o aluno no processo ensino e aprendizagem. Refere a entrevistada A4:

“A atividade dos alunos, a participação dos alunos na aula. A capacidade que o professor tem de conduzir a aula sem perder o fio à meada, a possibilidade que o professor dá aos alunos de participarem sem se desviarem do assunto que está a ser tratado, do à vontade que o professor está na sala de aula, mantendo a disciplina...”

Podemos identificar nesta resposta vários aspetos a serem observados na aula, ora centrando-se na observação dos alunos (a sua atividade e participação) ora no professor (como conduz a aula, na capacidade de manter a disciplina e interatividade).

Os docentes avaliados destacam o conhecimento científico, a relação pedagógica e a forma como transmitem os conhecimentos, conduzindo a que *“o conteúdo que estamos a dar ficou entendido pelos alunos. Transformou-se naquele momento em aprendizagem”* (B1). Podemos identificar termos como *“envolver”, “cativar”, “empatia”, “colaboração”* que traduzem as relações interpessoais entre professor e aluno e que devem estar presentes na sala de aula e por isso devem ser observáveis e evidentes.

Ao consultarmos as grelhas de observação da aula relativas ao segundo ciclo avaliativo, esta é dividida em três secções. A secção A corresponde à preparação e organização das atividades letivas e incide na adequação das estratégias de ensino/aprendizagem relativamente aos conteúdos programáticos, ao nível etário dos alunos e às aprendizagens anteriores; na adaptação das planificações e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das atividades letivas; da diversidade, adaptação e correção científica – pedagógica das metodologias e recursos utilizados. A secção B focaliza a realização das atividades letivas, destacando a capacidade de comunicação e estímulo ao interesse dos alunos na aprendizagem; a utilização de recursos inovadores incluindo as tecnologias de informação e comunicação, a promoção do trabalho autónomo dos alunos e aquisição de métodos de estudo. A secção C debruça-se sobre a relação pedagógica com os alunos, mais particularmente na promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afetivo, emocional e social dos mesmos; a concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e adoção de regras de convivência, colaboração e respeito; disponibilidade para o atendimento e apoio aos alunos, e equilíbrio no exercício da autoridade e adequação dos ações desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula.

Podemos concluir que no segundo ciclo avaliativo é alvo de avaliação a preparação da aula ou seja a adequação e rigor científico da planificação; a realização da

aula, valorizando a capacidade de envolvimento do aluno na mesma e os recursos utilizados, e a relação pedagógica estabelecida, devendo esta ser capaz de favorecer um ambiente capaz de promover a aprendizagem, onde impere o respeito, colaboração e igualdade de oportunidades. Comparando com a opinião dos docentes, também estes valorizam a relação pedagógica e a realização das atividades letivas, nomeadamente a capacidade do professor em envolver os alunos no processo de aprendizagem e como são transmitidos os conhecimentos, o que pressupõe uma incidência da avaliação na metodologia, recursos utilizados e no clima relacional estabelecido na sala de aula. No entanto não está explícito um outro fator valorizado pelos docentes, principalmente avaliados, o rigor científico. Este vai estar em destaque nos parâmetros em que incide a observação de aulas no terceiro ciclo avaliativo.

Ao analisarmos o guião de observação da dimensão científica e pedagógica no parâmetro científico há a valorização dos conteúdos programáticos e os conhecimentos funcionais que permitem transformá-los em conhecimento. Na dimensão pedagógica tem destaque os aspetos didáticos, o acompanhamento do aluno e os aspetos relacionais com ênfase para a disciplina, a capacidade de envolver o aluno nas atividades e o estímulo para melhorar a aprendizagem.

Podemos depreender que do segundo para o terceiro ciclo avaliativo há maior valorização da dimensão científica do ato de ensinar, coincidindo com a opinião dos professores avaliados sobre os domínios em que deve incidir a avaliação, acrescido do acompanhamento prestado ao aluno no âmbito da sala de aula. Caminha-se assim para a explicitação de uma maior aposta na qualidade das aprendizagens dos alunos e no reforço do mérito e da excelência, como também podemos deduzir dos procedimentos adotados na observação de aulas.

Ao analisarmos as respostas das avaliadoras sobre os procedimentos adotados na observação de aulas, referentes ao segundo ciclo avaliativo, estas foram unânimes na descrição de um processo faseado, onde esteve presente o diálogo e a confrontação de ideias, tal como defendem Reis (2011), Graça et. al. (2011) e Casanova (2011). Globalmente estes opinam que a observação de aulas deve passar por uma fase preparatória, em que o avaliador tem conhecimento do plano de aula e o avaliado dos referentes em que incide a avaliação; a observação da aula onde há a recolha de evidências e a sessão pós-observação onde está presente a discussão e reflexão sobre o

que foi observado. A fase preparatória está presente nas respostas dos entrevistados avaliadores. Estes afirmam:

A1: “*fazíamos uma análise do plano, dava sugestões sobre o que estava planejado*”;

A2: “*Houve uma reunião antes da observação de aulas, em que se procedeu à calendarização, ajustamento das planificações e definição de estratégias*”;

A3: “*Na primeira reunião combinavam-se os procedimentos, e o avaliado tinha conhecimento do processo de observação de aulas*”;

A4: “*Houve um encontro com os avaliados, individualmente Algumas das aulas que fui observar eram de colegas que não eram da minha área disciplinar, mas quando fui para as aulas já sabia o que ia ser tratado*”.

Facilmente identificamos nesta fase preparatório a apresentação contextual do desenrolar da observação da aula resultante da intervenção do avaliado e do avaliador, em que um é informado sobre o que vai observar e o outro sobre o que vai ser alvo de observação/avaliação. Depois da observação da aula há uma seção pós-observação. Tal como refere Reis (2011) a seção pós-observação é fulcral, ao constituir-se um espaço de reflexão e desafio para a superação das dificuldades diagnosticadas e desenvolvimento profissional do docente, reforçando o caráter formativo da observação de aulas, bem patente nas entrevistas dadas pelas docentes avaliadoras.

A1 - “*... depois no fim da aula observada também reuníamos e fazíamos uma análise de como decorreu a aula. Os pontos positivos, os pontos negativos e tentávamos que na próxima, através desta interação, eles tentavam melhorar as suas práticas.*”

A2 – “*Depois da observação de aulas houve uma reflexão conjunta sobre o que tinha acontecido na aula.*”

A3 – “*Depois da observação de aulas discutíamos como decorreu a aula, o que correu bem, o que correu mal e qual a classificação atribuída em cada parâmetro.*”

A4 – “*Após a observação, logo a seguir fizemos uma ata tendo em conta o que percecionei e registando a opinião do colega avaliado.*”

Ao analisarmos a opinião dos professores avaliados sobre os procedimentos adotados a quando da observação de aulas, nem sempre o processo faseado em que há interação entre avaliado e avaliador sobre questões de ordem didático –pedagógica está bem explícito. A seção pré-observação, quando existiu, resumia-se a informar o professor avaliador sobre a planificação da aula e na seção pós observação a discussão da avaliação atribuída a cada item, como podemos depreender das afirmações:

“*(...)e fazia-se o preenchimento dessas fichas ao final da aula observada.(...) com a colaboração dos dois, apontando o nível em cada item, que resultava da opinião dos dois.*”(B1)

“Em primeiro, informei a avaliadora qual o conteúdo a abordar na aula observada depois entreguei toda a informação necessária a essa aula (...) No final da aula observada houve uma reunião em que tomei conhecimento da apreciação feita nos vários parâmetros e houve discussão dos vários pontos de vista, como é óbvio...” (B2)

“ (...) as minhas reuniões com o professor avaliador foram reuniões sumárias, não trouxeram mais valia aquilo que eu já sabia fazer ou mesmo até à minha formação.” (B3)

“Não houve reunião antes. Depois da observação houve aquela reunião em que ela disse qual era a nota que dava e a nota que eu considerava que deveria ter, mais nada.” (B4)

No entanto ao analisarmos as respostas das entrevistas B5, B6 e B7, identificamos na reunião pós observação aspetos formativos, ao discutir-se a aula. Podemos ler: *“O avaliador assiste a toda aula tirando apontamentos e preenchendo a grelha de observação de aula, para que à posteriori tenha informações e oriente o avaliado para aspetos onde poderá melhorar a sua postura” (B5)* ou *“ (...) no fim, no intervalo reunimo-nos e discutimos o que correu bem, o que correu mal e foi proposta pela coordenadora a avaliação que pretendia dar e eu propus a minha, por acaso coincidiu e não houve grandes discussões!”(B6)* ou ainda *“no final houve uma reunião sobre como decorreu a aula e foi atribuída a avaliação de comum acordo” (B7).*

Podemos afirmar que estamos perante um processo democrático (Reis,2011), com carácter mais ou menos formativo, conforme a experiência/vivência do professor avaliador o que vai ao encontro da opinião expressa pela entrevistada D1, de que os professores avaliadores não têm a mesma formação nem o mesmo sentir relativamente à avaliação.

A dualidade associada à observação de aulas referida por Reis (2011), não se faz sentir no terceiro ciclo avaliativo, segundo a análise das respostas dos entrevistados C1 e C2 . Menciona o C1:

“Para já não tive qualquer contacto direto com a avaliadora. Nem a planificação exigiram.(...) eu só enviei por email uma cópia ao centro de formação e à avaliadora externa, para saber ao que vinha assistir, e ela não me disse nada. Ela guardou e pronto. Depois houve a observação de duas aulas (...) Ela assistiu, escreveu e foi-se embora. (...) Disseram que eram as ordens que tinham neste momento, agora não dão feedback. Basicamente sentavam-se e assistiram à aula”

Na descrição apresentada por C2, também percebemos o mesmo procedimento, em que o contacto formal entre avaliador externo e avaliado cingiu-se à observação da

aula, não se potencializando o carácter formativo da mesma. Assim, a observação de aulas está ao serviço de um sistema de controlo do sistema e da progressão na carreira docente (Formosinho e Machado, 2009).

Um outro fator que faz parte dos procedimentos da avaliação é a análise/construção do relatório de autoavaliação.

3.4.4 - O relatório de autoavaliação

A autoavaliação tal como a observação de aulas pode revestir-se de uma dupla funcionalidade. Se por um lado fornece elementos ao professor avaliador para a formulação do juízo avaliativo, constituindo-se como documento de procedimento da avaliação, por outro, constitui uma etapa reflexiva para o professor avaliado, consciencializando-se das suas dificuldades, potencialidades e necessidades de melhoria e desenvolvimento profissional (Graça et. al., 2011; Flores,2010). Aliás a legislação (Decretos Regulamentar nº2/2010, art.16 e nº26/2012, art. 19) também o apontam como um documento de reflexão sobre a atividade docente, desenvolvimento profissional e condições de melhoria do desempenho.

Como refere Alves e Machado (2010) para que a autoavaliação atinja os seus objetivos, entre outros fatores, o professor deve analisar a sua prática, por isso importa saber quais os elementos em que se baseiam os professores avaliados e professores avaliadores para a construção/análise do relatório de autoavaliação.

Para os professores avaliadores o relatório de autoavaliação é um dos elementos a considerar no processo avaliativo, tornando-o mais objetivo, como podemos depreender do Decreto –lei nº2/2010, art. 18:

“ O relator aprecia o relatório de auto -avaliação, ponderando o respectivo conteúdo no sentido de uma avaliação objectiva do desempenho do docente no ciclo de avaliação e considerando os elementos de referência constantes do artigo 7.º, com vista à determinação do respectivo grau de cumprimento.”

Ao questionamos as professoras avaliadoras sobre os instrumentos de recolha de informação para análise do relatório de autoavaliação, constatamos que não existe um instrumento de registo específico, tal como referem as entrevistadas A2 e A3. A recolha de elementos depende do avaliador. Assim, enquanto uns apontam para o plano anual de

atividades e avaliação destas (A1, A3), as planificações, os planos educativos ou mesmo os sumários (A1), outros apontam para os projetos curriculares e observação direta da participação do docente (A2), as atas e apontamentos que iam tirando o que permitia “*confrontar entre o que era afirmado pelo professor*”(A3). Na opinião das mesmas, a colocação de evidências, com carácter obrigatório na elaboração do relatório de autoavaliação no segundo ciclo avaliativo, facilitava a análise do documento (A1, A3). Podemos ainda depreender que a análise está também dependente do maior ou menor conhecimento que a avaliadora tem do trabalho do avaliado. Refere a A2:

“Não há exatamente uma grelha de registo, mas sei quem participa e não participa e o nível de participação, porque conheço todos os docentes do meu grupo e conheço todos os projetos curriculares de cada um.”

Quanto à opinião dos professores avaliados, também estes apontam uma panóplia de elementos de recolha de informação, não existindo instrumentos formais, dependendo da iniciativa do professor para o preenchimento dos itens que constam no relatório de autoavaliação. Uns referem notas que foram tirando (B1,C2), grelhas de avaliação dos alunos (B2, B3, B4, B5, B6, C2), plano anual de atividades (B2, B4, B5, B6, C1), certificados de formação (B2, B4, C1), planificações (B3, B4, B6), projeto educativo (B3, B5), materiais construídos e aplicados (B3, B4), reflexão sobre o decorrer das aulas (B4, C1). Podemos constatar que para a construção do relatório de autoavaliação os docentes valorizam sobretudo o plano anual de atividades e a análise das grelhas de avaliação dos alunos. Embora um dos elementos de referência sejam os objetivos e metas do PEE/A, só dois elementos é que se referem a este. Também a aula, como espaço de concretização das aprendizagens e enfoque do trabalho do professor, só é alvo de reflexão específica para dois docentes.

Reflexão e autoavaliação são termos interligados e tal como já referimos, a construção do relatório de autoavaliação tem como principal objetivo envolver o avaliado num processo de reflexão sobre o trabalho desenvolvido. De facto, não identificamos o professor “reflexivo” (Graça et.al. 2011; Flores, 2010) na construção do relatório de autoavaliação. O termo “reflexão” ou similar só aparece em três respostas: “*para fazer uma reflexão final do trabalho que fiz ao longo do ano* (B6), “*simplesmente fiz uma análise do trabalho que desenvolvi ao longo do ano* “ (B7) ou “*à reflexão do decorrer das aulas*”(B4). Na entrevista D1 também podemos ler: “*Não há instrumentos específicos, os docentes simplesmente fazem, ou pressupõe-se que fazem*

uma reflexão sumária do trabalho desenvolvido”. Será que não podemos depreender algum ceticismo relativamente ao alcance do principal objetivo que se pretende alcançar com a elaboração do mesmo, por parte da entrevistada D1? A resposta a esta questão poderá surgir no decurso do próximo ponto do trabalho. Assim, julgamos importante perceber quais as vantagens e desvantagens que os entrevistados associam ao processo avaliativo.

3.5 - PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS VANTAGENS/ DESVANTAGENS DO PROCESSO AVALATIVO

Centrando-se o processo avaliativo na observação de aulas e no relatório de autoavaliação, importa saber quais as vantagens e desvantagens que os docentes entrevistados associam a estes dois elementos, nas suas duas facetas: processo avaliativo e desempenho profissional (anexo VIII), e ao processo avaliativo em geral.

3.5.1 – A observação de aulas

Questionados os docentes avaliadores sobre as vantagens da observação de aulas, a docente A3 expressa uma opinião iminentemente favorável, referindo:

“É dentro da sala de aula que tudo se passa, por isso contribui para melhorar o desempenho profissional. É através do trabalho desenvolvido na sala de aula que os professores podem evoluir, ...”, mas acrescenta *“no entanto têm que ter esse desejo de melhoria.”;*

por isso conclui que a observação de aulas também é vantajoso para o processo de avaliação, porque é aí que se pode avaliar o trabalho do professor com os alunos. Facilmente identificamos esta posição com a de Reis (2011). Este sentir sobre a observação de aulas também é identificado na resposta da entrevistada D1, *“ porque tudo se passa na sala de aula”*, associando a melhoria dos resultados escolares à ação do professor neste espaço. No entanto D1 considera que a sala de aula *“continua a ser uma ilha fechada, isolada, onde o professor entra e tudo o que se lá passa dentro fica numa caixinha fechada.”* Defende a abertura da sala de aula ao exterior, *“Não no sentido de recriminar, mas sim no sentido de partilhar técnicas, de partilhar materiais”*. Acrescenta que a observação de aulas é essencial para o desenvolvimento do professor e dos próprios alunos, tal como é *“importantíssimo”* para o processo avaliativo porque *“ o essencial do ensino está dentro da sala de aula. É ali que tudo acontece, e para mim é ali que se distinguem os bons professores. É dentro daquele espaço.”*

Também a avaliadora A1 apresenta como aspeto positivo o facto da observação de aulas contribuir para uma reflexão e possibilitar a melhoria do desempenho do professor, no entanto quanto ao processo avaliativo afirma que *“duas aulas não dá para avaliar nada”*. Para as outras professoras avaliadoras a observação de aulas não trás

benefícios para a melhoria do desempenho do docente nem para o processo avaliativo, porque *“há pessoas que se sentem intimidadas por estarem a ser observadas”*(A2) ou *“porque se são colegas partimos do princípio que são bons profissionais”* e *“apesar de ter alguma formação na área da avaliação de desempenho, foi muito pouca e tive muita dificuldade em desempenhar o papel de avaliadora ”*.(A4)

A maioria dos professores avaliados reconhecem vantagens na observação de aulas, para o desempenho do docente, se *“por exemplo poderem troca experiências e formas diferentes de atuar em sala de aula (B1); “se me apontasse os pontos fortes e menos fortes,(...) deve ter a capacidade de melhorar a prática do professor avaliado”(B2); “só terá pertinência se a pessoa que nos está a observar tiver uma crítica construtiva para nos dar”(B3); “ poderia ser até é uma mais valia porque eu posso estar a fazer uma coisa como deve ser e depois ao dialogar com o colega (...) há sempre a possibilidade de haver uma troca de experiências, de saberes (B4); “Pode proporcionar uma evolução no sentido de uma melhoria contínua dos processos de ensino aprendizagem” (B5); quando há diálogo e troca de ideias (B6); podemos refletir em conjunto(...)também podemos trocar experiências (B7), “se fosse alguém para corrigir pequenos defeitos” (C1) “se houvesse uma reflexão sobre a aula, ...” (C2).*

Tal como defende Reis (2011) e Zepeda (2006, cit. por Flores,2010), entre outros, também os professores avaliados vêm uma mais-valia na observação de aulas, ao permitir uma reflexão sobre a ação que os conduza a melhorar o seu desempenho na sala de aula, no entanto reforçam um outro ponto importante, a troca de experiências entre avaliado e avaliador, sendo o diálogo um fator determinante no processo. Podemos subentender, das respostas dos entrevistados avaliados, que a eficácia da observação de aulas, como processo formativo, está muito dependente da ação do avaliador e como o processo é conduzido. Termos como “se”, “depende” “pode”, “quando “, implicam determinadas circunstâncias para o sucesso da ação!

O entrevistado B5 destaca um aspeto importante que não é de menosprezar, ao referir que a observação de aulas pode ter um caráter formativo para o avaliador (B5):

“Ao observar-se uma aula e refletir-se sobre o processo de observação, pode haver uma melhoria nesse processo que conduza à melhoria das práticas avaliativas, percebes? Ninguém nasce ensinado! O processo de observação vai-se construindo...”

Os docentes avaliados no terceiro ciclo avaliativo são perentórios em afirmar que não vêm na observação de aulas, qualquer vantagem para o desempenho

profissional. Afirma o C1 *“Nestes moldes acho que não tem qualquer vantagem (...) agora desta maneira, assiste, escreve e vai-se embora.”* Podemos afirmar, optando pela posição de Formosinho e Machado (2009), que a observação de aulas neste modelo, enquadra-se num quadro de supervisão que visa a certificação e legitimação e não a melhoria das práticas!

Relativamente às vantagens da observação de aulas para o processo avaliativo, há docentes avaliados, indo ao encontro da opinião da docente avaliadora A3 e da D1, que reconhecem a sala de aula como o cenário principal do exercício da atividade profissional do professor (B1 e B6), permitindo avaliar a dimensão científica pedagógica (C2). Num cenário de supervisão clínica, os professores reconhecem, tal como Reis (2011) que na sala de aula o avaliador recolhe evidências do desempenho do professor na dimensão científico-pedagógica.

Mas também podemos encontrar algum ceticismo. De facto alguns docentes não vêm vantagens para o processo avaliativo a observação de aulas, porque não é feito por pessoas com formação especializada (B3) ou não é em duas aulas que se avalia o trabalho do professor (B4, B6 e B7), pondo mesmo em causa o processo:

“ agora como é feito, isso é outra questão (...) Não foram discutidos os parâmetros, por exemplo, não tivemos acesso aos registos de avaliação...” (C2)

“ é um relatório que ela tem, agora o que ela disse não sei...” (C1)

As desvantagens que os professores vêm na observação de aulas reside no facto de serem poucas aulas assistidas e serem programadas (A1,A2, B1), *“Aquele momento é apenas uma referência. Não sei se isso é uma verdade da profissionalidade do docente avaliado”*, menciona a B1; a falta de formação e atitude do professor avaliado (A1 e B2), *“ . Nos moldes em que está a ser feito só vejo desvantagens. Se não trás alterações ... o bom professor continua a ser bom e o mau a cometer os mesmos erros, porque quem observa não consegue ajudar”*, refere o (B2); o stress e mau estar causados ao professor avaliado (A2, C2); o ser uma situação constrangedora (B6, D1), para os alunos e professor (B2), para os alunos (B3), para professores avaliadores e avaliados (B5); porque não é uma prática comum (A4); porque não há feedback (C1), ou pode causar perturbação na sala de aula (B4).

Vemos que a principal desvantagem está focalizada nas consequências psicológica, nomeadamente o stress, mau estar e o constrangimento sentido, principalmente pelos professores avaliados. No entanto se a observação de aulas for

uma prática comum (B6) e existir trabalho colaborativo entre os docentes (D1) essas situações poderão não se fazer sentir. Refere a D1:

“E se houver esse hábito de partilha eu vou à tua aula e tu vais à minha, então podemos testar várias técnicas e chegar a bons resultados. Se for uma observação unidirecional, se eu sentir que o colega que está a observar está a inspecionar no sentido de ir incriminar, pronto, isso pode ser uma desvantagem, porque não há um processo construtivo.”

O número reduzido de aulas assistidas e a falta de formação do professor avaliador são também desvantagens apontadas pelos docentes.

3.5.2 – O relatório de autoavaliação

Podemos entender o relatório de autoavaliação como o testemunho do professor reflexivo na e para a ação do seu desempenho profissional, tal como o define Graça et. al. (2011). Assim, a autoavaliação contribui para que o professor seja capaz de gerir o currículo, contextualizar a sua ação e assumir um compromisso perante os alunos e as suas aprendizagens. Mas será que os docentes vêm o relatório de autoavaliação numa perspetiva formativa?

A opinião mais frequente é de que a construção do relatório de autoavaliação não trás grandes vantagens para o desenvolvimento profissional do docente, porque a reflexão deve ser um processo contínuo e não pontual (A1), constrói-se porque o sistema o exige (C1) ou é mais um preforme (D1). No entanto, alguns docentes reconhecem que este elemento de avaliação conduz a uma reflexão final do trabalho desenvolvido (B1, B3, B4, B6), embora dependa de como o construímos (B7 e C2), o que vai ao encontro da opinião de Graça et. al (2011), na descrição de vários tipos de relatório.

Sendo o relatório de autoavaliação um elemento basilar, em termos normativos, para a formulação do juízo avaliativo, ao questionarmos os docentes sobre as suas vantagens para o processo avaliativo, alguns expressaram a sua incredulidade, afirmando: *“E será que é verídico aquilo que escrevem, não é?”* (A1) , *“ E no processo avaliativo, vocês vão ver o relatório?”* (B2) ou *“... não é o relatório que vai determinar o peso da avaliação do docente. “* (D1).

Mas encontramos também uma opinião contrária. De facto o relatório de autoavaliação poderá trazer vantagens ao processo avaliativo ao permitir fazer o contraponto entre o que o professor faz e diz fazer (A2, A3); ao dar ao professor avaliado indicações do que o professor fez (B1), sendo um ponto de partida para o avaliador, permitindo ir às fontes de informação (B4) e possibilita confrontar a opinião do avaliado e do avaliador (C1).

