



Luísa Maria Fernandes Martins Rocha Lobão de Figueiredo
A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE
Estudo do processo de implementação com professores de Educação Especial

UMinho | 2009

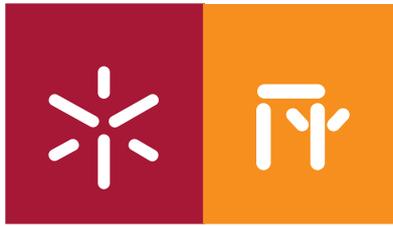


Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Luísa Maria Fernandes Martins Rocha Lobão
de Figueiredo

A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE
Estudo do processo de implementação com
professores de Educação Especial

Outubro de 2009



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Luísa Maria Fernandes Martins Rocha Lobão
de Figueiredo

A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE
Estudo do processo de implementação com
professores de Educação Especial

Tese de Mestrado em Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Palmira Carlos Alves

Outubro de 2009

Declaração

Nome: Luísa Maria Fernandes Martins Rocha Lobão de Figueiredo

Endereço electrónico: luisalobao@gmail.com

Contacto telefónico: 966017790

Número do Bilhete de Identidade: 3860730

Título da Tese:

A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Estudo do processo de implementação com professores de Educação Especial

Orientadora: Doutora Maria Palmira Carlos Alves

Ano de conclusão: 2009

Mestrado em Educação – Área de Especialização: Avaliação

É autorizada a reprodução integral desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho: ____ / ____ / _____

Assinatura: _____

Agradecimentos

À Doutora Maria Palmira Carlos Alves, a minha gratidão pelo seu constante incentivo, que foi fundamental nos momentos mais difíceis, e que me ajudou a levar a bom termo este projecto.

A par dos ensinamentos que me proporcionou, ficará a amizade que entre nós se foi estabelecendo ao longo da realização deste trabalho.

Aos docentes que participaram neste trabalho, agradeço a disponibilidade manifestada e o seu inexorável contributo para a realização deste estudo, sem os quais ele não se teria realizado.

Ao Presidente do Agrupamento de Escolas em que se realizou o trabalho de investigação, uma nota de reconhecimento e apreço pela forma cordial como nos recebeu, pelas condições que nos proporcionou e pela abertura manifestada.

A Avaliação de Desempenho Docente

Estudo do processo de implementação com professores de Educação Especial

Resumo

Na sequência da entrada em vigor do novo quadro legal da avaliação de desempenho docente, através das alterações ao Estatuto da Carreira Docente definidas no Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro e posterior legislação complementar, enunciámos como propósito fundamental desta investigação conhecer de que forma os professores de educação especial se organizaram para responder às exigências do novo sistema de avaliação de desempenho. A partir de algumas considerações relativas à especificidade deste grupo de docência, do enquadramento legal da avaliação de desempenho docente e tendo como base um quadro conceptual focado na avaliação de desempenho dos professores, abordou-se qualitativamente a problemática em análise a partir de uma perspectiva exploratória inscrita num estudo de caso.

O principal meio de recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada, dirigida a um grupo de professores de educação especial (n=10) de um Agrupamento de Escolas, e a informação recolhida, nas dez entrevistas, foi tratada através da técnica de análise de conteúdo.

Os resultados revelam que o novo quadro legal de avaliação de desempenho docente não foi efectivamente implementado, apesar de, formalmente, se terem cumprido quase todos os procedimentos definidos na lei. A contestação dos professores a este modelo, decorrente essencialmente da divisão efectuada na carreira entre professores e professores titulares como meio de encontrar rápida e administrativamente um quadro de avaliadores interno, traduziu-se, na prática, pela recusa generalizada da entrega dos objectivos individuais.

Outro factor visto negativamente foi o pendor burocrático deste modelo que, contrariamente ao que preconiza, está tendencialmente orientado para a gestão administrativa da carreira, cuja progressão fica condicionada pelo estabelecimento de quotas. O desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e a melhoria da qualidade do ensino, legalmente definidos como objectivos principais, não se revelam, em termos pragmáticos, metas a atingir a curto prazo.

Parece poder concluir-se que o novo sistema de avaliação de desempenho docente é gerador de muitas tensões, não serve os principais objectivos a que se propõe e, por maioria de razão, na área de educação especial, dadas as suas especificidades que não são compatíveis com uma avaliação de índole acentuadamente valorativa, em detrimento da contextualização.

Teacher performance evaluation

A study of the implementation process concerning Special Education

Abstract

Due to the new legal framework related to teacher performance evaluation and the amendment made to the Teacher Career Statute, as defined in the Decree-Law no. 15/2009 of 19th January and subsequent supplement legislation, the main purpose of this research is to become aware of how special education teachers got themselves organised in order to respond to the demands of the new evaluation system.

After some reflection on the specificity of this teaching group and the current model of teacher performance evaluation, on the basis of a conceptual outline, focus on teacher performance evaluation, the research of this issue was carried out employing a case study approach qualitatively.

Data were collected using the semi-structured interview, near a group of special education teachers (n=10), from a grouped schools (*Agrupamento de Escolas*) and the content analysis was used to study their perspectives and practices about their performance's evaluation. The results show that the new legal framework related to teacher performance evaluation was not effectively implemented, in spite of nearly all legal procedures had been formally taken. The teachers' protest towards this current evaluation model, mainly because of the division among regular teachers and senior ones (*titulares*) as a mean to find a rapid administrative way to provide a board of internal evaluators, was conveyed by declining to hand over their personal teaching objectives.

Another negative outcome of this model was being too bureaucratic, although stated differently. It is orientated towards an administrative career management, whose access to higher-level positions is limited by quotas. The personal and professional teacher development, as well as the improvement of the quality in education, both legally defined as main aims, do not occur pragmatically, as goals to attain in a short term.

It can be concluded that the new teacher performance evaluation system creates a lot of conflicts and does not achieve its main aims, namely in what concerns special education, because its specificity is not compatible with a quantitative assessment.

Índice

Declaração	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice	ix
Lista de Abreviaturas	xii
Índice de Quadros	xiii
Índice de Tabelas	xiii

INTRODUÇÃO

15

CAPÍTULO I – DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS À ESCOLA INCLUSIVA

19

1. Para o Entendimento das Necessidades Educativas Especiais	21
1.1. Definição do Conceito: Necessidades Educativas Especiais	21
1.2. A Evolução das Práticas Educativas – da segregação à integração	22
1.3. A Escola Inclusiva	23
1.4. Normativos e Enquadramento Legal	27

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE:

Enquadramento Legal com Comentários 33

2. Contextualização da Avaliação de Desempenho Docente	35
2.1. Breve Resenha Histórica	35
2.2. O Novo Modelo de Avaliação de Desempenho Docente	38
2.2.1. Objectivos da avaliação	41
2.2.2. Referencialização	41
2.2.3. Intervenientes	44
2.2.4. Instrumentos de avaliação e registo	45
2.2.5. Fases da avaliação de desempenho	46
2.2.6. Efeitos e requisitos da avaliação de desempenho	47
2.2.7. Regime de transição para o novo regime de avaliação	48
2.3. Considerações sobre a estrutura legal do Modelo de Avaliação de Desempenho Docente: quanto vale o que fazemos?	50

CAPÍTULO III – A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO:	
Enquadramento Teórico	57
3. A Avaliação no Contexto da Avaliação de Desempenho Docente	59
3.1. Aproximações à Definição de um Conceito	59
3.1.1. Considerações gerais	59
3.1.2. A avaliação em educação	62
3.1.2.1. Avaliar o quê?	66
3.1.2.2. Avaliar para quê?	68
3.1.2.2.1. Funções da avaliação	69
3.1.2.2.2. Fins, finalidades e objectivos da avaliação	71
3.1.2.3. Avaliar como?	73
3.1.2.3.1. Instrumentos e técnicas de avaliação	74
3.2. Teorias e Modelos de Avaliação	76
3.3. Modelos de Avaliação	78
3.3.1. Avaliação formativa	78
3.3.2. Avaliação sumativa	79
3.4. Conceito de Avaliação de Desempenho Docente	80
3.5. Modelos de Avaliação de Desempenho Docente	81
3.6. A Avaliação de Professores com base na Referencialização	84
3.7. A Avaliação de Professores numa Perspectiva Dicotómica	86
3.7.1. Desenvolvimento profissional	87
3.7.2. Prestação de contas/Gestão de carreiras	89
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	93
4. Metodologia da Investigação	95
4.1. Problemática da Investigação	95
4.2. Caracterização do Contexto de Desenvolvimento do Estudo	96
4.2.1. Caracterização do Contexto de Desenvolvimento do Estudo	96
4.3. Objecto e Questões da Investigação	98
4.4. Natureza do Estudo	98
4.5. Instrumentos de Recolha de Dados	99
4.6. Técnicas de Análise de Dados	101

4.7. Amostra do Estudo	104
4.8. Procedimentos Metodológicos de Recolha de Dados	106
4.9. Procedimentos Metodológicos de Análise dos Dados	109
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	113
5. Apresentação e Discussão dos Resultados	115
5.1. Análise dos Dados	115
5.2. Síntese dos Resultados da Investigação face aos Objectivos Formulados	158
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES DO ESTUDO	167
6. Conclusões do Estudo	169
6.1. Limitações do Estudo	169
6.2. Conclusões	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	189
ANEXOS	193

Lista de Abreviaturas

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

CCAD – Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho

CE – Conselho Executivo

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CP – Conselho Pedagógico

EB – Ensino Básico

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EE – Educação Especial

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OG – Órgão de Gestão

OI – Objectivos individuais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PAA – Plano Anual de Actividades

PCE – Presidente do conselho executivo

PE – Programa Educativo

PE – Projecto Educativo

PEI – Plano Educativo Individual

PEI – Programa Educativo Individual

REE – Regime Educativo Especial

QE – Quadro de Escola

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

SIADAP – Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública

Índice de Quadros

Quadro 1	Categorias, índices, módulos de tempo e estatuto remuneratório da profissão docente	40
Quadro 2	Referentes externos e internos da avaliação de desempenho docente	42
Quadro 3	Dimensões, parâmetros e indicadores da avaliação de desempenho	43
Quadro 4	Distribuição dos parâmetros e indicadores de avaliação por avaliador	47

Índice de Tabelas

Tabela 1	Caracterização dos entrevistados	105
Tabela 2	Teste da entrevista	107
Tabela 3	Dimensões, categorias e subcategorias de análise	110
Tabela 4	Organização do processo de Avaliação de Desempenho Docente: Implementação do processo	115
Tabela 5	Organização do processo de Avaliação de Desempenho Docente: Criação e importância da CCAD	117
Tabela 6	Organização do processo de Avaliação de Desempenho Docente: Intervenientes na ADD	118
Tabela 7	Organização do processo de Avaliação de Desempenho Docente: Dinâmicas avaliador/avaliado	120
Tabela 8	Organização do processo de Avaliação de Desempenho Docente: A intervenção do OG no processo	121
Tabela 9	Inter-relações entre o PE e os objectivos da ADD: Alteração do PE em função dos objectivos da ADD	123
Tabela 10	Inter-relações entre o PE e os objectivos da ADD: Relação dos objectivos da ADD com o PE	124
Tabela 11	Identificação e consecução dos instrumentos de avaliação e registo: Processo de elaboração dos instrumentos de avaliação e registo	125
Tabela 12	Identificação e consecução dos instrumentos de avaliação e registo: Reacção dos professores	127
Tabela 13	Identificação e consecução dos instrumentos de avaliação e registo: Instrumentos adoptados	128
Tabela 14	Posição dos professores relativamente ao processo de avaliação: Quanto aos normativos legais	129
Tabela 15	Posição dos professores relativamente ao processo de avaliação: Quanto à implementação do processo	130
Tabela 16	Posição dos professores relativamente ao processo de avaliação: Quanto aos objectivos individuais	132

Tabela 17	Posição dos professores relativamente ao processo de avaliação: Quanto ao avaliador	133
Tabela 18	Posição dos professores sobre os vários instrumentos de avaliação: Quanto aos instrumentos de registo	136
Tabela 19	Posição dos professores sobre os vários instrumentos de avaliação: Quanto à observação de aulas	137
Tabela 20	Posição dos professores sobre os vários instrumentos de avaliação: Quanto à auto-avaliação	139
Tabela 21	Posição dos professores sobre os vários instrumentos de avaliação: Quanto à avaliação pelos pares	141
Tabela 22	Posição dos professores sobre os vários instrumentos de avaliação: Indexação dos resultados dos alunos à avaliação	142
Tabela 23	Influência da ADD no relacionamento profissional: Colaboração vs individualismo	143
Tabela 24	Influência da ADD no relacionamento profissional: Relacionamento avaliador/avaliado	145
Tabela 25	Influência da ADD na prática pedagógica: Alteração de estratégias e procedimentos	146
Tabela 26	Influência da ADD na prática pedagógica: Interferência no sucesso dos alunos	148
Tabela 27	Influência da ADD na profissão: Desenvolvimento vs controlo	149
Tabela 28	Influência da ADD na profissão: Justiça da avaliação	150
Tabela 29	Influência da ADD na profissão: Distinção do mérito e da excelência	152
Tabela 30	Reacção pessoal ao processo experimentado: A nível psicológico	153
Tabela 31	Reacção pessoal ao processo experimentado: A nível sócio-profissional	154
Tabela 32	Propostas de alteração: Quanto aos instrumentos	155
Tabela 33	Propostas de alteração: Quanto ao recrutamento dos avaliadores	155
Quadro 34	Propostas de alteração: Quanto ao actual modelo de ADD	157

Introdução

A prática avaliativa assumiu, nos últimos anos, um protagonismo evidente em diferentes sectores, com uma abrangência crescente ao nível das políticas e das práticas em educação. Numa visão holística das políticas educativas, toma-se consciência que os paradigmas adoptados estão inseridos num quadro internacional ditado pelas leis da globalização, que determina a obrigatoriedade de adesão a uma cultura de avaliação. “Trata-se de uma temática de recente discussão que resulta dos propósitos globais de melhoria da escola” (Iwanicki 1997, citado por Pacheco & Flores, 1999, p. 167), em que conceitos como “eficiência e eficácia”, associados à “competitividade e produtividade” são nota dominante nos discursos de reforma educativa, em que a avaliação é “accionada como suporte de processos de responsabilização ou de *prestação de contas* relacionados com os resultados educacionais (Afonso, 1998, p. 116).

No que concerne ao contexto educativo, a avaliação tem-se ampliado aos currículos e programas, estabelecimentos educativos, aprendizagem dos alunos e profissionais da educação. Relativamente a estes, tem sido objecto de grande centralidade e motivo de grande agitação e divergência, ainda longe de gerar consensos: “o problema da avaliação dos professores é não só difícil, mas também de uma certa maneira, explosivo” (Hadji, 1995, p. 27). Contudo, a avaliação dos docentes é hoje uma questão incontornável, pois “a partir do momento em que se admite no domínio das “coisas” da educação, como de uma maneira geral no campo das práticas sociais, a necessidade de avaliar, não se vê como é que os professores possam escapar a essa regra geral” (*idem, ibidem*).

A recente alteração ao Estatuto da Carreira Docente, com a publicação do Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro, surge como um “imperativo político”, prevendo um cenário de mudança, relativamente à avaliação de desempenho dos docentes, conforme consta do preâmbulo do citado documento, tornando-se assim:

indispensável estabelecer 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 actividade lectiva(...)”. Considerando ainda que “a definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores (...).

A pertinência e a controvérsia que, na actualidade, se tem gerado em torno desta temática, associada à entrada em vigor de um novo quadro legal, sustentam a principal motivação ao desenvolvimento deste estudo.

Através do trabalho que vimos desenvolvendo na área da Educação Especial, foi possível verificar que a resposta aos alunos com necessidades educativas especiais, se reveste de algumas especificidades, quer no que se refere à adopção de medidas educativas específicas, quer na organização de espaços e contextos, o que implica a adequação dos instrumentos de avaliação de desempenho docente, nomeadamente no que diz respeito à observação de aulas.

Esta conjuntura pessoal e profissional, determinou o interesse em desenvolver o estudo com enfoque nos docentes de Educação Especial, tendo como propósito analisar de que forma os professores deste grupo de docência, se organizaram para responder às exigências da avaliação de desempenho.

Atendendo ao carácter exploratório deste estudo, optámos pela realização de uma investigação de natureza qualitativa, tipo estudos de caso, tanto no que se refere aos procedimentos de recolha de informação, quanto no tratamento e análise dos dados. O estudo de caso incidiu num grupo de docentes de educação especial, tendo como propósito fundamental conhecer de que forma, os professores de educação especial, se organizaram para responder às exigências normativas da avaliação de desempenho. São, ainda, objectivos deste projecto investigativo, perceber os modos de implementação do referido modelo, compreender as finalidades, metodologias e instrumentos utilizados para a avaliação de desempenho, analisar as relações que se estabelecem entre avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional e conhecer as consequências da implementação do novo modelo de avaliação de desempenho docente.

Assim, na tentativa de melhor compreender as especificidades do atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, procedemos, no Capítulo I, a uma breve abordagem ao conceito e abrangência no âmbito das necessidades educativas especiais, explicitando os princípios orientadores da Escola Inclusiva.

A problemática da avaliação de desempenho docente, tem vindo a afirmar-se como uma das dimensões mais relevantes no contexto das reformas mais recentes da educação em Portugal. A recente alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, textos legislativos e sucessivas regulamentações da avaliação de desempenho docente, sugere, que, no Capítulo II, se refiram os mecanismos e o enquadramento legal de avaliação de professores.

No Capítulo III, pretende-se chegar a uma possível definição de avaliação de desempenho docente, explorando o que a literatura apresenta sobre avaliação, com especial enfoque no desempenho docente, abordando conseqüentemente todas as vertentes que entendemos contribuir para a estruturação do processo avaliativo.

Considerando o objectivo primordial e a natureza do estudo, no Capítulo IV definimos e justificamos as opções metodológicas e os instrumentos adoptados. Procedemos, ainda, à caracterização do contexto e dos sujeitos implicados neste estudo.

No Capítulo V, fazemos a apresentação e análise dos dados resultantes do estudo e tecemos algumas considerações sobre os resultados obtidos, em conformidade com os pressupostos iniciais do trabalho.

Ultimamos, no capítulo VI, apresentando as conclusões do estudo, interpretando-as de acordo com o quadro teórico que nos serviu de referência.

Embora a implementação deste processo de avaliação ainda se encontre numa fase embrionária, foi possível encontrar alguns indicadores de mudança de práticas pedagógicas e/ou outras, que nos permitiram retirar algumas conclusões relevantes.

CAPÍTULO I

DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS À ESCOLA INCLUSIVA

1. Para o Entendimento das Necessidades Educativas Especiais

Incidindo este estudo num grupo de docentes de educação especial, entendemos, para melhor se compreenderem as especificidades inerentes ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, fazer uma breve abordagem ao conceito e abrangência de necessidades educativas especiais, explicitando os princípios orientadores da Escola Inclusiva.

1.1. Definição do Conceito: Necessidades Educativas Especiais

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) refere-se a “todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em algum momento da escolaridade” (Unesco, 1994, p 17). O termo NEE surge, pela primeira vez, no relatório Warnock (1978), considerando “que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial” (Jiménez, 1997, p. 9). Brennan (1988, citado por Correia, 1997, p 48), refere que há uma necessidade educativa especial:

quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

Os alunos com NEE, segundo Bairrão (1998, p. 109), serão “ os que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino-aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem”. Por seu lado, Jiménez, (1997, p. 10) sustenta que o processo de NEE “está relacionado com as ajudas pedagógicas específicas a recursos humanos, materiais e técnicos, procedentes dos fins educativos”.

A Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (OMS, CIF, 2004), não define necessidades educativas especiais, antes adopta uma estrutura conceptual de funcionalidade, que permite classificar os níveis de funcionamento, incapacidade e identifica os factores contextuais que poderão constituir uma barreira ou serem facilitadores.

A utilização da CIF, modelo biopsicossocial, como paradigma na avaliação das NEE, implica uma

prática de cooperação transdisciplinar, bem como a organização da participação de diversos intervenientes, requerendo a interacção sistemática entre a escola e outros serviços da comunidade, o que revela que o conceito de necessidades educativas especiais tem evoluído ao longo dos tempos, de acordo com as diversas atitudes que a sociedade foi adoptando face à problemática da deficiência.

1.2. A Evolução das Práticas Educativas – da segregação à integração

Anteriormente à década de 70, a Educação Especial estava orientada para os alunos diagnosticados com uma deficiência, em que o *handicap* apresentado os tornava diferentes dos restantes alunos considerados normais. O tipo de educação desenvolve-se de forma segregadora e processa-se em instituições ou centros específicos (Jiménez, 1997, p. 9).