Ao questionarmos os docentes sobre as desvantagens do relatório de autoavaliação, estes não manifestam muitos aspetos negativos, transpondo algum parecer de indiferença nas afirmações “ não trás/vejo vantagens nem desvantagens” (A1, A2, B7 e C2) ou “ não trás/vejo desvantagens” (B1, B4, B7 e C1). Há docentes que apontam como desvantagem o facto de ser pouco rigoroso, devendo apresentar evidências (A3) ou no segundo ciclo avaliativo os professores anexarem muitos documentos, sendo difícil a sua análise (A4). O tempo gasto na elaboração do referido relatório, é também uma desvantagem apontada, pelos docentes B2 e B3 e *“Por vezes é apenas de “copy paste” de outros documentos e não incita ao seu único e verdadeiro objetivo, a autorreflexão.”* (B5).

Depreendemos que o significado que os professores atribuem ao relatório de autoavaliação está longe dos objetivos definidos por Graça et. al (2010), ou os princípios defendidos por Alves e Machado (2010) ou ainda do significado que Flores (2010) atribui à autoavaliação, no entanto alguns professores associam-no a um momento de reflexão sobre o trabalho desenvolvido e acreditando em Schòn (1983), a reflexão crítica é conducente a uma melhoria do desempenho.

Quanto ao processo avaliativo, os docentes reconhecem-lhe algumas vantagens, envolvendo o docente no processo e permitindo a confrontação de registos/opiniões entre professores avaliado e avaliador, tornando o processo avaliativo mais partilhado. A falta de rigor e o tempo gasto na sua elaboração são algumas desvantagens apontadas.

Embora seja um elemento importante para a ADD, em termos normativos e teóricos, os elementos envolvidos no processo não lha reconhecem, devido a lacunas quer na sua construção, quer na sua análise, sendo mais uma aceitação e cumprimento de um procedimento!

Para completar a posição dos docentes quanto ao processo avaliativo numa perspetiva holística, convidamo-los a expressar a sua opinião sobre as vantagens e desvantagens relativamente ao mesmo e da sua eficácia.

3.5.3 – O processo avaliativo

Os professores avaliadores apresentam duas posições diferentes, se a A1 e A2 não vêm vantagens no processo avaliativo, porque, como afirma a primeira, os professores concentram-se mais na observação de aulas do que com o trabalho com os alunos, a A3 apresenta como vantagem a reflexão.

Relativamente às desvantagens é apontado o facto da avaliação não ser feita por pessoas especializadas, que devem estar no processo com espírito de ajuda e não de fiscalidade (A1), mas a principal desvantagem apontada pelas docentes avaliadoras reside no clima relacional estabelecido na escola, tornando as pessoas mais individualistas, não existindo colaboração, (A2 e A3) gerando-se mesmo atritos e mau estar entre professores avaliados e avaliadores (A4).

“O processo avaliativo fecha mais as pessoas, faz um efeito contrário ao da participação, da colaboração entre docentes. Há muita pressão. A avaliação prejudica a comunicação, porque há uma classificação, há uma luta pelo excelente e muito bons, eu quero ser melhor que o outro, por isso as pessoas fecham-se”, afirma a A2.

As mesmas são unânimes a afirmar que o processo avaliativo não é eficaz devido ao reduzido número de aulas observadas (A1 e A4) *“acho que as aulas que são observadas não podem de maneira nenhuma demonstrar o profissionalismo com que o colega trabalha ao longo do ano”*, opina a A4; pela falta de espírito de partilha e colaboração (A1 e A2), e falta de preparação dos avaliadores e avaliados (A3). Esta refere: *“ Ainda não é. Implantou-se a ADD sem ser dada preparação suficiente aos avaliados e avaliadores. Mas com o tempo...”* expressando um voto de confiança no futuro!

Os docentes avaliados também não expressam uma opinião muito favorável quanto ao processo avaliativo. Para o B1 e B2 a única vantagem reside no facto de ser uma forma do sistema travar a progressão na carreira, sendo a avaliação uma simples formalidade (B2). Mais pessimista é a posição dos docentes B5, C1 e C2, não vendo qualquer vantagem, tal como é feito. Expressa o C1:

“Se servir-se para a progressão, se tivesse um objetivo concreto, mas nestes moldes não vejo nenhuma vantagem. Se no final se apresenta-se qualquer coisa séria sobre aquilo que foi feito, ...tinha-se que se apresentar algo concreto, aquilo que foi feito, e então teria uma nota, agora assim, não!”

No entanto há professores que reconhecem algumas vantagens, ao proporcionar ao professor alguma reflexão sobre o trabalho desenvolvido (B3), tornando-o mais responsável e organizado (B4 e B6). Mas são muitas as desvantagens apontadas: o processo é burocrático (B1 e B5); conduz a uma perda de tempo (B2, B5 e C2), sem grandes resultados (B5), tempo esse que poderia ser investido nos alunos (B2); causa stress (B4, B6 e C2); conflitos e mau estar (B5 e B6), e os professores avaliadores não têm formação, não existindo uma crítica construtiva (B3). Assim, compreende-se que os mesmos considerem a ADD um processo que não é eficaz pelas razões já apontadas (reduzido número de aulas observadas e o facto dos objetivos não serem alcançados), mas há outras que não são de menosprezar: falta de objetividade do processo (C1); deveria perspetivar uma melhoria do desempenho e não a atribuição de uma menção (C2); deveriam ser clarificadas as verdadeiras razões da ADD, sentindo-se o professor motivado (B5). Só a docente B1 é que considera o processo avaliativo eficaz, ao condicionar a progressão na carreira, contribuir para a profissionalidade docente e melhoria das aprendizagens, mas conclui” *é tão circunstanciado e tão menor, se damos em média 100 aulas por ano se são assistidas duas, o que é isso no meio, não é assim? No meio de tanta aula ...*”

A docente D1 relaciona as vantagens do processo avaliativo com a forma como é implantado. Opina que o processo deve ser conducente ao desenvolvimento profissional do professor e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, devendo ser este o grande objetivo da avaliação. Concorda que a atribuição de 60% à dimensão científica e pedagógica valoriza as boas práticas, devendo ser esta mais uma das consequências da avaliação. É de opinião para que a avaliação atinja os seus objetivos o processo terá que ser “ *organizado de forma cimentada e bem consolidada*”, o que não tem acontecido.

Refere:

“ já estamos no terceiro modelo do processo avaliativo e ainda não avaliamos o impacto de cada um deles, porque estamos sistematicamente a mudar de procedimentos, é o tempo que se perde a preparar os materiais, a aprovar os materiais, a aplicar os materiais e não se avalia o impacto das práticas e desses mesmos materiais.”

Aponta ainda outras desvantagens, já aqui mencionadas pelos professores avaliadores e avaliados, nomeadamente o processo não favorece o trabalho colaborativo e cria mau estar entre os docentes. Conclui ainda que nem sempre as melhores notas correspondem aos professores com melhor desempenho, havendo falta de clarificação em alguns

aspectos, principalmente devido à posição do avaliador interno. Apesar do processo não ser eficaz, prevê que haja uma melhoria com a introdução da avaliação externa. Mas, considerando a opinião dos docentes avaliados no terceiro ciclo avaliativo, o processo deve ser orientado para a vertente formativa e tornar-se mais objetivo, o que não acontece, segundo a opinião dos mesmos.

Podemos identificar vários fatores que não beneficiam ADD. Estes podem estar associados ao processo, sendo considerado pouco objetivo, burocrático, exigente em tempo e energia e sustentado por poucas aulas assistidas; aos agentes envolvidos, devido à falta de formação e à sua atitude perante a avaliação, e ao produto que se traduz em conflituosidade, stress e mau estar, por isso, não se alcançaram os objetivos delineado, principalmente os que se situam na vertente formativa.

Em resumo, a ADD transformou-se naquilo que Fernandes (2009) afirma no que não deve ser: um procedimento de controlo burocrático – administrativo, sem ser exigente e sem ser um poderoso processo de regulação. Também não conduzir à melhoria do desempenho do professor, nem à melhoria das aprendizagens dos alunos, por isso tornou-se num processo ineficaz e pouco credível, pela voz dos entrevistados!

A última questão colocada aponta para os pressupostos em que deve assentar um processo avaliativo útil e credível, na opinião dos entrevistados.

3.6 – PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE MELHORIAS DO PROCESSO AVALIATIVO

Apoiados na sua prática avaliativa, importa saber quais os pressupostos em que deve assentar a processo avaliativo, com vista à sua melhoria (anexo IX) .

3.6.1 – Relativamente ao processo

As professoras avaliadoras são unânimes a apontar o fator tempo como impeditivo de um processo avaliativo eficaz. Este aspeto é reforçado pela avaliadora A1, relativamente ao terceiro ciclo avaliativo. Refere:

“ E então este ano... nos anos anteriores ainda tínhamos umas horas para dedicar à avaliação. Em que nos reuníamos com os colegas. Este ano não há. Eu desloco-me às escolas sem ter direito a subsídio de deslocação e é fora do horário letivo, não temos horas para isso. Acho que é de mais. “

Afirmam que deveria ser atribuído mais tempo à avaliação, possibilitando a que esta fosse um processo contínuo (A2) ou então existir uma flexibilização de horário a fim de o avaliador acompanhar o avaliado no processo avaliativo (A4). A necessidade do conhecimento atempado por parte do avaliador dos professores que vão avaliar, foi outro aspeto apontado pela avaliadora A3. A falta de tempo disponível para a avaliação dificulta a comunicação entre avaliado e avaliador, particularmente sentida no terceiro ciclo avaliativo (A1 e A4). A docente A2 defende ainda a necessidade de existir maior abertura entre avaliados e avaliadores e avaliadores entre si, onde a partilha de ideias, de experiências, de dúvidas estejam presentes.

Os docentes avaliados reforçam a falta de tempo para uma boa gestão dos recursos, tornando-se impeditivo para a reflexão e troca de experiências entre os elementos envolvidos (B1, B4, B7, C1 e C2). Os mesmos defendem ainda que deve existir comunicação frequente e contínua entre avaliado e avaliador. Esta deve revestir-se de carácter formativo, devendo propor o avaliador formas de melhoria e verificar os progressos (B2), conduzir o avaliado a refletir sobre as suas práticas e necessidades de formação (B3), ou mesmo existir a troca efetiva de experiências em sala de aula, devendo ser apontadas sugestões de melhoria e discutir-se *“o que se vai fazer, como era antes...”* (C1).

Também a docente D1 insiste neste fator, afirmando: *“Talvez atribuir aos professores mais horas da componente não letiva para acompanhar os colegas, ou para*

poderem planificar e trabalhar em grupo”, acrescentando o conhecimento atempado por parte dos avaliadores, dos docentes que vão avaliar e a atribuição de tempo para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, como elementos conducentes a melhorar a comunicação, indo assim na direção de dificuldades manifestadas pelos outros docentes entrevistados.

Podemos encontrar na voz dos entrevistados, as três premissas apresentadas por Stronge (2010) para a construção de um processo avaliativo eficaz: comunicação, colaboração e comprometimento organizacional, criando os órgãos de gestão condições para que haja interação entre os atores envolvidos no processo avaliativo, destacando-se o fator tempo. No entanto a boa gestão dos recursos passa também por a avaliação ser realizada por um grupo de professores especializados (B2), ou existir uma comissão de acompanhamento para a observação de aulas (B1), devendo ainda atender-se ao perfil do professor avaliador (B3) ou este ser uma pessoa reconhecida pelo seu profissionalismo (B6), o que vai ao encontro do defendido por Fernandes (2008).

Relativamente às medidas que devem ser tomadas para que o processo avaliativo seja mais transparente, a docente A2 expressa o seu desagrado face à atribuição de uma qualificação, considerando o processo avaliativo não transparente, dado que tal como está, restringe a relação entre as pessoas. Já os restantes elementos avaliadores consideram-no transparente, ou “ *tem que ser transparente. As partes envolvidas têm que conhecer todos os dados referentes à avaliação*” (A4), quer sejam os procedimentos, quer os documentos criados, completa a docente A3.

Os professores avaliados colocam a tónica no professor avaliador. Assim, o docente B2 menciona que para existir transparência a avaliação deve ser feita por uma equipa externa e deve incidir sobre todo o trabalho do professor; para B3, para um processo sério, honesto e válido o professor avaliador deve ter formação especializada e “*...um currículo que fosse sobejamente enriquecedor e que levasse o avaliado a refletir e ensina-se alguma coisa*”; a docente B4 afirma que é difícil haver transparência porque a avaliação é muito subjetiva, envolvendo muitos avaliados e avaliadores, onde as relações de amizade podem influenciar, por isso a transparência do processo avaliativo passa pela responsabilidade do professor avaliador. Para C1 e C2, a transparência passa por maior diálogo entre avaliado e avaliador, devendo a avaliação ser discutida e o avaliado ter acesso às fichas de avaliação, acrescenta o C2. Um outro facto apontado pelos docentes avaliados é que os resultados da avaliação deveriam ser publicados

(B5, B6 e C2). O conhecimento dos procedimentos adotados por parte dos professores avaliados, também é mencionado por alguns docentes (B1, B6 e B7), defendendo ainda a avaliada B1, que a transparência deveria passar por maior objetividade dos parâmetros adotados, como por exemplo a assiduidade e a formação. A transparência da avaliação passa pela uniformização de critérios entre os avaliadores da escola e entre escolas que pertençam ao mesmo centro de formação. A realização de ações de formação interescolar e intraescolas poder ser uma medida a tomar, na opinião da entrevistada D1, o que poderá conduzir a uma maior validade e fidelidade do processo, tal como o defende Trindade (2007).

Os entrevistados apontaram outras medidas para a melhoria do processo avaliativo, que devem ser consideradas e que reforçam as posições tomadas. Os docentes B2 e D1 defendem a avaliação externa para a atribuição das menções de mérito, de excelência ou de regular (D1) ou mesmo para a atribuição de uma classificação (B2).

“ (...) penso que o avaliador externo, vindo de fora, é um elemento neutro e vai ser um fator moderador e de alertar as consciências para os problemas. Porque como vem de fora e não tem uma relação direta com o avaliado no seu dia a dia, está mais à vontade para identificar os problemas existentes ” afirma a entrevistada D1.

O docente B2 acrescenta ainda que para a atribuição de uma avaliação deveria considerar-se também a opinião dos alunos. Para este, a vertente formativa da avaliação deve ser da responsabilidade de institutos superiores, incidindo na parte científica. Depreendemos que estes docentes defendem a avaliação dividida em dois eixos, por um lado a avaliação sumativa e por outro a avaliação formativa, envolvendo diferentes avaliadores, o que vai ao encontro de um dos princípios defendidos por Trindade (2007), ao afirmar que a avaliação sumativa deve ser da responsabilidade de professores qualificados. Separar a vertente sumativa da vertente formativa, diminuiu a complexidade do processo, tal como podemos deduzir da opinião de Hadji (1995), cit. por Formosinho e Machado (2010), tornando-o mais explícito quanto aos objetivos que se pretendem alcançar.

Os docentes reforçam a necessidade do avaliador ter formação especializada (A1, A4) ou existir um maior cuidado na seleção do professor avaliador (B3, B6), não incidindo só na idade, porque tal como refere B3 *“ nem sempre um professor mais velho e com mais experiência que o avaliado, tenha efetivamente uma prática letiva mais*

enriquecedora e que faça dele um bom avaliador”, o que vai de encontro à definição de supervisão definida por Alarcão e Tavares (2003).

Para a melhoria do processo avaliativo os docentes defendem ainda que a observação de aulas deveria ser um processo normal (A4), não programado, havendo a possibilidade do avaliador perceber a espontaneidade da condução de uma aula (B1) e não se limitar só a duas aulas assistidas (C1, B4, B2). Partilha, acompanhamento, diálogo construtivo, são aspetos já focados e novamente realçados. Outro desiderato apontado é a necessidade de se discutir as verdadeiras razões da ADD (D1 e C2), devendo ser implantada na escola uma cultura de avaliação, tal como também defende Mclaughlin (1990), cit. por Stronge (2010).

3.6.2 – Quanto às competências do professor avaliador

Para Casanova (2009) o avaliador como pessoa tem a sua vivência pessoal, carrega uma história de vida, tem os seus valores, crenças, que mais ou menos interiorizadas condicionam a “objetivação da realidade”, por isso importa auscultar a opinião dos entrevistados sobre as competências pessoais que o professor avaliador deve ter. Os adjetivos mais focados foram “ bom senso” (A3, A4, B1, C2), “honesto/ íntegro” (B4, B6, B7, C1), sendo também mencionados a “responsabilidade” e “imparcialidade” (B4). A capacidade de se relacionar com o outro (A1, B7 e D1), de partilhar (A2, B1), de ajudar (A2, C1 e C2), ser comunicativo (A1, B6) e não ser conflituoso (A4) são competências sociais destacadas.

Em termos atitudinais o avaliador não deve estar no processo contrariado (B1), deve ser bom observador, reflexivo, aberto ao diálogo (B5) e disposto a uma melhoria/atualização contínua (B5 e B7). Deve ter personalidade e ser capaz de conduzir o processo para uma melhoria das práticas do professor (B3); a compreensão, sem ser permissivo, é outra característica apontada (C2) Quanto às competências profissionais a maioria dos docentes defendem que o professor avaliador deveria ter formação especializada em supervisão/avaliação de professores (A1, A2, A4, B2, B3, B6, B7, C1, C2) , mas também nos campos da didática (B5), da pedagogia e científico (C2), no grupo disciplinar do professor avaliado, acrescentam os entrevistado C2 e B2. Este defende ainda a existência de uma entidade responsável para validar as

competências profissionais e pessoais dos professores avaliados. O professor avaliador deve ter ainda sólidos conhecimentos científicos que lhe dê credibilidade junto dos seus pares, devendo ser “uma referência”, é outro fator apontado por B7. O saber o que é ser professor (A3) ou um currículo que transparece uma longa experiência letiva em várias escolas e se possível em diferentes níveis de escolaridade, também deveriam ser premissas a considerar (B3).

Facilmente identificamos os requisitos exigidos ao professor avaliador, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais, defendidos por Hadji (1994), Fernandes (2008) e Casanova (2009) na voz dos entrevistados, a fim do avaliador e o processo avaliativo sejam aceites e reconhecidos.

4 – CONCLUSÃO

O conceito “avaliação” tem sofrido um percurso evolutivo, desde ser conotado como medida, até ser perspectivado como construção social, onde a comunicação e negociação estão presentes na tomada de decisões. Hoje encontramos diferentes concepções do termo avaliação, podendo associá-lo a diferentes intencionalidades, à formulação de um juízo de valor ou justificar uma tomada de decisão que conduza a uma ação, centrando-se no processo ou no produto.

A ADD é um processo complexo, tal como é complexa a função do ser professor. O quê, para quê e como, são questões alvo de reflexão na construção e compreensão de um processo avaliativo que se quer aceite e eficaz.

É inquestionável que o objeto da avaliação de professores é o seu desempenho profissional, no entanto este pode assumir diferentes amplitudes e está estritamente associado ao que a sociedade exige do ser professor e da função de ensinar. Atualmente o desempenho do professor desenrola-se em quatro dimensões e por isso a avaliação deve incidir nos parâmetros que as caracterizam.

A avaliação tem objetivos, que a sustentam, estes têm que ser claros e coerentes, norteando todo o processo. Esta pode enveredar por uma lógica sumativa, visando o reconhecimento do mérito e excelência com repercussões na progressão na carreira, ou formativa, focalizada na melhoria do desempenho docente através do desenvolvimento de um processo de acompanhamento que conduza à reflexão sobre a ação e consequente desenvolvimento do professor, como pessoa e como profissional. Estas duas vertentes associadas à avaliação podem ser entendidas como antagónicas e conduzir a conflitos, mas têm que ser direcionadas para a complementaridade, exigindo a clarificação de todo o processo avaliativo.

O processo avaliativo concretiza-se através da praticabilidade dos procedimentos. A avaliação tem por referentes os padrões de desempenho definidos a nível macro, sendo no terceiro ciclo avaliativo substituído por parâmetros definidos a nível de escola e a nível nacional, e as metas e objetivos definidos no PEE/A. A formulação do juízo avaliativo incide na observação de aulas e no relatório de autoavaliação. Envolve os avaliadores e os avaliados, tal como órgãos de gestão intermédios, com vista a um processo democrático, partilhado e transparente. O sucesso do processo avaliativo passa também pelo reconhecimento das competências pessoais e

profissionais do professor avaliador e pela construção de instrumentos de avaliação, que traduzam de facto o desempenho docente.

Saber quais os objetivos subjacentes à ADD e a opinião dos professores sobre os objetivos percecionados e os procedimentos adotados e a adotar com vista à melhoria do processo avaliativo, implicou o recurso à análise de documentos e à realização de entrevistas. Através da análise legislativa e instrumentos de avaliação constatamos que a multiplicidade dos objetivos subjacentes à ADD confluem para dois eixos que comandam todo o processo: o reconhecimento de mérito e da excelência e o desenvolvimento de um processo de acompanhamento e supervisão pedagógica, onde o trabalho colaborativo deve estar presente. Se o primeiro tem reflexos na progressão da carreira, o segundo apoia a vertente sumativa da avaliação ao dar-lhes elementos para a formulação de um juízo de valor e desenvolve a vertente formativa ao orientar o avaliado a refletir sobre o seu desempenho profissional e a desenvolvê-lo, conduzindo-o para o caminho do mérito e da excelência, projetando-se na melhoria do serviço educativo prestado pela escola à sociedade.

Desenrolando-se o desempenho profissional do professor em quatro dimensões, pretende-se que com a avaliação este aposte na formação ao longo da vida, ícone da Europa do sec.XXI, identificando as suas necessidades de formação, realizando ações de formação e refletindo sobre a repercussão no seu desempenho profissional. No âmbito do desenvolvimento do ensino e aprendizagem a avaliação deve contribuir para valorizar e melhorar a prática letiva, devendo o professor conhecer e aplicar conhecimentos didáticos, pedagógicos e científicos, tal como acompanhar a evolução das aprendizagens dos alunos. Em relação à participação na escola e comunidade, pretende-se que a avaliação motive o professor a ser dinâmico, capaz de planificar, realizar e participar em ações que intensifiquem a relação entre os elementos que constituem a comunidade educativa. Deve identificar-se e atuar segundo os objetivos e metas definidos no projeto educativo. Toda a ação do professor deve reger-se por princípios éticos, sociais e profissionais.

A avaliação ao promover a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional, vai contribuir para a valorização e dignificação do ser professor, numa conceção profissional do termo. Numa visão holística dos objetivos da ADD, podemos afirmar que os mesmos visam o objetivo primordial “melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem”, reconhecendo o professor como principal ator

do processo ensino/aprendizagem. Os docentes destacam nos objetivos da ADD, “condicionar a progressão na carreira “ e “ visar e/ou conduzir ao sucesso escolar”. A dimensão mais visada é o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com realce para “valorizar/ melhorar as aprendizagens”, “melhorar a prática letiva”, “melhorar o ensino e aprendizagem”.

Podemos concluir que os docentes reconhecem a dualidade da avaliação. Se por um lado tem por objetivo condicionar a progressão na carreira, assumindo um caráter sumativo, por outro tem uma vertente formativa ao pretender melhorar o ensino e aprendizagem através da formação e desenvolvimento profissional e do trabalho colaborativo. É de salientar que do segundo para o terceiro ciclo avaliativo há a valorização da vertente sumativa da avaliação em detrimento da formativa, na opinião dos docentes mais diretamente envolvidos neste ciclo. Apesar dos docentes percecionarem na generalidade os objetivos que se pretendem alcançar com a ADD, afirmam na sua maioria que os mesmos não foram alcançados ou só o foram parcialmente, como reconhece uma minoria.

O cumprimento dos objetivos delineados para a ADD estão estritamente relacionados com a prática avaliativa. Esta envolve procedimentos que passam por um processo de acompanhamento, pelos elementos de referência, pela observação de aulas e pela elaboração/análise do relatório de autoavaliação. O processo de acompanhamento responde à dualidade da avaliação ao permitir a recolha de elementos que possibilita por um lado a formulação de um juízo de valor e por outro conduza o avaliado a melhorar o seu desempenho profissional, principalmente ajudando-o a identificar as suas necessidades de formação. Apesar de previsto em termos legislativos, o processo de acompanhamento não faz parte das práticas avaliativas, tal como reconhecem professores avaliados e professores avaliadores, embora informalmente possa existir algum acompanhamento no âmbito do departamento ou grupo disciplinar.

Os elementos de referência constituem o quadro orientador da avaliação, porque tal como refere Graça et. al (2011) os padrões de desempenho/ parâmetros possibilitam ao avaliador saber o que avaliar e ao avaliado auxilia-o a desenvolver o seu desempenho para atingir determinado nível. O PEE/A, concordando com Carvalho e Diogo (1994), ao ser um instrumento de planificação da ação educativa, direciona a ação do professor para as metas e objetivos específicos da escola, contextualizando-a. Os padrões de desempenho como elemento de referência não são valorizados ou podemos mesmo

afirmar, são desconhecidos dos entrevistados. Já os objetivos e metas fixados no PEE/A, segundo os professores avaliadores são considerados em todo o processo, ou na construção dos instrumentos de avaliação e na análise do relatório de autoavaliação. Também na sua maioria, os professores avaliados afirmam que recorrem a este elemento de referência, porque é uma orientação para o trabalho do professor e uma referência para a construção do relatório de autoavaliação. No entanto as metas e objetivo definidos no PEE/A devem ser consentâneos com a realidade escolar/meio, devendo os docentes ser envolvidos na sua definição.

Os elementos de referência são importantes porque constituem uma linha orientadora para o trabalho do professor, são fulcrais para o processo avaliativo e uma referência para a avaliação, no dizer dos entrevistados. A observação de aulas deve ser o foco principal do processo avaliativo, dado que é aqui que se desenvolve o processo ensino-aprendizagem, no dizer de alguns entrevistados e da literatura especializada.

Na ADD, a observação de aulas só faz parte dos procedimentos avaliativos se o docente pretender o reconhecimento do mérito e da excelência e para a progressão na carreira em alguns escalões, assumindo assim um carácter vincadamente sumativo. No entanto a observação de aulas deve também assumir uma abordagem formativa, apoiado por um diálogo construtivo entre avaliado e avaliador, defendido por Flores (2010), Casanova (2011), Reis (2011) e docentes entrevistados. A observação de aulas implica a construção de instrumentos de registo de forma partilhada e com o consenso dos professores envolvidos (CAAP, 2010, Alves e Machado, 2010). Estas premissas estão presentes na construção das grelhas de observação utilizadas no segundo ciclo avaliativo. No terceiro ciclo as mesmas não envolveram os docentes avaliados, por isso estamos perante um processo menos democrático e menos partilhado.

Para os professores avaliadores a observação de aulas deve incidir na relação pedagógica estabelecida com os alunos, na capacidade do docente envolver os mesmos na aprendizagem e estratégias utilizadas; os professores avaliados para além destes aspetos destacam ainda os conhecimentos científicos. De facto ao analisarmos os instrumentos de registo, a observação de aulas incide nestes itens, no entanto no segundo ciclo avaliativo há a valorização da planificação, no terceiro ciclo dá-se mais ênfase à aula, havendo uma valorização da dimensão científica. O carácter formativo da observação de aulas deve desenrolar-se em três fases distintas e interligadas: a pré-observação, a observação e a pós observação, onde a reflexão e interação entre avaliado

e avaliador devem estar presentes. Os professores avaliadores descrevem a observação de aulas como um processo faseado, sustentado na reflexão e troca de opinião, no entanto este facto não está explícito na descrição que os professores avaliados fazem dos procedimentos inerentes à observação de aulas, embora o diálogo seja reconhecido por todos. Este não está presente no terceiro ciclo avaliativo, tendo a observação de aulas um carácter meramente sumativo.

A generalidade dos professores consideram uma mais-valia a observação de aulas, quer para o processo avaliativo, quer para a melhoria da prática letiva, reconhecendo a sala de aula como o cenário principal do ser professor. A sua eficácia depende de como o processo é conduzido, apresentando limitações relativamente aos procedimentos, ao avaliador e aos constrangimentos e relações interpessoais que lhe estão associadas.

O relatório de autoavaliação é um documento que apoia a vertente sumativa e formativa da avaliação. Se por um lado pode apresentar elementos objetivos para a formulação do juízo avaliativo, por outro pode conduzir o professor a refletir sobre o seu desempenho tal como podemos depreender dos normativos e da literatura especializada. Embora a sua construção obedeça a determinada estrutura, não existem documentos normalizados que permitam ao professor a recolha de dados que fundamentem a sua opinião, não lhe reconhecendo os professores entrevistados a objetividade defendida pelos normativos. No entanto alguns docentes reconhecem que o relatório pode dar alguns elementos factuais sobre o desempenho do docente aos docentes avaliadores, ou permitir confrontar a opinião do avaliador e avaliado, possibilitando a que o processo avaliativo seja mais partilhado. Quanto à autorreflexão, depende dos critérios adotados pelo professor para a sua construção, daí ser um elemento avaliativo que produz nos entrevistados opiniões bastante díspares!

Em síntese podemos afirmar que a prática avaliativa do avaliado e avaliador prima pela subjetividade e é pouco consistente. Embora no segundo ciclo avaliativo tente ser um processo partilhado, assente no diálogo e na valorização da vertente formativa da avaliação, no terceiro ciclo avaliativo esses princípios não estão tão presentes, pela voz dos professores entrevistados mais diretamente envolvidos neste ciclo. Face ao exposto, facilmente se compreende que a maioria dos docentes afirme que a ADD é um processo ineficaz, não tendo atingido os objetivos que a sustentam. O único aspeto em termos de eficácia é o facto de condicionar a progressão na carreira,

mas, face à situação atual, nem isso, tornando-se necessário, como referem alguns entrevistados, uma clarificação dos objetivos da ADD. Em termos formativos, há quem reconheça que esta contribuiu para alguma reflexão sobre o desempenho do docente, tornando-o mais responsável e organizado, mas é ínfima esta posição face às desvantagens apontadas:

- O professor avaliador não tem formação especializada, ou não têm todos a mesma formação e não são selecionados segundo determinado perfil, por isso não apresentam a mesma perspetiva em relação à avaliação, sendo esta bastante subjetiva;

- O facto de a avaliação ser entre pares que trabalham na mesma escola, pode interferir no juízo avaliativo;

- A vertente formativa da avaliação não se desenvolveu, porque nem sempre o professor avaliador tem competência para conduzir o avaliado a uma reflexão sobre o seu desempenho, ou apresenta um diálogo construtivo;

- A avaliação contribuiu para a degradação do clima relacional entre docentes, gerando stress, mau estar e situações de conflito entre pares;

- A avaliação não contribuiu para a formação de uma cultura de trabalho colaborativo e de partilha, tornando o professor mais individualista;

- O processo avaliativo tem sofrido sucessivas mudanças, não existindo tempo para consolidar práticas;

- O processo avaliativo é considerado pouco sério, sem transparência, assentando a formulação do juízo avaliativo em bases pouco consistentes, nomeadamente no relatório de autoavaliação e em duas aulas assistidas, que não traduzem a profissionalidade do docente;

- O processo de acompanhamento só se restringe a duas aulas assistidas.

- Os docentes valorizam a vertente formativa da avaliação, mas reconhecem que o ato avaliativo, na realidade só se realiza para a atribuição de uma menção qualitativa, não se direcionando para a melhoria do desempenho do professor, com reflexos na aprendizagem dos alunos, por isso é considerado um processo infrutífero, sem objetivos consistentes!

Embora a introdução do avaliador externa, venha colmatar algumas desvantagens apontadas pelos docentes, nomeadamente a falta de formação do avaliador e o facto do mesmo ser da mesma escola, não nos parece que venha enriquecer o

processo, tornando-se este menos transparente e menos partilhado, reforçando o caráter sumativo da avaliação, o que não o beneficia!

O processo avaliativo poderia ser mais profícuo se fossem considerados alguns aspetos, na opinião dos professores entrevistados:

- É necessário dedicar tempo à avaliação;
- A avaliação deve ser um processo contínuo, assente em todo o trabalho desenvolvido pelo professor e não só em duas aulas assistidas;
- A observação de aulas deve ser um processo frequente, normal, sem ser programado;
- Deve-se desenvolver uma cultura de avaliação entre os docentes;
- O avaliador deve ter formação especializada, com um perfil consentâneo às suas funções. Pessoalmente terá que ter bom senso, ser íntegro, imparcial e responsável, capaz de compreender e saber relacionar-se com o outro. Deve mostrar-se recetivo à função de avaliador, ser bom observador, refletir, conduzir à reflexão e procurar atualizar-se. Profissionalmente deve ter sólidos conhecimentos científicos no campo da didática, da pedagogia e dos conteúdos programáticos. Deverá ser uma pessoa credível e uma referência junto dos seus pares. O reconhecimento das competências do avaliador, também conduz a um processo avaliativo mais transparente;
- A avaliação deve ser direcionada para a melhoria do desempenho do professor, suportado pelo desenvolvimento do trabalho colaborativo, onde estejam presentes o diálogo construtivo, a partilha e troca de experiências em sala de aula . Terá que ser capaz de conduzir o avaliado à reflexão sobre as suas práticas e necessidade de formação;
- A organização do processo avaliativo deve possibilitar a que o professor avaliador conheça atempadamente quem vai avaliar, não se confinando o ato avaliativo à etapa final do processo;
- Para maior transparência do processo avaliativo a “démarche” sumativa da avaliação deveria ser feita por avaliadores externos, defendem alguns docentes. O diálogo entre os elementos envolvidos no processo, sobre a formulação de juízos de valor terá que estar presente, devendo o avaliado ter acesso às fichas de avaliação. Há quem opine que os resultados da avaliação deveriam ser fixados na escola.
- A avaliação deve basear-se em parâmetros mais objetivos e existir uniformização de critérios entre avaliadores;

- Os objetivos da ADD terão que ser explicitados.

Para que seja reconhecida a credibilidade do processo avaliativo, se torne útil e eficaz no cumprimento dos objetivos que sustentam a ADD, é necessário clarificar os objetivos, reformular os procedimentos e apostar na formação dos atores envolvidos, criando-se, como referem mais ou menos explicitamente alguns docentes, uma cultura de avaliação na escola. Assim, concordando com Elias (2008:168),

“ avaliação de desempenho é, pode ser, deve ser particularmente um tempo e espaço de desenvolvimento e de satisfação profissional, com reflexos determinantes na qualidade do trabalho pedagógico e, por extensão, nas aprendizagens dos alunos ”.

Tal como devem ser espaços de desenvolvimento, satisfação pessoal e profissional, os projetos em que nos envolvemos, embora conscientes que um projeto é sempre um trabalho inacabado.

Condicionado pelo fator tempo e a dificuldade de aceder a recursos bibliográficos, há o reconhecimento que este projeto do ponto de vista teórico e prático poderia ter maior amplitude e ser direcionado noutras direções, surgindo ideias para desenvolvimentos futuros:

-Teria sido enriquecedor explorar até que ponto os objetivos da avaliação de desempenho docente foram alcançados, nomeadamente o seu impacto no sucesso escolar dos alunos;

-Teria sido interessante comparar as práticas avaliativas em escolas/agrupamentos diferentes e relacionar essas práticas com a opinião formulada pelos docentes acerca da ADD;

-Teria sido frutífero questionar a formulação do juízo avaliativo face aos procedimentos adotados;

-Teria sido uma mais-valia focalizar o trabalho na observação de aulas, ponto fulcral do desempenho docente, nas suas duas vertentes;

Teria sido um acréscimo confrontar a opinião dos docentes que pediram aulas assistidas, com os docentes que não pediram aulas assistidas, sobre a sua opinião acerca da ADD;

Teria sido... muitas interrogações surgiram ao longo deste projeto!

Em termos pessoais houve a aquisição, com a exploração da literatura da especialidade, de conhecimentos que contornam a ADD, permitindo formular uma opinião crítica mais fundamentada sobre as questões que suportam o processo

avaliativo: o quê, porquê e como. Responder a estas questões de forma coerente e fundamentada, pode conduzir à compreensão e aceitação da avaliação de desempenho docente, podendo-o torna mais eficaz. Ouvir a opinião dos colegas envolvidos no processo permitiu perceber um outro olhar sobre o mesmo tema, alicerçado na prática avaliativa.

Para os docentes que participaram na investigação também nos parece que foi benéfico. Embora se disponibilizassem facilmente em serem entrevistados, na generalidade mostraram-se receosos, argumentando que não tinham grandes conhecimentos científicos sobre a temática, no entanto foi criado um espaço de partilha, onde expressaram com fluidez a sua opinião e o seu sentir sobre o processo avaliativo. Foram ouvidos e isso também é importante!

Podemos afirmar que a realização deste trabalho trouxe vantagens para os elementos envolvidos, principalmente para quem o realizou, esperando que os saberes adquiridos possam sair do campo teórico e se repercutam na prática avaliativa!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas:

- Aguiar**, José Lúcio; **Alves**, Maria Palmira (2010) – *A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores* . In: Alves, Maria Palmira; Flores, Maria Assunção – *Trabalho Docente, Formação e Avaliação, Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp 229 – 258).Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida**, L. e **Freire**, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves**, Maria Palmira; **Flores**, Maria Assunção– *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo,
- Alves**, Maria Palmira e **Machado**, Eusébio André (2010) – *Avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se*. In: Alves, Maria Palmira; Machado, Eusébio André (org) – *O Pólo de Excelência, Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp 6-12).Porto: Areal Editores.
- Alves**, Maria Palmira e **Machado**, Eusébio André (2010a) – *Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto-avaliação*. In: Alves, Maria Palmira; Machado, Eusébio André (org) – *O Pólo de Excelência, Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp 89-108). Porto: Areal Editores.
- Afonso**, Natércio (2005) – *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Asa Editores S.A.
- Alves**, Maria Palmira; **Reis**, Paulo Manuel Jorge (2009) - *Os documentos de Gestão Pedagógica e Avaliação do Desempenho Docente*. In: Revista ELO 16 Avaliação do Desempenho Docente, (pp 181 – 199). Disponível em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf> (recuperado em 10 e Fevereiro de 2013).
- Alarcão**, Isabel e **Tavares**, José (2003) - *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª ed. Coimbra: Almedina

- Boutinet, J. P.** (1990) -. *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Piaget.
- Bardin, Laurence** (2008) – *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Lda.
- Carvalho, A; Diogo, F.** (1994) - *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento
- Costa, E.** (2007). *Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores*. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, 4 (pp: 49-57)
- Calado, Sílvia dos Santos; Ferreira, Silvia Cristina dos Reis** (s.d) - *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf> (recuperado em 26/6/2013).
- Canavarro, Ana Paula; Martins, Cristina; Rocha Isabel**, (2007) *Avaliação na formação de professores. Alguns pontos para discussão*. Disponível em: http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/avaliacao_files/MA_livro_Aval..pdf (recuperado em 22/9/2012).
- Casanova, Maria Prazeres Simões Moço** (2009) - *Perfil do Avaliador no Contexto da Avaliação do Desempenho Docente*. Disponível em: <http://repap.ina.pt/bitstream/10782/595/1/Perfil%20do%20Avaliado> (recuperado em 3 de Abril de 2013).
- Casanova, Maria Prazeres Simões Moço** (2011) – *Desafios da avaliação do desempenho docente*. Disponível em: <http://repap.ina.pt/bitstream/10782/586/1/Desafios%20da%20avaliacao%20do%20desempenho%20docente.pdf> (recuperado em 5 de Fevereiro de 2013).
- Cruz, Isabel** (2009) – *Observação de Aulas: Estratégia de Desenvolvimento Profissional*. In: Revista ELO 16 Avaliação do Desempenho Docente (pp: 137 – 145). Disponível em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf> (recuperado em 10 de Fevereiro de 2013)
- CCAP** – Conselho Científico de Avaliação de Professores (2010). *Recomendações nº6/CCAP/2010 – Orientações sobre a construção dos instrumentos de registo*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/REC_6-2010.pdf . (recuperado em 26 de Abril de 2010).

- Day, Christopher** (1993). - *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. In: A. Estrela & A. Nóvoa (orgs), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, Christopher** (2010) – *Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e Performatividade*. In: Flores, Maria Assunção – *A Avaliação de Professores Numa Perspetiva Internacional : Sentido e Implicações* (pp:142 – 161) Porto: Areal Editores
- Duarte Jorge**(s.d.) - *A entrevista em profundidade*
in:<http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F21729374%2F795258217%2> (recuperado em 12/7/2013)
- De Ketele, Jean-Marie** , (2010) - *A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?*, In: In: Alves, Maria Palmira; Machado, Eusébio André (org) – *O Pólo de Excelência, Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp 13-31). Porto: Areal Editores
- Estrela, Albano** (1994) – *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de professores*. Porto: Porto editora
- Fernandes, Domingos** (2008) – *Avaliação do desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto Editores
- Fernandes, Domingos**, (2009) – *Para uma Avaliação de Professores com Sentido Social e Cultural*. In: Revista ELO 16 Avaliação do Desempenho Docente(pp: 19 – 23).Disponível em:
<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf> (recuperado em 10 e Fevereiro de 2013).
- Figari, Gerard** (1996) - *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora
- Figari, Gérard** (2007) - *A avaliação dos Professores entre o Controlo e o Desenvolvimento*. In: Atas da conferência internacional “*Avaliação de professores Visões e realidades*” (pp 17 – 26).Disponível em:
(http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas_Conf_Aval_Prof-2007.pdf (recuperado em 27 de Janeiro de 2013).
- Formosinho, João; Machado, Joaquim** (2009) – *Desempenho, mérito e desenvolvimento – Para uma avaliação mais profissional dos professores*. In: ELO 16 Avaliação do Desempenho Docente, pp: 287 -

306 <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf> (recuperado em 10 de Fevereiro de 2013.)

- Formosinho**, João; **Machado**, Joaquim (2010) – *Desempenho, mérito e desenvolvimento – Para uma avaliação mais profissional dos professores*. In: Formosinho, João; Machado, Joaquim; Oliveira-Formosinho, Júlia – *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp 97 – 118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho**, João e **Machado**, Joaquim (2010a) – *Os professores e a diferenciação docente – Da especialização de funções à avaliação de desempenho*, in: Formosinho, João; Machado, Joaquim; Oliveira-Formosinho, Júlia – *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp 77 – 96). Mangualde: Edições Pedagogo,
- Flores**, Maria Assunção (2010) – *A Avaliação de Professores Numa Perspetiva Internacional : Sentido e Implicações*. Porto: Areal Editores
- Faucher**, Caroline, **Tardif**, Jaques (2010) – *Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores*; in: Alves, Maria Palmira; Machado, Eusébio André (org) – *O Pólo de Excelência, Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp: 32 – 53). Porto: Areal Editores
- Gaspar**, M. Ivone; **Roldão**, M. do Céu (2007) *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta
- Graça**, Anabela; Duarte, António Pedro; Lagartixa, Custódio; Tching, Dalila; Tomás, Isabel; Almeida; João; Diogo, José; Neves, Paula; Santos ,Rosa (2011) – *Avaliação Do Desempenho Docente: um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora
- Hadji**, Charles (1994) – *A Avaliação Regras do Jogo, das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora
- Júnior**, Marcílio Barbosa Mendonça de Souza; Melo, Marcelo Soares Tavares de; Santiago, Maria Eliete (2010) – *A Análise de Conteúdo Como Forma De Tratamento Dos Dados Numa Pesquisa Qualitativa em Educação Física Escolar*, Movimento, Porto Alegre, V.16, nº3 p.31-49, Julho/Setembro de 2010. In: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/11546> (recuperado em 2/8/2013)
- Morgado**, José Carlos (2011) – *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73,

pp 793-812, out./dez. 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf> (recuperado em 10/9/2013)

Moraes, Roque (1999) – *Análise de conteúdo*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, pp: 7-32. Disponível em:
http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html
 (recuperado em 15 de Maio de 2013)

Pacheco, José Augusto (2009) – *Para a Sustentabilidade Avaliativa do Professor* . In: Revista ELO 16 Avaliação do Desempenho Docente(pp: 43 – 49). Disponível em:
<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf> (recuperado em 10 e Fevereiro de 2013).

Pinto, Jorge; Santos, Leonor (2006) – *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Temas Universitários, Lisboa: Universidade Aberta

Peralta, Helena; Rodrigues, Ângela. (2008) - *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Ministério da Educação: DGRHE. Disponível em: :
http://renatocosta4.com.sapo.pt/consideracoes_avaliao_desempenho.pdf,
 (recuperado em 3 de Fevereiro de 2013).

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (2008) - *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa:Gravida, 5ª ed.

Reis, Pedro (2011) - *Observação de aulas e avaliação do desempenho Docente*. Ministério da educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf (recuperado em 20 de Abril de 2013).

Ramos, Conceição (2007) - *Sobre o conceito de Sistema*. Disponível em:
<http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/>. (recuperado em 12 de Março de 2012)

Ramos, Conceição (2007a) - *A importância da Avaliação do Desempenho de Professores*. In: Atas da conferência internacional - *Avaliação de professores Visões e realidades*. Disponível em: (http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas_Conf_Aval_Prof-2007.pdf) (recuperado em 27 de Janeiro de 2013).

Sousa, Alberto B.(2005) – *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sá-Silva**, Jackson Ronie; Almeida, Cristóvão Domingos; Guindani, Joel Felipe (2009) - *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*- Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I – Julho. Disponível em: http://portaldoaluno.webaula.com.br/Biblioteca/Acervo/Basico/O01655/Biblioteca_104444/pesquisa%20documental.pdf (recuperado em 26/6/2013).
- Simões**, Gonçalo Augusto Gomes (2000) - *Avaliação do Desempenho Docente: Em demanda de um novo profissionalismo*. Inovação, 13, pp 161-176. DGIDE . Min-Edu.
- Stronge**, James H. (2010) – *O que funciona de facto, na avaliação de professores: breves considerações*. In: Flores, Maria Assunção – *A Avaliação de Professores Numa Perspetiva Internacional: Sentido e Implicações* (pp. 23 – 43). Porto: Areal Editores
- Trigueiros**, António (2009) – *Introdução*, in: Ruivo, João; Trigueiros, António (coord)(2009) - *Avaliação de Desempenho De professores*. Associação Nacional de professores, pp: 9 - 12. Disponível em : http://www.ensino.eu/media/5538/Avaliacao_de_desempenho_de_professores.pdf (recuperado em 2 de Março de 2013).
- Tuckman**, B.W. (2000) - *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Gulbenkian, Lisboa.
- Trindade**, Vitor Manuel, (2007) - *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ventura**, Alexandre (2008) - *Avaliação do desempenho e melhoria dos resultados dos alunos*. Comunicação apresentada no Encontro temático: Autonomia das Escolas e Avaliação do Desempenho. in: <http://educar.files.wordpress.com/2008/11/alexandreventura.pdf> – (recuperado em 26 de Abril de 2013)

RERERÊNCIAS LEGISATIVAS

Lei nº46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto –Lei nº 409/89 de 18 de Novembro

Decreto-Lei nº 139 –A/90, de 28 de Abril

Decreto Regulamentar nº 13/92, de 30 de Junho

Decreto Regulamentar nº14/92, de 4 de Julho

Decreto-Lei nº1/98 de 2 de Janeiro

Decreto Regulamentar nº11/98, de 15 de Maio

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto

Lei n.º10/2004

Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro

Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro

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

Decreto – Regulamentar nº1 –A/de 2009 de 5 de Janeiro

Decreto Regulamentar nº2/2010 de 23 de Junho

Decreto-Lei 75 de 2010

Decreto-Lei 41/2012 de 21 de Fevereiro

Decreto-Regulamentar nº26/2012 de 21 de Fevereiro.