A concepção de integração surge, nos anos setenta, no discurso educativo, vindo a alterar a prática de atendimento a crianças com deficiência que, tradicionalmente, eram excluídas das estruturas regulares de ensino. Autores como Kirk e Gallagher (1991, p. 22), consideram que decisões e acções judiciais, ocorridas durante a década de setenta, contribuíram para desencadear o movimento em direcção à integração, reafirmando o direito das pessoas com deficiência frequentarem a escola regular, e ao dever desta lhes oferecer programas adequados. Referem, ainda, os autores que os programas desenvolvidos em classes especiais se tornaram inadequados para muitas crianças e salientam que “a educação especial muitas vezes foi um processo de exclusão mascarado em processo de recuperação, não havendo dados que comprovassem que estas crianças viessem, mais tarde, a integrar as classes regulares, permanecendo, durante toda a sua vida escolar, em classes especiais” (Kirk & Gallagher, 1991, p. 23). As classes e as escolas de educação especial eram alvo de fortes críticas, sendo consideradas como um entrave ao desenvolvimento global dos alunos com problemas, uma vez que os escassos resultados alcançados denunciavam que os centros de recuperação se tinham transformado simplesmente em classes de crianças problemáticas. Tal conjuntura tornou-se num impulso decisivo ao movimento de integração e a necessidade de promover escolas regulares integradoras começa a ganhar força. A integração é vista como “um esforço no sentido de fornecer serviços especiais num ambiente menos restritivo” (*idem, ibidem*).

Contudo, o conceito de “educação integrada” relacionado com as pessoas com deficiência, era visto apenas como um reconhecimento do direito do aluno de frequentar a escola regular e não propriamente como uma efectiva participação na vida social e académica. A filosofia da integração escolar fundamenta-se, basicamente, no princípio de *normalização*. Este conceito alastra por toda a

Europa e América do Norte, tendo como consequência a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras (Jiménez, 1997, pp. 25-27).

Deste modo, “a normalização de Serviços, que no âmbito educativo pressupõe a Integração Escolar, fez surgir uma concepção e práticas diferentes. (...) A escola da discriminação deu lugar à escola da integração; a escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade”, surgindo um novo modelo de Educação Especial, assim como o novo conceito de necessidades educativas especiais (Jiménez, 1997, p. 9). A máxima passa a ser a da integração em que o aluno deve beneficiar de um meio educativo o menos restritivo possível, devendo a escola assegurar-lhe as condições indispensáveis à sua integração, efectuando as alterações necessárias na sua organização e currículo e assegurando as ajudas e recursos necessários (*idem*, p. 25).

Em Portugal, o apoio a estes alunos vem sendo assegurado pelas Equipas de Educação Especial, regulamentadas pelo Despacho Conjunto 36/SERE/88 de 29 de Julho, aí definidas como “serviços de educação especial a nível local (...) e constituem-se como unidades orgânicas da futura rede local de educação especial” (nº1). Estas equipas são constituídas por educadores de infância ou professores dos graus de ensino não superior e, preferencialmente, com formação especializada ou experiência em educação especial. Cabe a estes docentes a função de “contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo, em moldes adequados, a crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos” (nº 3). Embora ainda distante de ser um sistema inclusivo, remetendo-se o apoio apenas para o aluno individualmente considerado, denota-se uma evolução conceptual ao referirem-se alunos com a designação de “problemas” e não de “deficiências”.

Nas décadas subsequentes aos anos 70, “a integração perdeu gradualmente terreno como ideia fundamental que sustentava a educação especial. A pressão era menos a de “integrar” alunos com necessidades educativas especiais na escola regular (...) e muito mais investir na reforma das escolas de modo a que, antes de mais, as crianças não tivessem de ser excluídas” (Hegarty, 2001, p. 81).

1.3. A Escola Inclusiva

O conceito de “*Escola Inclusiva*” surge, por vezes, associado aos alunos com necessidades educativas especiais e à necessidade de a escola responder, adequadamente, a uma população com algumas especificidades. Contudo, a maior parte das mudanças exigidas não se cingem à inclusão de alunos com NEE, integrando uma “reforma mais ampla que aponta para a promoção da qualidade

educativa e para um mais elevado rendimento escolar de todos os alunos”. (...) “A adopção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de atender melhor às diferentes necessidade das crianças, contribuirá, quer para o sucesso educativo, quer para a inclusão” (Unesco, 1994, p. 29).

Com este propósito, decorreu em Salamanca uma Conferência, de 7 a 10 de Junho de 1994, organizada pelo Governo Espanhol em cooperação com a UNESCO, tendo sido observadas as mudanças fundamentais de política, essenciais para a implementação da educação inclusiva, dotando as escolas de condições para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais, promovendo o objectivo da *Educação para Todos*. A educação inclusiva é, então, um princípio fundamental para quem defende a educação para todos. Ainscow e Ferreira (2003, p. 109) evidenciam que todos significa “de facto “todos” e não apenas um dos grupos vulneráveis, ou com necessidades educacionais especiais”.

Assim, a escola deve afigurar-se como um espaço diversificado que responde às necessidades de todos e de cada um “independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas e outras. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino, deu origem ao conceito de “escola inclusiva” (Unesco, 1994, p. 17). Poder-se-á concluir que o princípio da inclusão, assim entendido, engloba a prestação de serviços educativos suplementares para crianças com NEE nas classes regulares:

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. (...) É preciso portanto um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro de cada escola (Unesco 1994, p. 21).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca vem intensificar a ideia de que a escola deve adaptar-se às necessidades de todas as crianças, aceitando as diferenças e usando pedagogias diferenciadas. Nesta Conferência, o conceito de *Integração* é substituído pelo conceito de *Inclusão*, exigindo novos meios e novas metodologias às escolas e aos professores, que permitam responder às necessidades de cada aluno.

A adopção dos princípios protagonizados pela escola inclusiva exige, por parte dos governos, a implementação de uma estratégia a nível nacional no que concerne à organização dos sistemas educativos. “A legislação deverá reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades para as crianças, os jovens e os adultos com deficiência na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível, em estabelecimentos integrados”, devendo ainda assegurar “medidas legislativas paralelas e complementares nos sectores da saúde, segurança social, formação profissional e emprego, de modo

a apoiar a legislação educativa e a proporcionar-lhe uma plena eficácia” (Unesco, 1994, p. 27).

A Declaração da Conferência da UNESCO menciona alguns aspectos que devem ser considerados relativamente à integração dos alunos com NEE nas escolas inclusivas, de entre os quais salientamos: os currículos devem adaptar-se às necessidades dos alunos; o apoio pedagógico suplementar deve ser prestado no contexto do currículo regular; o ensino deve relacionar-se com a experiência dos próprios alunos e com assuntos práticos; a avaliação formativa deve integrar-se no processo educativo regular; devem garantir-se diferentes formas de apoio e sempre que necessário o apoio prestado por professores especializados; a utilização de recursos e ajudas técnicas. (Unesco, 1994, pp. 29-30).

A inclusão é, segundo Rodrigues (2003, p. 8) “ um conceito multifacetado que pode ser abordado a partir de vários pontos de partida e que não tem, necessariamente, pontos de chegada semelhantes. A inclusão, ao nível da Educação, não pode ser dissociada da Inclusão ao nível social mais lato. Não é possível conceber uma escola inclusiva num “mar social” de exclusão”. Assim, a inclusão não diz respeito apenas à escola mas a toda a sociedade. Neste sentido, Lima e Freitas (2005, p. 88) referem que:

a escola inclusiva, embora temporalmente venha a seguir à escola tradicional e à integrativa, não é uma consequência ou uma continuação melhorada das experiências vividas anteriormente. É um rompimento com todos os modelos anteriores de escola, com paradigmas, valores e práticas completamente diversos.

Embora se verifique uma determinada “continuidade educativa” entre os conceitos de integração e inclusão, relativamente ao atendimento aos alunos com NEE, Correia (2003, p. 22) explicita que os modelos que lhes subjazem são “diametralmente opostos”, pois, enquanto o modelo integrador aponta, de forma genérica para o apoio directo aos alunos com NEE, o modelo inclusivo coloca uma maior ênfase no apoio indirecto, sendo prestado, essencialmente, na classe regular. Na perspectiva de Nogueira (2007, p. 38):

inclusão é uma atitude, uma convicção. Não é uma acção ou um conjunto de acções. É um modo de vida, um modo de viver juntos, fundado na convicção que cada indivíduo é estimado e pertence a um grupo (...) inclusão implica que as crianças e jovens frequentem as mesmas escolas com os seus irmãos e vizinhos e o resto da população em geral, com colegas do mesmo nível etário, com objectivos de aprendizagem pertinentes e individualizados e com os apoios necessários para o ajudar a aprender. Isto não significa que os estudantes não possam trabalhar num pequeno grupo de quando em vez ou que se limitem à aprendizagem de alguns objectivos do currículo normal que lhe sejam acessíveis.

Parafraseando Padilha e Freitas (2005, p. 36) “a construção de um projecto emancipatório e

ousado, como a proposta da educação inclusiva, não diz respeito apenas à inserção de alunos com deficiência na escola comum, mas, principalmente, compreende o acesso, a permanência e o sucesso dos mesmos”. Uma escola assim entendida deverá inserir-se num sistema também ele inclusivo, a partir de um modelo em que o aluno se situa no centro da atenção não só da escola, mas da comunidade, da família e mesmo do Estado (Correia, 1997, pp. 34-35). Refere, ainda, o autor, que o princípio da inclusão, se baseia nas necessidades da criança, vista com um todo, e não apenas como aluno, devendo por isso ser-lhe proporcionada uma educação apropriada, abrangendo três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal. Deste modo, o apoio pode conglobar vários serviços, técnicos, professores e pais. Estes serviços educativos, deverão ser complementados com actividades que promovam a participação comunitária e o desenvolvimento pessoal e social (*idem*, p. 34). Da mesma forma Vayer e Rocin (1987, p. 61) salientam que “não basta dar um lugar à criança no fundo da classe ou numa estrutura de atendimento, para que ela participe na vida do grupo social, em que se encontra”. A integração será, assim, algo completamente diferente, pressupondo uma participação activa nas actividades propostas.

Assim, a definição de estratégias capazes de promover o sucesso educativo de todos os alunos, passaria por uma cooperação entre professores do sistema regular e do especial, exigindo uma co-responsabilização de todos os docentes para responder adequadamente às necessidades de todos os alunos. A este propósito Sim-Sim (1995, p. 41) diz-nos que a educação especial deve deixar de ser um subsistema dentro do sistema educativo para passar a ser uma equipa profissional, em que o professor do ensino regular é responsabilizado pela educação de cada criança. O conceito de Escola Inclusiva tem por base uma filosofia de resolução de problemas, resultando da acção conjunta dos diferentes intervenientes (professores, pais, técnicos, outros serviços), de forma a dar resposta à diversidade dos alunos. A adopção destas medidas conduziu a uma redefinição das funções do professor, o que implica, necessariamente, o recrutamento de pessoal docente especializado: “a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor-chave na promoção das escolas inclusivas” (Unesco, 1994, p. 32).

A formação especializada em educação de alunos com necessidades educativas especiais é fundamental para o atendimento daqueles alunos, pelo que também nesta matéria a Unesco (1994, pp. 32-33) defende que se deverá repensar a formação destes profissionais ao nível da formação inicial, especializada e contínua.

No contexto das escolas portuguesas, a resposta aos alunos com NEE, passa pela implementação e organização dos Apoios Educativos, passando a terminologia “ensino especial” a ser substituída por “apoios educativos” e no momento actual para “Educação Especial”.

Concluindo, citamos Costa (1999, p.35):

a educação inclusiva não é um evento, é um processo. Não sei se haverá alguma escola totalmente inclusiva em que a educação de todos os alunos seja a melhor que seria possível proporcionar. A educação inclusiva é uma meta que, de vários modos, utilizando vários caminhos, seguindo diferentes ritmos, muitos países do mundo vão tentando alcançar.

1.4. Normativos e Enquadramento Legal

Segundo o Ministério da Educação (1998, p. 12) a Escola “deve ser uma organização sistémica correspondendo, deste modo, a um quadro de referência que traduz os valores, intenções, necessidades e aspirações dos actores que a constituem”. De forma a promover a qualidade educativa, a escola deverá organizar-se, construindo o seu Projecto Educativo.

Conforme previsto na Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, a autonomia da escola concretiza-se “na elaboração de um projecto educativo próprio, construído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da escola e às solicitações da comunidade escolar em que se insere”.

O Projecto Educativo de Escola surge como um “instrumento aglutinador” dos diferentes elementos da comunidade educativa, onde se inserem as modalidades de apoio educativo definindo as funções dos docentes de apoio educativo.

A publicação do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, teve como principal objectivo dotar o país de um diploma que garantisse às crianças com necessidades educativas especiais (NEE) a frequência da escola regular, constituindo ainda o suporte legal para diversas experiências de vanguarda que vinham sendo adoptadas em várias escolas do país (Ministério da Educação, 1998, pp. 14-15). Este diploma deverá ser considerado no contexto da reforma educativa subsequente à publicação da Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) como garante da igualdade de oportunidades a todos os alunos, devendo a Escola proporcionar aos alunos com NEE o seu lugar e a resposta que necessitam, definindo como um dos seus objectivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artº 7º). Refere ainda, que a educação especial se deve organizar “preferencialmente segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com os apoios de educadores especializados” (artº 18º).

O Decreto-Lei nº 319/91 enquadra as práticas pedagógicas aos alunos com necessidades

educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário, consignando os seguintes princípios, conforme explicitam Correia e Cabral (1997, p 29):

- Introduce o conceito de “necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos;
- Reconhece que os problemas dos alunos devem ser encarados sob um ponto de vista educativo e propõe a descategorização, ou seja o abandono da classificação por categorias e acordo com a deficiência da criança, baseada em decisões do foro médico.
- Privilegia a máxima integração do aluno com NEE na escola regular de acordo com o princípio de que a sua educação se deve processar no ambiente mais normal possível, e responsabiliza a escola pela procura de respostas adequadas.

Assim, o direito e a garantia de integração na escola regular é assegurado pelo Regime Educativo Especial (REE) (artigo 2º), que consiste “na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais”, considerando um conjunto de medidas, tais como: a criação de equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais e curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência e avaliação, adequação da organização de classes ou turmas, apoio pedagógico acrescido e ensino especial. Esta última medida – ensino especial – consta de um conjunto de procedimentos que asseguram o atendimento educativo de alunos que necessitam de um currículo escolar próprio, da aprendizagem de técnicas específicas que lhes permitam o acesso ao currículo regular, ou, de um currículo alternativo. Cada aluno pode usufruir de um ou mais destes requisitos, prevendo-se o recurso a medidas mais restritivas quando a aplicação de outras menos restritivas se tenham revelado insuficientes em função do tipo e grau de deficiência do aluno (Correia & Cabral 1997, p. 30).

O recurso à medida “ensino especial” implica que, no Plano Educativo Individual (PEI), conste a orientação geral sobre as áreas e conteúdos curriculares especiais adequadas ao aluno, bem como os serviços de que o aluno deverá beneficiar. Sempre que o PEI previr o recurso à medida “ensino especial”, será elaborado um Programa Educativo (PE), sendo da competência do professor de educação especial a elaboração do mesmo, assim como superintender a sua execução. A aplicação deste diploma implica, necessariamente, a disponibilização dos recursos educativos essenciais à concretização das medidas dispostas no REE.

O Despacho conjunto 105/97, de 1 de Julho, vem definir em que condições se devem concretizar os apoios nas escolas, devendo os seus órgãos de gestão assegurar a participação e co-responsabilização de todos na educação destas crianças. O conceito de apoio educativo pressupõe dar mais ênfase ao apoio de intervenção indirecta em detrimento do apoio de intervenção directa, ou seja,

o apoio centrado no aluno, passa a ser centrado na escola, reformulando algumas concepções anteriores nesta matéria. No ponto 12º do Despacho conjunto nº 105/97, de 1 de Julho, definem-se as funções do docente de apoio educativo, bem como a sua natureza abrangente. O conjunto de apoios, normalmente orientados para o aluno com necessidades educativas e centrado no professor de educação especial, passa a ser alargado a toda a comunidade educativa (órgãos de gestão, docentes das turmas, auxiliares de acção educativa e aluno). Os documentos de apoio ao Despacho conjunto nº 105/97, emanados pelo Ministério de Educação, referem que a prática a desenvolver pelo docente de apoio educativo “deve prioritariamente, dirigir-se aos docentes do ensino regular, aos pais e por último ao aluno, devendo neste caso, priorizar-se o apoio dentro da turma (doc. nº 1, p 2). Este normativo vem revalorizar as práticas educativas, quer ao nível da diferenciação e diversificação de práticas pedagógicas, quer ao nível da gestão dos recursos especializados, de forma a promover a qualidade da intervenção educativa.

O âmbito de intervenção do professor de apoio educativo não fica confinado ao apoio individualizado, alargando-se prioritariamente à comunidade educativa, evitando-se a intervenção directa, de algum modo segregadora e precavendo-se, deste modo, o funcionamento de um sistema paralelo. Conforme consta do preâmbulo do Decreto-Lei 6/2001, de 3 de Janeiro, a diferenciação pedagógica garante “uma educação de base para todos”. O artigo 10º clarifica o público alvo da modalidade educação especial, considerando “com necessidades educativas de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora, mental, de perturbações da fala e linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento, ou graves problemas de saúde”.

A publicação do Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, vem adoptar medidas facilitadoras da estabilização do corpo docente nas escolas, prevendo a revogação do mecanismo de colocação temporária de docentes de educação especial, através da criação do grupo de recrutamento de Educação Especial, ficando este abrangido por regras similares às dos restantes grupos, sendo as respectivas vagas criadas no quadro da escola sede do agrupamento. O nº 1, do artigo 6º do presente diploma, explicita que o preenchimento de lugares de educação especial (EE) visa promover a “existência de condições para a inclusão sócio-educativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter prolongado. O nº 2 do mesmo artigo define os grupos de docência de educação especial:

- E1 – lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com graves problemas

cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância;

- E2 – lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala;
- E3 – lugares de educação especial para apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

O diploma faz referência às necessidades educativas especiais de carácter prolongado, sendo a modalidade educação especial circunscrita a este grupo.

Subsequente à reorganização curricular do ensino básico, surge a reestruturação dos apoios prestados aos alunos com NEE, com a publicação do Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de Fevereiro, que procede à criação de grupos de recrutamento na área de educação especial, considerando três subgrupos: Educação Especial 1 (910), Educação Especial 2 (920), Educação Especial 3 (930).

Salienta-se, como especificidade deste grupo de recrutamento, a transversalidade relativamente aos níveis de ensino, abrangendo desde a intervenção precoce, pré-escolar, ensino básico e ensino secundário.

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, revoga os pressupostos determinados pelo Decreto-Lei Nº 319/91, de 23 de Agosto, introduzindo consideráveis alterações na definição e intervenção a alunos com NEE. Considera como objectivos da educação especial a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, bem como a promoção da igualdade de oportunidades aos alunos com NEE. Define, ainda, o âmbito e abrangência dos apoios especializados, circunscrevendo a população que necessita da activação de apoios especializados, adoptando a CIF para a sua referencialização. Este diploma vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no sentido da adequação do processo educativo:

às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial (preâmbulo).

Tendo por base o paradigma emergente “meio mais adequado”, cabe à Escola proceder à sua adequação organizativa e de funcionamento, de forma a responder eficazmente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação. Neste pressuposto, determina a criação das escolas de referência e prevê, ainda, a

responsabilização objectiva dos professores do ensino regular e da escola, através das estruturas de gestão e orientação pedagógica e de toda a documentação de referência, bem como a participação efectiva dos pais e encarregados de Educação. Propõe como medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e aprendizagem: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico Individual; tecnologias de apoio.

O PEI, consignado no artigo 8º do presente diploma, é um instrumento essencial no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem, constituindo um documento da maior relevância para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, assim como para os diversos intervenientes no seu processo educativo.

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, vem clarificar o grupo alvo da educação especial, enquadrando-o no grupo, que Semeonsson (1994) considera de baixa-frequência e alta-intensidade, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio, que garantam a estes alunos o sucesso educativo (Ministério da Educação, 2008, p 14-15). Pela primeira vez, em Portugal, é adoptada, no âmbito da educação especial, a Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (OMS, CIF, 2004), para classificar os níveis de funcionalidade, incapacidade e identificar os factores contextuais, que poderão constituir uma barreira ou serem facilitadores na vida do indivíduo.