Despacho nº 16872/2008

Despacho nº 1440/2010

Despacho nº 16034/2010 de 22 de Outubro

Despacho nº 13981/2012 de 26 de Outubro

ANEXOS

Anexo I – Objetivo da ADD definidos em termos legislativos

Dimensão	Categoria	Unidade de análise
OBJETIVOS DA ADD	Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho	<p>Preâmbulo</p> <p>“ identificar, promover e premiar o mérito”</p> <p>“valorizar a actividade lectiva”</p> <p>“melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo “</p> <p>“ valorização do trabalho e da profissão docente”</p> <p>Artº 40, ponto 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; . - Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente; - Identificar as necessidades de formação do pessoal docente; - Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente . - Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente; - Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente. . - Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho; - Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente; - Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua actividade profissional.
	Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho	<p>Art.3º, pontos 2 e 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - “visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos,” - “a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes,” -“acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, “ - “reconhecimento do mérito e da excelência.” - “permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, devendo estas ser consideradas no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada.”

	Decreto-Lei n.º 41/201 de 21 de fevereiro	Preâmbulo	<ul style="list-style-type: none"> - “orientado para a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos” - “diminuição do abandono escolar” - “valorizando a actividade lectiva” - “criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua actividade: o ensino”. - “incentivar o desenvolvimento profissional,” - “reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas,” - “dignificação da profissão docente - “promoção da motivação dos professores. - “revitalização cultural das escolas - “ maior responsabilidade profissional”
	Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro	Art. 40, ponto 3	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente - Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente; - Identificar as necessidades de formação do pessoal docente; - Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; - Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente; - Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; - Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho; - Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente; - Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua actividade profissional
	Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro	Art. 3º, pontos 1 e 2	<ul style="list-style-type: none"> - “visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos,” - “a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.” - “permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada

Anexo II- Parâmetros definidos nos instrumentos de avaliação

Dimensão	Categoria	Unidade de análise
Parâmetros	<p>Despacho nº 14420/2010 ³</p> <p>Anexo II – Relatório de autoavaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação, tendo em consideração os domínios de avaliação e ou as funções ou actividades específicas não enquadráveis nos domínios, bem como a inserção na vida da escola e, se for o caso, os objectivos individuais apresentados; -Breve descrição da actividade profissional desenvolvida no período em avaliação, enunciando as acções exercidas no âmbito do serviço lectivo e não lectivo atribuído e os respectivos períodos de concretização; - Contributo individual para a prossecução dos objectivos e metas da escola no âmbito das actividades exercidas, com apresentação de evidências sobre o seu desempenho e respectiva apreciação, nos seguintes termos:<i>i)</i> Para a avaliação de cada dimensão, e tendo por referência os respectivos domínios, o docente avaliado deverá mobilizar o mínimo de duas e o máximo de quatro evidências;<i>ii)</i> A evidência inclui a identificação da actividade ou tarefa, o seu enquadramento no projecto educativo e planos anual e plurianual de escola, metodologias e estratégias, resultados obtidos, referindo, em cada evidência apresentada, a sua apreciação e, se for o caso, o respectivo grau de cumprimento face aos objectivos individuais apresentados; - Análise pessoal e balanço sobre a actividade lectiva e não lectiva desenvolvida, tendo como elementos de referência os padrões de desempenho docente, os objectivos e metas fixados no projecto educativo e nos planos anual e plurianual de escola e, no caso de existirem, os objectivos individuais; - Formação realizada e apreciação dos seus benefícios para a prática lectiva e não lectiva, com identificação da designação, tipologia e duração das actividades de formação e respectivas entidades formadoras ou dinamizadoras; - Identificação fundamentada das necessidades de formação para o desenvolvimento profissional.

³ - Determina as regras aplicáveis ao relatório de auto-avaliação previsto no artigo 17.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, são as constantes do anexo II do presente despacho. São aprovadas as fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente, que constam dos anexos III

<p>Despacho n.º 14420/2010</p> <p>Anexo III – Ficha de avaliação global</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Compromisso com a construção do conhecimento profissional; - Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos; - Compromisso com o grupo de pares e com a escola; - Preparação e organização das atividades letivas; - Realização das atividades letivas; - Relação pedagógica com os alunos; - Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos - Contributo para a realização dos objetivos e metas do projeto educativo e dos planos Anual e Plurianual de atividades - Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão; - Dinamização de projetos de investigação , desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação; - Formação contínua e desenvolvimento profissional.
	<p>Despacho n.º 13981/2012⁴</p> <p>Anexo III - avaliação externa da dimensão científica e pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os conteúdos disciplinares - Conhecimentos que enquadram e agilizam a aprendizagem dos conteúdos disciplinares - Aspectos didáticos que permitam estruturar a aula para tratar os conteúdos previstos nos documentos curriculares e alcançar os objetivos selecionados; verificar a evolução da aprendizagem, orientando as atividades em função dessa verificação e acompanhar a prestação dos alunos e proporcionar-lhe informação sobre a sua evolução. - Aspectos relacionais que permitam assegurar o funcionamento da aula com base em regras que acautelem a disciplina; envolver os alunos e proporcionar a sua participação nas atividades; estimulá-los a melhorar a aprendizagem

⁴ - Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente, previstos no n.º 2 do artigo 6.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

	<p>Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro</p> <p>Art. 18, ponto 2 – relatório de autoavaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A prática lectiva; - As actividades promovidas; - A análise dos resultados obtidos; - O contributo para os objectivos e metas fixados no Projecto Educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; - A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da acção educativa.
	<p>Documento de registo de avaliação⁵, ano letivo 2012/2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar; - Cumprimento dos programas/orientações curriculares - Conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos - Planificação e realização das atividades previstas no PAA - Regularidade, adequação e rigor da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens dos alunos - Regulação do processo de ensino / aprendizagem e avaliação e certificação dos resultados - Envolvimento em projetos e atividades da escola - Envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola - Apresentação de propostas que contribuam para a melhoria do desempenho da escola e para a eficácia das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, dos órgãos de administração e gestão e de outras estruturas em que participe; - Número de horas de formação

⁵ - Documento construído a nível de escola, de acordo com o decreto regulamentar n.º26/2012, de 21 de fevereiro, art. 12, alínea c) .

		<ul style="list-style-type: none">- Análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas- Aplicação do conhecimento adquirido na melhoria do trabalho colaborativo
--	--	--

Anexo III – Guião da entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Bloco I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	1- Informar sobre a natureza e o tema do trabalho de investigação. 2 – Informar sobre os objetivos da entrevista. 3 – Referir a importância da entrevista para a realização do trabalho. 4 – Assegurar a confidencialidade das informações dadas. 5 – Pedir autorização para que a entrevista seja gravada em vídeo. 6 – Pedir permissão para citar na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.	Tempo médio de duração: 5 a 10 minutos. Haverá que informar de forma breve, precisa e esclarecedora o entrevistado.
Bloco II- Caracterização profissional dos professores avaliadores e avaliados	Recolher elementos referentes às funções desempenhadas pelos entrevistados, no âmbito da ADD e formação profissional dos mesmos.	1 - Funções desempenhadas no âmbito da ADD. 2 – Ciclos avaliativos 3 – Nível de ensino que leciona 4 – O escalão da carreira docente 5 – Frequência de cursos de formação ou ações de formação contínua no âmbito da ADD/ supervisão pedagógica. 6 – Temáticas abordadas.	O entrevistado deve responder às perguntas, sem desvio dos objetivos específicos deste bloco.
Bloco III- Perceção dos objetivos inerentes ao processo de avaliação de desempenho	Inventariar os objetivos percebidos pelos professores relativos à ADD. Auscultar a opinião dos docentes sobre os objetivos alcançados pela ADD.	1- Objetivos que associa à ADD, relativamente: - ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem - à participação na escola e relação com a comunidade - ao desenvolvimento e formação profissional ao longo a vida. - à dimensão profissional, social e ética - ao trabalho colaborativo - ao sucesso escolar 2 – Outros objetivos que depreende da ADD. 3 – Proficiência dos objetivos delineados para a ADD. 4 – Justifica a sua posição.	O modelo utilizado na entrevista será o semi- estruturada. A entrevista deverá ser centrada no entrevistado (professor avaliador/avaliado). O entrevistador deverá fomentar a sua expressão no que ela tiver de mais pessoal e autêntico. A ligação entre as perguntas (e entre os blocos) deverá

<p>- Bloco IV – Práticas avaliativas de avaliadores e avaliados</p>	<p>Auscultar a opinião do docente sobre o acompanhamento profissional do docente.</p> <p>Inventariar os procedimentos adotados na prática avaliativa.</p> <p>Auscultar a opinião dos docentes sobre a pertinência dos elementos de referência no processo avaliativo.</p> <p>Inventariar os procedimentos adotados na observação de aulas</p> <p>Inventariar os procedimentos para a análise/construção do relatório de autoavaliação.</p>	<p>1- O professor avaliador acompanha o processo de desenvolvimento profissional do avaliado no ciclo avaliativo.</p> <p>2 – Em caso afirmativo, como é feito esse acompanhamento.</p> <p>3 – Os elementos de referência são considerados no processo avaliativo, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Padrões de desempenho docente - Objetivos e metas fixados no projeto educativo. <p>4 – Em caso afirmativo, em que fases do processo avaliativo se consideraram os elementos de referência.</p> <p>5 – Importância que atribuí aos elementos de referência no processo avaliativo.</p> <p>6 – Instrumentos de registo utilizados na observação de aulas.</p> <p>7 – Dimensões que considera mais pertinentes na observação da aula.</p> <p>8 – Breve descrição dos procedimentos adotados na observação de aulas, no âmbito da prática avaliativa.</p> <p>9 – Instrumentos de recolha de informação utilizados para a construção/análise do relatório de autoavaliação.</p>	<p>efetuar-se articuladamente, a fim de que a entrevista não assuma uma forma compartimentada.</p> <p>Ao longo da entrevista poderão surgir outras questões relacionadas com os tópicos a abordar</p> <p>O entrevistador deverá esclarecer as dúvidas colocadas pelos entrevistados relativamente à clarificação de questões, mas com a preocupação de não orientar a resposta</p>
---	--	---	--

<p>Bloco V – Vantagens e desvantagens associadas ao processo avaliativo</p>	<p>Inventariar as vantagens e desvantagens que os professores avaliados e avaliadores associam à observação de aulas</p> <p>Inventariar as vantagens e desvantagens que os professores avaliados e avaliadores associam à autoavaliação</p> <p>Auscultar a opinião dos professores avaliados e avaliadores relativamente à eficácia da avaliação.</p>	<p>1 – Vantagens/desvantagens da observação de aulas para: - o desempenho profissional . - o processo avaliativo.</p> <p>2 – Vantagens/desvantagens da elaboração do relatório de autoavaliação para: - o desempenho profissional. - o processo avaliativo</p> <p>3 - Outras vantagens/ desvantagens associadas ao processo avaliativo.</p> <p>4 - Eficácia do processo avaliativo</p>	
<p>Bloco VI – Percepção dos professores avaliadores e avaliados sobre melhorias do processo de avaliação.</p>	<p>Inventariar propostas de melhoria para o processo avaliativo</p> <p>Auscultar a opinião dos docentes para um processo avaliativo, mais eficaz</p>	<p>1 – Medidas para melhorar o processo de avaliação, relativamente a: - gestão dos recursos - comunicação entre os elementos envolvidos - transparência do processo avaliativo</p> <p>2 - Competências pessoais e profissionais do professor avaliador.</p> <p>3 – Outros aspetos importantes para que o processo avaliativo seja mais eficaz.</p>	

Anexo IV – Caracterização profissional dos entrevistados

Funções /ciclo avaliativo	Entre vista	Nível de ensino	Esca lã	Forma ção	Tipo de Formação	Temáticas
<i>Professora avaliadora, no 1º, 2º ciclo. Avaliadora interna e externa no 3º ciclo avaliativo. Elemento da comissão de avaliação nos três ciclos avaliativos.</i>	A1	1º ciclo	8º	Sim	<i>Ações de formação no 1º ciclo avaliativo. Complemento de formação em supervisão pedagógica e formação de formadores.</i>	<i>Avaliação de desempenho docente Observação de aulas</i>
<i>Professora avaliadora no 1º e 2º ciclo. Avaliadora interna no 3º ciclo avaliativo. Elemento da comissão de avaliação no 1º e 2º ciclos avaliativos</i>	A2	Educaçã o Pré-escolar	7º	Sim	<i>Ações de formação no 1º ciclo avaliativo</i>	<i>Avaliação de desempenho docente. Observação de aulas e construção de instrumentos de avaliação.</i>
<i>Professora avaliadora no 1º e 2º ciclo. Avaliadora interna no 3º ciclo avaliativo .Elemento da comissão de avaliação no 3º ciclo avaliativo</i>	A3	2º ciclo	7º	Sim	<i>Ações de formação continua e seminários no 1º ciclo avaliativo.</i>	<i>Avaliação de desempenho e observação de aulas.</i>
<i>Professora avaliadora no 1º e 2º ciclo avaliativo Elemento da comissão de avaliação no 1º e 2º ciclo avaliativo.</i>	A4	3º ciclo/secundário	8º	Sim	<i>Ações de formação e seminários , realizadas no 1º ciclo avaliativo.</i>	<i>Avaliação de desempenho docente e observação de aulas</i>

<i>Professora avaliada no 1º e 2º ciclo de avaliação</i>	B1	2º ciclo	4º	Sim	<i>Ação de formação realizada no 1º ciclo avaliativo</i>	<i>Perfil do professor e documentos de registo da avaliação.</i>
<i>Professor avaliado no 1º e 2º ciclo de avaliação</i>	B2	3º ciclo/ secundário	3º	Sim	<i>Ação de formação, realizada no 1º ciclo avaliativo</i>	<i>Avaliação de desempenho</i>
<i>Professora avaliada no 1º, 2º e 3º ciclo avaliativo</i>	B3	2º ciclo	4º	Não	-----	-----
<i>Professora avaliada no 1º, 2º, 3º ciclo avaliativo</i>	B4	3º ciclo /secundário	6º	Não	-----	-----
<i>Professora avaliada no 1º e 2º ciclo avaliativo</i>	B5	1º ciclo	2º	Sim	<i>Pós graduação em supervisão e avaliação de professores</i>	<i>O conceito e contextos da supervisão pedagógica, modelos de Supervisão pedagógica e a supervisão educativa como atividade profissional</i>
<i>Professora avaliada no 1º e 2º ciclo avaliativo</i>	B6	1º ciclo		Não	-----	-----
<i>Professora avaliada no 1º e 2º ciclo avaliativo</i>	B7	Educação o pré-escolar		Não	-----	-----
<i>Professor avaliado no 1º, 2º e 3º ciclo avaliativo</i>	C1	3º ciclo/ secundário	4º	Não	-----	-----
<i>Professor avaliado no 1º, 2º e 3º ciclo avaliativo</i>	C2	3º ciclo/ secundário	4º	Não		
<i>Presidente da Comissão de Avaliação, no 1º e 2º ciclo avaliativo e no 3º ciclo presidente da Secção de Avaliação.</i>	D1	2º ciclo	6º	Sim	<i>Cursos de formação facultados pelo ministério da Educação</i>	<i>Não sabe precisar</i>

Anexo V – Percepção dos professores sobre os objetivos da ADD

Categoria	Entrevistas	A1	A2	A3	A4
	Unidade de contexto				
Objetivos da ADD	Desenvolvimento ensino aprendizagem	<i>Valorização das aprendizagens”</i>	<i>“ Os objetivos que perceciono da ADD é a melhoria da qualidade educativa e obtenção de melhores resultados”</i>	<i>Penso que os principais objetivos associados à ADD situam-se na vertente de desenvolvimento do ensino e aprendizagem.</i>	<i>“Eu sinceramente acho que o objetivo seria melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos.”</i>
	Participação na escola e relação com a comunidade		<i>“Claro que o professor deve ter uma maior abertura para com a comunidade e visar uma participação partilhada com os outros elementos da comunidade”</i>	<i>“participação na escola e relação com a comunidade”</i>	
	Desenvolvimento e formação profissional	<i>“Este ano a avaliação é diferente dos outros anos Porque enquanto nos outros anos valorizavam muito o acompanhamento dos professores, fazer o desenvolvimento profissional, tentar ajudalos. “. Este ano está um pouco diferente, acho que há um distanciamento entre uma e outra aqui é a mera observação é mais tipo</i>	<i>“A ADD contribui ou deveria contribuir para maior empenho e aperfeiçoamento do docente. Todos os docentes devem fazer formação ao longo do seu percurso profissional, porque não se sabe tudo, na nossa profissão deve ser sempre um aprender a aprender, contínuo, constante.”</i>		<i>“Relativamente aos outros objetivos, dentro do trabalho colaborativo, do sucesso escolar, do desenvolvimento profissional e formação? Acho que nada.”</i>

		<i>inspeção, é que eu sinto. Eu sentia nos outros anos aquilo que eu achava que era melhor, dava-lhes algumas indicações ... se fizesses assim, o que é que achas? Alertava-a e ajudava-as em alguma coisa.</i>			
	Trabalho colaborativo	<i>“É essencialmente o desenvolvimento do trabalho colaborativo”</i>	<i>“Claro que na avaliação as pessoas que querem uma melhor avaliação, procuram colaborar mais, eu não concordo que seja por isso, mas nota-se que é assim. Acho que os melhores profissionais são aqueles que se valorizam sem dependerem de nada, sem haver pressão. A ADD acaba por ser uma pressão, em muitos professores. Eu vejo por mim. Há alguns tempos atrás eu procurava tudo que era formação, qualquer coisa que me desse algo de novo, eu procurava formação. Neste momento estou desencantada com isso porque acho que não é uma avaliação que vem contribuir para a melhoria.”</i>		

	Sucesso escolar		<i>“ A obtenção de melhores resultados”</i>	<i>“Visa sobretudo uma melhoria do ensino que conduza ao sucesso escolar. “</i>	<i>“melhorar os resultados escolares”</i>
	Outros	<i>“ Tipo inspeção Eu sou sincera, não gosto do trabalho que faço, mas os objetivos e porque estou metida nisto é tentar ajudar os outros e procurar uma coisa ou outra que eles poderão melhorar.</i>	<i>“Não vejo que haja outros objetivos. No fundo a ADD acaba por ser uma pressão. Um bom ambiente de trabalho, uma boa relação entre os colegas, a articulação entre os professores dos diferentes ciclo, isso é que iria contribuir para maior sucesso escolar. Não é por existir avaliação ... , isso é secundário para mim.”</i>	<i>“O principal objetivo é mesmo a progressão na carreira. Parte do trabalho desenvolvido está mais centrado neste objetivo.”</i>	
Proficiência dos objetivos	Alcançados/não alcançados. Justificar.	<i>“Penso que não. Porque a continuidade que se deu de umas avaliações para as outras é diferente . A avaliação era de uma maneira, agora é de outra,...ah... eu acho que não.”</i>	<i>“Sinceramente não. A avaliação veio trazer, sei lá, um certo egoísmo por parte dos colegas. A avaliação pretende que haja mais partilha, haja mais dialogo, eu acho que não. Acaba por haver egoísmo, é o eu querer ser bom , mostrar que sei , em relação ao outro e muitas vezes até às costas dos outros... (sussurrando)”</i>	<i>“Neste ponto, não foram totalmente alcançados. Ainda não houve tempo para desenvolver alguns aspetos. Não foi implementada uma cultura de trabalho colaborativo, porque as pessoas estão a trabalhar mais para a progressão na carreira e a parte do trabalho colaborativo perdeu-se um bocado.”</i>	<i>Não. Como já referi é tudo programado. Duas aulas observadas no compute geral eu acho que não são nada. É o que eu sinto.Tendo em conta a modalidade em que é feita, nomeadamente a observação de aulas, acho que a metodologia utilizada em que as aulas são calendarizadas, são programadas, as horas, as turmas, etc, são escolhidas pelo avaliado, o objetivo não poderá ser atingido em parte, porque as aprendizagens não sei se notará muito, porque é tudo muito programado”</i>

		B1	B2	B3	B4
Objetivos da ADD	Desenvolvimento ensino e aprendizagem	<i>Julgo que tem em vista a melhoria das práticas em sala de aula de uma forma muito resumida, porque sentindo-nos observados naturalmente vamos ter outro tipo de brio, para além da nossa prática habitual tentar dar um sentido mais preciso e mais objetivo à nossa prática pedagógica”</i>	<i>“Queres que dê mesmo a minha opinião? Sinceramente acho que da forma que está a ser feita só serve para dar trabalho, não tem qualquer interferência no aproveitamento dos alunos.”</i>	<i>“Da leitura que fiz da legislação entendi que de facto que a avaliação se reporta para uma melhoria das práticas letivas e da qualidade do ensino e aprendizagem.”</i>	<i>“Penso que o principal objetivo é o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”</i>
	Participação na escola e relação com a comunidade	<i>“Acaba por se ligar à a participação na escola e relação com a comunidade,”</i>			<i>“Pretende maior participação na escola e uma maior relação com a comunidade”</i>
	Desenvolvimento e formação profissional	<i>“ ao desenvolvimento e formação profissional ao longo a vida é objetivada através da formalidade”</i>	<i>“valorizar a formação contínua”</i>	<i>“...fazer refletir o professor avaliado das suas praticas e aconselha-lo sobre o tipo de formação”</i>	<i>“Tal como pretende um desenvolvimento a longo da vida”</i>
	Valorização ética profissional, social	<i>“ Leva de certeza absoluta à dimensão profissional, social e ética”</i>			
	Trabalho	<i>“ Ao trabalho colaborativo”</i>		<i>“Em relação ao trabalho colaborativo, se aqui se refere em</i>	

	colaborativo			<i>relação ao avaliado e ao avaliador, ele só pode existir quando ambos terão uma abertura suficiente e estarão da mesma forma equiparados ao trabalho que desenvolvem”</i>	
	Sucesso escolar	<i>“; com a colaboração de avaliados e avaliadores e diferentes departamentos e estruturas envolvidas levem à melhoria da aprendizagem e sucesso escolar efetivo.</i>	<i>“promover o sucesso escolar”</i>	<i>“Em relação ao sucesso escolar o processo de avaliação cumprir-se o que está na legislação..., até seria interessante algum estudo sobre a forma como os professores evoluíram durante o processo de avaliação”</i>	<i>“Acho que agora o objetivo deles é o sucesso escolar”</i>
	Outros	<i>“Ele surge também como forma de conter a progressão na carreira docente e que é por todos nós associado por uma crise econômica vivida no nosso país e que de alguma forma a progressão dos docentes tinha que ser abrandada, digamos assim. Com a questão das cotas e não caberem todos no palco, podemos chamar-lhe assim, parece uma forma do ministério encontrou de poupar dinheiro (riso)”</i>	<i>“Claro que influência a progressão na carreira, mas atualmente nem isso...”</i>	<i>“Os outros que vejo são meramente economicistas, não vejo outro tipo de objetivos neste processo. É mesmo condicionar a progressão na carreira.”</i>	<i>“Não vejo outros... bom talvez condicionar a progressão na carreira.”</i>

Proficiência dos objetivos	Alcançados/não alcançados. Justificar.	<i>“Parte deles sim. Fica sempre algo que gostaríamos de ter feito de uma outra forma, tanto ao nível dos procedimentos na sala de aula, ao nível da prática pedagógica como em termos de procedimentos formais”</i>	<i>“ Não, pela razões que apontei anteriormente ou seja, como está a ser feita...”</i>	<i>“Não, de todo, pelos motivos já apresentados. Não considero que venha a ser possível porque não há transparência neste processo. Os professores avaliadores são pessoas que não são escolhidas com um perfil próprio para serem avaliadores, neste sentido eu não creio que isto possa funcionar.”</i>	<i>“Não, porque até que eles não têm qualquer contacto. Baseiam-se num relatório final e não têm a noção... por vezes os professores vêm de outra escola, como me aconteceu, eu contei coisas no relatório que a minha orientadora desconhecia completamente, por isso acho que não.”</i>
----------------------------	---	--	--	---	---