No momento actual, poder-se-á referir que se denota por parte dos serviços especializados do Ministério da Educação, uma preocupação em restringir o grupo alvo das necessidades educativas especiais de carácter permanente (cuja taxa de prevalência, segundo estudos recentes, é de 1,8%), uma vez que, no enquadramento do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, apenas este grupo necessitará de apoio específico ao longo do percurso escolar, prestado pelos grupos de recrutamento de docentes de educação especial.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: ENQUADRAMENTO LEGAL COM COMENTÁRIOS

2. Contextualização da Avaliação de Desempenho Docente

A recente alteração ao Estatuto da Carreira Docente, preceituada pela publicação do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, tem como propósito político corrigir e ultrapassar os aspectos que converteram o processo e finalidades da avaliação de desempenho docente “num simples procedimento burocrático sem qualquer conteúdo”.

Para melhor compreensão da importância deste diploma, parece-nos oportuno considerar, neste capítulo, sem pretender traçar o percurso histórico da avaliação de desempenho, mencionar os períodos mais significativos ocorridos no contexto educativo português, bem como a sua relação com factores sociais e políticos que, de alguma forma, foram determinantes.

2.1. Breve Resenha Histórica

No período entre 1947 e 1974, em que vigorava um regime político não democrático, a avaliação dos docentes era realizada pela inspecção, sem que os professores se pronunciassem sobre os resultados dessa avaliação inspectiva (Curado, 2002, pp. 15-16), sendo a responsabilidade da classificação inteiramente da inspecção que atribui o *bom* ou *deficiente* a partir da informação recolhida (Pacheco & Flores, 1999, p 184). Nos liceus, até 1974, a avaliação era da responsabilidade do reitor “pois os serviços da inspecção não são capazes de materializar as competências, traçadas no plano dos normativos” (*idem*). Entre 1974 e 1986, com a institucionalização do regime democrático, a avaliação dos professores “desapareceu da agenda educativa”, uma vez que era conotada com uma forma de controlo, própria de um sistema autocrático do passado (Curado, 2002, p. 16). Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, definiu os princípios estruturais da carreira docente, onde a questão da avaliação de professores volta a ser equacionada, associada às questões da progressão na carreira e do desenvolvimento profissional.

Em 1990, após um prolongado processo negocial, foi publicado o primeiro estatuto da carreira docente (ECD), que consagrou um conjunto de direitos e deveres, elegendo uma carreira única para educadores de infância e professores, Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de Abril.

Relativamente ao ECD, Sanches (2008, p. 25) refere que:

o estatuto da carreira docente concretizou, na época, um conjunto de aspirações há muito reivindicadas pelos professores. (...) Definiu as linhas gerais da carreira docente, desde as condições de ingresso, ao desenvolvimento e progressão da carreira e à retirada da profissão. Constituiu os professores como um “corpo especial” no seio da função pública (...).

A primeira política de *praxis* avaliativa dos professores foi implementada em 1992, através do Decreto Regulamentar 14/92, de 4 de Julho, tendo como finalidades reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento profissional dos professores. Eram considerados, neste dispositivo de avaliação, um relatório de auto-avaliação elaborado pelo professor e prova de conclusão de um número pré-estabelecido de créditos por frequência de acções de formação, sendo o avaliador o presidente do conselho directivo da escola (Curado, 2002, p. 16). A carreira docente foi dividida em dez escalões, em que os docentes, para atingir o escalão subsequente, deveriam elaborar um relatório de auto-avaliação e fazer prova de conclusão em acções de formação creditadas, devendo o número mínimo de créditos de formação contínua, ser iguais ao número de anos de permanência em cada escalão (Curado, 2002, p. 39). A obrigatoriedade do docente apresentar comprovativos relativos à certificação das acções de formação patenteia a importância da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na progressão na carreira.

A publicação do Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, vem regulamentar a formação contínua, reconhecendo-se, pela primeira vez, a importância deste pré-requisito para progressão na carreira (Pacheco & Flores, 1999, p 140). Como consta no Decreto Regulamentar nº 14/92, o relatório de auto-avaliação deveria “conter a apreciação crítica da actividade docente”, considerando os indicadores e elementos da avaliação, explicitados no art.º 6º e, da sua análise, seria atribuída a menção de *Satisfaz* ou *Não Satisfaz*, pelo órgão de gestão do estabelecimento de educação/ensino. Assim, numa primeira fase, o órgão de gestão, cumpridas as exigências da carreira, atribui a todos os professores a menção de *Satisfaz*. Numa segunda fase, o professor pode candidatar-se, uma única vez ao longo da carreira, à situação de mérito, conforme previsto no Despacho nº 247/ME/93, de 24 de Dezembro.

Evocando um estudo desenvolvido por Simões (1998), Curado (2002, p. 40), relativamente a esta política de avaliação de professores, refere “ ter-se verificado, que os relatórios de auto-avaliação não eram analisados, e a classificação de *Satisfaz* era apenas um procedimento legal, tendo-a considerado como ‘uma avaliação de professores que não avaliava’ e tão pouco ‘era levada a sério’ ”.

De forma similar, Meyer e Rowan (1978, citados por Curado, 2002, p 19), referem que:

as escolas portuguesas parecem funcionar segundo uma “lógica de confiança”, que não requer que os corpos dirigentes olhem de perto para as práticas concretas de ensino, assim evitando ter de tomar medidas contra situações de ineficiência e ineficácia.

Deste modo, em 1998, decorrente da entrada em funções de um novo governo, a política de

avaliação de professores é reformulada, no âmbito da revisão do ECD, pelo Decreto-Lei 1/98, de 2 de Janeiro. De acordo com o Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de Maio, a avaliação de professores tem como propósitos, “a institucionalização de mecanismos de promoção do mérito e do profissionalismo dos professores e a melhoria da qualidade das escolas” (Curado, 2002, p. 40). Ou seja, a avaliação do professor, deverá desenvolver-se como uma “estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos” (Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio).

Embora Pacheco e Flores (1999, p. 188) considerem estes “pressupostos inovadores”, eles não garantem a qualidade do sistema, uma vez que se mantém o propósito da certificação, ignorando-se o objectivo do desenvolvimento. A avaliação de professores continua a ter por base o relatório de auto-avaliação, agora designado por “documento de reflexão crítica”, e na prova de conclusão de um número determinado de créditos de formação. O documento de reflexão crítica deve ser sucinto e abranger o trabalho desenvolvido pelo docente dentro e fora da sala de aula. A apreciação será efectuada pelo presidente do conselho executivo, com base no parecer do conselho pedagógico, para a qual seria constituída uma comissão de avaliação, composta por três a cinco professores da escola do professor avaliado e nomeada pelo conselho pedagógico. O parecer da comissão de avaliação, constituída por pares, será efectuada sobre o trabalho realizado pelo professor, não sendo a observação de aulas explicitamente considerada no processo (Curado, 2002, p. 16). A avaliação é expressa em menções qualitativas de *Satisfaz* ou *Não Satisfaz*. A menção de *Não Satisfaz* implica a não progressão na carreira, devendo ser acompanhada de um programa de desenvolvimento profissional. Para obter a menção de *Bom*, o professor pode requerer a apreciação de outra comissão de avaliação. Tendo obtido a menção de *Bom*, o professor pode, após quinze anos de serviço, requerer a classificação de *Muito Bom* (Curado, 2002, pp. 41-42).

O documento de reflexão crítica é considerado como:

um registo que pode ajudar os professores a analisarem as suas actividades, mas não deixa de também ser reduzido a uma classificação administrativa sem qualquer efeito de diferenciação. Por outras palavras, não equivale a uma avaliação rigorosa, pois o referido documento não é julgado por avaliadores específicos em função de referentes criterialmente definidos, mas por uma mera tarefa de rotina administrativa com a finalidade de confirmar um propósito de certificação (Pacheco & Flores, 1999, p. 189).

Evidenciam, ainda, os autores que o modelo de avaliação implementado nos anos 80 e 90, embora tenha subjacente modelos ideológicos e profissionais diferentes, não se evidenciou ao nível da profissionalidade, relativamente à avaliação desenvolvida nos anos 30 e 40, pois:

manteve-se um processo de avaliação que não responsabiliza os professores e que reforça os procedimentos burocráticos e administrativos. Na medida em que é transformado num ritual de cumprimento de deveres formais, o processo de avaliação do professor continua a significar, hoje em dia, como no tempo dos liceus, a mera catalogação dos bons serviços. Trata-se de um processo que acentua o controlo administrativo em detrimento da melhoria profissional (Pacheco & Flores, 1999, p. 190).

No que concerne à formação contínua, Pacheco e Flores (1999, p. 131) referem que sendo imposta através do crédito como pré-requisito para progressão na carreira, não correspondendo a uma necessidade sentida pelos professores, veio a verificar-se, por parte destes, uma atitude pouco participativa. Nesta matéria, Curado (2002, p. 38) cita a opinião de Simões (1998): “os professores identificavam a avaliação como uma tarefa burocrática” a ser desempenhada para progredir na carreira; e a política de avaliação pouco impacto tinha sobre o desenvolvimento profissional dos professores”.

A actual administração constata “que o País investiu avultados recursos” o que não se traduziu no “aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da actividade docente. Do mesmo modo, a avaliação de desempenho (...), converteu-se num simples procedimento burocrático sem qualquer conteúdo”, não diferenciando “os melhores profissionais e aqueles que cumprem minimamente ou até imperfeitamente os seus deveres” (Decreto-Lei nº 15/2007).

2.2. O Novo Sistema de Avaliação de Desempenho Docente

O Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro, “procede à alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário, consagrando um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira, que permitam identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva”. O Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, define os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho dos docentes.

Sanches (2008, p. 26) considera que as mudanças introduzidas no estatuto da carreira docente assentam, fundamentalmente, em três pilares: a selecção para o ingresso na profissão, a diferenciação dos professores em duas categorias hierarquizadas e a avaliação de desempenho para reconhecimento do mérito profissional, preponderante ao desenvolvimento na carreira.

O novo diploma prevê mecanismos de selecção mais rigorosos. O ingresso na carreira efectua-se

através de um concurso destinado ao provimento de lugar do quadro da categoria de professor desde que satisfaça os requisitos de admissão (Decreto-Lei nº 15/2007, artigo 36.º), tendo que prestar prova de avaliação de conhecimentos e competências para o exercício da função docente, na especialidade da respectiva área de docência (artigo 22.º). Sanches (2008, p. 26) considera que a introdução da prova de avaliação de conhecimentos, “com o objectivo de tornar mais rigorosa a selecção, permitiu reforçar o controlo burocrático sobre a profissão, atacando a sua já escassa autonomia. Simultaneamente desapareceu o direito à contratação colectiva, o que se traduziu igualmente num reforço da funcionarização da profissão”.

Uma das alterações mais significativas introduzidas ao novo modelo de avaliação foi a estruturação da carreira, considerada pelo Ministério da Educação como fundamental a este processo:

sendo impossível organizar as escolas com base na indiferenciação, é indispensável proceder à correspondente estruturação da carreira, dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada (Decreto-Lei nº 15/2007, preâmbulo).

A divisão da carreira, na perspectiva de Sanches (2008), é o ponto que causou mais impacto na profissão docente, contrapondo-se à posição do Ministério da Educação:

certamente, a diferenciação traduzida pelo exercício de cargos e funções por professores com formação, competência e perfil adequados, independentemente do seu posicionamento na carreira docente, constitui um factor que pode melhorar a organização e o funcionamento da escola. Porém, a hierarquização agora criada introduz alguma rigidez na escola por não estimular no desempenho de cargos na escola e, sobretudo, desvaloriza o acto educativo ao afastar das funções docentes a “elite”, reservando-as para os menos qualificados, cujo acesso a professor titular é desta forma impossibilitado (Sanches, 2008, pp. 26-27).

A carreira docente passou a estar estruturada em duas categorias hierarquizadas – de professor e professor titular (Decreto-Lei nº 15/2007, artigo 34.º), diferenciando-se pelo seu conteúdo funcional, progressão e avaliação. O primeiro concurso de provimento para a categoria de professor titular decorreu em 2006/2007, com base num regime de recrutamento transitório a que se puderam candidatar professores dos 8.º, 9.º e 10.º escalões (Decreto-Lei 200/2007), de 22 de Maio. O período de apreciação curricular reportou-se aos últimos sete anos de carreira. O regulamento definido neste concurso, conforme nos relata Sanches (2008, p. 80), foi fortemente contestado pelas estruturas sindicais e até pelo Provedor de Justiça.

O recrutamento para a categoria de professor titular efectua-se através de concurso documental,

aberto para o preenchimento de vagas existentes, podendo ser opositores ao concurso os professores que, cumulativamente tenham, pelo menos, 18 anos de serviço docente efectivo, com avaliação de desempenho igual ou superior a *Bom*, durante este período, e tenham sido aprovados em prova pública que incida sobre a actividade profissional desenvolvida pelo docente, demonstrando a sua aptidão para as funções inerentes à categoria de professor titular (Decreto-Lei 15/2007, artigo 38.º).

A prova é apreciada podendo obter a menção de *Aprovado* ou *Não Aprovado*. A aprovação considera os graus de *Excelente*, *Muito Bom* e *Bom*.

Por inerência à divisão da carreira, são definidas as funções referentes a cada categoria profissional. À categoria de professor compete a preparação das actividades lectivas, a avaliação dos alunos, o exercício de cargos, com excepção dos afectos ao professor titular e a participação nas actividades da escola. À categoria de professor titular, além das funções previstas para o professor, acrescem a coordenação pedagógica, a coordenação curricular, a supervisão e o apoio no período probatório. Cada categoria é constituída por escalões, a que correspondem índices remuneratórios diferenciados, conforme é explicitado no Quadro1:

Quadro 1 – Categorias, índices, módulos de tempo e estatuto remuneratório da profissão docente (Sanches, 2008, p. 91).

Escalão	1º		2º		3º		4º		5º		6º	
Categoria	Índ.	Tem										
Professor	167	5	188	5	205	5	218	4	235	4	245	5
		anos										
Professor titular	245	6	299	6	340	6	-		-		-	
		anos		anos		anos						

Embora admitindo que o exercício de cargos e funções pode ser um factor válido de diferenciação, desde que o professor tenha formação, competência e perfil, independentemente do seu posicionamento na carreira, Sanches (2008, p. 27) contesta a rigidez criada por este sistema hierarquizado, “ ao restringir o desempenho de cargos unicamente à categoria de professor titular”. Por outro lado, ao afastar das funções docentes o professor titular desvaloriza o acto educativo: “apesar de o professor investir, ao longo da sua carreira, na melhoria da prática pedagógica e contudo, não esteja motivado para o desempenho de cargos, não poderá ascender ao topo da carreira o que ‘desvaloriza o acto de ensinar’ ” (Sanches, 2008, p. 56).

Relativamente à avaliação, conforme se inscreve no artigo 40.º do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, pontos 1 e 2, a avaliação de desempenho do pessoal docente desenvolve-se de acordo com

os princípios consagrados no artigo 39.º da LBSE e nos princípios instruídos no Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP).

2.2.1. Objectivos da Avaliação

Conforme Decreto-Lei nº 15/2007, artigo 40.º, a avaliação de desempenho visa:

- melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens;
- proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

Deste modo, a avaliação de desempenho docente, assume-se como um processo dual, capaz de promover a melhoria das aprendizagens dos alunos e de proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Sanches (2008, pp. 129-130) classifica os objectivos supra mencionados, num primeiro nível, como objectivos finais. Num segundo nível, classifica-os como intermédios, na medida em que apresentam uma natureza instrumental, relativamente aos objectivos finais, visando contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente, para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente, permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente, detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente, diferenciar e premiar os melhores profissionais, facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente, promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares, e promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

2.2.2. Referencialização

O Decreto-Lei nº 15/2007, artigo 42.º, refere que “a avaliação se realiza segundo critérios previamente definidos, que permitam aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional, tendo em conta o contexto sócio-educativo em que se desenvolve a sua actividade”. Este pressuposto remete-nos para o imperativo da referencialização, fundamental em qualquer processo de avaliação. “A referencialização visa a selecção de critérios de avaliação e a construção de indicadores que permitam operacionalizar o acto de avaliar (...), sendo necessário um modelo de leitura, obtido através da elaboração de um quadro-matriz de referência, designado por referencial de avaliação” (Coelho & Rodrigues, 2008, p 14). No que concerne ao actual modelo de avaliação de desempenho docente, há a considerar referentes de ordem externa e de ordem interna, conforme se sistematiza no Quadro 2:

Quadro 2 – Referentes externos e internos da avaliação de desempenho docente (Coelho & Rodrigues, 2008, p 16).

Nível externo	<ul style="list-style-type: none"> • Normativos que enquadram os princípios orientadores, dimensões, critérios e objectivos da avaliação de desempenho: <ul style="list-style-type: none"> – Decreto-Lei 15/2007 (Novo Estatuto da Carreira Docente); – Decreto-Lei 240/2001 (Perfil geral do desempenho docente); – Decreto-Lei 241/2001 (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico); – Decreto Regulamentar 2/2008 (Regras de aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente); – Despacho n.º 16872/2008 (Modelos de impressos das fichas de auto-avaliação, ponderações dos parâmetros classificativos das fichas de avaliação e regras para aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos); – Despacho n.º 7465/2008 (Delegação de competências); – Despacho n.º 20131/2008 (Fixação das percentagens máximas para a atribuição das classificações de <i>Excelente</i> e de <i>Muito Bom</i>). • Programas curriculares. • Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP).
Nível interno	<ul style="list-style-type: none"> • Objectivos e metas fixados em: <ul style="list-style-type: none"> – Projecto Educativo de Escola; – Plano Anual de Actividades; – Projecto Curricular de Turma¹². • Indicadores de medida definidos pelo agrupamento ou escola não agrupada, relativamente: <ul style="list-style-type: none"> – ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos; – à redução das taxas de abandono escolar. • Instrumentos de registo criados pela escola/agrupamento. • Descritores (níveis de desempenho) formulados pela escola para os parâmetros e indicadores das fichas de avaliação.

Como consta no artigo 42.º do ECD, a avaliação de desempenho concretiza-se em quatro dimensões: a vertente profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e a relação com a comunidade e, por fim, o desenvolvimento e formação ao longo da vida. Considerando estas quatro dimensões, Sanches (2008, p 135) refere que o modelo português se baseia, essencialmente, no modelo centrado no perfil do professor. O Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto, define o perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e o Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto, define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo. Estes perfis estruturam-se em função das dimensões supracitadas, e avaliadas de acordo com os 12 parâmetros classificativos e indicadores de classificação, tendo em conta os critérios constantes das diversas fichas de avaliação de desempenho (Despacho nº 16872/2008), de 23 de Junho, constituindo no seu todo o padrão de qualidade do desempenho profissional do professor (Decreto Regulamentar nº 2/2008, artigo 4º, nº2). Convém mencionar que foi conferido às escolas/agrupamentos de escolas uma margem de autonomia, na definição do quadro de referência da avaliação de desempenho, que lhes permitiu estabelecer, nas referidas fichas, critérios de avaliação

em diversos parâmetros.

No Quadro 3, explicita-se a relação entre as quatro dimensões e os doze parâmetros.

Quadro 3 – Dimensões, parâmetros e indicadores da avaliação de desempenho (Sanches 2008, p 137)

Dimensão	Parâmetro	Indicador/Descritor
Vertente profissional e ética	Nível de assiduidade	Diferença entre as aulas previstas e as aulas dadas
	Serviço distribuído	Cumprimento do serviço lectivo e não lectivo atribuído, com referência a prazos e objectivos
Ensino e aprendizagem	Preparação e organização das actividades lectivas	Não descrito
	Realização das actividades lectivas	Não descrito
	Relação pedagógica com os alunos	Não descrito
	Avaliação das aprendizagens dos alunos	Não descrito
Participação na escola e relação com a comunidade	Progressos nos resultados escolares esperados para os alunos e redução das taxas de abandono escolar	Validação dos dados contidos na auto-avaliação realizada pelo professor
	Exercício de cargos e funções de natureza pedagógica	Cumprimento de objectivos predefinidos
	Dinamização e avaliação de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa	Cumprimento de objectivos e avaliação de desempenho do professor no desenvolvimento do projecto
	Participação na escola ou no agrupamento	Número de actividades do projecto curricular ou do plano anual de actividades distribuídas ao professor, em que este participou, bem como a qualidade e importância dessa intervenção para o cumprimento dos objectivos
	Apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação	Não descrito
Formação profissional ao longo da vida	Acções de formação concluídas	Classificação e créditos obtidos em acções que incidam sobre conteúdos de natureza científico-didáctica ou relacionadas com necessidades da escola ou agrupamento

Da análise do Quadro 3, o autor apresenta três conclusões fundamentais, declarando ser evidente uma predominância das dimensões *ensino e aprendizagem* e *participação na escola*, ficando a dimensão *relação com a comunidade* muito limitada, uma vez que a apreciação dos pais é apenas um instrumento facultativo e não um parâmetro de avaliação. Por fim, observando-se a insuficiência de parâmetros nas dimensões vertente *profissional e ética* e *formação profissional ao longo da vida*, considerado como um pressuposto fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, fica restringido à frequência de acções de formação contínua.

Os avaliadores são, também, objecto de avaliação nos itens: prática docente, participação na escola, avaliação de outros docentes e exercício de funções de coordenação do departamento

curricular. O processo de referencialização inclui, ainda, a apresentação, por parte do professor a avaliar, aos avaliadores, no início do período de avaliação, de uma proposta de objectivos individuais, que definem o seu contributo para a consecução das metas do agrupamento/escola, sendo definidos com referência aos itens seguintes: a melhoria dos resultados, a redução do abandono escolar, a prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem, a participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada, a relação com a comunidade, a formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente, participação e dinamização quer de projectos ou actividades do plano anual de actividades ou dos projectos curriculares de turma, quer de outros projectos e actividades extra-curriculares (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, artigo 9.º). Estes objectivos terão que ter por referência os objectivos e metas preconizadas no projecto educativo e no plano anual de actividades, bem como os indicadores de medida previamente estabelecidos pelo agrupamento quanto ao “ progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar” (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, art.ºs 8º e 9º).

Entre o conjunto de itens referenciados, Sanches (2008, p 149) considera que o item que estabelece uma relação entre os resultados escolares dos alunos e a avaliação de desempenho dos professores, tem suscitado grande preocupação entre os professores, pois embora o professor seja um dos principais responsáveis pelo processo ensino/aprendizagem, certamente não é o único, pelo que, a avaliação de desempenho, deverá ponderar essa dimensão da actividade profissional do professor.

2.2.3. Intervenientes

São intervenientes no processo de avaliação de desempenho docente (ADD), o professor avaliado e os avaliadores. No processo de avaliação há, ainda a considerar a comissão de coordenação de avaliação de desempenho (CCAD). São avaliadores o coordenador do conselho de docentes, ou do departamento curricular, ou os professores titulares que por ele forem designados, quando o número de docentes a avaliar o justifique; um inspector com formação científica na área do departamento do avaliado, designado pelo inspector-geral da Educação, para avaliação dos professores titulares que exercem funções de coordenação do conselho de docentes ou do departamento curricular; o presidente do conselho executivo ou o director da escola ou agrupamento de escolas em que o docente presta serviço, ou um membro da direcção executiva por ele designado (Decreto-Lei n.º 15/2007, artigo 43.º, ponto 1 e 2).

A avaliação efectuada pelo coordenador do departamento ou do conselho de docentes pondera o

envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente, com base na apreciação dos seguintes parâmetros classificativos: preparação e organização das actividades lectivas, realização das actividades lectivas, relação pedagógica com os alunos, processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Na avaliação efectuada pelo órgão de direcção executiva são ponderados os seguintes indicadores de classificação: nível de assiduidade, serviço distribuído, progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto sócio-educativo, participação no agrupamento/escola e apreciação do seu trabalho colaborativo em projectos conjuntos de melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens, acções de formação contínua concluídas, exercícios de outros cargos ou funções de natureza pedagógica, dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação, apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos, desde que obtida concordância do docente (Decreto-Lei nº 15/2007, artigo 45.º, pontos 1e 2).

De forma a possibilitar a efectiva avaliação de desempenho, em situações com elevado número de docentes, os coordenadores de departamento podem delegar, noutros professores titulares do mesmo departamento, as suas competências de avaliador. Caso não existam ou sejam insuficientes, serão nomeados em comissão de serviço, professores na categoria de professor titular. Da mesma forma, os presidentes dos conselhos executivos ou os directores podem delegar noutros membros da direcção executiva as suas funções de avaliador (Despacho n.º 7465/2008), de 13 de Março.

A comissão de coordenação de avaliação de desempenho é constituída pelo presidente do conselho pedagógico, que a coordena, e por mais quatro membros do mesmo conselho com a categoria de professores titulares. Compete a este órgão garantir o rigor do sistema de avaliação, designadamente através da emissão de directivas para a sua aplicação, validar as avaliações de *Excelente*, *Muito bom* e *Insuficiente*, proceder à avaliação do desempenho nos casos de ausência de avaliador e propor as medidas de acompanhamento e correcção do desempenho insuficiente e ainda, emitir parecer vinculativo sobre as reclamações do avaliado (Decreto-Lei nº 15/2007, artigo 43.º, ponto 6).

2.2.4. Instrumentos de avaliação e registo

A concretização do processo de avaliação implica, necessariamente, a utilização de instrumentos de avaliação e registo:

- fichas destinadas à auto-avaliação dos docentes, aprovadas pelo Ministério da Educação, nos termos do nº 3 do artigo 44.º do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, do nº 2 do artigo

20.º e artigo 35.º, do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro e do Despacho nº 16872/2008, de 23 de Junho;

- instrumentos de registo criados e aprovados pelo Conselho Pedagógico de cada escola/agrupamento de escolas.

As fichas de avaliação são o documento legal onde será registada a avaliação final do processo de avaliação. Nas fichas de avaliação consideram-se os parâmetros classificativos e os indicadores de classificação. A avaliação destes indicadores ou itens de avaliação é feita através de menções qualitativas e classificação quantitativa.

Conforme o Despacho nº 16872/2008 de 23 de Junho, por decisão do presidente do Conselho Executivo e sob proposta do Conselho Pedagógico, para efeitos de classificação, é permitido às escolas/agrupamentos de escolas, agregar, combinar ou substituir os itens ou indicadores de avaliação (anexo XVI, ponto 6). Cabe também à escola descrever os cinco níveis de desempenho por parâmetro classificativo (descritores). Os instrumentos de registo das observações são normalizados, elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico, Decreto Regulamentar nº 2/2008, artigo 6.º, de acordo com as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores, criado pelo Decreto Regulamentar nº 4/2008, de 5 de Fevereiro. A classificação dos parâmetros definidos para a avaliação do desempenho deve atender a múltiplas fontes de dados, através da recolha, durante o ano escolar, de todos os elementos relevantes de natureza informativa, designadamente, relatórios certificativos de aproveitamento em acções de formação, auto-avaliação, observação de aulas, análise de instrumentos de gestão curricular, materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados, instrumentos de avaliação pedagógica, planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos (Decreto-Lei nº 15/2007, artigo 45.º, ponto 3). Os instrumentos de registo são o suporte e a fundamentação que justificam o preenchimento das fichas de avaliação, sendo importantes no processo de triangulação. Podem ser listas de verificação, grelhas de observação, grelhas de análise documental, questionários ou inquéritos, portefólio, materiais pedagógicos elaborados, entre outros.

2.2.5. Fases da avaliação de desempenho

Para os professores integrados na carreira, a avaliação de desempenho realiza-se no final de cada período de dois anos escolares, desde que tenham prestado serviço efectivo durante, pelo menos, metade desse tempo, reportando-se ao serviço prestado nesse período (Decreto-Lei nº 15/2007, artigo 42.º). Para os professores em período probatório, a avaliação de desempenho ocorre no fim deste período e para os professores contratados, realiza-se no final do período de vigência do contrato

(Decreto Regulamentar nº 2/2008, artigos 5.º e 6.º).

A avaliação de desempenho realiza-se até ao termo do ano civil em que se completar o módulo de tempo de serviço de dois anos escolares, devendo a calendarização ser definida no regulamento interno da escola ou do agrupamento (Decreto Regulamentar nº 2/2008, artigo 14.º, pontos 1 e 2).

O processo de avaliação compreende fases sequenciais, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. São fases obrigatórias do processo o preenchimento da ficha de auto-avaliação pelo professor avaliado; o preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores (coordenador do departamento e director); a conferência e validação das propostas de classificação pela comissão, apenas da atribuição das menções de *Excelente*, *Muito bom* e *Insuficiente*; a realização da entrevista individual dos avaliadores com o respectivo avaliado; a reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final. São opcionais as fases de reclamação e recurso (Decreto-Lei nº 15/2007, artigo 44.º e Decreto Regulamentar nº 2/2008, artigo 15.º). A auto-avaliação é a apreciação feita pelo docente do seu próprio desempenho, com vista à melhoria dos objectivos definidos, concretizando-se com o preenchimento da ficha de auto-avaliação.

Relativamente à segunda fase (preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores), os parâmetros e indicadores de avaliação distribuem-se por dois avaliadores, conforme consta do Quadro 4 :

Quadro 4 – Distribuição dos parâmetros e indicadores de avaliação por avaliador (Sanches, 2008, p 155):

Avaliador	Parâmetro
Coordenador do Conselho de Docentes ou do Departamento Curricular	Preparação e organização das actividades lectivas
	Realização das actividades lectivas
	Relação pedagógica com os alunos
	Avaliação das aprendizagens dos alunos
Presidente ou membro da direcção executiva	Nível de assiduidade
	Serviço distribuído
	Progressos nos resultados escolares esperados para os alunos e redução das taxas de abandono escolar
	Colaboração em projectos conjuntos de melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens
	Dinamização e avaliação de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa
	Exercício de cargos e funções de natureza pedagógica
	Acções de formação concluídas
	Apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos

2.2.6. Efeitos e requisitos da avaliação de desempenho

A avaliação de desempenho é, obrigatoriamente, considerada para efeitos de progressão na carreira, conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório, renovação do contrato e atribuição do prémio de desempenho (Decreto-Lei nº 15/2007, artigo 41.º).

O resultado final da avaliação do docente corresponde à classificação média das pontuações obtidas em cada uma das fichas de avaliação e é expresso através das seguintes menções qualitativas (Decreto-Lei n.º 15/2007, artigo 46.º, ponto 2):

- *Excelente* – de 9 a 10 valores
- *Muito bom* – de 8 a 8,9 valores
- *Bom* – de 6,5 a 7,9 valores
- *Regular* – de 5 a 6,4 valores
- *Insuficiente* – de 1 a 4,9 valores

A atribuição de menções qualitativas traduz o nível de cumprimento dos objectivos definidos, sendo as seguintes: *Excelente*, *Muito bom*, *Bom*, *Regular* e *Insuficiente*. As classificações de *Muito bom* e *Excelente*, estão condicionadas à fixação de percentagens máximas, conforme o Despacho n.º 20131/2008, de 30 de Julho, relativo à aplicação de quotas, tendo em consideração os resultados obtidos na avaliação externa de escolas. Para os professores integrados na carreira docente, a atribuição de *Bom* implica a progressão normal na carreira. A atribuição das menções de *Excelente* e *Muito Bom*, resulta em bonificação de tempo de serviço para acesso à categoria de professor titular. A atribuição das menções de *Regular* e *Insuficiente* determina que o tempo de serviço correspondente ao período em avaliação, não seja considerado para progressão na carreira, devendo a menção ser acompanhada de proposta de formação contínua. Se a atribuição de *Insuficiente* ocorrer em duas avaliações consecutivas ou interpoladas, o docente passará ao regime de reconversão profissional.

Embora referindo que o novo modelo de avaliação de desempenho docente, detenha características de outros exemplos de avaliação, Sanches (2008, p. 175) diz que parece relacionar-se sobretudo com o padrão – *a avaliação de desempenho como factor de subida de escalão e correspondente incremento salarial*, uma vez que os resultados da avaliação determinam a progressão, permanência no escalão, afastamento de serviço e um plano de desenvolvimento profissional.

2.2.7. Regime de transição para o novo sistema de avaliação

A forte contestação desencadeada pela classe docente, face ao novo modelo de avaliação e à dificuldade na sua exequibilidade, levou o Ministério da Educação a alterar alguns procedimentos relativos à avaliação de desempenho, para o ano lectivo de 2007/2008. De referir que estes procedimentos decorreram após a celebração de um Memorando de Entendimento com as organizações sindicais. Assim, o Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio, define o regime transitório de avaliação de pessoal docente e respectivos efeitos durante o 1.º ciclo de avaliação de

desempenho que se conclui no final do ano civil de 2009 (artigo 1.º). Os procedimentos inscritos no diploma determinam que durante o ano escolar de 2007/2008, os agrupamentos/escolas prossigam e desenvolvam as acções necessárias à plena implementação do sistema de avaliação, conforme previsto na legislação vigente, nomeadamente através da alteração dos respectivos projectos educativos, para determinação de objectivos e metas, da fixação dos indicadores de medida e do estabelecimento do calendário anual de desenvolvimento do processo de avaliação (artigo 2.º, ponto 1). No que respeita aos docentes que no ano escolar de 2007/2008 necessitaram da atribuição da avaliação de desempenho para efeito de progressão na carreira, ou para efeito de renovação ou celebração de novo contrato, o órgão de direcção executiva aplicou um procedimento de avaliação simplificado, que incluía a Ficha de auto-avaliação e a avaliação efectuada pelo órgão de direcção executiva, com os seguintes parâmetros: nível de assiduidade, cumprimento de serviço distribuído, acções de formação contínua. No início do ano lectivo de 2008/2009, nova onda de contestação desencadeada pela classe docente, face às dificuldades de implementação do novo sistema de avaliação, levou o Ministério da Educação a estabelecer um regime transitório de avaliação do pessoal docente mais simplificado, regulamentado pela publicação do Decreto Regulamentar n.º1-A/2009, de 5 de Janeiro, também designado comumente por “simplex”. Conforme consta do preâmbulo do referido normativo “ (...) é facilmente compreensível que a experiência prática de implementação do modelo de avaliação dos professores revele a necessidade de introduzir algumas correcções (...), que permitam superar os problemas identificados pelos professores (...)”.

Segundo a voz do Governo, após “um processo de auscultação das escolas, dos sindicatos, dos pais e de outros agentes do sistema educativo (...), foram identificados três problemas principais: a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes dos avaliados, a burocracia dos procedimentos previstos e a sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação. De forma a superar os problemas identificados, O M.E. definiu as seguintes medidas: garantir que os professores sejam avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar, dispensar, este ano lectivo, o critério dos resultados escolares e das taxas de abandono, dispensar as reuniões entre avaliadores e avaliados sempre que exista acordo tácito (quer sobre objectivos individuais, quer sobre a classificação proposta), tornar a avaliação a cargo dos coordenadores de departamento curricular (incluindo a observação de aulas), dependente de requerimento dos interessados e condição necessária para a obtenção da classificação de *Muito bom* e *Excelente*, reduzir de três para duas as aulas a observar, ficando a terceira dependente de requerimento do professor avaliado, dispensar da avaliação os docentes que, até ao final do ano escolar de 2010/2011, estejam em condições de reunir os requisitos legais para a

aposentação ou requeiram, nos termos legais, a aposentação antecipada, dispensar da avaliação os docentes contratados em áreas profissionais, vocacionais, tecnológicas e artísticas, não integradas em grupos de recrutamento, simplificar o regime de avaliação dos professores avaliadores e compensar a sua sobrecarga de trabalho. O diploma, determinou o estabelecimento de um prazo limite de calendarização de todo o processo de avaliação, a partir de dez dias úteis à entrada em vigor do referido decreto regulamentar e “os coordenadores de departamento curricular, bem como os professores titulares, a quem tenha sido delegado competências de avaliação, são exclusivamente avaliados pela direcção executiva” (Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, artigo 10.º).

2.3. Considerações sobre a estrutura legal do Modelo Avaliação de Desempenho Docente: quanto vale o que fazemos?

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, assume-se como “imperativo político” a necessidade de alteração do ECD porque, considerando-se que “o trabalho organizado dos docentes” é fundamental na promoção do sucesso escolar, na prevenção do abandono e na melhoria da qualidade do ensino, esse Estatuto deve, “antes de mais”, ser “um instrumento efectivo de valorização do trabalho dos professores e da organização das escolas”. Assume-se, igualmente, que é “indispensável estabelecer 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 actividade lectiva”, pelo que a principal responsabilidade no que respeita à avaliação passa a ser imputada “aos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, assim como aos órgãos de direcção executiva”, passando a ser utilizados vários instrumentos de avaliação para além da anteriormente primordial auto-avaliação. Não podemos aqui deixar de referir a posição de vários autores sobre a legitimação política que constitui a avaliação. Teixeira (2009, p. 71) considera que “particularmente no actual contexto cultural, social e económico da globalização, a “avaliação” como instrumento de aferição económica e controle social surge como um dos mais importantes instrumentos de legitimação política.

No tocante ao processo de ADD, o ECD, (Decreto-Lei 15/2007 n.º 2 do Art.º 40º), define os objectivos gerais para a avaliação de desempenho do pessoal docente, a saber:

- a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens;
- proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes através do reconhecimento do mérito e da excelência.

Estes objectivos globais são complementados no número 3 do mesmo artigo, que dividimos em três grandes grupos de objectivos de segunda linha:

- desenvolvimento pessoal e profissional - alíneas a), b) c) e d)
 - contribuir para a melhoria da prática pedagógica e para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente, inventariando as suas necessidades de formação e detectando os factores que lhe influenciam o rendimento profissional;
- indicadores de gestão – alíneas e) e f)
 - facultar a obtenção de indicadores para a gestão dos recursos humanos docentes que permitam também diferenciar e premiar os melhores;
- promoção da qualidade – alíneas g) e h)
 - promover a melhoria dos resultados escolares através da potenciação da cooperação entre docentes e da excelência e qualidade dos serviços prestados.

Verificamos, aqui, uma tendência clara no sentido da avaliação promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, quer pelo facto de ocupar 4 das 8 alíneas deste número, quer por serem as primeiras a ser indicadas.

Se analisarmos conjuntamente os n.ºs 2 e 3 deste artigo 40º, podemos concluir que os três grandes grupos de objectivos secundários indicados relevam, em primeiro lugar, para a melhoria da aprendizagem e, depois, para o desenvolvimento profissional dos docentes, o que nos parece correcto dado que o sistema deve estar prioritariamente direccionado para a qualidade do ensino.

Dispõe o artº 42º que a ADD é realizada em função de quatro dimensões de actuação dos docentes: vertente profissional e ética, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relações com a comunidade e, finalmente, desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Interessante, neste artigo, é a ordem por que são indicadas as dimensões a analisar, que usualmente decrescem de importância à medida que se vai seguindo a ordenação alfabética. Assim, não encontramos em primeiro lugar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (que aparece em segundo lugar depois da dimensão profissional e ética) e o desenvolvimento e formação profissional dos professores aparece em último lugar, depois mesmo da participação na escola e das relações com a comunidade.

Se considerarmos, e na nossa opinião de forma correcta, que a primeira dimensão a indicar é a mais importante (e logicamente a última será a de menor importância), parece decorrer desta disposição legal que o desenvolvimento profissional do docente é a menos importante das dimensões sujeitas a avaliação, sendo a mais importante de todas a ética profissional. Na zona cinzenta do meio

termo ficam as restantes, uma das quais, achamos conveniente lembrar, é o ensino e a aprendizagem. Assim, e partindo da assumpção de Fernandes (2009, p. 22) de que há essencialmente duas perspectivas de encarar a avaliação dos professores, parece-nos evidente, desde já, que o processo de ADD definido no actual ECD, estará orientado numa “lógica mais centrada na responsabilização”.

Quanto à forma como se desenvolve o processo de avaliação, consideramos, em primeiro lugar, ser demasiadamente burocratizado, desde logo porque os “instrumentos de registo normalizados” (nº 2 do art.º 44º) não são mais do que “fichas de avaliação e auto-avaliação”, “aprovadas por despacho do membro do Governo” (nº 3 do art.º 44º). Em segundo lugar, porque os “instrumentos de registo normalizados” não são tão normalizados como se poderá depreender pela leitura pura e simples do nº 2 do art.º 44º. Se os modelos de impressos das fichas de avaliação que contêm os parâmetros classificativos referidos no artº 45º do ECD (com as alterações aprovadas pelo Decreto-Lei nº 15/2007 e pelo definido nos artºs 17º e 18º do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro) e os indicadores ou itens de avaliação e respectivas ponderações, aprovadas pelo Despacho nº 16872/2008 e publicadas em 23/06/2008, com o intuito, plasmado no nº 2, de “assegurar a consistência e o rigor dos processos e dos resultados”, não se poderá entender de que forma essa consistência e rigor serão assegurados face ao que é determinado no nº 2 do art.º 6º do Decreto Regulamentar 2/2008:

os instrumentos de registo referidos no número anterior “*instrumentos de registo normalizados*” são elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas tendo em conta as recomendações que forem formuladas pelo conselho científico para a avaliação dos professores.