		B5	B6	B7
Objetivos da ADD	Desenvolvimento ensino e aprendizagem	<i>“O principal objetivo é solicitar e valorizar a construção de saberes, partindo-se de processos ativos e participados, onde professores e alunos são corresponsáveis no processo de ensino-aprendizagem.”</i>	<i>“ visa melhorar a prática letiva, melhorando assim as aprendizagens dos alunos”</i>	<i>“ O principal objetivo é melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, através da melhoria do ensino na sala de aula”</i>
	Participação na escola e relação com a comunidade	<i>“Que a escola seja mais dinâmica em relação ao meio”</i>		<i>“ Nós interagimos muito com o meio, e a avaliação pode incentivar a relação com o meio, porque é um parâmetro na avaliação”</i>
	Desenvolvimento e formação profissional	<i>“Visa ultrapassar a falta de formação específica nos Professores”</i>	<i>“ incentiva o professor a desenvolver-se na sua profissão. O caso das TIC, tivemos que ter formação para acompanhar a evolução tecnológica, é claro, um professor ao ser avaliado, a formação conta para a avaliação e por isso poderá ser um incentivo.</i>	<i>“ o professor tem que fazer formação para acompanhar novos conhecimentos que surgem no campo da educação, por exemplo para nós é importante estar a par dos conhecimentos sobre a psicologia da criança”</i>
	Valorização profissional, ética e social	<i>“Pretende reconhecer o trabalho da escola e dos professores, uma valorização da profissão e o desenvolvimento da profissionalidade do professor.”</i>	<i>“ em termos sociais a nossa profissão está muito desvalorizada, com a avaliação pode-se tornar mais reconhecida, portanto a avaliação pode trazer benefícios sociais, éticos e profissionais”</i>	<i>“ se for uma avaliação bem feita e reconhecida como tal, trás uma valorização da profissão”</i>
	Trabalho colaborativo	<i>“Os professores desenvolverem o projeto conjuntamente com outros professore se haja comunicação à comunidade das experiências prática, com a promoção de momentos para</i>	<i>“Sinceramente, não vejo como a avaliação influência o trabalho colaborativo! Só se for pela negativa!”</i>	

		<i>troca efetiva de experiências. Confrontar e negociar ideias e experiências.”</i>		
	Sucesso escolar	<i>“Visam o aumento do sucesso escolar.”</i>	<i>“claro que visa o aumento do sucesso escolar”</i>	<i>“Penso que o grande objetivo é mesmo o sucesso escolar”</i>
	Outros	<i>“ Harmoniza a diversidade, no processo de ensino-aprendizagem. Cria processos de negociação para a tomada de decisões. Propicia um modelo de autoavaliação formativa”</i>	<i>“ Sejam francos, o grande objetivo é condicionar a progressão na carreira”</i>	<i>“ Não vejo outros... ver quem é o melhor professor? Mas como a avaliação é feita!”</i>
Proficiência dos objetivos	Alcançados/não alcançados. Justificar.	<i>“Parece-me que não. Maioritariamente esses objetivos não foram alcançados e o processo apenas serviu como fonte de discórdia e de conflitos.”</i>	<i>“ Em parte sim, quando se é avaliado e se quer menções mais elevadas, há uma preocupação em melhorar e isso reflete-se no ensino e depois pode condicionar a progressão na carreira”.</i>	<i>“ Penso que não... criou foi mau estar entre os docentes”</i>

		C1	C2
Objetivos da ADD	Desenvolvimento ensino e aprendizagem		<i>“Visa a melhoria das aprendizagens dos alunos”</i>
	Participação na escola e relação com a comunidade	<i>“Pretender-se-ia melhorar a relação com a comunidade”</i>	

	Desenvolvimento e formação profissional		<i>“ Temos que fazer formação contínua ”</i>
	Trabalho colaborativo	<i>“A partilha com os colegas, mas acho que é um bocado cada um por si”</i>	
	Sucesso escolar	<i>“ Conduzir ao sucesso escolar dos alunos ”</i>	<i>“ Aumentar o sucesso escolar ”</i>
	Outros	<i>“Nós andamos um bocado desmotivados no meio de isto tudo, pelo facto de não progredirmos acabamos por entrar numa rotina, vamos fazendo o essencial, o trivial, não há motivação... a progressão, o reconhecimento do mérito, isso poder-nos-ia impulsionar, mas eles acabaram por cortar nas pessoas, estas não têm perspetivas, por isso é o deixa andar. É um bocado por ai...”</i>	<i>“Condicionar a progressão na carreira e controlar o trabalho do professor”</i>
Proficiência dos objetivos	Alcançados/não alcançados. Justificar.	<i>“Na prática não, não foram alcançados . Sinceramente penso que nos moldes em que é feita falha muita coisa, é mais burocrático, é mais papel e nos moldes em que está a ser feita não há um feedback. quando chega a altura da avaliação a gente escreve umas coisas ... é a despachar é a entrega, toma lá.. Acho que não é... vou dizer esta palavra mas... acho que não é muito séria. A ideia inicial era boa , refletir-se o que se fez e o que se poderia fazer, agora nos moldes que se faz... é sou preencher papeis e siga para a frente. É um bocado isso...Quanto ao sucesso escolar.. é mensurável, mas... A ADD poderia e deveria responder a todos esses objetivos, mas não os atinge, mas as falhas também não são nossas, são do próprio sistema. “</i>	<i>“Claro que não foram alcançados. Tal como a ADD tem vindo a ser feitas... Não é por nos assistirem a uma ou duas aulas que vamos ser melhores professores...”</i>

		D1
Objetivos da ADD	Desenvolvimento ensino e aprendizagem	<i>“O objetivo é realmente melhorar as práticas nomeadamente na sala de aula., sendo o objetivo principal é a melhoria das aprendizagens dos alunos.”</i>
	Outros	<i>“ Há os objetivos de carater pessoal, porque ter um excelente ou ter um muito bom é um objetivo que todos os avaliados pretendem atingir, porque lhes permite uma ascensão mais rápida na carreira. ”</i>
Proficiência dos objetivos	Alcançados/não alcançados. Justificar.	<i>Eu penso que os objetivos associados à ADD são efetivamente objetivos um bocado utópicos, porque na prática, na prática é difícil de implementá-los. . É difícil de implementá-los porque... na minha perspetiva pela diversidade dos avaliadores. Não têm todos a mesma formação, não têm todos também o mesmo sentir sobre o ato que estão a praticar, começa logo ali uma grande diferenciação em termos de atribuição dos níveis que dão a cada avaliado. Depois o objetivo é realmente melhorar as práticas nomeadamente na sala de aula. O que não acontece porque ou não há observação de aulas, ou a observação reduz-se a uma ou duas aulas. Depois ninguém quer ficar mal na fotografia. O avaliador procura dar sempre uma nota, uma classificação que lhe permita ficar bem com o avaliado. Porque é a avaliação entre pares, as pessoas estão no mesmo local de trabalho, as pessoas conhecem-se e o facto de atribuir uma nota, ou uma classificação inferior é constrangedor. Na minha perspetiva a avaliação tem objetivos nobres, só que nos moldes em que está a ser efetuada não é um processo fidedigno. É muito inflacionada não vai ao cerne da questão. Relativamente ao sucesso escolar os avaliadores não relacionam o sucesso escolar à avaliação dos avaliados. Aparecem notas atribuídas a professores cujo sucesso escolar e isso verifica-se nas disciplinas em que há exames nacionais, o avaliador é capaz de dar um excelente a professores a que quando saem os resultados, não condizem com o tipo de avaliação que é dado ao avaliado. Mas porque o avaliado faz umas coisas para ficar bem na fotografia e para mostrar naquela relação com a comunidade que faz umas coisas, mas noto que não há uma correspondência entre o sucesso escolar e a avaliação que é dada às pessoas. Por exemplo em termos de escola não existe essa correlação. Em termos colaborativos eu acho que nos moldes em que é praticada até afasta o trabalho colaborativo, porque a pessoa quer mostrar que é melhor que os outros, que apresenta para os outros verem um trabalho muito bonito e não há partilha. Não há partilha de práticas, não há partilha de experiências é cada um por si. O trabalho colaborativo também se reflete ao longo de todo o processo de desenvolvimento da própria pessoa. Se a pessoa não partilha, não comunica acaba por ficar, penso eu, um bocado isolada. Isso vai fazer-se sentir cada vez mais. De um modo geral eu considero que a avaliação nestes moldes não promove o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, porque há inúmeras barreiras.</i>

Anexo VI – Perceção dos professores sobre as práticas avaliativas de professores avaliadores e avaliados

Categoria	Entrevistas	A1	A2	A3	A4
	Unidades de contexto				
Desenvolvimento profissional do avaliado	Acompanha/não acompanha	<i>“Penso que não. Não é em duas aulas que a gente consegue acompanhar. Para isso teria que ser um trabalho mais assíduo. Para isso deveria haver pessoas especializadas para isso.”</i>	<i>“Deveria acompanhar, mas não consegue acompanhar porque não tem disponibilidade. Não tem horas . Se tem o tempo letivo todo ocupado, e se é coordenador como o meu caso, apenas temos dois tempos para fazer todo o trabalho, não conseguimos. Faço-o esporádico. Neste momento estamos no projeto “histórias com histórias”, vou aos jardins levar algo e observo indiretamente o que se passa à volta, o que é muito pouco...”</i>	<i>“Claro que não. Podemos acompanhar os que nos estão mais próximos, com quem trabalhamos diretamente, mas esse acompanhamento não é porque existe a ADD, é um acompanhamento normal, que se faz no dia a dia do trabalho.”</i>	<i>“Praticamente não, muito pouco mesmo, porque só se restringe aquelas aulas”</i>

Elementos de referência	Considerados/não considerados	<i>“Tentamos sempre ver, principalmente quando é a análise dos relatórios de autoavaliação. Tentamos ver se vão de encontro aos objetivos e metas definidas no projeto educativo. Mas não é num relatório que a gente vê aquilo que conseguem fazer. A gente lê. Quando são colegas que a gente conhece à vários anos é muito mais fácil, conhecemos mais ou menos o trabalho que desenvolvem.”</i>	<i>“São em parte. Devem ser considerados. No nosso caso são atingíveis.”</i>	<i>“Em parte sim.”</i>	<i>“Nos dois períodos avaliativos em que estive envolvida não, porque houve alterações e a integração da escola no agrupamento e todos os documentos estavam elaborados em cada uma das escolas tiveram que ser refeitos e portanto praticamente não existiam, e se existiam estavam dispersos e por isso não podiam funcionar como referencia basilar na avaliação.”</i>
	Fases do processo avaliativo	<i>“Na análise dos relatórios de autoavaliação”</i>	<i>“Em nenhuma fase específica, são considerados no seu conjunto.... sim, têm que se ter em conta. “</i>	<i>“São importantes para a construção dos instrumentos de avaliação e na própria avaliação, nomeadamente na análise do relatório de autoavaliação.”</i>	

	Importantes/não importantes	<i>“Eu penso que sim, que são importantes.”</i>	<i>“Não sei.... Bom, tem que se ter com conta. Num dos ciclos houve uma reavaliação do processo de avaliação de uma colega e tivemos que ter em conta esses elementos, embora eles não estivessem muito bem definidos, mas tivemos que tirar dali o que a colega tinha feito em relação a esses elementos de referência.”</i>	<i>“São importantes, porque as pessoas têm de trabalhar para o todo da escola, para os alunos que constituem aquela escola e não outra. “</i>	<i>“Acho que esses documentos são importantes na medida que sejam documentos estáveis e estejam em vigor com alguma estabilidade e que toda a gente conheça. Que sejam definitivos. “</i>
Observação de aulas	Instrumentos de registo	<i>“Foram os elaborados pela comissão de avaliação. Os colegas tinham conhecimento , sabiam como iam ser avaliados Reuníamo-nos com os colegas, conversávamos com eles. Eles mostravam a planificação, discutíamos se era viável o que proponham fazer,... Havia mais uma troca de ideias, que este ano falhou, não se faz nada disso.”</i>	<i>“Foi uma grelha de observação elaborada pela comissão de avaliação tendo como base as fichas do ministério da educação.”</i>	<i>“Foram os registos elaborados no agrupamento ou seja a grelha de observação”</i>	<i>“Foram os elaborados pela comissão de avaliação, segundo as diretrizes vindas do ministério e depois aprovados em pedagógico, logicamente”</i>

	Domínios	<p><i>“ ... era mais pertinente a relação pedagógica com os alunos, não descurando a científica, claro, porque tem que haver... , porque o professor tem que dominar os conteúdos.”</i></p>	<p><i>“Valorizo principalmente a relação pedagógica com os alunos e a maneira de transmitir os conhecimentos. É o que chamamos “saber descer ao nível da criança.”</i></p>	<p><i>“Acho importante a relação pedagógica com os alunos e depois a transmissão dos conteúdos.”</i></p>	<p><i>“A atividade dos alunos, a participação dos alunos na aula. A capacidade que o professor tem de conduzir a aula sem perder o fio à meada, a possibilidade que o professor dá aos alunos de participarem sem se desviarem do assunto que está a ser tratado, do à vontade que o professor está na sala de aula, mantendo a disciplina. O cumprimento da planificação não deverá ser uma coisa rígida. Poderá acontecer ou não acontecer. Temos um guião que poderá ser completado, mas se estes elementos estejam presentes, é importante.”</i></p>
--	----------	---	--	--	--

	Procedimentos	<p><i>“ Pelo menos no segundo ciclo avaliativo reuníamos-nos com os colegas, fazíamos uma análise do plano, dava sugestões sobre o que estava planejado e depois no fim da aula observada também reuníamos e fazíamos uma análise de como decorreu a aula. Os pontos positivos, os pontos negativos e tentávamos que na próxima, através desta interação, eles tentavam melhorar as suas práticas.”</i></p>	<p><i>“Participei como elemento integrante dentro do grupo, fui um observador participante.”</i></p> <p><i>“Houve uma reunião antes da observação de aulas, em que se procedeu à calendarização, ajustamento das planificações e definição de estratégias. Depois da observação de aulas houve uma reflexão conjunta sobre o que tinha acontecido na aula.”</i></p>	<p><i>“Quando observei aulas os procedimentos passavam por uma reunião prévia, pela observação da aula e uma reunião posterior, de balanço da aula. Na primeira reunião combinavam-se os procedimentos, e o avaliado tinha conhecimento do processo de observação de aulas. Depois da observação de aulas discutíamos como decorreu a aula, o que correu bem, o que correu mal e qual a classificação atribuída em cada parâmetro.”</i></p>	<p><i>“Houve um encontro com os avaliados, individualmente. Algumas das aulas que fui observar eram de colegas que não eram da minha área disciplinar, mas quando fui para as aulas já sabia o que ia ser tratado. Após a observação, logo a seguir fizemos uma ata tendo em conta o que percecionei e registando a opinião do colega avaliado.”</i></p>
Relatório de autoavaliação	Instrumentos de recolha de informação	<p><i>“Na altura colocavam as evidências, onde nós poderíamos ir ver, além do plano anual de atividades, a avaliação das atividades, as planificações, às vezes havia as crianças de educação especial, os planos educativos, servia-me dessas coisas, até dos próprios sumários”</i></p>	<p><i>“Há um guião e vemos se foge ou não ao que lhe é pedido. Temos também os projetos curriculares,... observamos a participação do docente nas reuniões, nas atividades desenvolvidas na escola. Não há exatamente uma grelha de registo, mas sei quem participa e não participa e o nível de participação, porque conheço todos os docentes do meu grupo e conheço todos os projetos curriculares de cada um.”</i></p>	<p><i>“Recorri a atas, à avaliação do plano anual de atividades, mas sem um instrumento de registo específico. Ia tirando apontamentos que me permitiam confrontar entre o que era afirmado pelo professor e o que estava registado nas atas, por exemplo. Claro que essa análise era mais fácil quando o professor indicava evidências.”</i></p>	<p><i>“O relatório de autoavaliação tinha descritores definidos na escola, com base na legislação e foi com base no que tinha que podia verificar esse relatório.”</i></p>

		B1	B2	B3	B4
Desenvolvimento profissional do avaliado	Acompanha/não acompanha	<p>“Sinceramente, o ciclo avaliativo sendo de dois ou de quatro anos, não será acompanhado exhaustivamente pelo avaliador, na medida em que ele é nomeado praticamente no ano em que existem as aulas assistidas. Se faz parte do nosso grupo de trabalho em termos disciplinares ele pode formular um juízo de valor do dia a dia do docente em avaliação (...). Se considerarmos estes aspetos o professor avaliador pode formular um juízo de valor desde que vá tomando notas ao longo desse período. Não me parece que na prática, e sem qualquer tipo de juízo pejorativo, que isso aconteça, porque o professor avaliador também tem aulas e o seu trabalho na escola a desenvolver.”</p>	<p>“Claro que não... o que é avaliar só duas aulas, durante um ano de trabalho?”</p>	<p>“Não, porque na minha experiência pessoal o professor avaliador está muito aquém do meu desenvolvimento profissional”</p>	<p>“Não, de todo, não acompanha nada. E não acompanha porque muitas vezes ele sabe que vai ser avaliador só no fim do processo como é o caso deste ano. Ele soube que ia ser meu avaliador só no fim do ano, por isso não pode acompanhar de maneira nenhuma o processo.”</p>

Elementos de referência	Considerados/não considerados	<i>“Eu julgo que sim, até porque quando nós fazemos o nosso projeto, ou aquele documento que nos propomos fazer no período de avaliação, normalmente, no meu caso aconteceu, estava na escola de novo a primeira coisa que eu fiz, sinceramente, foi fazer uma leitura dos documentos publicados na pagina da escola, uma vez que ainda não conhecia a comunidade educativa em que estava inserida”</i>	<i>“O que são os padrões desempenho?” “Pois, sinceramente não sei ... quanto às metas fixadas no projeto educativo é um pau de dois bicos, porque a partir do momento que são fixadas metas, para um determinado período e nesse período temos alunos diferentes, para se atingirem essas metas, e porque elas interferem na avaliação do professor, também podem intervir no processo avaliativo do aluno...”</i>	<i>“ Sim, creio que sim.”</i>	<i>“São, tanto que a gente tem que os colocar no relatório, de acordo com o projeto educativo e as metas”</i>
	Fases do processo avaliativo	<i>“Esses elementos são considerados no item da relação com a comunidade, com a escola, com as atividades em que participa ou que não participa, se está integrado ou participa ou não de uma forma geral para a consecução do projeto educativo, naturalmente.”</i>	<i>“Em todo o processo ...”</i>	<i>“No início do ano letivo, esses elementos são considerados nas planificações e estas têm em vista as metas que vamos delinear no nosso percurso ao longo do ano escolar”</i>	<i>“É na construção do relatório de autoavaliação, porque eles não vêm mais nada e na análise do relatório, porque eles vão ver as evidências e as fontes que lá estão citadas.”</i>

	Importantes/não importantes	<i>“Esses elementos são apenas uma referência e estão sustentados na letra da lei da avaliação de desempenho e em termos da definição dos objetivos só pode fazer-se mediante a consulta de literatura sobre estes assuntos. Porque a seu tempo tudo isto era novo eu julgo que cada um, avaliado e avaliador faz o melhor que sabe e pode mas com as condicionantes de toda a novidade que à neste processo.”</i>	<i>“Acho que não é importante... porque um professor que atinge as metas definidas no projeto educativo é melhor que o outro que não as atinge?”</i>	<i>“Sim, eu creio que sim, porque o professor tem que ter uma linha orientadora e portanto esses objetivos devem estar bem presentes e deve haver um cuidado no seu cumprimento.”</i>	<i>“Eu acho que sim que são importantes, sem dúvida, mas às vezes as metas que lá estão nem pouco mais ou menos podem ser cumpridas tendo em conta a referência nacional, os alunos e as condições em que o professor recebe os alunos da turma. Mas de qualquer maneira estão estipulados e é para tentar cumprir.”</i>
Observação de aulas	Instrumentos de registo	<i>“Penso que foi uma grelha de observação elaborada pela comissão de avaliação e que foi objeto de análise pelos professores e depois aprovada em pedagógico.”</i>	<i>“Não sei... só sei os itens que são observados, porque estes foram elaborados ao nível de escola e discutidos no departamento.”</i>	<i>“Foram utilizadas as grelhas que foram enviadas pela direção e elaboradas por uma comissão, tanto quanto eu sei.”</i>	<i>“Foi a grelha construída pela comissão da ADD”</i>

	Domínios	<p><i>“O mais importante na aula, independentemente da aula estar a ser observada ou não é chegarmos ao aluno. Que o que estamos a tratar, o conteúdo que estamos a dar ficou entendido pelos alunos. Transformou-se naquele momento em aprendizagem. Senão pouco vale. Isso é o mais importante na minha perspectiva. “</i></p>	<p><i>“A parte científica. A correção científica é muito importante, depois a forma como são transmitidos os conteúdos e a relação que se estabelece entre professor e alunos e como os alunos se envolvem na aula. Um outro aspeto importante é a capacidade que o professor tem naquele momento em conseguir esclarecer a dúvidas aos alunos. Se o avaliador viu ou não se o professor avaliado esclareceu corretamente o aluno, isso é outra coisa... Se o professor avaliado cumpriu estas três coisas, então é uma boa aula.”</i></p>	<p><i>“Eu considero em primeiro lugar a competência científica do professor, acho que isso é muito importante, em segundo lugar vem a parte da metodologia e em terceiro lugar eu colocaria o relacionamento interpessoal, acho que são três fatores muito importantes. A parte científica, a parte metodológica e a parte do relacionamento. A parte do relacionamento com os alunos é efetivamente muito importante.”</i></p>	<p><i>“A componente científica e depois a relação pedagógica com os alunos.”</i></p>
--	----------	--	--	---	--

	<p>Procedimentos</p>	<p><i>“Havia documentos que eram previamente conhecidos de avaliadores e avaliados que tinham sido a seu tempo elaborados a quem de direito e no nosso caso tentamos sempre dar cumprimento aos procedimentos elencados das fichas de observação e fazia-se o preenchimento dessas fichas ao final da aula observada. “</i></p> <p><i>“Sim, com a colaboração dos dois, apontando o nível em cada item, que resultava da opinião dos dois. Por proposta do avaliado, o avaliador concordava ou não. E vice-versa também.”</i></p>	<p><i>“Em primeiro, informei a avaliadora qual o conteúdo a abordar na aula observada depois entreguei toda a informação necessária a essa aula: planificação da aula, materiais utilizados, bibliografia consultada, fichas de trabalho, fichas de autoavaliação e questão aula. Apresentei também uma descrição das tecnologias que ia utilizar. Entreguei previamente para que a avaliadora ter conhecimento do que ia fazer na aula a observar. No final da aula observada houve uma reunião em que tomei conhecimento da apreciação feita nos vários parâmetros e houve discussão dos vários pontos de vista, como é obvio...”</i></p>	<p><i>“Neste dois últimos ciclos avaliativos as minhas reuniões com o professor avaliador foram reuniões sumárias, não trouxeram mais valia aquilo que eu já sabia fazer ou mesmo até à minha formação. Contudo não deixo de considerar uma experiência interessante, até para perceber melhor o processo em si e de que forma é que ele é válido ou não. Neste ciclo só fui informada que ia ser avaliada à cerca de duas semanas e que tinha de entregar o relatório de autoavaliação e ia ser avaliada pela mesma pessoa que me avaliou nos ciclos anteriores. Neste ciclo não pedi aulas assistidas pela incongruência do processo. Não me parece que haja qualquer sentido em ser observada, enfim...”</i></p>	<p><i>“Não houve reunião antes. Depois da observação houve aquela reunião em que ela disse qual era a nota que dava e a nota que eu considerava que deveria ter, mais nada.”</i></p> <p><i>“Eu fiz a minha reflexão, mas fiz por escrito para integrar o meu portefólio, mais nada.”</i></p>
--	----------------------	---	---	---	--

Relatório de autoavaliação	Instrumentos de recolha de informação	<i>Os instrumentos eram aqueles que constavam da escola. Relativamente ao relatório de autoavaliação, juntamente com as fichas preenchidas e notas que fui retirando foi assim que construí a minha autoavaliação, de forma sucinta porque não podia ultrapassar mais que x páginas e selecionamos os pontos que a seu tempo achei mais relevantes.</i>	<i>“Recorri a todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano: grelhas de avaliação dos alunos, plano anual de atividades, certificados de formação...”</i>	<i>“Baseei-me não só no projeto educativo, como também as próprias planificações, em grelhas de avaliação que fui recolhendo e todos os materiais, que construí e que apliquei.”</i>	<i>Recorri às minhas planificações das aulas, às fichas que produzi para os alunos, à grelha de observação dos alunos, atitudes e valores, à reflexão do decorrer das aulas, ao plano anual de atividades, tal como ao plano da biblioteca, em que participei, integrado no outro, e às ações de formação que frequentei</i>
----------------------------	---------------------------------------	---	--	--	--