Mais ainda, e conforme o disposto no nº 6 do Anexo XVI do Despacho nº 16872/2008, “podem os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas, por decisão do presidente do conselho executivo, sob proposta do conselho pedagógico, agregar, combinar ou substituir os itens ou indicadores de avaliação”. Isto quer dizer, na prática, que os “instrumentos de registo normalizados” não são tão normalizados assim, dada a autonomia conferida a cada escola/agrupamento no sentido acima citado. Por outro lado, e dispondo a alínea a) do nº 5 do art.º 43º do Decreto-Lei 15/2007 que cabe a cada CCAD “garantir o rigor do sistema de avaliação, designadamente através da emissão de directivas para a sua aplicação”, não nos parece linear que o processo de ADD seja absolutamente normalizado porque não estão definidas as regras para a emissão dessas directrizes, para além do que decorre da letra da Lei que, como sabemos, é sempre passível de interpretações diferenciadas. Corre-se, assim, o risco, muito plausível, de termos níveis de exigência diferentes em função da escola/agrupamento onde o professor é avaliado. Este aspecto, no entanto, tem sido entendido como

positivo dado o nível de autonomia conferido à escola/agrupamento neste modelo, nomeadamente quanto à referencialização, aos avaliadores (que são internos, excepto na avaliação dos avaliadores) e à escolha dos instrumentos de recolha de informação.

Outro aspecto singular deste processo é o disposto no art.º 44º quanto à sequência das fases de avaliação. O processo começa (alínea a)) pelo preenchimento da ficha de avaliação por parte do coordenador e termina (alínea f)) com reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da classificação final. No entanto, a alínea d) determina que a 4ª fase de avaliação corresponde à validação, pela CCAD, das propostas de classificação (nos casos de *Excelente*, *Muito bom* e *Insuficiente*), mas apenas após esta fase é que se procede à entrevista entre avaliador e avaliado para conhecimento da proposta de avaliação e apreciação do processo, em particular da ficha de auto-avaliação.

Estes procedimentos sugerem-nos alguns comentários: como se pode propor e validar uma classificação sem antes apreciar um dos instrumentos de registo, no caso a ficha de auto-avaliação? Que importância e influência é atribuída, no processo de avaliação, à entrevista quando no momento em que ela ocorre a proposta de classificação está já feita e, nos casos previstos, devidamente validada? A conclusão que se pode inferir desta sequência processual é que a avaliação é efectivamente feita nos dois primeiros momentos, correspondentes às fases de preenchimento das fichas de avaliação por parte do coordenador do departamento e do órgão de direcção. A terceira fase – preenchimento de ficha de auto-avaliação – terá uma utilidade duvidosa, dado que a sua apreciação (art.º 44º, nº 1, e)) é feita em momento posterior ao da proposta de classificação e respectiva validação e, ainda, porque apesar de constituir “elemento a considerar na avaliação de desempenho”, os seus resultados não são “vinculativos para a classificação a atribuir”(nº 4 do art.º 17º do Decreto Regulamentar 2/2008). As três fases finais do processo são, assim, na nossa perspectiva, de cariz meramente administrativo e burocrático.

O entendimento que atrás demonstrámos quanto à importância (pouca) atribuída à auto-avaliação leva-nos novamente a defender a posição de que este modelo está dissociado do modelo do processo e, portanto, não se enquadra numa lógica de desenvolvimento profissional que, como defende Fernandes (2009, p. 22), deveria ser orientada:

para uma avaliação de natureza mais formativa, com a participação dos professores em todos os momentos, e para uma relação contratual, não impositiva, entre o avaliador e o avaliado. Será uma avaliação contextualizada que incentiva os professores a apreciarem criticamente o seu próprio trabalho; ou seja, a produzirem uma auto-avaliação do seu desempenho.

A forma como é feita a referencialização no processo de ADD é um outro factor que nos permite

colocar dúvidas sobre “a consistência e o rigor dos processos e dos resultados” em termos nacionais. Isto porque os referentes são estabelecidos ao nível do agrupamento ou escola não agrupada (art.º 8º do Decreto Regulamentar 2/2008), dado que o grau de cumprimento dos objectivos individuais “constitui referência essencial da classificação atribuída” (art.º 10º do mesmo decreto). Estes objectivos são fixados “de modo a aferir o contributo do docente para a concretização” (nº 1 do art.º 9º) dos “objectivos e metas fixados no projecto educativo e no plano anual de actividades” (nº 1 do art.º 8º). Segundo Alves e Reis (2009, pp. 193-198) estes últimos “documentos de gestão pedagógica” apresentam grandes “fragilidades”, revelando-se “de tal forma inconsistentes em termos de conteúdo e abrangência, que uma indexação às suas novas e acrescidas funções se mostrou em alguns casos impraticável” (Alves & Reis, 2009, p. 195). Assim, estes autores consideram que o projecto educativo, o plano anual de actividades, a par do projecto curricular e do projecto curricular de turma, são essenciais para a ADD, porque constituem referentes do processo de avaliação.

Poderemos, então, concluir que dificilmente os referentes construídos nos diversos agrupamentos ou escolas serão de amplitude constante em todo o País, o que levará obrigatoriamente a diferentes níveis de exigência aos professores na sua consecução, em função do estabelecimento de ensino em que este presta serviço. Todavia, quanto a este aspecto, mais uma vez podemos constatar a existência de posições favoráveis ao modelo, numa perspectiva de incremento da autonomia das escolas dado que “o processo de referencialização é desenvolvido tendo em atenção os instrumentos fundamentais da definição e concretização da política da escola – o projecto educativo, o plano anual e os projectos curriculares” (Sanches, 2008, p. 175). Acresce a esta a posição de Candeias (2009, p. 106) de que a “enunciação de uma listagem de indicadores universais que poderá ser verificada por qualquer professor quando colocado” o que reduziria “os processo educativos a nível das pessoas, sem referência aos seus contextos de actuação” (Alonso, 2007, p. 110), o que influenciaria “as decisões curriculares e organizacionais das escolas, uniformizando o pensar e o agir dos professores e afastando-os ainda mais das necessidades dos alunos, derrotaria as condições exigidas para a construção dos projectos educativos de escola e, na sua dependência, dos projectos curriculares de turma” (Candeias, 2009, pp. 106-107).

Outro aspecto que consideramos essencial é a relação encontrada na legislação entre aspectos qualitativos e quantitativos no processo de avaliação.

Vimos já que os grandes objectivos fixados para a ADD são a melhoria dos resultados da qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, objectivos de ordem qualitativa, o que, à partida, poderia indicar uma tendência de avaliação em termos igualmente

qualitativos, em cujo enfoque predominassem os processos mais do que os produtos. No entanto, e apesar dos objectivos acima referidos, todo o processo de avaliação definido no ECD parece estruturado de forma a “responder à pergunta: quanto vale? (o que fazemos)” (Bonniol & Vial, 2001, p. 48), utilizando “ferramentas de avaliação produzidas” como “aparelhos de medição, de quantificação” em que “avaliar é situar numa escala de “valor”, cujo protótipo é a notação de zero a vinte” (*idem*, p. 49), ou, como no caso presente, de um a dez. Estamos, claramente, num processo que pretende medir o desempenho. Exemplos disso podem encontrar-se ao longo de toda a legislação, por exemplo: no Decreto-Lei n.º 15/2007: parâmetros classificativos; indicadores de classificação; (art.º 45) escala de avaliação de 1 a 10, devendo as classificações ser atribuídas em números inteiros (n.º 1 do art.º 46º), o resultado final da avaliação do docente corresponde à classificação média das pontuações obtidas em cada uma das fichas de avaliação sendo expresso através das seguintes menções qualitativas: Excelente – de 9 a 10 valores; Muito Bom – de 8 a 8,9 valores; Bom – de 6,5 a 7,9 valores; Regular – de 5 a 6,4 valores; Insuficiente – de 1 a 4,9 valores (n.º 2 do art.º 46º); no Decreto Regulamentar 2/2008: diferença entre o número global de aulas previstas e o número de aulas ministradas; progresso dos resultados; número de actividades; classificação e número de créditos; grau de cumprimento dos objectivos; (art.º 18º) valoração de cada item; as pontuações obtidas (...) são expressas numa escala de 1 a 10; ponderações dos respectivos parâmetros classificativos; (art.º 20º) classificação média das pontuações finais obtidas; fixação de percentagens máximas para a atribuição das classificações de (...); (art.º 21º); no Despacho n.º 16872/2008 – Anexo XVI: classificação de cada indicador (n.º 3); classificação quantitativa (n.º 4); para cada parâmetro existe ... a fórmula de cálculo (n.ºs 8 e 9); deve atender-se às percentagens máximas (n.º 10); é o resultado da média aritmética das pontuações (n.º 14); é contabilizada através da multiplicação do respectivo número de créditos pela classificação (de 1 a 10 valores) nela obtida (n.º 16); é considerado se da sua contabilização resultar (n.º 26). Termos como “número”, “escala”, “média”, “pontuação”, “diferença”, “grau”, “ponderação”, “percentagens”, “fórmula de cálculo”, “média aritmética”, “multiplicação”, “contabilização”, remetem claramente para uma avaliação quantitativa. Acresce que a menção qualitativa em que é expressa a avaliação é definida em função de uma escala numérica (art.º 46º do DL 15/2007 e art.º 21º do DR 2/2008).

Corresponderá esta avaliação quantitativa a uma avaliação sumativa orientada para a prestação de contas? Atentando na afirmação produzida por Pacheco e Flores (1999, p 182), de que nos “sistemas orientados para a certificação, a avaliação é expressa em escalas muito discriminadas”

então poderemos concluir, pelo supra citado, que o actual processo de ADD é claramente certificativo.

Se analisarmos todos os pontos do art.º 48º do DL 15/2007 (efeitos da avaliação) encontramos apenas um (o nº 7) em que não se encontra claramente definida uma bonificação por mérito ou uma punição por demérito, ou seja, a classificação obtida no processo de avaliação é efectivamente entendida como prestação de contas com o subsequente resultado em termos de carreira – progressão mais rápida, menos rápida ou despedimento. Apenas o nº 7 daquele artigo remete, de alguma forma, para o desenvolvimento profissional (se assim o quisermos chamar, em vez de castigo por causa da negativa), ao determinar que: “a atribuição das menções de *Regular* ou *Insuficiente* deve ser acompanhada de uma proposta de formação contínua que permita ao docente superar os aspectos do seu desempenho profissional identificados como negativos no respectivo processo de avaliação”.

Estamos, portanto, e ao contrário do que os preâmbulos, introduções e objectivos possam querer fazer crer, perante um modelo de produto, orientado para uma lógica de prestação de contas para com os superiores hierárquicos, que detêm o poder de condicionar, ou não, a progressão na carreira do docente em função dos resultados obtidos, de recomendar actividades de remediação, treino ou formação, no sentido de promover a melhoria do desempenho do docente ou, em última análise, dispensar a sua prestação ao serviço da escola. A mesma leitura deste modelo tem Sanches (2008, p. 178) ao considerar que “a preocupação excessiva em quantificar o mérito profissional, através do preenchimento de grelhas complexas carregadas de números e fórmulas de modo a controlar a progressão profissional dos professores, rapidamente desbaratou aquela pia intenção” de articulação entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional.

Em modo de conclusão, fazemos as seguintes citações:

não sendo fácil avaliar os professores, também não é fácil implementar um modelo que requer tempo, formação e experimentação. A disseminação de medidas de políticas educativas em Portugal faz-se pela letra do normativo e raramente se faz pela avaliação de experiências no terreno das escolas. O tempo político das decisões joga-se na procura rápida de soluções, nem sempre congruente com mudanças que exigem paciência, tempo e profundidade (Pacheco, 2009, p. 48);

e ainda:

não há sistemas de avaliação à prova de todas as situações que só as práticas reais podem suscitar e evidenciar. Por isso, em qualquer contexto ou circunstância, é necessário criar condições para que se possa analisar e discutir o que de útil se pode fazer a partir de um dado sistema e perceber que é preferível avaliar bem do que avaliar muito (Fernandes, 2009, p. 21).

CAPÍTULO III

A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3. A Avaliação no Contexto da Avaliação de Desempenho Docente

Neste capítulo, exploraram-se os conceitos mais relevantes para a temática da investigação, tais como, avaliação, avaliação de desempenho docente, competência, desempenho e eficácia, mérito e prestação de contas. Pudemos, ainda, constatar que as diferentes concepções de ensino correspondem a diferentes concepções de avaliação que, conseqüentemente, se reflectem nos modelos que consubstanciam a avaliação dos docentes. Tentaremos também evidenciar a forma como os paradigmas enformam as teorias subjacentes às modalidades de avaliação de desempenho. Abordaremos igualmente a importância da referencialização na estruturação do processo de avaliação de desempenho docente. A partir dessas perspectivas teóricas desenvolveremos um quadro teórico de análise que nos servirá de referência.

*Os homens que se confiam a uma unidade de medida
definida por outros para avaliar o seu desenvolvimento pessoal,
em breve ficarão limitados pela altura da fasquia,
que nunca ultrapassarão.*
(Ivan Illich)

3.1. Aproximações à definição de um conceito

Numa época em que avaliar passou a estar na ordem do dia, ganhando cada vez mais centralidade em todas as áreas de actividade, é incontornável reflectir sobre o significado do termo “avaliar” e sobre a importância da avaliação, tanto mais que é consensual a ideia de que a avaliação pode constituir um importante instrumento para a melhoria da actuação dos professores, das escolas e do próprio sistema de ensino.

3.1.1. Considerações gerais

A avaliação, além de constituir um dos temas que tem sido objecto de atenção mais intensa nos últimos anos, tem vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais (Alves, 2004, p. 31).

Apesar da avaliação ser imanente a toda a actividade humana, porque a todo o momento as nossas acções, e as dos outros, são analisadas e avaliadas e a contínua emissão de juízos de valor fazer parte da nossa racionalidade, ela não é, e nunca foi, uma questão pacífica, pois “inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros” (Perrenoud, 1999, p. 9), implicando sempre posturas emocionais, para além dos fundamentos racionais, mais ou menos subjectivos, que lhe estão subjacentes.

Sendo a avaliação uma “parte inevitável de todo o empreendimento humano” (Rodrigues, 1999, p. 18), ela é igualmente “uma das actividades fundamentais de todos os serviços profissionais” (Stufflebeam & Skinfield 1989, p. 17), e “tem vindo a assumir uma importância crescente nos mais variados domínios da sociedade” (Simões, 2000, p. 7) por ser uma poderosa ferramenta de gestão no sentido em que pode proporcionar dados que permitam a melhoria e desenvolvimento das práticas, o planeamento das estratégias, fornecer sustentabilidade à tomada de decisões em todos os domínios, e porque, como diz Clímaco (2000, p.5), “introduz mecanismos de organização da informação sobre aspectos ou sectores específicos de uma organização ou área de actividade, que têm como consequência promover um olhar sobre si mesma, procurar uma explicação, um sentido para a acção empreendida, melhorar os resultados ou a sua eficácia”.

Mas, se é verdade que o Homem é capaz “de julgar o que é e o que faz, e possuindo, para isso, uma certa ideia de perfeição que se exprime na (...) capacidade de distanciamento crítica face à realidade, e, sobretudo, face à sua própria realidade” (Hadji, 1994, p. 42), é igualmente verdade, especialmente quando está em jogo a avaliação do desempenho, que essa não é uma tarefa leve. Avaliar pessoas não é fácil, como não é fácil ser-se avaliado, o que de alguma forma se pode inferir da posição de Hadji (1994, pp. 22-23) quando considera que a avaliação se desenvolve “no espaço aberto entre a dúvida e a certeza pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de “gerir” sistemas de evolução, constituindo o homem o primeiro desses sistemas. A avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de “pensar” o presente para “pensar” no futuro”.

No entanto, e apesar da sua importância a vários níveis, Méndez (2002, p. 56) afirma que a avaliação é, muitas vezes, tratada “com demasiada ligeireza, porque se parte da premissa inquestionada de que “é preciso avaliar”, sinónimo equívoco de que “é preciso examinar”, antes de averiguar ou de interrogar o sentido e o significado próprio do acto de avaliar”. Hadji (1994, p 27), ao considerar que “a primeira dificuldade, quando se trata de avaliação, é sobretudo entendermo-nos sobre uma aceção” e isto porque um dos principais problemas com que nos deparamos é

a confusão que reina em torno da própria noção de avaliação: com efeito, e de acordo com as diversas operações que realiza, à avaliação é atribuído o sentido de

controlo, de verificação, de comparação de indicadores, de medida de nível, de sanção, etc. O mesmo é dizer que o sentido da avaliação, enquanto processo de regulação ... nem sempre surge de forma evidente aos interessados, na primeira fila dos quais figuram, como é óbvio, os avaliados (Figari, 1996, p. 35).

Com efeito, a grande variedade de domínios que envolve, dos métodos que podem ser utilizados e dos actores envolvidos, levam Guba e Lincoln (1989, p. 22) a afirmar que a avaliação é um “processo de construção e reconstrução que envolve um número interactivo de influências”, sendo, portanto, uma construção mental “cuja correspondência com alguma “realidade” não é e não pode ser um fim”. Daí concluírem que “não existe um modo “correcto” para definir avaliação”, do mesmo modo que Figari (1996, p. 179) a considera difícil de caracterizar pelas suas “diversas concepções e abordagens infinitas”.

O que poderemos, então, entender por avaliar? Vocábulo oriundo do latim, avaliar (*a + valere*) tem como primeiro sentido a atribuição de valor e mérito, ou seja, a formulação de um juízo de valor sobre algo com o intuito de determinar a sua qualidade. No Dicionário de Língua Portuguesa encontramos:

Avaliação, *s.f.* acto de avaliar; valor determinado pelos avaliadores; cômputo; precisão; *fig.* apreço; estima.

Avaliar, *v.tr.* determinar a valia ou o valor de; apreciar o merecimento de; reconhecer a grandeza, força ou intensidade de; orçar; computar; *refl.* reputar-se; apreciar-se; julgar-se como. (*De valia*)

A avaliação é, assim, um conceito polissémico e ambíguo, que pode ser entendida em múltiplas perspectivas - como um juízo da qualidade, uma forma sistemática de analisar algo importante, um acto rotineiro e diário que levamos a cabo sempre que pretendemos tomar uma decisão ou uma acção, que executamos de forma informal relativamente a centenas de coisas no dia a dia. É, também, um processo complexo mas, no entanto, fundamental para a credibilidade de qualquer projecto ou programa, complexidade reafirmada por Correia (2006, p. 18) quando considera que são vários os significados atribuídos à avaliação: se, para uns, avaliar pode significar, entre outras coisas, medir, seleccionar, acreditar, quantificar e classificar, para outros, pode significar aprender, dialogar, melhorar, compreender. Do mesmo modo, Stufflebeam e Skinfield (1989, p. 19) dizem que “uma definição importante, e que se vem dando desde há muito tempo, afirma que a avaliação supõe comparar objectivos e resultados, enquanto que outras exigem uma conceptualização mais ampla, apelando a um estudo combinado do trabalho em si e dos valores”.

Se Hadji (1994, p. 27), por um lado, considera que “avaliar pode significar, entre outras coisas: verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho”, por outro Méndez (2002,

p. 70) afirma, não sem razão, que existe “uma tendência tradicional para avaliar sempre com intenção de corrigir, penalizar, sancionar, classificar”, de alguma forma em função de uma concepção de avaliação, que persistiu durante muito tempo tendo, essencialmente, por base a medida e a classificação. Pacheco (2001, p. 128), entende-a como “um processo global, realizado por diferentes pessoas e em sucessivos níveis e dependente de uma estrutura facetada que implica, entre outros aspectos, a perfilhação de uma noção de avaliação e a consideração das suas diferentes dimensões” que, por um lado implica medida, no sentido da descrição quantitativa de um determinado comportamento e, por outro, classificação, ou seja, integração do resultado obtido numa determinada escala ou ordenação dentro de uma estrutura hierárquica, acabando por ser um processo de obtenção e tratamento de informação que conduz à elaboração de um juízo de valor, que leva a uma tomada de decisão.

Nessa mesma linha, Hadji (1995, pp. 28-29), considera que avaliar é “um acto de julgamento”, que tem por base um determinado modelo (referente), com o objectivo de “preparar e esclarecer uma decisão de acção, com vista a uma melhor “adaptação” das acções subsequentes”.

Por seu lado, Scriven (1967, citado por Stufflebeam, 1978, p. 104), defende que a avaliação é uma “actividade metodológica que consiste simplesmente na recolha e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que levem a classificações comparativas ou numéricas, e na justificação dos instrumentos de recolha de dados, das ponderações e da selecção dos critérios”, enquanto Ribeiro (1997, p. 75) entende que ela deve ser “uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação”.

Tendo em conta tudo o que atrás foi referido, podemos considerar, numa primeira análise, que avaliar será, em sentido lato, o processo de recolha de informação, feito de determinada forma e com um determinado objectivo. É, certamente, um processo complexo, dirigido para a obtenção de dados de vária ordem no sentido de corresponder a diversas abordagens. E a sua complexidade reside, não tanto na escolha da forma de recolha dos dados (ou método), mas, essencialmente, nos objectivos que se pretende atingir a partir das conclusões alcançadas.

3.1.2. A avaliação em educação

“A avaliação é política, não só porque ela é um instrumento usado no processo de fazer política, mas também porque está dirigida à formulação de juízos de valor sobre alguma coisa” (Simões, 2000, p. 27). No âmbito da educação, a avaliação tem vindo a sofrer variações, em função, quer dos

objectivos pretendidos, quer dos métodos usados e dos próprios destinatários. Se, tradicionalmente, o principal objecto da avaliação em educação foi a aprendizagem dos alunos, hoje em dia o objecto de avaliação tem vindo a diversificar-se, incidindo também sobre outras áreas do sistema educativo como os currículos, os projectos, as metodologias, os gestores, a formação, os professores, etc. Ainda na perspectiva de Simões (2000, p. 27), também isso se enquadra numa perspectiva política dado que “as questões políticas da avaliação se relacionam com a determinação de um conjunto de questões estruturais do processo de avaliação: que dados recolher, a partir de que fontes, com que instrumentos e para que fins”.

Interessa-nos, aqui, incidir sobre uma área específica de avaliação no contexto educativo - a avaliação de desempenho dos professores. No entanto, entendemos que só fará sentido falar na questão da avaliação docente se integrada numa cultura de avaliação da escola, o que pressupõe o desenvolvimento de mecanismos de recolha de dados e de produção e análise de informação, que são essenciais aos processos de tomada de decisão quanto às medidas a implementar, para promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Consideramos, assim, que a avaliação do desempenho dos professores só terá sentido dentro do conceito de “escola que aprende”, que Clímaco (2000, p. 5) caracteriza como “uma escola que domina a sua própria informação, que se avalia e que sabe tomar decisões na base de um diagnóstico realista”, tendo em vista a resolução de problemas ligados à aprendizagem dos alunos, ao currículo e à qualidade profissional dos seus docentes e de outros agentes promovendo, assim, a melhoria do professor e da escola.

Mas, para que esse objectivo possa ser perseguido, McLaughlin e Pfeifer, (1998, citados por Simões, 2000, p. 26) sustentam que é necessário resolver um condicionalismo de ordem organizacional nas escolas, que consiste na “mudança das normas e dos valores organizacionais, criando e sustentando uma cultura de avaliação”. Para tal, é necessário “não só estabelecer as condições que possibilitem a avaliação dos professores (uma comunicação aberta e confiante) mas, também, desenvolver estratégias e processos que alimentem e fortifiquem esse desígnio” (*idem, ibidem*) pelo que defendem que a solução passará por dois passos fundamentais: a criação de uma cultura de avaliação na escola e a manutenção e reforço dessa cultura, o que, de alguma forma, vai contra aquilo que Pacheco e Flores (1999, p. 167), sustentando-se na posição de Iwanicki (1997), consideram que acontece ainda em muitos sistemas avaliativos em que “a avaliação do professor é um subproduto da preocupação com a eficácia das escolas na prossecução dos objectivos de aprendizagem pretendidos”, sendo, assim, entendida essencialmente num sentido político.

Apesar de os professores sempre terem sido avaliados, de uma forma ou de outra, formal ou

informalmente, pelos seus pares, pelos alunos e pelos encarregados de educação, Simões (2000, p. 7) considera que a existência de sistemas formais de avaliação de professores “é um fenómeno relativamente recente, na maior parte dos sistemas educativos”.

Este argumento, aliado ao facto de se estar a implementar, em Portugal, um novo modelo de avaliação dos professores, leva-nos a fazer aqui uma reflexão mais alargada e profunda sobre o que significa a avaliação docente.

O Estatuto da Carreira Docente estabelece, no seu Artº 40º, que a avaliação incide “sobre a actividade desenvolvida e tendo em conta as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas do docente”, visando “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”. Mas, antes de se iniciar qualquer processo reflexivo sobre o conceito de avaliação de desempenho dos docentes, será importante tecer algumas considerações preliminares.

Toda a actividade humana, e por maioria de razão, especialmente a intelectual, se desenvolve, tanto em termos de forma, como de conteúdo, a partir de determinada estruturação de conceitos, que poderíamos apelidar de apriorística, que permite a integração na realidade através da interiorização de determinada significação da abstracção construída a que chamamos palavras. É essa significação que nos permite orientar a nossa acção. Assim, parece incontornável a necessidade de se proceder a uma clarificação prévia dos conceitos chave de todo o processo de avaliação docente. Day (2001, p. 148), afirma:

À utilização da avaliação nas escolas subjazem determinadas concepções do papel dos professores e da tarefa de ensinar. Um trabalho de investigação sobre as práticas de avaliação, em trinta e duas cidades da América (...), identificou quatro concepções básicas de professores que proporcionam um quadro de referência útil para analisar os esquemas de avaliação. O ensino era visto como *um trabalho, um ofício, uma profissão ou uma arte*.

A actividade desenvolvida pelo professor pode, assim, ser entendida sob diversas perspectivas, na certeza de que eles são um elemento fundamental no processo de ensino: “os professores constituem uma das mais cruciais variáveis que afectam a qualidade das aprendizagens dos alunos” (Clímaco, 2000, p. 5). A mesma posição sobre as condições do ensino é realçada pela OCDE, no seu Relatório de 1989, (citado por Day, 2001, p. 15): “os professores estão no centro do processo educativo”, pelo que, o primeiro conceito a analisar terá, obrigatoriamente, que ser o de professor.

Pelo exposto, o professor será, certamente, o elemento fundamental do processo de ensino/aprendizagem, sendo a importância do seu papel em todo o processo educativo realçada, tanto

no Relatório da OCDE de 1989, referido por Day (2001, p. 15):

quanto maior for a importância atribuída à educação como um todo – seja com vista à transmissão cultural, à coesão e justiça sociais, ou ao desenvolvimento dos recursos humanos, tão críticos nas economias modernas e baseadas na tecnologia – maior deverá ser a prioridade concedida aos professores responsáveis por essa mesma educação,

como pela European Round Table of Industrialists (1997, p. 9), também aludido por Day (2001, p. 306), quando considera que, “nada conseguirá substituir o papel central do professor no processo de aprendizagem”:

a relação entre o professor e o aluno permanecerá sempre no centro da missão pedagógica (...) Contudo, o papel do professor irá mudar de forma substantiva, uma vez que estamos a passar de um modelo de ensino para um modelo de aprendizagem.

São múltiplas as concepções existentes sobre o que é ser professor. Tradicionalmente, era visto como um passivo transmissor de conhecimentos, remetido ao papel meramente técnico de seguidor do currículo superiormente estabelecido. Esta perspectiva foi mudando porque “dadas as alterações verificadas ao nível da concepção e funções da escola, as funções docentes, antigamente restritas à sala de aula, não têm cessado de se alargar” (Estrela, 2001, p. 121). Efectivamente, os professores vêm assumindo papéis que ultrapassam, em muito, o simples “dar aulas” ou “dar notas”. O Estatuto da Carreira Docente confere aos professores deveres profissionais (artº 10º) que ultrapassam essa visão limitada. O trabalho do professor está hoje marcado por uma multiplicidade de tarefas, ditadas em muito pela burocracia, cabendo-lhe primordialmente o papel de contribuir para a formação e realização integral dos alunos através do desenvolvimento das suas capacidades, autonomia e criatividade, ajudando assim a formar cidadãos autónomos e responsáveis. A variedade de exigências que lhe estão cometidas leva à importância da consciencialização de que o professor tem de integrar na sua prática, a que genericamente se chama “ensinar”, diferentes dimensões profissionais (técnica, reflexiva e crítica), devendo, para tanto, estar na posse de “saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade”, que lhe permitam actuar num “contexto sociocultural, institucional e didáctico” (Pacheco & Flores, 1999, p. 19).

Assim, se o professor é aquele que ensina, e considerando a plêiade de tarefas atribuídas aos professores sob a designação de “ensinar”, temos que concordar com Hadji (1995, p. 32) ao sustentar não ser possível avaliar o desempenho dos professores sem antes se clarificar o que se entende por “ensinar”. Assim, “a dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que dos problemas

técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários”.

Qual é, então, a essência da função do professor, ou seja, o que se entende por “ensinar”? Diferentes perspectivas do que poderá ser ensinar remetem-nos para diferentes modelos de ensino, que implicam, também eles, diferentes funções do professor, o que terá implicações na forma de avaliar o seu desempenho, pois, na linha de Simões (2000, p. 12), “diferentes concepções do trabalho do professor implicam modos distintos de recolha de informação e diferentes modos de emitir juízos de valor”.

Tempos houve, que alguns de nós ainda vivenciávamos, em que segundo Cardinet (1993, p. 23), ensinar nada mais era do que debitar ideias e conceitos, sendo a memorização a base do estudo. Todavia, “hoje ensinar é uma tarefa muito mais vasta e muito mais complexa, que se resume em duas palavras: facilitar a aprendizagem”, posição que Hadji (1995, pp. 32-33) secunda: “ensinar é uma acção sistematicamente organizada, com o objectivo de ajudar os aprendentes a apropriarem-se dos utensílios intelectuais construídos no quadro da frequência escolar de determinada disciplina”, tendo assim o ensino como objectivo “permitir aos alunos a construção de modelos de comportamento intelectuais e motores, cuja apropriação se efectua no e pelo estudo de uma disciplina escolar”.

Partindo desta concepção do que é ensinar, pode defender-se que, actualmente, a actuação do professor vai mais no sentido da indicação e direcção dos alunos, através de caminhos de racionalidade, para a apreensão fundamentada das bases socioculturais essenciais à estruturação de comportamentos, visando o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Será dentro desta perspectiva do que é ser professor que procederemos à análise de todo o processo de avaliação de desempenho docente. As diferentes vertentes do processo levar-nos-ão a encontrar uma definição possível para avaliar.

3.1.2.1. Avaliar o quê?

É a primeira questão a colocar porque o objecto da avaliação dos professores não é fácil de estabelecer, essencialmente, porque não é fácil de definir. Tentaremos, então, clarificar o melhor possível o que se entenderá como objecto na avaliação de desempenho docente, por ser fundamental ter uma noção clara de qual o objecto sobre o qual vai recair a avaliação. Em termos gerais, o objecto de avaliação docente é o próprio professor, não sendo simples a definição deste objecto. Em primeiro lugar, por que, como afirma Hadji (1995, p. 33), “este objecto é um sujeito” questionando se “é realmente possível avaliar uma pessoa” dado que “quando o objecto a avaliar é um ser humano, o acto de avaliação exprime sempre, de certa maneira, uma concepção da relação ao outro e

consubstancia o que chamámos uma “filosofia” da relação avaliador/avaliado” (*idem*, p 34). Depois, por que não é apenas a pessoa-professor (ou o professor-pessoa) que se avalia, mas também, e talvez principalmente, a sua acção. Pacheco e Flores (1999, p. 172), a este propósito referem:

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

Desembocamos, novamente, na problemática do que é ser professor e do que é ensinar. Simões (2000, pp. 13-14), tendo por base a perspectiva de Medley, (1982; 1987) considera que os objectos podem ser diferenciados em função do enfoque da avaliação ser colocado na vertente do professor ou na do ensino, o que leva à existência de três objectos de avaliação possíveis: a competência (a qualidade do professor), o desempenho (a qualidade do ensino) e a eficácia (a qualidade do professor e do seu ensino por referência aos resultados dos alunos). Assim, diferentes perspectivas do que seja a avaliação levam à determinação de diferentes objectos:

- a competência, entendida como “qualquer conhecimento específico, aptidão, ou posição de valor profissional, cuja posse se crê ser relevante para uma prática de ensino com sucesso” (Simões, 2000, p. 13), é um objecto decorrente de uma avaliação orientada essencialmente para o professor;
- o desempenho, entendido como “o seu comportamento no trabalho Refere-se mais ao que o professor faz do que ao que pode fazer, isto é, ao quão competente é” (Simões, 2000, p. 14), é o objecto determinado por uma avaliação orientada para o ensino;
- a eficácia, entendida como “o efeito que o desempenho do professor tem nos alunos (...) depende não só da competência e do desempenho, mas também das respostas dos alunos” (Simões, 2000, p. 14), é o objecto definido quando a orientação da avaliação assenta, principalmente, nos resultados dos alunos como decorrentes da competência e desempenho do professor.

Consideramos, à partida, que a avaliação dos docentes se prenderá com a essência da sua função, ou seja, aquilo que Hadji (1995, pp. 32-33) entende ser a exigência de que o professor detenha as competências necessárias para conduzir os alunos na construção dos modelos de comportamento que o modelo de ensino estabelecido advoga. Assim, entendemos também que a noção de competência se relaciona, obrigatoriamente, com os conceitos de ensino, de aprendizagem e de professor. Partindo da concepção de ensino defendida por Cardinet e Hadji, que partilhamos, e considerando que a “competência primordial” do professor será “saber criar e reunir as condições

susceptíveis de favorecer a emergência de uma aprendizagem” (Hadji, 1995, p. 33), a noção de competência do professor terá que ter em linha de conta a sua capacidade de criar um modelo de ensino regulador e dinâmico, visando um desenvolvimento positivo das capacidades do aluno, o domínio académico que detém sobre uma ou mais matérias e o conhecimento dos modelos de comportamento dos alunos. O objecto sobre que incide a avaliação docente é, portanto, extremamente complexo, pois deverá abordar, simultaneamente, a vertente do sujeito/objecto, das competências que apresenta, do desempenho que demonstra e, também, da eficácia deles resultante.

Apesar de considerarmos ser este o objecto ideal a avaliar, entendemos também que, por ser tão complexo e multifacetado, dificilmente poderá ser eleito como objecto no processo de ADD, pelo que, em termos pragmáticos, a avaliação acabará por tender para uma objectivação que diferenciará as diversas vertentes a avaliar de forma algo estanque, que poderão (ou não) acabar por ser reunidas, em termos de apreciação final do processo de avaliação individual, em função do enfoque dado ao processo global de avaliação da unidade orgânica.

3.1.2.2. Avaliar para quê?

Porque consideramos pacífico o entendimento de que é uma tarefa difícil e complexa, ao reflectirmos sobre o papel da avaliação, deveremos ter sempre presente as suas finalidades – “a interrogação primordial que emerge na abordagem da problemática da avaliação dos professores é a seguinte: avaliar para quê? Qual a razão de ser da avaliação? Que funções e propósitos é que a devem nortear?” (Simões, 2000, p. 7). Partindo da enumeração feita por Peterson (1995), Simões (2000, p. 25) enuncia dois factores que poderão dar uma resposta às duas primeiras questões acima colocadas: para quê e qual a razão de ser da avaliação, dizendo que “há uma diversidade de destinatários interessados na avaliação dos professores (professores, gestores, pais, legisladores, público em geral e universidades) que necessitam de diferentes níveis de informação”.

Admitindo a necessidade de avaliar os professores, Hadji (1994, pp. 30-31), refere três utilidades de carácter social, possíveis da avaliação da qualidade dos professores:

- Gestão administrativa das carreiras dos agentes do sistema de ensino (lugar, progressão na carreira, salário);
- Contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (ajuda individual, formação em sentido lato);
- Aperfeiçoamento do conjunto do sistema por uma melhor utilização dos recursos humanos.

A cada uma das situações correspondem diferentes destinatários, assim como a cada

destinatário interessam diferentes informações. No primeiro caso, o destinatário será a administração em que os dados são “comparativos”, permitindo situar cada um em relação aos outros – avaliação normativa; no segundo caso, reporta-se aos professores e os dados são “formativos”, tendo por objectivo o aperfeiçoamento individual – avaliação criterial e, no terceiro caso, refere-se ao sistema, sendo os dados relativos à eficácia social, em que o seu lugar no sistema corresponde ao seu nível de competência. Por seu lado, Pacheco e Flores (1999, p. 172), consideram que só se justifica uma avaliação docente institucional se dela resultar uma “melhoria substantiva” da acção do professor “e se lhe impuser parâmetros definidos de responsabilidade partilhada na comunidade, na escola e na sala de aula”. A avaliação de desempenho servirá, assim, numa primeira análise, para fornecer informação a todos os interessados no processo de ensino e também, simultaneamente ou não, para impulsionar o aumento da qualidade, tanto da actuação individual de cada docente, como da escola em termos globais.

Quanto aos propósitos, apesar de serem normalmente reduzidos a dois, formativos e sumativos, ou seja, voltados para o desenvolvimento profissional ou para a prestação de contas, “a prática tem demonstrado algumas dificuldades de conciliação entre os dois tipos de propósitos, e os primeiros podem ser seriamente comprometidos pelos segundos. Além disso, os propósitos sumativos requerem técnicas de avaliação mais rigorosas (Simões, 2000, p 25).O problema reside no facto de que “as perspectivas diferenciadas em relação à noção de avaliação entroncam em duas questões que lhe estão associadas: as funções e os fins da avaliação. Avalia-se para julgar ou para melhorar? Avalia-se para se conhecer ou para se tomar uma decisão?” (Simões, 2000. p, 10), remetendo para a necessidade de se fazer uma distinção entre as funções e os fins da avaliação.

3.1.2.2.1. Funções da avaliação

Com efeito, ainda que o avaliador possa não ter uma consciência muito clara da filosofia subjacente ao seu projecto de avaliar, dificilmente pode esquecer a questão de saber para que serve a sua actividade. E mesmo se não lhe atribuir explicitamente um modelo de funcionamento, não pode ignorar que, em referência ao contexto decisional, essa mesma actividade pode ter várias funções (Hadji, 1994, pp. 60-61).

Tendo por base a definição de Hadji (1994, p. 61), de que função é “o papel característico de um elemento ou de um objecto no conjunto em que está integrado”, consideramos que as funções atribuídas à avaliação se foram alterando ao longo dos tempos e consoante os investigadores, desde as tradicionalistas, muito redutoras e de natureza sumativa, que tinham o objectivo de fornecer suporte às decisões relacionadas com a entrada e a permanência na profissão docente através da classificação e

da seriação, até às mais recentes e abrangentes, em que a avaliação é entendida como devendo ter uma natureza essencialmente formativa, geradora de desenvolvimento tanto para os professores como para as escolas, e fomentadora de uma melhoria da qualidade da educação e do ensino. Para Scriven (1967) a avaliação comportava duas funções: a formativa, para a melhoria e desenvolvimento do avaliado; e a sumativa, para a classificação, selecção ou certificação. Por seu lado, Hadji (1994, p. 63) assume que, subordinadas aos objectivos sociopedagógicos de orientação, regulação e certificação, podem considerar-se as seguintes funções da avaliação:

- diagnóstica, prognóstica ou preditiva, entendida como uma forma de explorar ou identificar algumas características do avaliado com vista à decisão sobre a subsequente formação adequada, no sentido da valorização das “competências existentes que poderão constituir outros tantos pontos de apoio para a formação”, devendo ser organizada no sentido de orientar e adaptar e estar centrada no avaliado e nas suas características;
- formativa, com uma finalidade pedagógica essencialmente por “ser incorporada no próprio acto de ensino”, a partir da qual se pretende essencialmente regular e facilitar, e que deverá estar centrada nos processos e nas actividades através da consolidação da confiança e da indicação de pontos de apoio à progressão através do *feedback* e do diálogo;
- sumativa, considerada como o momento do balanço ou da realização de contas, efectuada pontualmente e num momento determinado tendo em vista a classificação ou a certificação.

Estas funções são, também, consideradas por Figari (1996, pp. 165-167) que acrescenta mais, a função crítica, de natureza analítica, de carácter interpretativo e tem o propósito de clarificar os resultados tendo em vista a formulação de hipóteses de suporte a uma investigação.

Quatro distintas funções são também encontradas por Pacheco (1995, pp. 21-24) na avaliação, se bem que sistematizadas de forma algo diferente dos autores atrás referidos, dado que as funções por ele designadas como de diagnóstico, formativas e sumativas, se encontram dispersas nas seguintes:

- pedagógica – que entende ser como que o “barómetro do sistema educativo” (p. 21), apesar de considerar que a qualidade do sistema não se possa medir apenas em função do sucesso ou do insucesso educativo;
- social – que respeita à certificação de competências dos alunos e, conseqüentemente, ao reconhecimento do desempenho das escolas;
- controlo – quando relacionada com o uso da autoridade;
- crítica – que consiste “na interpretação, na proposta de melhorias, na análise do sistema

educativo” (p. 24), servindo assim como instrumento de auto-controlo.

Em termos gerais, será irreal tentar fugir à constatação de que qualquer processo avaliativo tem um pendor acentuado na função sumativa, dado pretender, de facto, em última análise, a hierarquização e a classificação. Terá, também, em muitos casos, uma função reguladora quando com ele se pretende fazer uma selecção dos métodos e recursos adequados à melhoria do sistema de ensino, bem como formular (ou reformular) decisões sobre o processo educativo. No actual contexto, consideramos que a ADD está a ser encarada pelos docentes como enformada, essencialmente, por pressupostos sumativos de cariz criterial, estando, no entanto, a dimensão normativa sempre presente, dada a actual importância da avaliação na progressão na carreira.