		B5	B6	B7
Desenvolvimento profissional do	Acompanha/não acompanha	<i>“Sim.” “Esse comportamento manifesta-se através das reuniões entre o avaliador e avaliado e por vezes mesmo informalmente, no decurso do trabalho ao longo do ano”</i>	<i>“Em parte acompanha. Como coordenadora vai vendo o trabalho que desenvolvemos ao longo do ano, mais as atividades extra letivas, porque as letivas só se resume a duas aulas”</i>	<i>“Acompanha como coordenadora, nas atividades em que está presente e indiretamente através dos relatórios que fazemos. Quanto às aulas, só assistiu a duas e tivemos duas reuniões, especificamente como avaliadora.”</i>
Elementos de referência	Considerados/não considerados	<i>“Na minha humilde opinião penso que não. Nesta situação este documento apenas serve de proforma.”</i>	<i>“O projeto educativo, em parte sim, nós trabalhamos na escola e por isso temos que saber com quem trabalhamos e o que se pretende. Os padrões de desempenho acho que não, aliás até os desconheço...”</i>	<i>“ Sim... aliás, quando fazemos o relatório de autoavaliação temos que fazer uma reflexão se cumprimos os objetivos do projeto educativo...”</i>

	Fases do processo avaliativo		<i>“Quando fazemos o relatório de autoavaliação, temos que fazer menção aos objetivos...”</i>	<i>“ Na elaboração do relatório de autoavaliação”</i>
	Importantes/não importantes	<i>“Estes elementos são os “pilares” de todo o processo avaliativo. São assim fulcrais.”</i>	<i>“Claro que são importantes, são uma referência para a avaliação, tal como já disse, o PE deve orientar o trabalho do professor...”</i>	<i>“ Sim, são importantes, porque o projeto educativo deve guiar o trabalho do professor, mas por vezes é tão teórico que nem ligamos, quanto aos padrões de desempenho também são importantes”</i>
Observação de aulas	Instrumentos de registo	<i>“Grelha de observação de aulas.”</i>	<i>“É uma grelha de observação de aulas”</i>	<i>“Grelha de observação, aprovada em pedagógico, penso eu....”</i>
	Domínios	<i>“Domínio pessoal e científico/profissional ou seja, o professor ser capaz de cativar o aluno para a aula e envolvê-lo no processo de aprendizagem, por outro lado dominar os conhecimentos científicos.”</i>	<i>“ Para mim o mais importante é a relação que se estabelece com o aluno, e a capacidade que o professor tem de os envolver na sala de aula, claro que os conhecimentos transmitidos também são importantes”.</i>	<i>“ A relação com os alunos, o conseguirmos cativá-los.”</i>

	Procedimentos	<p><i>“O avaliador assiste a toda aula tirando apontamentos e preenchendo a grelha de observação de aula, para que à posteriori tenha informações e oriente o avaliado para aspetos onde poderá melhorar a sua postura. Mas antes da observação houve uma reunião preparatória, para se acertar a planificação, as estratégias, ... para ter um conhecimento prévio de como iria decorrer a aula.”</i></p>	<p><i>“ Primeiro houve uma reunião em que apresentei o plano da aula, combinamos a hora, essas coisas..., depois houve a aula e no fim, no intervalo reunimo-nos e discutimos o que correu bem, o que correu mal e foi proposta pela coordenadora a avaliação que pretendia dar e eu propus a minha, por acaso coincidiu e não houve grandes discussões!”</i></p>	<p><i>“Tivemos uma reunião preparatória, em que apresentei o plano de aula, e fiz uma breve descrição do que ia fazer e como eram os alunos, depois realizou-se a aula, em que a avaliadora também entreviu e participou nas atividades, e depois, no final houve uma reunião sobre como decorreu a aula e foi atribuída a avaliação de comum acordo”</i></p>
Relatório de autoavaliação	Instrumentos de recolha de informação	<p><i>“Recorri ao Plano anual de atividades, Projeto Educativo de Escola, grelhas de observação e pautas de avaliação e análise da evolução do aluno”</i></p>	<p><i>“Recorri às planificações, ao plano anual de atividades, às grelhas de avaliação, para fazer uma reflexão final do trabalho que fiz ao longo do ano mas não utilizei nenhum documento de registo específico.”</i></p>	<p><i>Não recorri em nenhum instrumento em especial, simplesmente fiz uma análise do trabalho que desenvolvi ao longo do ano, as atividades que promovi, que participei,...</i></p>

		C1	C2
Desenvolvimento profissional do avaliado	Acompanha/não acompanha	<p><i>“Depende. Numa escola grande onde o grupo é grande isso é difícil, no nosso caso sim, acabamos por saber onde cada um anda, basta ir ver, está lá, vamos conversando, trocando ideias, materiais. ...”</i></p> <p><i>“É um acompanhamento Informal, vai-se fazendo, acabamos por trocar materiais e tudo...”</i></p>	<p><i>“Não acompanha, a avaliadora externa só assiste a duas aulas, e o avaliador interno só soube que me ia avaliar no fim do ano; poderia ter uma ideia do trabalho que fiz ao longo do ano como colegas de trabalho, mas mesmo assim, os contactos que tivemos resumiram-se às reuniões de grupo, ou a uma ou outra conversa informal.”</i></p>
Elementos de referência	Considerados/não considerados	<p><i>“Sim e não, como hei-de explicar isto, ... (hesitação) no geral sim.”</i></p>	<p><i>Os padrões de desempenho, confesso que nunca os analisei, isso saiu no segundo ciclo avaliativo, não foi? Quanto ao PE foram definidas metas, mas elas são tão irreais relativos aos nossos alunos, que sinceramente nem olho para ele!</i></p>
	Fases do processo avaliativo	<p><i>“São considerados no final, na construção da ficha de autoavaliação que é a única maneira”</i></p>	
	Importantes/não importantes	<p><i>“Sim, é por aí que se lá vai, não é...”</i></p>	<p><i>“Bom, se eles são referidos na legislação, é porque são! No fundo são elementos de referencia para o avaliador e para o avaliado...”</i></p>

Observação de aulas	Instrumentos de registo	<i>“Não tive acesso, não sei, nem feedback houve. Ainda hoje não sei o que ela achou da aula, assistiui a duas aulas e eu não sei nada. Mas isso é a toda a gente.”</i>	<i>“ Sinceramente não sei, na reunião que tivemos no centro de formação apresentaram umas fichas com os parâmetros da avaliação definidos pelo ME, mas não tive conhecimento de qualquer ficha de registo.”</i>
	Domínios	<i>“Uma coisa que eu acho é que a pessoa que vai avaliar, porque é do mesmo grupo disciplinar avalia os conhecimentos científicos, tem que ser mesmo. Agora os outros domínios... cada um tem a sua maneira de expor as coisas, são anos e anos de trabalho..., se eu fosse a avaliar não teria coragem para apontar no que falhou... agora a parte científica acho que sim, deve ser mesmo a parte que deve ser avaliada.”</i>	<i>“O mais importante é mesmo os conhecimentos científicos, depois como os transmitimos aos alunos e se conseguimos ou não envolver os alunos da aula, o que é hoje cada vez mais difícil</i>

	Procedimentos	<p><i>“Para já não tive qualquer contacto direto com a avaliadora. Nem a planificação exigiram. Pediram-nos um roteiro da aula onde colocávamos o tema que ia ser tratado e depois o material que íamos utilizar. Por exemplo referi o tema, depois a utilização de um power point e uma ficha de trabalho no final. Basicamente foi isso.”</i></p> <p><i>“Sim, eu só enviei por email uma cópia ao centro de formação e à avaliadora externa, para saber ao que vinha assistir, e ela não me disse nada. Ela guardou e pronto. Depois houve a observação de duas aulas, uma abril e outra em maio.”</i></p> <p><i>“Ela assistiu, escreveu e foi-se embora. Aconteceu comigo, com a colega de Francês e com o de Matemática. Assistiram, escreveram e foram-se embora. Disseram que eram as ordens que tinham neste momento, agora não dão feedback. Basicamente sentavam-se e assistiram à aula</i></p>	<p><i>Os procedimentos resumiram-se a enviar por email à orientadora o plano da aula, simplificado, ela veio assistir a duas aulas, cada uma de noventa minutos, e nada mais.</i></p>
Relatório de autoavaliação	Instrumentos de recolha de informação	<p><i>Basicamente no que fiz ao longo do ano, ... as reuniões que tivemos, no geral, a participação, as visitas de estudo, as ações de formação a que participei... basicamente foi isso. Faço a descrição como as aulas decorreram...</i></p>	<p><i>Ao longo do ano fui registando o que ia fazendo, as atividades que fiz e participei, depois vi as grelhas de avaliação e foi praticamente isso.</i></p>

		D1
Desenvolvimento profissional do avaliado	Acompanha/não acompanha	<i>“Não, de forma nenhuma, porque não havendo trabalho colaborativo e quando o avaliador sabe mesmo em cima do acontecimento, digamos assim, que tem que avaliar A,B,C ou D, mesmo sendo coordenador de departamento eu noto que há imensas dificuldades. E há imensas dificuldades porque não há um acompanhamento a par e passo daquilo que as pessoas fazem, e não há acompanhamento, porque não há trabalho colaborativo, até pessoas que são do mesmo grupo disciplinar não conseguem ter elementos daquilo que o outro faz e isso é o reflexo da articulação e desse trabalho colaborativo, porque toda a gente, ou pelo menos pessoas que são do mesmo grupo deveriam saber o mínimo sobre aquilo que o outro desempenha, a qualquer momento. Se tivesse havido partilha, porque dão a mesma disciplina, por vezes o mesmo ano de escolaridade e não sabem e ficam desorientados quando têm que avaliar o trabalho que o outro faz. Por isso eu acho que há pouco acompanhamento.”</i>
	Considerados/não considerados	<i>“Eu penso que não. Não há uma relação causa efeito entre uma coisa e a outra. E porquê? Porque ao formularmos o projeto educativo não fazemos essa comparação e não é o avaliador que a vai fazer. Não existe nesse momento essa articulação.”</i>
Elementos de referência	Fases do processo avaliativo	
	Importantes/não importantes	<i>“Eu penso que sim. Se as pessoas sentirem o projeto educativo como um projeto que nasce de uma necessidade. Depende também da maneira como o projeto está elaborado e depende também do grau de envolvimento nesse projeto Porque se é feito e apresentado, digamos pronto a vestir... está aqui, digamos e não houve envolvimento das pessoas na sua elaboração, então não tem nada a ver. Agora se as pessoas se envolveram na sua conceção, procuraram a meu ver atingir esses objetivos e assim, poderíamos aferir aqui essa relação.”</i>

Observação de aulas	Instrumentos de registo	<i>“Neste processo os instrumentos foram as grelhas que vieram do ministério da educação, porque neste momento é feita por um avaliador externo. No segundo ciclo avaliativo foram na altura elaboradas pela comissão da avaliação docente.”</i>
	Domínios	<i>“Os domínios que se prendem com a preparação científica do professor, não haver erros científicos e depois o tipo de relação que se estabelece entre o professor e alunos. Se há empatia, se há colaboração... são os domínios que considero mais pertinentes.”</i>
	Procedimentos	<i>“O professor observava as aulas, havia uma espécie de reunião em que se focavam os aspetos mais positivos e menos positivos e tentava-se reformular esses aspetos”</i>
Relatório de autoavaliação	Instrumentos de recolha de informação	<i>Não há instrumentos específicos, os docentes simplesmente fazem, ou pressupõe-se que fazem uma reflexão sumária do trabalho desenvolvido</i>

ANEXO VII _ FICHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

DOCENTES DO 1.º, 2.º e 3.º CICLOS

AVALIAÇÃO EFECTUADA PELO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

FICHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo

Código 160416

Direcção Regional de Educação do Centro

(A preencher pelo avaliador)

Nome do avaliador _____

Cargo _____

Nome do avaliado _____

Categoria _____

Departamento Curricular _____

A - PREPARAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS			
A2 – Adequação das estratégias de ensino/aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos	N	A	B
Selecciona estratégias, adequando-as aos conteúdos programáticos, ao nível etário dos alunos e às aprendizagens anteriores.	E		
Selecciona as estratégias, adequando-as aos conteúdos programáticos, ao nível etário dos alunos, mas não às aprendizagens anteriores.	MB		
Selecciona as estratégias, adequando-as aos conteúdos programáticos, mas não considera o nível etário dos alunos, nem as aprendizagens anteriores.	B		
Selecciona estratégias, sem as adequar aos conteúdos programáticos.	R		
Não selecciona estratégias.	I		

A3 – Adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas	N	A	B
Adapta as planificações e estratégias de ensino elaboradas ao desenvolvimento das actividades lectivas	E		
Adapta as planificações elaboradas ao desenvolvimento das actividades lectivas, mas só adapta, <u>parcialmente</u> , as estratégias	MB		
Adapta as planificações elaboradas ao desenvolvimento das actividades lectivas, mas não adapta as estratégias.	B		
Adapta, parcialmente, as planificações elaboradas ao desenvolvimento das actividades lectivas.	R		
Não adapta as planificações ao desenvolvimento das actividades lectivas.	I		

A4 – Diversidade, adaptação e correcção científico-pedagógicas das metodologias e recursos utilizados	N	A	B
Utiliza recursos e metodologias diversificadas, com correcção científico-pedagógica, de acordo com os conteúdos programáticos e as características da turma	E		
Utiliza recursos e metodologias diversificadas, com correcção científico-pedagógica, de acordo com os conteúdos programáticos	MB		
Não diversifica os recursos e metodologias, porém apresenta-os com correcção científico-pedagógica	B		
Não diversifica os recursos e metodologias, evidenciando algumas lacunas científico-pedagógicas.	R		
Não diversifica os recursos e metodologias, evidenciando muitas lacunas científico-pedagógicas.	I		

B – REALIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS			
B2 – Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem	N	A	B
Releva boa capacidade de comunicação e estimula o interesse dos alunos pela aprendizagem.	E		
Revela capacidade de comunicação e estimula o interesse dos alunos pela aprendizagem.	MB		
Revela capacidade de comunicação e estimula algum interesse dos alunos pela aprendizagem.	B		
Revela pouca capacidade de comunicação, e não estimula o interesse dos alunos pela aprendizagem.	R		
Não revela capacidade de comunicação, nem estimula o interesse dos alunos pela aprendizagem.	I		

B3 – Utilização de recursos inovadores incluindo as tecnologias de informação e comunicação	N	A	B
Utiliza, com frequência, recursos inovadores, incluindo as tecnologias de informação e comunicação, adequando-os	E		

aos conteúdos leccionados.			
Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias de informação e comunicação, adequando-os aos conteúdos leccionados.	MB		
Utiliza recursos inovadores, adequando-os aos conteúdos leccionados, porém não incluiu as tecnologias de informação e comunicação.	B		
Utiliza, de forma pouco adequada, recursos inovadores.	R		
Não utiliza, de forma adequada, os recursos inovadores.	I		

B4 – Promoção do trabalho autónomo dos alunos e da aquisição de métodos de estudo	N	A	B
Promove e estimula o trabalho autónomo dos alunos e a aquisição de métodos de estudo, responsabilizando-os na construção da sua própria aprendizagem.	E		
Promove e estimula o trabalho dos alunos e a aquisição de métodos de estudo, responsabilizando-os na execução de tarefas individuais e em grupo.	MB		
Promove o trabalho dos alunos e a aquisição de métodos de estudo.	B		
Promove o trabalho dos alunos, mas não a aquisição de métodos de estudo.	R		
Não promove a aquisição de métodos de estudo, nem estimula o trabalho dos alunos.	I		

C – RELAÇÃO PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS			
C1 – Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos	N	A	B
Promove um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar ao desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos, conseguindo gerir os conflitos.	E		
Promove um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar ao desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos, conseguindo gerir os conflitos, porém necessita de intervir de acordo com o Regulamento Interno.	MB		
Promove um clima favorável à aprendizagem, prevalecendo o respeito.	B		
Não promove um clima favorável à aprendizagem.	R		
Não promove um clima favorável, existindo períodos de tensão e de conflito que prejudicam o processo de aprendizagem.	I		

C2 – Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e adopção de regras de convivência, colaboração e respeito	N	A	B
---	----------	----------	----------

Proporciona aos alunos iguais oportunidades de participação, promove a integração dos alunos e adopta regras de convivência e de respeito, fomentando o trabalho colaborativo entre eles.	E		
Proporciona aos alunos iguais oportunidades de participação, promove a integração dos alunos e adopta regras de convivência e respeito.	MB		
Proporciona aos alunos iguais oportunidades de participação, está atento às diferenças, mas não adopta regras de convivência e respeito.	B		
Proporciona aos alunos iguais oportunidades de participação, mas não está atento às diferenças, nem adopta regras de convivência e respeito.	R		
Não proporciona aos alunos iguais oportunidades de participação, não está atento às diferenças, nem adopta regras de convivência e respeito.	I		

C3 – Disponibilidade para o atendimento e apoio aos alunos	N	A	B
Mostra sempre receptividade quando solicitado pelos alunos e promove o apoio individualizado.	E		
Mostra receptividade quando solicitado pelos alunos e promove apoio individualizado.	MB		
Mostra receptividade quando solicitado pelos alunos e apoia os alunos.	B		
Mostra alguma receptividade quando solicitado pelos alunos.	R		
Não mostra disponibilidade, quando solicitado pelos alunos.	I		

C4 – Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das acções desenvolvidas para a manutenção da disciplina da sala de aula	N	A	B
Exerce com equilíbrio a sua autoridade, verificando-se manutenção da disciplina na sala de aula, intervindo atempadamente em situação de conflito, recorrendo, se necessário ao Regulamento Interno.	E		
Exerce com equilíbrio a sua autoridade e intervém atempadamente em situação de conflito, actuando de acordo com o Regulamento Interno.	MB		
Exerce com equilíbrio a sua autoridade, intervindo atempadamente em situação de conflito, porém não actua de acordo com o Regulamento Interno.	B		
Nem sempre exerce com equilíbrio a sua autoridade, ou desenvolve acções de acordo com o Regulamento Interno.	R		
Não exerce com equilíbrio a sua autoridade, e não desenvolve acções adequadas para a manutenção da disciplina.	I		

Anexo VIII - Percepção dos professores sobre as vantagens/desvantagens do processo avaliativo

Categoria	Entrevistas		A1	A2	A3	A4
	Unidades contexto					
Observação de aulas	Vantagens	Desempenho Profissional	<i>“Ao tentar com os colegas haver uma reflexão, tentávamos melhorar um ponto ou outro, ... se nota-se alguma falha.”</i>	<i>“Para algumas pessoas funciona, para outras não” “A observação de aulas não valoriza o desempenho...”</i>	<i>“Sim, a observação de aulas trás vantagens. É dentro da sala de aula que tudo se passa, por isso contribui para melhorar o desempenho profissional” “É através do trabalho desenvolvido na sala de aula que os professores podem evoluir, no entanto têm que ter esse desejo de melhoria.”</i>	<i>“Muito sinceramente tenho algumas dúvidas, são colegas, porque se são colegas partimos do principio que são bons profissionais”</i>
		Processo avaliativo	<i>“Quando ao processo avaliativo, duas aulas não dá para avaliar nada. Eles até podem preparar bem, mas no dia a dia fico em duvida se fazem sempre assim, por vezes até sabemos que não é assim. As vezes até preparam bem a aula, mas depois não corre assim tão bem como eles com certeza desejavam.”</i>	<i>“... nem o processo avaliativo” “Na minha perspetiva até desvaloriza, tal como é feito, porque há pessoas que se sentem intimidadas por estarem a ser observadas.”</i>	<i>“Também ajuda no processo avaliativo, é aí que se pode avaliar o trabalho dos professores com os alunos.”</i>	<i>“apesar de ter alguma formação na área da avaliação de desempenho, foi muito pouca e tive muita dificuldade em desempenhar o papel de avaliadora.”</i>

	Desvantagens	<p><i>“È haver poucas aulas assistidas. Era preferível, na minha opinião, para já não concordo que sejamos nós professores sem formação, mas que houvesse um trabalho contínuo, não era duas vezes no ano. Era um trabalho diferente, imagino. Mais colaborar e ajudar do que fiscalizar.”</i></p>	<p><i>“As principais desvantagens é o stress do professor. Como já referi, a observação deveria ser casual. Ou se observa casualmente, indo sem avisar, sem a pre marcação , a pessoa até pode preparar materiais específicos para aquela aula e depois não fazer nada...normalmente sabe-se quem trabalha. Sou completamente contra.”</i></p>	<p><i>“Não vejo desvantagens.”</i></p>	<p><i>“Não sendo uma prática corrente à situações um bocado constrangedoras e por mais imparcialidade que queiramos mostrar, quer o avaliado, quer o avaliador não se sente completamente à vontade, porque não é uma prática comum”</i></p>
Relatório de autoavaliação	Vantagens	<p><i>Desempenho profissional</i></p> <p><i>“Sinceramente não vejo que tenha grande importância: a gente ao fim de um ano de trabalho é que vai refletir sobre aquilo que fez?”</i></p> <p><i>“Diariamente é que devemos fazer a nossa autorreflexão e ver em que falhamos e tentar melhorar . Não é fazer um relatório e pronto, ... no dia a dia e que devemos ir fazendo a nossa reflexão.”</i></p>	<p><i>“... é mais um papel que se escreve... por vezes é o que mais custa fazer... Por vezes há tanta coisa boa que não se escreve.”</i></p>	<p><i>“Tem poucas vantagens. Claro que enquanto documento de reflexão tem valor, mas se isso contribui para a melhoria de desempenho, nem tanto!”</i></p>	<p><i>“É bom para o professor fazer uma reflexão sobre o trabalho ao longo do ano, agora se isso é feito de forma a melhorar o desempenho profissional, não sei, tenho algumas dúvidas”</i></p>

	Processo avaliativo	<i>“E será que é verídico aquilo que escrevem, não é?”</i>	<i>“No processo avaliativo, tem alguma vantagem, pode ver-se até que ponto uma coisa está relacionada, entre o que se escreve e o que se fez. Desde que seja sistemática, em linhas gerais dá para ver o que o docente faz e gostaria de fazer.”</i>	<i>“Ajuda no processo avaliativo porque permite comparar entre o que se diz fazer e o que na realidade é feito. “</i>	<i>“Quanto ao processo avaliativo também tenho as minhas dúvidas que facilite...”</i>
	Desvantagens	<i>“Enfim, não vejo vantagens, nem desvantagens! Faz-se porque assim pedem... Quanto ao processo avaliativo, vemos o que o professor diz que fez, mas será que fez? Acho que era preferível o portfólio...”</i>	<i>“Como já referi, não vejo grandes desvantagens, é uma questão de papel...”</i>	<i>“Mas não é muito rigoroso, porque nem sempre é possível observar o que se diz fazer.” “É pouco rigoroso, acho que deveriam apresentar onde ir buscar as evidências.”</i>	<i>“As desvantagens foi que a partir do momento que foi decidido que o portfolio não era obrigatório, começou a haver problemas, nomeadamente houve colegas que o associaram ao portfolio e puseram documentos e documentos, sendo impossível de consultar todos esses documentos.”</i>
Processo avaliativo	Vantagens	<i>“Tenho as minhas dúvidas se trás vantagens. Os professores andam mais preocupados com a observação de aulas do que propriamente com o trabalho com a turma.”</i>	<i>“Sinceramente, tal como está não vejo vantagens.”</i>	<i>“Claro que o processo avaliativo permite a reflexão do professor sobre o seu trabalho, é essa a grande vantagem...”</i>	<i>“Deve haver uma avaliação, porque nós não somos todos iguais, a verdade é essa” “... se calhar nós não somos todos iguais e tem que haver alguma distinção...”</i>

	Desvantagens	<p><i>“Falando abertamente. Se houvesse uma pessoa especializada que acompanha-se o trabalho, não com o espírito de fiscalizar mas de ajudar, era um trabalho mais profícuo, mas é a minha opinião”</i></p>	<p><i>“O processo avaliativo fecha mais as pessoas, faz um efeito contrário ao da participação, da colaboração entre docentes. Há muita pressão. A avaliação prejudica a comunicação, porque há uma classificação, há uma luta pelo excelente e muito bons, eu quero ser melhor que o outro, por isso as pessoas fecham-se. Todos deveriam estar em igualdade de circunstâncias, deveria haver participação recíproca, no entanto há um certo medo. Acho que não é com isso que melhoramos a prática letiva e obtemos melhores resultados. Continuo a dizer que um bom ambiente de trabalho, é a chave para o sucesso.”</i></p> <p><i>“Piorou, cada um trabalha para o seu umbigo porque fecha mais as pessoas”</i></p>	<p><i>“É muito centrado nele próprio, como hei-de explicar... não há troca de experiências com os outros, torna o professor mais individualista.”</i></p>	<p><i>“ Se calhar o processo é que não tem sido o mais adequado. Tem havido situações um bocado constrangedoras. Aqui na escola, colegas a avaliar colegas ...o processo é que não é o mais fácil.”</i></p> <p><i>“Em não chamo desvantagens, mas constrangimentos. A dificuldade que acaba por existir entre avaliado e avaliador, ou seja alguma desconfiança, alguns atritos que acabaram por surgir, algum mau estar que surgiu,... tudo isto derivou do processo.”</i></p>
--	--------------	---	---	---	---

	Eficaz/não eficaz	<p><i>“Se disser que sim vou contra o que já disse... não é, pelas razões já apontadas. Não é com duas aulas que o professor altera as suas práticas. Tinha que ser um trabalho mais próximo, mais colaborativo em que os dois estavam na sala de aula a ajudarem-se um ao outro.”</i></p>	<p><i>“Não, pelas razões anteriormente apontadas”</i></p>	<p><i>“ Ainda não é. Implantou-se a ADD sem ser dada preparação suficiente aos avaliados e avaliadores. Mas com o tempo...”</i></p>	<p><i>“Não, porque continuo a achar que a avaliação de desempenho implica a observação de aulas. Esta é muito diminuta e não reflete o trabalho desenvolvido ao longo do ano. Se o objetivo é saber o que se passa em sala de aula e a melhoria dos resultados escolares, acho que as aulas que são observadas não podem de maneira nenhuma demonstrar o profissionalismo com que o colega trabalha ao longo do ano.”</i></p>
--	-------------------	--	---	---	---

			B1	B2	B3	B4
Observação de aulas	Vantagens	Desempenho Profissional	<p><i>As vantagens é o facto de avaliado e avaliador inseridos num determinado contexto de grupo disciplinar por exemplo poderem troca experiências e formas diferentes de atuar em sala de aula. É assim, não é que se aprenda algo de novo, mas aprendemos formas diferentes de abordagem e até de relação. Nós se estivermos sozinhos numa sala de aula temos tendência a estereotipar determinados comportamentos e aqui é um abanar de consciências, e de uma forma ou de outra é sempre enriquecedor o desenvolvimento profissional, nessa ou noutra circunstância de trabalho colaborativo ou de níveis de exigência mais elevados. Aqui a pressão julgo que trás algo de bom ... “</i></p>	<p><i>Se o avaliador me apontasse os pontos fortes e menos fortes, mas se não se sabe o que se está a fazer, não serve para nada. A observação de aulas deve ter a capacidade de melhorar a prática do professor avaliado.</i></p>	<p><i>“Eu creio que a observação de aulas só terá pertinência se a pessoa que nos está a observar tiver uma crítica construtiva para nos dar. Quanto isso não acontece a observação de aulas não faz grande sentido .Em relação ao desempenho profissional não faz grande diferença.”</i></p> <p><i>“Porque eu própria já desempenhei funções de orientação de estagio e compreendo qual é esse papel e no final havia sempre uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido.”</i></p>	<p><i>“Para o desempenho profissional não, eu continuo a fazer exatamente o mesmo, quer eu tenha observação de aulas, quer não tenha, ...mas poderia ser até é uma mais valia porque eu posso estar a fazer uma coisa como deve ser e depois ao dialogar com o colega... por exemplo em coodocência há sempre a possibilidade de haver uma troca de experiências, de saberes, depende como o processo é conduzido...”</i></p>

	Processo avaliativo	<i>“Porque acho que a sala de aula aqui é que é importante.”</i>	<i>“Quanto ao processo avaliativo é igual. O professor avaliador deve apontar o caminho e não penalizar.”</i>	<i>Relativamente ao processo avaliativo, para um professor com vinte e três anos de serviço,... a observação de aulas só faria sentido se houvesse o tal avaliador com formação específica, com currículo adequado a essa função.</i>	<i>Em quê? O professor prepara-as para essa altura e tem o ano inteiro para fazer o que quer. Um professor consciente tem que preparar sempre as suas aulas, independentemente de ser avaliado ou não ter aulas observadas ou não. Não sei em que isso ... agora é um processo para filtrar a progressão, não podem progredir todos!”</i>
	Desvantagens	<i>“É pena que esta observação seja meramente pontual e é um período muito curto. Se eventualmente correr mal, também acontece no nosso dia a dia, pode elencar uma má imagem do professor que não corresponde ao real. A verdade é que nós também do ponto de vista da “licença” para ensinar já a temos, aqui quando muito estamos a reafirmar a nossa vertente profissional.” “Aquele momento é apenas uma referência. Não sei se isso é uma verdade da profissionalidade do docente avaliado.”</i>	<i>“Pode trazer constrangimentos por parte dos alunos e dos professores. Nos moldes em que está a ser feito só vejo desvantagens. Se não trás alterações ... o bom professor continua a ser bom e o mau a cometer os mesmos erros, porque quem observa não consegue ajudar.”</i>	<i>“Não encontro grandes desvantagens, poderá haver por parte dos alunos algum constrangimento por existir uma pessoa estranha a sala de aula, em relação ao professor não considero que haja desvantagens”</i>	<i>“A única desvantagem é criar algum euforismo, por estar um elemento estranho na turma. ... “olha o professor está a ser avaliado, afinal também é avaliado, está a fazer estágio”.. é uma desvantagens não é?”</i>

Relatório de autoavaliação	Vantagens	Desempenho profissional	<p><i>“É uma reflexão final do nosso dia a dia e de uma forma muito resumida temos que elencar os aspectos que consideramos mais relevantes dentro dos tópicos que nos são dados sempre para serem referidos, recorro alguns, atividades em que participou na comunidade, da preparação da atividade pedagógica, do trabalho colaborativo desenvolvido.”</i></p>	<p><i>“...não há vantagens”</i></p>	<p><i>“É uma forma de se fazer uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo de um ano ou dois anos, portanto a vantagem principal que encontro é essa, levar o professor a fazer o seu trabalho e inclusivamente a tomar uma maior consciência dos próprios materiais que elabora e se estão ou não a ir de encontro às aprendizagens a desenvolver nos alunos.”</i></p>	<p><i>“Acho que é vantajoso, ao menos faz-nos refletir sobre a nossa prática, aspectos positivos, aspectos negativos, aquilo que nós mudaríamos, o que construímos, o que deveríamos ter feito e não fizemos...”</i>”No fundo o relatório de autoavaliação só tem esse benefício da pessoa refletir...”</p>
		Processo avaliativo	<p><i>“E isso ajuda o avaliador no processo avaliativo, porque sempre há uma indicação do que fizemos.”</i></p>	<p><i>“ E no processo avaliativo, vocês vão ver o relatório?”</i></p>	<p><i>“Quanto ao processo avaliativo, a avaliação é subjetiva, o próprio processo de avaliação dos alunos, segundo alguns autores, é bastante subjetivo,”... “o relatório de autoavaliação é de alguma forma, uma forma de avaliar. Embora seja um processo fechado, mas avalia sempre.”</i></p>	<p><i>“...para quem está a avaliar é muito importante, é o ponto de partida, digamos assim, tem de partir dali que vai ver se é correto ou não aquilo que coloquei. Tem que ir às fontes, tem que ir ver, tem que conversar comigo, tenho que lhe explicar porque pus aquilo. Nesse aspeto, só.”</i></p>

	Desvantagens	<i>“Não acho que traga desvantagens...”</i>	<i>“Acabava com o relatório de autoavaliação, sinceramente acabava com a papelada toda, libertando os professores para aquilo que é importante, a sala de aula...” “só dá trabalho”</i>	<i>“A desvantagem é o tempo que levamos a redigi-lo, não acho que haja desvantagens a fazê-lo. É um documento que fica escrito que pode ou não transparecer na sua totalidade todo um trabalho desenvolvido. Nós não podemos colocar tudo nesse relatório de autoavaliação e há parte do processo do professor que não são colocados no relatório de autoavaliação, por uma questão de ética, de economia de palavras, uma série de coisas.”</i>	<i>“Não vejo desvantagem nenhuma.”</i>
Processo avaliativo	Vantagens	<i>“...a única vantagem é para o ministério, o ter encontrado uma forma de travar a progressão na carreira.”</i>	<i>“Se for feito nos moldes que aponte, sim, trás vantagens porque é uma forma de promover o sucesso escolar, “É um formalismo para progredir na carreira.”</i>	<i>“Não considero que haja outras vantagens, para além das que referi, haver maior reflexão da parte do professor avaliado sobre o seu trabalho. Não encontro.”</i>	<i>“Trará para alguns .O facto de sermos avaliados torna-nos um bocadinho mais... eu não diria fazer as coisas de outra forma, porque acho que a forma como fazemos as coisas é sempre a mesma, não é? Mas torna-nos mais responsáveis. Pelo menos naquele processo todo, temos que por tudo preto no branco porque alguém vai ver. Para nós é uma coisa, quando temos que passar a outro, temos que passar tudo de uma forma mais clara, digamos assim. Para as pessoas entenderem, lá está .”</i>

	Desvantagens	“O processo demasiado burocrático.”	“...como está a ser feito, não vejo qualquer vantagem, não muda nada.”... é uma perda de tempo, tempo esse que poderia ser investido nos alunos.”	“O facto que já referi, não existir uma pessoa com formação que leve a uma reflexão construtiva”	“ O stress. É a preocupação de fazer isto, de fazer aquilo... é a carga psicológica, mais nada. Porque as pessoas já não estão habituadas, porque no estágio já se fazia isso.”
	Eficaz/não eficaz	“Se pensarmos no tal abrandar na progressão da carreira docente é eficaz porque acaba por prender os docentes aquele estalão durante x tempo e passam apenas alguns. Não estou a dizer se são os melhores ou os piores, mas a partir do momento que há exigências de cotas, não podem passar todos, há logo ali um funil. E se pensarmos na questão económica é eficaz. Relativamente aos efeitos que tem na profissionalidade docente ou na melhoria das aprendizagens, também tem algumas vantagens, mas como já foi referido atrás, como é tão circunstanciado e tão menor, se damos em média 100 aulas por ano se são assistidas duas, o que é isso no meio, não é assim? No meio de tanta aula ...	“Não. Pelas razões apontadas.”	“Não, pelo que já referi. Enquanto não cumprir aquilo que está na própria legislação, o processo não for coerente com aquilo que a legislação indica, não vejo que haja eficácia no processo.”	“Acho que não. Por exemplo, não houve alteração do desempenho, eu continuei a fazer o que fazia ... e em termos de eficácia, não sei em quê, com duas aulas observadas...Podia ter-me esmerado muito nessas aulas e ter andado o ano inteiro ... a melhoria do ensino passa muito pela responsabilidade do professor e não pela ADD”.

			B5	B6	B7
Observação de aulas	Vantagens	Desempenho Profissional	<i>“Pode proporcionar uma evolução no sentido de uma melhoria contínua dos processos de ensino aprendizagem”</i>	<i>“Sim, pode ser vantajoso quando há dialogo e troca de ideias sobre como decorreu a aula, é sempre enriquecedor a troca de ideias “</i>	<i>“ É vantajoso porque podemos refletir em conjunto e haver a possibilidade de melhorar, também podemos trocar experiencias.</i>
		Processo avaliativo	<i>“...pode conduzir à autorreflexão das práticas avaliativas.” “Ao observar-se uma aula e refletir-se sobre o processo de observação, pode haver uma melhoria nesse processo que conduza à melhoria das práticas avaliativas, percebes? Ninguém nasce ensinado! O processo de observação vai-se construindo...”</i>	<i>“É principalmente na sala de aula que desempenhamos a nossa atividade profissional, mas não é em duas aulas que se avalia alguma coisa!”</i>	<i>“Tal como está a ser feita, não vejo que haja grandes vantagens, porque só se avalia aquele momento, e o resto do ano? Mas claro que o avaliador sempre retira alguns elementos para a avaliação”</i>
	Desvantagens	<i>“Os avaliadores, na maioria das vezes, serem colegas dos avaliados, o que trás constrangimentos para ambas as partes.”</i>	<i>“Sempre causa algum constrangimento o facto de sermos observados, mas se fosse prática comum, acho que até seria vantajoso”</i>	<i>“ Não vejo desvantagens, mas deveria ser feito com mais frequência e não tanto para avaliar, para atribuir uma nota”.</i>	
Relatório de autoavaliação	Vantagens	Desempenho profissional	<i>“Sinceramente, não lhe associo quaisquer vantagens. “</i>	<i>“Sempre proporciona alguma reflexão sobre o trabalho que desenvolvemos, enfim, depende de como o construímos! Para uns é mais uma formalidade, para outros não!”</i>	<i>“ Acho que é pormos no papel aquilo que fazemos habitualmente. Todos nós refletimos sobre o que fazemos, será essa a grande vantagem”</i>

	Processo avaliativo		<i>“ Se o avaliador se der ao trabalho de confirmar o que apresentamos... mas acho que não trás grandes vantagens!”</i>	<i>“Sempre é a opinião do avaliado, se for de facto uma reflexão sobre o trabalho do professor, pode dar indicadores a avaliador,....”</i>
	Desvantagens	<i>“Por vezes é apenas de “copy paste” de outros documentos e não incita ao seu único e verdadeiro objetivo, a autorreflexão.”</i>	<i>“ São mais umas coisas que se escrevem, mais uma formalidade...”</i>	<i>“Tal como disse não vejo grandes vantagens nem desvantagens, depende como é feito”.</i>
Processo avaliativo	Vantagens	<i>“Tal como está, não vejo vantagens...”</i>	<i>“ Sinceramente, não vejo qualquer vantagem ...”</i>	<i>“ Trouxe algumas vantagens, acho que há mais responsabilização do professor, “ Por exemplo hoje os docentes faltam menos, estão mais organizados, e isso também é consequência da avaliação”</i>
	Desvantagens	<i>“Processo burocrático, no qual se consome tempo, sem grandes resultados.”</i>	<i>“ Acho que é um gasto de energia, gere conflitos na escola e mau estar...”</i>	<i>“ A grande desvantagem foi gerar conflitos entre colegas e as pessoas preocupam-se em cumprir prazos, em apresentar papeis, quando podiam investir com os alunos”</i>
	Eficaz/não eficaz	<i>“ Não. Para o ser deverá existir um maior diálogo entre todos os interessados e aferição das verdadeiras razões da implementação da ADD. Os interessados deverão sentir-se motivados.”</i>	<i>“ Não é eficaz, não é por existir avaliação que nos tornamos melhores professores, o sermos melhores professores passa por nós e pela cultura de escola. Antes a progressão na carreira poderia ser um motivo , agora nem isso...”</i>	<i>Acho que não é eficaz, porque tal como já referi, os objetivos não foram alcançados</i>

			C1	C2
Observação de aulas	Vantagens	Desempenho Profissional	<i>“Nestes moldes acho que não tem qualquer vantagem Se fosse alguém para corrigir pequenos defeitos agora desta maneira, assiste, escreve e vai-se embora .”</i>	<i>“ Não há qualquer vantagem para o desempenho profissional. Poderia haver se houvesse uma reflexão sobre a aula, não havendo...”</i>
		Processo avaliativo	<i>“Para o processo avaliativo, nada, é um relatório que ela tem, agora o que ela disse não sei ... simplesmente disse... “fala que eu tenho que escrever muito”. Fora isso não sei mais nada.”</i>	<i>“Para o processo avaliativo, existe claro, é aí que vão avaliar a dimensão científica e pedagógica, agora como é feito, isso é outra questão” “ Não foram discutidos os parâmetros, por exemplo, não tivemos acesso aos registos de avaliação...”</i>
	Desvantagens	<i>“A desvantagem é o que referi... eu não sei se estou a proceder bem, se estou a proceder mal...estamos às escuras. Se cometemos um erro à primeira aula, cometemo-lo na segunda, não há feedback.”</i>	<i>“ Causa algum mau estar, principalmente quando as regras do jogo não são esclarecidas! Acreditas com vinte anos de serviço senti-me como fosse um estagiário, ou ainda pior”</i>	
Relatório de	Vantagens	Desempenho profissional	<i>“Não vejo vantagens nem desvantagens, faz-se, a lei determina que...”</i>	<i>“É uma reflexão que se faz, se se faz....mas quantas vezes não é uma cópia do anterior?”</i>
		Processo avaliativo	<i>“Bom poderá ser vantajoso porque poderá fazer-se o contraponto com a minha opinião e a opinião da avaliadora sobre as aulas observadas, mas... A avaliação é feita no dia a dia, uns com os outros...”</i>	<i>Não sei ...</i>
	Desvantagens	<i>“Também não vejo grandes desvantagens...”</i>	<i>“Nem vejo vantagens, nem desvantagens a intenção até pode ser boa, agora na prática....”</i>	

Processo avaliativo	Vantagens	<i>“Se servir-se para a progressão, se tivesse um objetivo concreto, mas nestes moldes não vejo nenhuma vantagem. Se no final se apresenta-se qualquer coisa séria sobre aquilo que foi feito, ...tinha-se que se apresentar algo concreto, aquilo que foi feito, e então teria uma nota, agora assim, não!”</i>	<i>“Tal como está não vejo grandes vantagens, repara, eu nem sei o que correu bem na aula ou o que correu mal, simplesmente tomei conhecimento da minha avaliação final, não há feedback...”</i>
	Desvantagens	<i>“Não vejo desvantagens, acho que as pessoas devem ser avaliadas agora com um outro tipo de avaliação mais correto. “</i>	<i>“ As desvantagens já as referi em cima... é o stress, é a preocupação, é o gasto de tempo desnecessário...”</i>
	Eficaz/não eficaz	<i>“Tenho as minhas dúvidas... tenho as minhas dúvidas ... acho que não.”</i> <i>“Pelos razões que já apontei... há falhas em vários aspetos. Não é objetiva...é muito pela rama ... nem sequer podemos por anexos. Diz que fiz... e as pessoas acreditam ou não!”</i>	<i>“ Não é muito eficaz e repara aqui na escola, de facto aumentou o sucesso dos alunos e houve uma melhoria das aprendizagens? Os exames mostram que não! Quanto à progressão na carreira, estamos congelados... acho que sim, que deve existir avaliação, mas não nos moldes atuais, deve ser vista no sentido da melhoria, não avaliar só para dar uma menção!”.</i>

			D1
Observação de aulas	Vantagens	Desempenho Profissional	<i>“Eu penso que a observação de aulas é um fator essencial ao desempenho profissional, para o processo avaliativo e também para a melhoria das aprendizagens, porque tudo se passa na sala de aula. Neste caso o agrupamento de escolas que foi recentemente avaliado, o ambiente é ótimo, os professores estão satisfeitos, os pais estão relativamente satisfeitos, os funcionários sentem-se realizados, mas não produz efeito nos resultados escolares. Então se não produz efeitos nos resultados escolares, nalgum sítio estará o problema. O problema está onde? Estará na sala de aula. Só pode estar. A sala de aula continua a ser uma ilha fechada, isolada, onde o professor entra e tudo o que se lá passa dentro fica numa caixinha fechada. Eu penso que temos de caminhar mais para a abertura da sala de aula ao exterior. Não no sentido de recriminar, mas sim no sentido de partilhar técnicas, de partilhar materiais de responsabilizar também os pais, porque têm um papel fundamental na orientação dos seus filhos ao longo d vida e penso que a observação de aulas para mim é essencial para o desenvolvimento do professor e dos alunos também.”</i>
		Processo avaliativo	<i>“Quanto ao processo avaliativo é importantíssimo, aliás, até um dos critérios, neste modelo de avaliação de desempate é a dimensão científica e pedagógica. E penso que mais importante do que ter um ótimo plano anual de atividades, do que o professor participar nisto, nisto e naquilo... o essencial do ensino está dentro da sala de aula. É ali que tudo acontece, e para mim é ali que se distinguem os bons professores. É dentro daquele espaço.”</i>
	Desvantagens	<i>“É desvantajoso para o professor que está a ser observado... desvantajoso.. pode ser constrangedor, não é? Por nós termos alguém estranho a observar as aulas, se não houver um trabalho colaborativo. Agora se for alguém do meu departamento ou do meu grupo disciplinar, se eu partilhar com ele técnicas, se elaborar trabalhos para aplicar aos alunos e se for uma partilha de aulas, não tem que ser sempre o coordenador ou o representante de grupo, eu penso que terá que ser sempre uma partilha, porque o que resulta numa turma pode não resultar na outra e há vários fatores para isso. E se houver esse hábito de partilha eu vou à tua aula e tu vais à minha, então podemos testar várias técnicas e chegar a bons resultados. Se for uma observação unidirecional, se eu sentir que o colega que está a observar está a inspecionar no sentido de ir incriminar, pronto, isso pode ser uma desvantagem, porque não há um processo construtivo.”</i>	
Relatório de autoavaliação	Vantagens	Desempenho profissional	<i>“O relatório de autoavaliação é mais um proforme. Pela experiência que eu tenho há colegas que praticamente não utilizam o número de páginas que o relatório de autoavaliação lhes permite utilizar “</i>

	Processo avaliativo	<i>“... não é o relatório que vai determinar o peso da avaliação do docente.”</i>
	Desvantagens	<i>“Penso que é mais um proforme, do que outra coisa...”</i>
Processo avaliativo	Vantagens	<i>“Se o processo avaliativo for organizado de forma cimentada e bem consolidada, ... fosse bem implementado poderia ser uma mais valia para o desenvolvimento profissional dos professores e também para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Porque penso o que está aqui em causa, tudo isto visa, o objetivo principal é a melhoria das aprendizagens dos alunos. E neste modelo que agora estamos a aplicar, 60% do peso da avaliação corresponde à dimensão científica e pedagógica. A participação na escola e a relação com a comunidade e a formação valem só 40%. Por isso mesmo penso que se as coisas funcionassem bem e fossem devidamente cimentadas poderia ser uma mais valia para o sucesso das aprendizagens. Agora o que eu penso é que a maior parte dos docentes ainda não estão conscientes disso. A maior parte das pessoas pensam que por terem um portfolio digital, e por utilizarem as tecnologias x,y e z que estão mais há frente, e eu não concordo. Concordo que não devemos parar no tempo, devemos avançar, devemos utilizar as tecnologias, mas se não produzirmos com isso resultados efetivos, nada vale. A avaliação devia sim senhor distinguir e diferenciar esses professores com as boas práticas. Não é por acaso que quem tem excelente, ou que o excelente se deve dar a docentes cuja ação determina o sucesso das aprendizagens dos alunos.”</i>
	Desvantagens	<i>“ ... depois ainda temos uma desvantagem, já estamos no terceiro modelo do processo avaliativo e ainda não avaliamos o impacto de cada um deles, porque estamos sistematicamente a mudar de procedimentos, é o tempo que se perde a preparar os materiais, a aprovar os materiais, a aplicar os materiais e não se avalia o impacto das praticas e desses mesmos materiais.” As desvantagens que eu considero à primeira vista é que o processo avaliativo não veio favorecer o trabalho colaborativo e veio criar entre os docentes um mau estar muito grande porque é uma guerra para ver quem é que tem as melhores notas. As melhores notas nem sempre correspondem ao melhor desempenho. Quando a Secção de avaliação de desempenho docente abre os envelopes com as propostas de avaliação não pode fazer nada, reconhecendo por vezes que há docentes que têm desempenhos melhores e que ficam sem as menções de mérito, porque a secção limita-se a fazer a seleção aplicando os critérios e isso não pode ser alterado. Entre os professores provoca mau estar, e entre os avaliadores e restantes professores.. Enquanto se o avaliador for interno há imensos aspetos que não ficam de maneira alguma clarificados.</i>
	Eficaz/não eficaz	<i>“Não nos moldes em que está a ser aplicada, para mim não é, embora com a introdução do avaliador externo aumentou o grau de eficácia , na minha perspetiva.”</i>