3.1.2.2.2. Fins, finalidades e objectivos da avaliação

Ora, o termo fim é ambíguo. Podemos, com Daniel Hameline, distinguir os fins das finalidades e dos objectivos. As finalidades dizem respeito ao longo termo, e fornecem linhas de direcção associadas a valores. Os objectivos enunciam, a curto prazo, intenções em termos de resultados esperados. Entre a afirmação de um princípio, sempre geral, e a determinação das competências pretendidas, sempre particulares, o fim define as intenções perseguidas por um determinado grupo respeitantes a um público preciso, para o qual será ou não válido um determinado programa (Hadji, 1994, p. 69).

Assim, e secundando Cardinet (1984), Hadji (*idem, ibidem*) considera que da prévia determinação dos fins, que é decorrente de uma intenção social e, portanto, reveladora de um determinado modelo de funcionamento da escola, depende o tipo de avaliação a realizar. Partindo do pressuposto de que o fim exprime a função consignada à avaliação, o autor afirma que “o fim traduz uma orientação dominante quanto ao objecto a que a avaliação se refere”, o qual, na linha de Lesne (1984, pp. 54-62), leva a que as práticas avaliativas se desenrolem segundo três tipos de fins, diferentes mas complementares: centrados na orientação, enquanto processo dinâmico que, através de decisões de reajustamento, visa manter a coerência entre a situação de formação e o contexto em que esta se desenvolve; centrados no controlo, entendido como um processo de verificação que, através de acções correctivas, visa verificar e manter a coerência entre o dispositivo de formação e a evolução das pessoas; e centrados na avaliação da adequação dos resultados da formação com os fins pré-estabelecidos visando a tomada de decisões. Entendidos como complementares, surge a dificuldade na distinção entre fins e funções e considerando a necessidade de condução, controlo e avaliação no processo formativo, Hadji (1994, p. 70) questiona se o principal fim da avaliação não será, em última análise, o da condução da acção. Este questionamento justificará o facto de ser transversal a

muitos autores a posição de que a avaliação deverá ser um processo de obtenção de dados, em função de um grande objectivo intrínseco – ajudar ou facilitar a tomada de decisões.

Assim, para Peralta (2002, p. 27), a avaliação é uma “recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões”. TenBrick (1974 e 1982, citado por Alves, 2001, p. 57), entende-a, também, como um “processo de recolha de informação, com vista à formulação de juízos que possibilitem a tomada de decisões. De Ketele (1991, p. 266) considera-a como um processo em que se pretende “recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, e de examinar o grau de adequação entre estas informações e um conjunto de critérios escolhidos, adequadamente, com vista a fomentar a tomada de decisões”, linha estrutural que Pacheco (2002, p. 59) também defende ao afirmar que “avaliar é decidir na base de um juízo de valor, formulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos”.

No contexto do nosso trabalho, secundamos Cardinet, (1986, citado por Figari, 1996, p. 33), que considera a avaliação como um “processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola”.

Estabelecido este conceito generalista da avaliação, passamos agora a focar as suas finalidades mais concretas, e que em muito dele decorrem. Um dos primeiros autores a fazer a distinção entre as funções e os objectivos da avaliação, Scriven (1967), considerou que o objectivo da avaliação é julgar o mérito e o valor, enquanto Pacheco e Flores (1999, p. 174), afirmam que “a natureza da avaliação está intimamente ligada aos seus propósitos” pelo que consideram que, apesar das múltiplas perspectivas existentes sobre a avaliação dos docentes, é possível encontrar algumas linhas norteadoras dos seus diversos objectivos. Seguem a posição definida por Hadji (1995, p. 30) quanto aos objectivos sociais, que entendem ser a gestão administrativa das carreiras, o desenvolvimento pessoal e profissional e o aperfeiçoamento do funcionamento do sistema, e referem Iwanicki (1995) e Duke e Stiggins (1997), quanto aos propósitos de responsabilidade, onde enquadram a promoção da qualidade da escola e a qualidade dos professores a contratar, e de desenvolvimento profissional dos docentes.

Os objectivos da avaliação são entendidos por (Shinkfield & Stufflebeam, 1995, p. 175), essencialmente, com o sentido de “melhorar a qualidade do ensino; ajudar os professores em áreas prioritárias; proteger os professores competentes e eliminar os incompetentes”, indicando ainda os propósitos de “controlo do rendimento dos docentes, controlo da certificação e legitimação do sistema de controlo organizacional”, justificativos da avaliação e das práticas e actividades que ela implica. Assim, e a partir destas posições, concluem que “a avaliação do professor responde a uma dupla finalidade: de progressão e certificação, em função do contexto de trabalho, e de melhoria da

aprendizagem profissional, no âmbito do desenvolvimento pessoal” (*idem, ibidem*). Veloz (2000), por seu lado, entende ser consensual a consideração de que o principal objectivo da avaliação dos professores é a determinação das suas qualidades profissionais e do seu nível de preparação e de rendimento, indicando, entre os vários fins possíveis para este tipo de avaliação, a melhoria da escola e do ensino na sala de aula (ponto de vista que afirma ser também defendido pelos professores) e a responsabilidade e desenvolvimento profissionais.

Respondendo à questão de saber para que serve a avaliação dos professores, Paquay (2004, pp. 21-22) afirma que ela tem seis objectivos centrais (a que chama “funções”) – “o controlo administrativo, a gestão de carreiras, o desenvolvimento profissional dos docentes, a prestação de contas aos responsáveis e aos destinatários, a qualidade do ensino e (...) a mobilização dos docentes para actividades de “produção””. A partir destas posições, podemos concluir não ser desajustado condensar os objectivos da avaliação dos docentes num propósito plurifacetado - obter informações que permitam sustentar decisões que envolvam, quer o desenvolvimento profissional, com a sua componente formativa e de melhoria de qualidade do processo educativo, quer a gestão de carreiras e a componente sumativa e burocrática da prestação de contas.

3.1.2.3. Avaliar como?

A avaliação pode ser informal, quando baseada em juízos rápidos e intuitivos, ou sistemática, se implicar uma rigorosa recolha de dados para posterior tratamento e análise (Stufflebeam & Skinfield, 1989, p. 25). Hadji (1994, p. 28), por seu lado, entende que é necessário ter em conta três palavras-chave no decurso de um processo de avaliação: “verificar” a presença de algo que se espera encontrar (saber, conhecimento, competência, etc.); “situar” o que se avalia (indivíduo, escola, projecto, etc.) em relação a uma determinada norma ou critério; e “julgar”, isto é, atribuir um determinado valor ao que se analisou. A avaliação deve ser credível (Pacheco 1995, p. 63), independentemente de poder ser quantitativa ou qualitativa, devendo ser assegurada pela “existência de critérios que funcionam como um verdadeiro código de conduta e de postura ética” e, para isso, terá que cumprir as quatro condições definidas pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: ser útil, na medida em que deve assegurar que se obtenham as informações necessárias; ser exequível e viável, porque terá que se assegurar a realização de uma avaliação realista, prudente e moderada; ser ética, permitindo, através da sua legalidade, o devido respeito pelo bem estar de todos os que nela intervêm; ser rigorosa, porque deve estar livre de influências e procurar obter informações válidas e fidedignas.

A objectividade da avaliação depende, também, dos dispositivos que são utilizados, que Hadji

entende serem “o conjunto de modalidades previstas de levantamento e tratamento de informação” (2002, p. 62), e que são concebidos em função de três aspectos fundamentais: “modalidades de avaliação; natureza e pertinência dos dados a recolher; instrumentos de avaliação” (*idem*, p. 61). Daí a pertinência do estabelecimento de critérios precisos na elaboração do dispositivo de avaliação, pois deles depende a sua objectividade, indicando a necessidade de uma clara definição de alguns deles, nomeadamente, quanto à periodicidade da avaliação, aos intervenientes na recolha de informação, à natureza da informação (qualitativa, quantitativa) e à sua função e, ainda, quanto aos instrumentos a recolha de informação e para a comunicação e publicitação dos resultados da avaliação.

A este propósito, Darling-Hammond (1997, p. 25) refere que, em muitos casos, os professores são avaliados nas vertentes de prática de ensino e de desenvolvimento profissional, através de um único instrumento, servindo ainda o mesmo instrumento para fundamentar tomadas de decisão quanto à gestão de carreiras. Também Duke e Stiggins (1997, p. 181) põem em causa a pertinência de um mesmo processo de avaliação poder responder, simultaneamente, aos propósitos de certificação e de desenvolvimento profissional. A definição de critérios de avaliação é também fundamental para Pacheco e Flores (1999, p. 178), por considerarem que “a avaliação do professor pressupõe a valoração de dados em função de uma representação tida como ideal, que os critérios procuram explicar através de indicadores, isto é, elementos que fornecem informação quando ao modo de intervir”. Podemos, assim, concluir que para o sucesso de qualquer processo de avaliação é fundamental que, conjuntamente com uma clara definição de critérios, sejam utilizados instrumentos ou técnicas que sejam eficazes, isto é, que tenham a capacidade de efectivamente avaliar o que se pretende.

3.1.2.3.1 Instrumentos e técnicas de avaliação

Relativamente aos factores de ordem técnica que podem influenciar o processo de avaliação, toda a investigação efectuada sobre este tema salienta a importância da diversificação das fontes de dados, pelo facto de permitir a diminuição da subjectividade da avaliação. Simões (2000, p. 25), considera que:

deve ser utilizado o maior número possível de fontes de dados, muito embora não seja necessário usar em relação a cada professor todas as fontes disponíveis. Os professores diferem no modo como trabalham e isso deve ser levado em conta. Por outro lado, não é aceitável o uso de uma única fonte, se tivermos em conta a complexidade da actividade docente, para além de que uma mesma fonte de dados não funciona com todos os professores.

Afirma ainda que, porque “aquilo que se avalia determina a forma dos dados”, os instrumentos

de avaliação “devem ser variados e podem incluir elementos de natureza quantitativa e qualitativa” (*idem, ibidem*). No entanto, Hadji (1995, p. 35) chama a atenção para duas preocupações a ter no momento de construir os instrumentos de avaliação: “não pensar simplesmente nos “utensílios”, mas, de maneira mais ampla, no “dispositivo”, o qual nos permite passar das intenções aos utensílios”, dado que,

o utensílio de avaliação, no sentido restrito, é apenas um instrumento utilizado para construir o referido, o qual não existe fora da relação com o referente. Quando este é suficientemente explícito, podem-se determinar com certa facilidade os utensílios a pôr em prática, sabendo-se, de antemão, que se trata de produzir “observáveis”, quer por observação directa do comportamento dos professores, por exemplo, quer por observação indirecta (entrevista ou questionário) (*idem, p. 36*).

No processo de avaliação de desempenho dos professores é teoricamente possível utilizar, pelo menos, os seguintes dispositivos (referidos por Shinkfield & Stufflebeam, 1995): questionários aos alunos, classificações dos directores, observações informais, gravações vídeo das aulas, gravações vídeo do desempenho dos alunos, formulário de observação de aulas, entrevistas ao professor, observações pelos pares, notas dos testes dos alunos, classificações atribuídas pelos pais, portefólio e auto-avaliação. O portefólio, é um instrumento de avaliação permanente, que documenta toda a actividade desenvolvida e onde estão, igualmente, incluídos registos de momentos reflexivos e de análise sobre as dificuldades, progressos e desenvolvimento sentidos no decorrer do trabalho, favorecendo a auto-avaliação.

A auto-avaliação tem por objectivo principal a melhoria do rendimento do docente, a partir de um maior conhecimento das suas vertentes positivas e negativas e tem por pressuposto que a principal razão para os professores participarem na avaliação é compreender e aperfeiçoar a sua prática docente, pelo que terá um maior peso no âmbito da avaliação formativa. Day (2001, p. 150) considera que deve ser encarada numa perspectiva de motivação e desenvolvimento profissional, e não de controlo do profissionalismo, podendo assim constituir uma poderosa ferramenta na melhoria do processo educativo. É generalizada a posição dos investigadores quanto à necessidade de se aplicar todo o cuidado na escolha e utilização dos instrumentos de avaliação, dado que, para serem eficazes, eles requerem cuidados, que passam, tanto pelo treino de avaliadores e avaliados, quanto pela necessidade de desenvolvimento de uma cultura de avaliação. Mas, qualquer que seja a técnica ou instrumento a utilizar, ou a utilização conjugada de várias delas, é também necessário ter a noção da importância da participação e colaboração dos avaliados no sentido de entenderem o significado e importância da sua utilização, bem com do facto de a avaliação ter sempre uma vertente subjectiva, que pode e deve ser amenizada através da aposta na formação quer de avaliadores, quer de avaliados.

Não podemos, no entanto, deixar de concordar com Simões (2000, 24):

os propósitos, os métodos, os processos e os efeitos da avaliação dos professores são condicionados por factores de natureza diversificada, dos quais se salientam os de ordem técnica, organizacional e política. Daí não seja possível reduzir, como geralmente se faz, os problemas de avaliação dos professores a problemas meramente técnicos (que tipo de instrumentos é que se devem utilizar, ou então, como é possível recolher informações válidas e relevantes do desempenho do professor?), já que existem questões de natureza política e sociológica que não podem ser ignoradas (Peterson, 1995). E se é certo que esta variedade de factores influencia a avaliação, também não é menos certo que a avaliação influencia as escolas e o ensino.

Em suma, como refere Hadji (1994, p. 36), a tarefa de avaliar os professores “permanecerá sempre matéria delicada, incapaz de subtrair-se ao arbitrário ou ao ridículo, a menos que obedeça a uma dupla condição: tomar como principal referência o contributo do professor às aprendizagens do aluno, no sentido da essência do ensino; ter sempre uma intenção dominante (por exemplo, acompanhar o professor no seu desenvolvimento profissional) ”.

3.2. Teorias e Modelos de Avaliação

A aplicação concreta da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, inclusivamente a do desempenho dos docentes, é sempre decorrente da aplicação de teorias ou paradigmas, que, muitas vezes, se entrecruzam e coexistem, e que vão enformar o modelo a utilizar. Sendo a avaliação uma componente essencial desse processo, vai com ele evoluindo de forma paralela, levando a que o objecto, funções, metodologia e aplicações da avaliação se repercutam directamente sobre as componentes e características do ensino (Rosales, 1992, pp. 86). O sentido de falar de paradigmas e teorias quando se analisa a avaliação educativa é esclarecido por Popper (1985, p. 57) ao afirmar que “as teorias são redes que lançamos para captar aquilo a que chamamos “o mundo”: para o racionalizar, explicar e dominar. E fazemos com que a malha seja cada vez mais fina”.

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, a teoria é um “sistema coerente de conceitos, princípios e técnicas na base de determinado objecto de estudo” e significa ainda, segundo a mesma fonte, uma representação racional ou ideal de uma realidade ou, como defendem Almeida e Pinto (1976, p. 67) “um subconjunto organizado de conceitos e relações”. Bonniol e Vial (2001, pp. 12-13) entendem poder aplicar-se esta ideia a diferentes áreas do conhecimento, considerando que as teorias são “uma referência externa na qual nos apoiamos”, que “nascem no seio dos modelos de pensamento e contribuem para torná-los operacionais” e que, especificamente quanto à área da

educação, se constituem como um conhecimento produzido que é “apresentado sob a forma de um pequeno número de conceitos organizados em rede”. Nesta linha, (Fernandes, 2005, p. 24) entende que “a forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, nas escolas ou nos sistemas educativos não é independente das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem”.

Não será, portanto, despropositado concluir que cada modelo de avaliação é decorrente de uma determinada teoria que foi enformada por um paradigma, dado que, numa perspectiva sociológica, paradigma pode ser entendido como o conjunto de concepções, generalizações e valores que englobam uma concepção de conhecimento, uma concepção das relações entre as pessoas, a sociedade e a natureza, um conjunto de valores e de interesses, uma forma de executar, um significado global da actividade humana que define e delimita, para um determinado grupo social, a dimensão possível do seu campo de acção e da sua prática social e cultural, assegurando assim a sua coerência e relativa unanimidade. Enquanto um conjunto de crenças, de valores reconhecidos e de técnicas comuns aos membros de um determinado grupo, o paradigma pode, assim, ser considerado como a representação do padrão de modelos a serem seguidos.

Enquanto sistema coerente de conceitos, princípios e técnicas, a teoria vai determinar a orientação dos sistemas de actuação, tanto no campo educativo como num outro qualquer da actividade humana. São hoje muito discutidos, segundo Valadares e Graça (1998, p. 41), “os mais diversos aspectos relacionados com a avaliação, incluindo aspectos éticos, procurando-se integrar a avaliação no paradigma construtivista actual, harmonizar as suas funções pedagógica e social e apontar para uma avaliação inclusiva capaz de reforçar os aspectos regulador e estimulador da aprendizagem”. Do paradigma positivista, (também chamado de quantitativo, empírico-analítico, racionalista ou empiricista), que utiliza uma metodologia de teor quantitativo e para isso se socorre de “categorias de classificação predeterminadas” (Boutin, *et al*, 1994, p. 36), ao paradigma construtivista que, tendo por base uma metodologia qualitativa, requer “um envolvimento mais completo e mais flexível” (Moreira, 1994, p. 94) e implicando que se façam interpretações das interpretações, vão-se alterando as teorias educativas que servem de base à construção dos modelos avaliativos. Porque há sempre uma teoria ou paradigma subjacente a cada modelo de avaliação, uma mudança de paradigma implica sempre, necessariamente, uma mudança no enfoque da avaliação. Daí considerarmos pertinente tratar esta questão no âmbito deste trabalho.

3.3. Modelos de Avaliação

Um modelo de avaliação é, segundo Scriven (1981, p. 241), “uma concepção, uma perspectiva ou um método de fazer avaliação correspondendo a diversas tipologias de avaliação”.

Existem variados modelos de avaliação mas a classificação mais usada é a estabelecida por Shinkfield e Stufflebeam (1995, citados por Pacheco, 1995, p. 83) contemplando como principais os modelos sumativo, formativo e misto:

quando se fala de modalidades de avaliação ou então de técnicas e de instrumentos, o discurso pedagógico que se aborda passa quase sempre pela discussão das vantagens da avaliação quantitativa e da avaliação qualitativa, por vezes, identificadas com a avaliação sumativa e formativa, traduzidas pelo verbo medir e estimar, respectivamente. A valoração quantitativa tanto se pode fazer numa escala numérica como numa escala de letras, desde que siga uma classificação homogénea ou um conjunto determinado de níveis; por sua vez, a valoração qualitativa faz-se unicamente na base de uma descrição. Estes dois tipos de valoração são muito diferentes entre si porque a informação que possibilitam é assimilada e compreendida em graus diferentes.

3.3.1. Avaliação formativa

Partindo do princípio de que “a avaliação não é um fim em si” (Perrenoud, 1999, p. 13), ela deve desempenhar um papel eminentemente formativo dado que “avaliar implica compreender e determinar o valor e a qualidade dos processos formativos, a partir da recolha, análise e interpretação de dados relevantes, com base em critérios explícitos e partilhados” (Alonso, 2002, p. 20), devendo assim ser encarada como um instrumento. Mais do que medir ou certificar, com a avaliação formativa pretende-se melhorar.

Resultante da teoria cognitivista, que se desenvolveu a partir das investigações na área das ciências cognitivas, e claramente decorrente do paradigma qualitativo (também chamado de interpretativo, hermenêutico, naturalista ou construtivista), a avaliação formativa tem um carácter regulador, orientador e auto-corrector e pretende proporcionar informação sobre a actividade desenvolvida para a adequar ou modificar se necessário. Deve ser contínua e sistemática e utilizar vários tipos de instrumentos para recolha da informação, que tem que ser devidamente contextualizada. Pelas suas características, este tipo de avaliação deveria ser expressa por meio de apreciações ou comentários e não de forma quantificada. É apelidada por Stufflebeam e Shinkfield (1989, p. 345) de “avaliação do processo” dado que é uma parte integrante do processo de desenvolvimento e tem como principal característica, segundo Hadji (1994, p. 63) o facto de “ser incorporada no próprio acto de

ensino”, tendo assim, “antes de tudo, uma finalidade pedagógica”, pelo que Méndez (2002, p. 15) considera que,

deve entender-se que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir ou qualificar, nem muito menos corrigir. Avaliar não é tão-pouco, classificar, nem examinar, nem aplicar testes. Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com actividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar, testar mas não se confunde com elas. Partilham o mesmo campo semântico mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e os usos e fins que servem

dando, assim, à avaliação com intenção formativa o objectivo de conhecer a qualidade dos processos e não dos produtos.