Anexo IX – Percepção dos professores sobre melhorias do processo avaliativo

Categoria	Entrevistas	A1	A2	A3	A4
	Unidade de contexto				
Medidas a adotar relativamente ao processo	Gestão dos recursos	<p><i>“O avaliado e o avaliador não têm tempo para dedicar à avaliação. E então este ano... nos anos anteriores ainda tínhamos umas horas para dedicar à avaliação. Em que nos reuníamos com os colegas. Este ano não há. Em desloco-me às escolas sem ter direito a subsídio de deslocação e é fora do horário letivo, não temos horas para isso. Acho que é de mais “</i></p>	<p><i>“Deveria ser atribuído mais tempo para a avaliação e não ser pontual, deveria ser um processo contínuo mas de uma forma diferente, mais leve ...”</i></p>	<p><i>“Há falta de tempo para se dedicar à avaliação. Neste ciclo já foram produzidas fichas concretas para a observação de aulas, mas não foram produzidas para a avaliação interna, isso consome tempo, quando se poderia estar a implementar outro tipo de práticas. O avaliador deveria ter um conhecimento mais atempado do que se avalia . Este ano tem que emitir uma opinião sobre a autoavaliação quando só agora tem conhecimento dos professores que vai avaliar... Acho que este ano a avaliação está a ser implementada de uma forma menos rigorosa que a anterior”</i></p>	<p><i>“Primeiro acho que quem deve fazer essa avaliação devem ser pessoas com formação especializada na área. Se eventualmente os coordenadores de departamento ou delegados têm de ser envolvidos nesse processo, devem ter uma flexibilização de horário muito maior de modo a fazer um acompanhamento do processo desses colegas, coisa que neste momento é impossível.”</i></p>

	Comunicação	<p><i>“Nos outros anos era diferente. Estava aqui com os colegas, conversávamos . este ano fui lá no dia das aulas e mais nada. É completamente diferente”</i></p>	<p><i>“ Haver abertura , partilharmos as duvidas, as ideias, haver uma abertura, mas não para ver quem é o melhor ou o pior , sem competitividade”</i></p> <p><i>“Entre os avaliadores deveria existir mais troca de experiencias, a avaliação não devia ser tão fechada naquele nível de ensino. “</i></p>	<p><i>“...existir maior diálogo....”</i></p>	<p><i>“Se for um avaliador externo, pelo que presenciei aqui na escola esse avaliador só via o avaliado no dia em que vinha observar aulas, não sei que comunicação houve entre os colegas. Conhecendo o trabalho que se tem atualmente na escola, duvido que haja tempo para que o avaliado e avaliador se encontrem, troquem informação, participem, etc,etc. Se forem da mesma escola é mais fácil, mas mesmo assim o tempo disponível é muito pouco.”</i></p>
--	-------------	--	---	--	---

	Transparência	<p><i>“O processo avaliativo é transparente, porque através do centro de formação os colegas foram informados sobre os parâmetros em que iam ser avaliados. Nos outros anos também. Eram apresentados os documentos e explorados com eles, sobre os parâmetros em que iam ser avaliados.”</i></p>	<p><i>“O processo avaliativo não é um processo transparente Eu sou contra as qualificações, a não ser que haja grandes disparidade. Pessoas que faltem muito, problemas com alunos e vamos ver de onde esses problemas vêm, mas não em função de uma nota. Porque isso restringe muito a relação entre colegas.”</i></p>	<p><i>“Embora os avaliadores façam o trabalho o melhor que podem, os documentos criados e os procedimentos a adotar devem ser do conhecimento prévio dos avaliados, com o objetivo de maior transparência...”</i></p>	<p><i>“apesar de termos vivido tempos perturbados, pelo menos aqui na escola tentou-se que o processo fosse transparente. Claro que isso da transparência é sempre um bocadinho subjetiva, não é? Não sei, não sei... nesta altura o processo de avaliação estão praticamente da estaca zero, não sei se a informação que vem do ministério.... Mas o processo tem que ser transparente, as partes envolvidas têm que conhecer todos os dados referentes à avaliação.</i></p>
--	---------------	---	--	---	---

	Outras	<i>“o avaliador deve ser uma pessoa especializada e devem existir condições para um acompanhamento mais próximo, em que as pessoas reflitam em conjunto como poderão melhorar.”</i>	<i>“ maior articulação entre os diferentes níveis de ensino, porque é importante haver partilha e troca de aprendizagens e isso criaria um bom ambiente de trabalho. Claro que também deve existir maior partilha entre o mesmo nível de ensino. Porque tenho que trabalhar só para o excelente ou para o muito bom? Posso ser melhor nuns aspetos e outros docentes noutros, se houvesse partilha era mais enriquecedor.</i>	<i>“Deve existir uma cultura de avaliação e de maior participação entre os professores. Os professores devem deixar-se observar, abrirem-se e não fecharem-se no seu casulo... Claro que isto passaria por ações de formação que dessem outra perspetiva da avaliação e assim esta iria refletir-se nos resultados dos alunos e na escola.”</i>	<i>“...a especialização, a observação de aulas tornar-se numa rotina, numa coisa normal, para que o professor que vai avaliar ir assistir com normalidade, informalmente, acho que isso valorizava o processo.”</i>
Competências do avaliador	Pessoais	<i>“deve ser uma pessoa comunicativa, que tenha uma boa relação com as pessoas.”</i>	<i>“... deve ser uma pessoa capaz de partilhar, um docente, um colega, um amigo com quem nós conversamos. Não é uma pessoa que sabe mais, mas que está ao nosso lado e que nos pode ajudar a combater os problemas e dificuldades.”</i>	<i>“Deve ter um perfil carregadinho de bom senso”</i>	<i>“deve ser uma pessoa não conflituosa, com bom senso.”</i>
	Profissionais	<i>“Deve ser uma pessoa especializada em supervisão e avaliação”</i>	<i>“Deve ter formação especializada”</i>	<i>“...tem que ter uma noção do trabalho do professor, tem que saber o que está a fazer.”</i>	<i>“O avaliador deve ser uma pessoa especializada em avaliação de professores”</i>

		B1	B2	B3	B4
Medidas a adotar relativamente ao processo	Gestão dos recursos	<p><i>“Devíamos ter era sim uma comissão de acompanhamento na sala de aula com os aspetos a observar do conhecimento de todos, mas em que o avaliado pudesse também mencionar esses aspetos pedagógicos e pudesse refletir sobre eles, independentemente de vir a ser avaliado ou não. Entre avaliadores e avaliados termos um tempo para pensarem conjunto sobre estas questões a nível do grupo ou mesmo de departamento. Porque nós sabemos que a distribuição dos elementos do grupo pelos departamentos é difícil conhecer a nossa prática letiva ou a pedagógica. Somos tantos e de tantas áreas disciplinares que a avaliação que cabe ao coordenador de departamento o que por vezes está muito distante do nosso dia a dia profissional.”</i></p>	<p><i>“A avaliação deveria ser feita por um grupo de professores especializados. “</i></p>	<p><i>“Nem todos os centros de formação estão efetivamente cientes do próprio processo de avaliação e creio que quando não existe numa determinada área um professor com todos os requisitos para ser um bom professor avaliador eu creio que não se pode a fazer tipo sorteio porque isso não é honesto do próprio centro de formação e da direção da escola e depois aplicar o processo a um professor avaliado. Tem que existir realmente uma boa gestão dos recursos e atender ao perfil dos professores”</i></p>	<p><i>“Se o avaliador tivesse no seu horário para avaliar, para seguir de perto o professor, no sentido que ele até pode precisar de ajuda... isso não acontece. Temos duas aulas observadas, o avaliador regista o que há de bom e de mau, não há no fundo um acompanhamento”</i></p>

	Comunicação	<p><i>“O avaliado também deve ter o conhecimento dos procedimentos e reclamar para si, aquilo que acha que não esteja bem explicado.”</i></p>	<p><i>“Deveriam propor formas de melhoria de atuação do professor e verificar o processo de evolução”</i></p>	<p><i>“Se o professor avaliador for uma pessoa com formação específica, eu creio que isso terá uma abertura de discurso e uma forma de levar o professor avaliado a refletir sobre as suas praticas, sobre as suas formas de testar e a própria necessidade de formação que o próprio professor avaliado deverá ter.”</i></p>	<p><i>“No meu caso houve comunicação, no entanto acho que deveríamos ir assistir às aulas do avaliador para vermos o que ele entende que deveríamos fazer. Nós vamos para ali em branco . hoje é um avaliador manhã é outro. Já que estamos quase em regime de estágio, convinha que o avaliado fosse assistir às aulas do avaliador para ver efetivamente o que está correto, ou então , partindo da primeira aula observada e da comunicação estabelecida, à pontos fracos, a partir daí iríamos num periodozinho a assistir à aula do avaliador e então a partir daí poderíamos melhorar o nosso desempenho. Porque dizerem-nos tens esta nota porque isto é errado não é suficiente. Deve-se apontar o que está errado e como se deve fazer para melhorar e isso não acontece.”</i></p>
--	-------------	---	---	---	---

	Transparência	<p><i>“Eu parto sempre do principio que tudo é transparente. A partir do momento que são explicadas as regras, a responsabilidade do avaliado e do avaliador são iguais. Se o processo é menos transparente não é por culpa de quem está acima ou quem está como avaliado. O processo tem que ser transparente, agora temos que ver que há situações em que é muito complicado, nomeadamente na gestão das cotas e por vezes vamos a questões menos objetivas. Relativamente a esta matéria, muito sinceramente, a assiduidade do docente e a frequência de formação são dois dados objetivos que tornariam o processo mais igual para todos, na medida em que à partida está definido.... abraça o projeto educativo da escola deveria ser outro aspeto, também é preciso que haja oferta, isso é uma verdade. Nesse sentido, dava o seu contributo mais avaliado com sustentabilidade em termos científicos e de acordo com a intencionalidade da própria formação.”</i></p> <p><i>“Quanto à assiduidade... Isso é um aspeto objetivo. Porque tudo o resto é subjetivo”</i></p>	<p><i>“Esta deveria ser feita por uma equipa externa e observar todo o trabalho desenvolvido pelo professor e a partir do momento em que a avaliação é feita por uma equipa externa, acho que já há transparência.”</i></p>	<p><i>“Relativamente à transparência do processo também já referi, haverá transparência se efetivamente quando for um processo sério, honesto, válido.”</i></p> <p><i>“Que os professores avaliadores tivessem formação específica e com um currículo que fosse sobejamente enriquecedor e que levasse o avaliado a refletir e ensina-se alguma coisa.”</i></p>	<p><i>“É difícil haver transparência porque os avaliados e os avaliadores vão mudando e os avaliadores têm no sei quantos avaliados e quer queiramos quer não, uns são mais amigos que outros e tudo isso influencia. A avaliação é subjetiva. É difícil haver transparência. Até há, as notas são publicadas, mas o que isso interessa se é a nota que o avaliador dá... claro que podemos recorrer.. isso passa pela responsabilidade de quem avalia.”</i></p>
--	---------------	---	---	---	--

	Outras	<p><i>“...as aulas observadas não fossem guardadas para aquele período final de processo do ciclo avaliativo e não tinha que ser uma aula do principio até ao fim. O avaliador poderia chegar de surpresa e tomar determinadas notas, no tempo X de aula e não tinha que ser com aquela rigidez, com aquele conteúdo, porque não se trata aqui de prepararmos uma aula com todos os enfeites e efeitos, mas da espontaneidade da condução de uma aula e isso não tem que passar necessariamente por aqueles 90 minutos seguidos, pode ter outra forma de ser observada.”</i></p>	<p><i>“Diria que a ADD é importante, mas deveria ser dividida em dois eixos. A avaliação, a atribuição de uma menção, ou de uma nota, digamos... deveria ser feita por professores externos à escola, com formação especializada e não deveria ser feita baseada só numa ou noutra aula, mas sim num acompanhamento ao longo do ano, observando o trabalho todo ao longo do ano que foi feito pelo professor. Os alunos deveriam ter uma palavra a dizer em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor. Dentro da avaliação de desempenho docente, a outra parte corresponderia à formação que deveria ser disponibilizada ao professor, quando mudasse de escalão, não pelos centros de formação, mas sim pelas universidades, onde os professores poderiam desenvolver os seus conhecimentos, incidindo principalmente na parte científica.”</i></p>	<p><i>“Não creio que um dos critérios que está patente na legislação, que é o facto de ser um professor mais velho a avaliar, seja muito válido, porque nem sempre um professor mais velho e com mais experiência que o avaliado, tenha efetivamente uma prática letiva mais enriquecedora e que faça dele um bom avaliador. Portanto em relação a tornar este processo mais válido eu creio que tem que haver um grande cuidado na seleção do professor avaliador.”</i></p>	<p><i>“Olha acabar com tanto burocracia, acabar com duas aulas assistidas, porque são só duas e não vêm nada...posso produzir coisas muito bonitas, powerpoint muito engraçados, ter uma aula muito animada, muito engraçada, porque resultou, porque eu até me esmerei, e andei o ano inteiro sem fazer nada, porque acho que não é em duas aulas que se condiciona a vida da pessoa que está a ser avaliada. Nós andamos o ano inteiro a avaliar os alunos e nós em duas aulas somos avaliados”.</i></p>
--	--------	--	---	--	--

Competências do avaliador	Pessoais	<i>“Dever ser sobretudo um indivíduo sensato, que saiba ouvir e partilhar, assim como o avaliado. E era muito importante que não estivesse neste processo contrariado o que em alguns casos acontece. E estando contrariado por vezes fá-lo sentir mal no desempenho da sua função e não enriquece o processo...”</i>		<i>“Um professor avaliador deve ser uma pessoa com cariz, não digo forte, mas com alguma personalidade e que soubesse conduzir o processo de avaliação a uma melhoria das práticas do professor que está a ser objeto dessa avaliação”</i>	<i>“Deve ser honesto, responsável, imparcial, muito importante. Independentemente de ser amigo ou não gostar da pessoa deve avaliar com imparcialidade. Acho que é uma competência pessoal e profissional.”</i>
	Profissionais		<i>“Deve ter formação específica em avaliação e no grupo disciplinar do professor avaliado. Deveria existir uma entidade responsável que reconhece-se as competências profissionais e pessoais do avaliador, e não ser designado por decreto.”</i>	<i>“Para além da especialização que deverá ter, eu creio que a especialização só não chega. O seu currículo deve transparecer uma longa prática letiva. Só o professor que tenha efetivamente experiência letiva no terreno de várias escolas e se possível mais que um nível de ensino poderá efetivamente ser um bom avaliador.”</i>	<i>“Claro que ter formação ...isso não é sinónimo de qualidade, ter formação... estar num escalão inferior? Éticamente não deveria ser possível avaliar, porque em termos de progressão... se tiver muito bom tu vais progredir ... mas em termos de profissionalismo, não vejo problema porque um bom profissional tanto o é com mais ou menos tempo de serviço.”</i>

		B5	B6	B7
Medidas a adotar relativamente ao processo	Gestão dos recursos		<i>“Penso que o professor avaliador deveria ser uma pessoa reconhecida pelo seu profissionalismo pelos seus colegas”</i>	<i>“Deveria ser dado tempo para a avaliação, principalmente que possibilitasse um maior acompanhamento por parte do avaliador”</i>
	Comunicação	<i>“Deveria existir um diálogo construtivo e com maior frequência entre avaliador e avaliado”</i>	<i>“ A comunicação deveria ser mais frequente e tal como já referi não se devia restringir só às duas aulas assistidas”.</i>	<i>“ A comunicação existe, mas penso que a avaliadora deve ser recetiva e acessível. No meu caso sempre houve comunicação...”</i>
	Transparência	<i>“ ... para ser mais transparente, as classificações obtidas deveriam tornar-se públicas.”</i>	<i>“ A partir do momento que saibamos os parâmetros, o peso, ou seja as regras do jogo, há transparência, só acho que a avaliação deveria ser tornada publica.”</i>	<i>“ Acho que é um processo transparente. Desde que haja dialogo e saibamos como somos avaliados...”</i>
	Outras	<i>“Apenas a questão de tornar a classificação obtida pública.”</i>	<i>“Acho que o principal aspeto tem a ver com a designação do professor avaliador, tal como já referi”</i>	<i>“Não vejo outras medidas, penso que haver um acompanhamento contínuo e dialogo construtivo, são fatores importantes.”</i>
Competências do avaliador	Pessoais	<i>“Competências pessoais, sociais e científicas. Ser um bom observador, estar reflexivo às práticas avaliativas e estar aberto ao diálogo e à melhoria contínua.”</i>	<i>“Ser uma pessoa comunicativa, integra e honesta e ser uma boa profissional”</i>	<i>“Seja uma pessoa capaz de se relacionar e cooperar com os outros , tenha humildade mas sem se deixar subjugar. A honestidade também é importante. E deve ser curioso e atualizar-se ”</i>

	Profissionais		<i>“Sem dúvida é importante formação especializada no campo da avaliação e também no campo da didática .”</i>	<i>“As competências profissionais acho que se vão construindo ao longo da nossa vida profissional, e o professor avaliador deve ser uma pessoa que procura atualizar-se e deve ter formação especializada, mas só isso não chega, deve ser competente profissionalmente, ser uma referencia”</i>
--	---------------	--	---	--

		C1	C2
Medidas a adotar relativamente ao processo	Gestão dos recursos	<i>“ Sabemos que isso não é possível devido ao número de horas e isso leva-nos a outra questão, ... ”</i>	<i>“ Penso que a avaliação requer tempo, para que se possa partilhar e refletir, e também para os avaliadores terem alguma formação, o que não acontece”.</i>
	Comunicação	<i>“Isso é mais complicado... acho que deviam ter maior contacto, partilha de informação, antes e depois das aulas assistidas” ” Acho que as pessoas deveriam discutir o que se vai fazer, como era antes...”</i>	<i>“ A comunicação deve ser importante, coisa que não existe nesta fase. Praticamente não há comunicação com o avaliador externo e quanto ao interno, só no fim do processo é que soubemos quem era, por isso também não houve comunicação. A avaliação deve ser um processo contínuo.”</i>

	Transparência	<i>“... não houve contacto nenhum, será o relatório dela... não sei... claro que deve ser um processo transparente, como, sinceramente não sei... talvez mais dialogo entre avaliado e avaliador...”</i>	<i>“Para que fosse transparente teria que ser discutida a avaliação e termos acesso às fichas de avaliação. A avaliação deveria ser tornada publica”</i>
	Outras	<i>“ não sei se é uma vantagem... apanharem as pessoas desprevenidas... “ “Eu até acho que uma pessoa quando está a ser avaliada, não se devia cingir a um único momento avaliativo, deveria haver mais contacto entre o avaliado e avaliador, a avaliação deve ser mais que isso. Se os alunos têm uma avaliação contínua... deveria existir mais contactos ao longo do ano entre avaliador e avaliado. Porque só num momento, as coisas podem não correr bem.”</i>	<i>“ O processo deveria ser partilhado e mesmo entre avaliadores acho que há critérios diferentes, acho que os avaliadores não optam pelos mesmos critérios. Devia existir formação e discutidas as verdadeiras razões da ADD.”</i>
Competências do avaliador	Pessoais	<i>“deve ser integra, com uma boa formação moral, estar ali com o objetivo de ajudar e não propriamente para estar ali só para terra queimada.”</i>	<i>“ Deve ser uma pessoa capaz de ter uma atitude crítica, mas devidamente fundamentada, estar ali com o espírito de ajudar e não só de avaliar. E ter bom senso e compreensivo, mas não permissivo ”</i>
	Profissionais	<i>“Deve ter formação nessa área, ...”</i>	<i>“ Deve ter sólidos conhecimentos na áreas disciplinar , científicos, didáticos e pedagógicos, mas também formação no campo da avaliação de professores.”</i>

D1		
Medidas a adotar relativamente ao PROCESSO	Gestão dos recursos	<i>“Talvez atribuir aos professores mais horas da componente não letiva para acompanhar os colegas, ou para poderem planificar e trabalhar em grupo.”</i>
	Comunicação	<i>“A comunicação entre avaliador e avaliado poderia ser facilitada se o avaliador e o avaliado soubessem com mais antecedência quem é que exerce essas funções e houvesse esse trabalho colaborativo, que poderia ser lançado nos horários dos professores, tempos para fazerem esse tipo de trabalho.”</i>
	Transparência	<i>“Para a transparência do processo avaliativo eu penso que deveria haver formação a nível de escolas e entre escolas. Porque para já, já é aborrecido haver na mesma escola os avaliadores apresentarem critérios completamente dispares. Há avaliadores que utilizam uma bitola e outro avaliador utiliza outra bitola. Isso não serve para distinguir os desempenhos das pessoas e depois entre as várias escolas. Eu penso que quem fosse avaliador deveria efetivamente fazer formação, para impedir que estas situações acontecessem. A formação poderia ser entre os avaliadores da escola e entre os avaliadores das escolas que pertencessem ao mesmo centro de formação, havendo assim procedimentos mais uniformizados.”</i>

	Outras	<p><i>“Para além daquelas que já referi, haver formação para os avaliadores, haver também pessoas de fora para avaliar aquilo que se passa... eu incidia essencialmente na formação, para que todos nós soubéssemos o que é que se pretende com a avaliação, quais são os objetivos da avaliação. Eu própria como gestora, muitas vezes me questiono quanto é que eu valho e se a minha avaliação efetivamente reflete aquilo que eu valho e como se avalia aquilo que eu valho? Trabalhando no área da educação, avalio-me pela satisfação dos utentes principais que neste caso são os alunos. Numa escola em que os resultados estão aquém do que é esperado, ou há mudança para podermos ter uma avaliação mesmo de bom. Eu considero que um professor que executa as suas funções, que cumpre é bom. Um professor para ter muito bom ou excelente, e era isso que eu mudaria na avaliação, teria que ter uma validação exterior. Ou deveria vir uma inspeção, ou um avaliador externo com competências para validar essas características do muito bom ou excelente, o mesmo acontece para os professores regulares. Não deveriam ser os pares a dizer este professor é regular, tal como não deveriam ser os pares a dizer este professor é excelente ou muito bom, porque, tal como já referi a trás, não é a secção que vai... a seção vai fazer um exercício de matemática, vê quantos muitos bons ou excelentes pode atribuir e mediante aquilo que cá chega é que tem que os seriar, aplicando os critério, porque efetivamente não pode dizer que o professor A,B ou C é muito bom em detrimento do D,E ou F. Eu introduziria avaliadores externos para distinguir quer as classificações de mérito, quer as classificações abaixo de bom, que necessitam de melhoria. É o que eu faria.”</i></p> <p><i>“Eu penso que deveria introduzir-se o conceito de avaliador externo. Penso que esta experiência é uma mais valia, ou seja nenhum dos professores que foram avaliados através da avaliação externa ficaram com umas classificações por aí além. Porquê? Na minha perspetiva penso que o avaliador externo, vindo de fora, é um elemento neutro e vai ser um fator moderador e de alertar as consciências para os problemas. Porque como vem de fora e não tem uma relação direta com o avaliado no seu dia a dia, está mais à vontade para identificar os problemas existentes”</i></p>
Competências do avaliador	Pessoais	<p><i>“O professor avaliador deve ter algumas características, Deve ser uma pessoa com competências sociais, deve saber trabalhar em grupo, dinamizar grupos” “Para além disso deve ser uma pessoa com características humanas que lhe permita um bom relacionamento”</i></p>
	Profissionais	<p><i>“... deve ser uma pessoa com conhecimentos científicos, porque não se vai avaliar, ou não pode ter credibilidade, se não dominar os conteúdos que estão a ser lecionados pelos seu par.”</i></p>