Para Simões (2000, p. 31) o valor da avaliação centrada no processo tem como propósito analisar o “próprio processo de trabalho” do professor de forma à obtenção de informações que possam ser utilizadas para aperfeiçoar a sua actuação e, conseqüentemente, contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

3.3.2. Avaliação sumativa

Foi um modelo que persistiu durante décadas, tendo por base o paradigma positivista e a teoria behaviorista e que consiste, essencialmente, na formulação de uma síntese das informações recolhidas acerca do desenvolvimento das competências definidas, pretendendo representar um sumário de resultados obtidos numa determinada situação (é, portanto, uma apreciação concentrada) traduzindo, de forma breve e codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, implícita ou explicitamente, se entendeu como importante atingir, tendo portanto quase um carácter de balanço global, expresso de forma quantitativa, podendo, no entanto, também ser traduzida de forma qualitativa.

Fazendo enfoque na qualidade do produto (Stufflebeam & Shinkfield 1989, pp. 201-204), a avaliação sumativa tem por objectivo principal a averiguação da adequação do programa às necessidades que se pretendia satisfazer, podendo, ao mesmo tempo, “servir para ajudar os administradores a decidir” (*idem*, p. 345), tendo assim, segundo Alves (2002, p. 140) uma “função de controlo”, que pode ser entendida numa perspectiva de prestação de contas. Os resultados da informação obtida podem ser utilizados de acordo com diversos objectivos, tais como “promoção, reconversão, formação, demissão, etc.” (Simões, 2000, p. 31).

Como já atrás referimos, um modelo de avaliação é sempre decorrente de uma determinada teoria, constituindo-se como uma representação que a ajuda a compreender. É uma forma de conceptualizar a finalidade da avaliação definida na teoria e pode, em função desta, dar relevo à vertente formativa, caso em que estará mais voltada para o desenvolvimento do professor, ou à

vertente sumativa, quando está mais voltada para a atribuição de valor ao desempenho.

A tendência parece, assim, estar no entrecruzar destas modalidades porque, se bem que provenientes de diferentes paradigmas e, conseqüentemente, de diferentes formas de olhar o processo de avaliação, e “ainda que a avaliação qualitativa tenha aparecido com o propósito de superar as limitações da avaliação quantitativa, o facto é que ambas são necessárias, ora completando-se, ora contribuindo para a facilitação e enriquecimento do percurso de aprendizagem dos alunos” (Pacheco 1995, p. 85). Apesar da distinção entre estes dois modelos, Simões (2000, p. 31) acrescenta que é necessário ter uma “consistência técnica” pois, actualmente, a questão dos modelos de avaliação é vista numa “perspectiva mais holística” dado que “os resultados de um modelo de processo não podem ser convenientemente equacionados se não se tiver em consideração o produto, do mesmo modo que este só pode ser devidamente compreendido se não omitir o processo de desenvolvimento” (*idem, ibidem*).

3.4. Conceito de Avaliação de Desempenho Docente

Para o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation a avaliação dos professores é definida como “a avaliação sistemática do desempenho do professor e/ou das qualificações relacionadas com a precisa função profissional do professor e a missão da área escolar” (1988, p. 23). Por seu lado, Nevo (1995, p. 135) considera a avaliação dos professores como “o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamentos e os resultados do seu ensino”. Contudo, Veloz (2000) afirma que, mesmo após uma ampla consulta à literatura existente, não é possível encontrar uma definição “clara e específica” sobre o conceito de avaliação de desempenho docente. Entende que a avaliação de desempenho docente é um processo, em que sistematicamente se procuram obter informações válidas e fiáveis sobre as influências que as capacidades pedagógicas, emocionais, responsabilidade e tipo de relações interpessoais dos docentes provocam nos alunos e nos restantes agentes do processo educativo. Avaliar os docentes não é, nesta linha, culpabilizá-los pelas deficiências ou limitações do sistema educativo, antes assumir um novo estilo, clima e horizonte de reflexão partilhada para otimizar e possibilitar espaços reais de desenvolvimento profissional e de criação de culturas inovadoras nas escolas

Se avaliar não é fácil, e avaliar o desempenho dos professores é, ainda, mais difícil pela abrangência, conjugada com a especificidade do objecto de avaliação, esta posição deveria ser sempre

equacionada quando se pretende iniciar ou reformular um projecto global de avaliação.

3.5. Modelos de avaliação de desempenho docente

Ao falarmos de “modelos” de avaliação devemos ter presente, não só o que acima foi dito quanto aos paradigmas e teorias, mas também aquilo a que Hadji (1994, p. 149) chama de “intenções dominantes”. Assim, considera o autor, que os diferentes modelos de avaliação se constituem como respostas às intenções que presidem à avaliação e que consistem genericamente em medir os progressos concluídos, estudar e aumentar a eficácia do corpo docente, melhor compreender os actores e as suas actividades e racionalizar as decisões quotidianas. Simões (2000, p. 41) tem uma perspectiva similar sobre a questão, ao considerar que a avaliação docente tem subjacentes razões de diversa ordem, enformadas por um conjunto de propósitos apresentados “de forma mais ou menos explícita”. E isto porque “os propósitos são aquelas razões pelas quais se põe em marcha a avaliação. Os efeitos são os resultados do processo de avaliação” (Natriello 1990, citado por Simões, 2000, p. 41). Daí Simões entender que são os propósitos previamente definidos que vão determinar tanto o objecto de avaliação como o modelo a utilizar.

Veloz (2000) sistematizou as posições encontradas ao longo da sua investigação sobre a matéria, em quatro tipos de modelos de avaliação de desempenho docente:

- Modelo centrado no perfil do professor – este modelo tem como objectivo avaliar a adequação do desempenho do professor com as competências e características previamente definidas do considerado “professor ideal”. O perfil de professor ideal é construído a partir das concepções que os alunos, pais, professores e dirigentes têm do que é ser um bom professor que estejam relacionadas com o sucesso dos alunos. Tem a vantagem de contar com participação e consenso dos diferentes sectores integrantes do sistema educativo na elaboração do perfil do professor ideal, mas tem, também, como aspectos negativos o facto de se definir um perfil de professor inatingível, cujas características, porque ideais, são praticamente impossíveis de atingir e ainda o facto de estas características ideais poderem não ter relação directa com o sucesso dos alunos;
- Modelo centrado nos resultados obtidos – é um modelo claramente centrado no produto dado que se pretende avaliar o desempenho do professor em função dos resultados obtidos pelos alunos. A ele está subjacente a posição de que, mais importante do que a actuação do professor, é a consequência dessa actuação no desempenho dos alunos. Este modelo tem o

risco de poder levar ao descuido sobre aspectos importantes do processo de ensino/aprendizagem que são os que, em última instância, determinam a qualidade do ensino e enforma, para além disso, de um problema de justiça, ao colocar o professor como responsável único pelo sucesso dos alunos;

- Modelo centrado no comportamento do professor na sala de aula – modelo dominante desde a década de sessenta, tem como fundamento a avaliação da eficácia do professor a partir da identificação dos comportamentos do professor na sala de aula que se relacionem com a sua capacidade de criar um ambiente favorável à aprendizagem. Dado que este tipo de avaliação tem como base a observação feita por outra pessoa e os seus respectivos registos, enforma à partida de um problema de subjectividade dado que a observação será sempre feita em função das concepções que o observador tem sobre o ensino, para além de possibilitar, ainda, influências das relações interpessoais estabelecidas entre avaliador e avaliado;
- Modelo da prática reflexiva – baseado no que Veloz chama de reflexão na acção (citando Schon, 1987) “uma sequência de episódios para encontrar e resolver problemas, na qual as capacidades dos professores crescem continuamente enquanto enfrentam, definem e resolvem problemas práticos”, consiste numa reflexão sobre as acções já desenvolvidas para aquilatar sobre os êxitos, fracassos ou aspectos que necessitam de ser alterados, com o duplo intuito de promover o desenvolvimento profissional dos docentes e de efectuar o controlo necessário à tomada de decisões sobre afastamentos ou promoções. Este modelo exige profissionais dedicados à avaliação a tempo inteiro e constitui, essencialmente, um compreensivo juízo de valor sobre a “acção e a participação dos docentes na estruturação e desenvolvimento das tarefas educativas e na sua projecção sócio relacional e profissionalizante.

Apoiando-se em Torrecila, Sanches (2008, pp. 174-175), identifica, basicamente, cinco modelos de avaliação de desempenho dos professores:

- auto-avaliação - feita de forma sistemática, em articulação com a avaliação da escola e sem recurso a avaliação externa;
- casuística – realizada com entidade externa e apenas em circunstâncias especiais
- desenvolvimento profissional – realizado por entidade externa, anualmente, em que o desempenho do professor é articulado com os resultados dos alunos segundo *standards* estabelecidos, que sugere melhorias e pode sugerir planos de formação profissional;
- incremento salarial – realizada periodicamente por entidade externa com o intuito de promover aumentos salariais, em função da classificação obtida;

- subida de escalão com incremento salarial – realizada sistematicamente por entidade externa como forma de determinar subidas na carreira, afastamento do serviço ou necessidade de desenvolvimento profissional.

Apoiando-se em Torrecila, Sanches (2008, pp. 174-175), identifica, basicamente, cinco modelos de avaliação de desempenho dos professores:

- auto-avaliação - feita de forma sistemática, em articulação com a avaliação da escola e sem recurso a avaliação externa;
- casuística – realizada com entidade externa e apenas em circunstâncias especiais
- desenvolvimento profissional – realizado por entidade externa, anualmente, em que o desempenho do professor é articulado com os resultados dos alunos segundo *standards* estabelecidos, que sugere melhorias e pode sugerir planos de formação profissional;
- incremento salarial – realizada periodicamente por entidade externa com o intuito de promover aumentos salariais, em função da classificação obtida;
- subida de escalão com incremento salarial – realizada sistematicamente por entidade externa como forma de determinar subidas na carreira, afastamento do serviço ou necessidade de desenvolvimento profissional.

Pacheco e Flores (1999, p. 171), perante a variedade de modelos de avaliação existentes e considerando que todos apresentam aspectos positivos e negativos, realçam o modelo de Shinkfield (1995), que consideram estruturado a partir dos seguintes princípios:

- a) a avaliação dos professores deve ser aceite dentro da escola como parte integrante do processo educativo;
- b) no processo de avaliação, o desenvolvimento do professor só acontecerá se for perspectivado a partir da abordagem construtivista;
- c) a colaboração e o respeito mútuo entre o professor e o avaliador é fundamental;
- d) a auto-avaliação do professor deve tornar-se uma parte significativa do processo.

Expusemos, aqui, apenas algumas posições, das inúmeras existentes, sobre a tipologia dos modelos de avaliação. Não podemos, no entanto, deixar de referir que da “escolha” de um modelo de avaliação decorre não somente a perspectiva do recorte do objecto, mas também a escolha dos momentos, dos actores e dos instrumentos” Hadji, 1994, p. 50), o que nos leva a voltar à posição defendida no início deste ponto quanto ao carácter fulcral das “intenções” que estão subjacentes a qualquer processo avaliativo.

3.6. A avaliação de professores com base na referencialização

Nunca se é inocente ao avaliar: quer o confessemos ou não, a avaliação remete sempre para um referente. “Avaliar não é pesar um objecto que se teria podido isolar no prato de uma balança; é apreciar um objecto em relação a outra coisa para além dele”. (Meirieu, 1994, p.13)

Considerando ser pertinente a concepção de que a avaliação é um processo, utilizado para equacionar o nível de adequação entre um conjunto de dados observados e um conjunto de critérios definidos com a intenção de se adoptarem as melhores decisões, entendemos partir da afirmação de Hadji (1994, p. 31) de que a avaliação é:

um acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar; dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto,

para introduzir a importância da referencialização no processo avaliativo.

Ao analisar os objectos e critérios de qualidade da avaliação, Paquay, afirma que:

avaliar, não é apenas obter informações a respeito de um objecto, de uma pessoa ou de um acção. Avaliar é sempre fazer um julgamento quanto ao valor desse objecto, dessa pessoa ou dessa acção. É de facto comparar aquilo de que nos apercebemos (o que observamos ou o que medimos) com aquilo que entendemos.

Podemos dizer que, enquanto avaliamos, “construímos uma imagem da realidade observada (aquilo a que ele chama de “referido”) e comparamo-la com as características atendíveis dessa realidade (a que ele chama de “referente”). A maioria das vezes estas duas operações são simultâneas” (2004, p. 14 -15). Considerando que a avaliação consiste na relação entre o real e o ideal, entre o que existe e o que se espera, entre um desempenho efectivo e um desempenho desejado, Hadji (1994, p. 31) entende o acto de avaliar como uma “leitura de uma realidade observável (...) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postas em relação”.

Por seu lado, Lesne (1984, citado por Rodrigues, 1999, p. 25) entende que avaliar é “pôr em relação, de uma forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, objecto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objectivo perseguido, etc”, podendo ser considerado como o processo em que se determina o grau de adequação entre o referido e o referente. O mesmo considera Figari (1996, p. 48), quando afirma que a avaliação é “uma reflexão (para não a reduzir a uma medida) sobre o desvio entre o referente (que fixa o estado final necessário ou desejável e

“desempenha um papel instrumental”) e o referido (que designa a parte da realidade escolhida como “material” para esta reflexão ou para esta medida)”. O referido corresponde, então, a dados da ordem do facto “aquilo a partir de quê um juízo de valor é emitido (...) o referido é uma representação dos factos” (Barbier, 1985 citado por Figari, 1996, p. 48), ou aquilo que “é constatado ou apreendido de forma imediata, objecto de investigação sistemática ou de medida” (Lesne, 1985, citado por Rodrigues, 1999, p. 25). O referido pode, então, ser entendido como a representação dos factos, isto é, do objecto que está a ser avaliado, sendo o referente uma representação de objectivos, ou seja, dos critérios e indicadores em que se baseia a observação desse mesmo objecto.

Assim entendidas as funções do referido e do referente, Hadji considera que ninguém pode desenvolver um processo de avaliação sem, antecipadamente, “adoptar um valor, quer dizer, quando constituir uma ideia ou um conjunto de ideias como referente, em nome do qual se torne possível apreciar a realidade” (1994, p. 29) pelo que considera haver uma dupla articulação no processo de avaliação. Por um lado “entre o referido e o referente, visto que avaliar consiste em atribuir um “valor” (...) a uma situação real à luz de uma situação desejada, ao confrontar o campo da realidade concreta com o das expectativas”, e, por outro, “entre o referido e o referente, e “as “realidades” de que eles constituem um modelo reduzido. Com efeito é preciso construir o referente e o referido” (1994, p. 32).

Explicita Alves (2004, p. 49), que a “avaliação conceber-se-á, então, como uma actividade de comparação entre a produção observada e o modelo de referência do avaliador (...). Compreender, assim, as decisões avaliativas do professor é debruçar-se sobre a estrutura e o funcionamento do seu modelo de referência”.

Avaliar implica, portanto, a utilização de um conjunto de procedimentos que levem à construção do referente e do referido e à posterior análise do grau de adequação entre ambos (Hadji, 1994; Figari, 1996). Por isso, e conforme Rodrigues (1999, p. 25) o aspecto mais importante da avaliação consiste, antes mesmo da produção de juízos de valor, na articulação entre a construção de objectivos (enquanto referentes) e a produção desses mesmos juízos de valor, dada a capital importância do referente em todo o processo que culmina na produção desses juízos, o que vai no sentido de Figari (1996, p. 52) que considera que o elemento central de todo o processo de avaliação é o da construção do referente advogando, assim, a necessidade de se recorrer à referencialização, entendida como “o processo de elaboração do referente (articulado em torno das suas duas dimensões: geral e situacional)”:

a referencialização consiste em levantar os índices de um dado contexto e em construir, justificando-o com dados, um corpo de referências relativas a um objecto (ou a uma situação), por relação ao qual poderão estabelecer-se diagnósticos,

projectos de formação e avaliações. A referencialização pretende ser um método de delimitação de um conjunto de referentes e distingue-se, nisto, do referencial, o qual designa um produto acabado, e mais exactamente, uma formulação momentânea da referencialização” (Figari, 1996, p.52).

Actualmente, vem-se assistindo a uma tendência, nos países industrializados, para construção de referenciais de competência (chamados standards), que Paquay (2004, p. 19) considera serem, no fundo, uma compilação “de situações profissionais às quais os docentes devem poder fazer face assumindo esta ou aquela tarefas profissionais”.

Portanto, o processo de avaliação terá que se iniciar sempre com a construção do referido, defendendo Alves (2001) que essa construção se deve desenvolver de forma faseada, abrangendo os momentos de identificação do objecto real a avaliar, de determinação dos seus aspectos mais importantes, de definição dos indicadores relativos a cada um dos aspectos a analisar, da recolha de dados de partida e, finalmente, da recolha de informações concretas.

Para Figari (1996, p. 36) só será possível avaliar um objecto (seja ele “um estabelecimento, uma organização, um serviço, um dispositivo”) se ele tiver sido “já referenciado, definido, circunscrito” tendo dado “lugar a uma descrição das suas finalidades, funções, especificidades, ou seja, um objecto de qualquer forma já conceptualizado”. Veloz (2000) refere que se a avaliação se constitui como um juízo de valor que precisa de referentes bem definidos a ter em conta no momento de os confrontar com a situação a avaliar, é contudo essencial ter consciência da necessidade da identificação plena desses referentes com a sua aplicação. O mesmo será dizer que construir referentes e depois aplicá-los de forma não adequada aos pressupostos que levaram à sua construção não constitui uma avaliação séria e que, nesse caso, o que resulta do processo avaliativo não é adequado aos fins de uma avaliação que, no nosso entender, deverão estar voltados para a identificação dos pontos mais frágeis, tanto do objecto avaliado como do contexto em que está inserido, de forma a permitir ultrapassá-los, promovendo a melhoria do processo educativo.

3.7. A Avaliação de Professores numa Perspectiva Dicotómica: Desenvolvimento profissional Vs Prestação de contas/Gestão de Carreiras Ou Modelo do processo Vs Modelo do produto

Há já alguns anos que Armiger (1981) afirmou que se podia escrever a história da avaliação dos professores em termos de uma tensão entre dois tipos de propósitos: formativos – orientados para o crescimento ou para o desenvolvimento profissional – e sumativos – baseados na prestação de contas” (Simões, 2000, p. 15).

Esta visão dicotómica da avaliação – “desenvolvimento” versus “controlo”, é ilustrada, de forma singular, por Barbier (1990, p. 8):

tudo se passa como se, à volta da ideia de avaliação, se tivesse construído um espaço ideológico, estruturado por dois pólos: um pólo negativo organizado em torno das noções de repressão, selecção, sanção e controlo, e um pólo positivo organizado em torno das noções de progresso, mudança, adaptação racionalização.

Veloz (2000) refere que a posição de Stiggins e Duke (1988) é a de que os objectivos básicos da avaliação dos professores são a responsabilidade e o desenvolvimento profissional; esta posição não é defendida por McLaughlin (1997, p. 543, citado por Pacheco e Flores, 1999, p. 167) porque considera que “a avaliação dos professores não produz nem mais responsabilidade nem uma melhoria da prática das escolas”.

Apesar destas posições, Pacheco e Flores (1999, p. 167) entendem que a avaliação docente é legitimada por factores de ordem “pessoal, profissional, política, técnica e organizacional” porque constitui um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional, um poderoso instrumento político e um factor de ordem organizacional.

Analisaremos de seguida a avaliação de desempenho docente segundo duas dessas grandes perspectivas – desenvolvimento profissional dos docentes e prestação de contas da sua actividade, ou, segundo Day (2001, p. 150), orientada para o “processo” ou para o “produto”.

3.7.1. Desenvolvimento profissional

No que respeita ao desenvolvimento profissional, aspecto que tem vindo a despertar maior interesse nos últimos anos, a avaliação tem como principal preocupação a reunião de informação que permita ajudar a crescer os professores que são, pelo menos, minimamente competentes.

O desenvolvimento profissional do professor é para Pacheco e Flores (1999, p. 168), “um processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes das práticas de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira”, o que de alguma forma é complementado pela posição de Fullan (citado por Marcelo, 1999, p. 27) que o entende como “um projecto ao longo da carreira” porque é uma “aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem”. E, dentro desta perspectiva e partindo da concepção de ensino como uma actividade contínua, Paquay (2004, p. 23) considera que “uma avaliação regular das competências dos professores, e sobretudo da suas necessidades (individuais ou colectivas) permite fixar as prioridades para a sua formação contínua”.

Algo diferente é o entendimento que têm Duke e Stiggins (1997, p. 166) ao considerarem que o desenvolvimento profissional é “o processo, ou processos, através do(s) qual(is) professores minimamente competentes vão adquirindo níveis mais elevados de competência profissional, alargando a compreensão que têm de si mesmos, do seu papel, do contexto e da carreira”. Bacharat (1989, citado por Veloso, 2000) identificou quatro princípios para a aplicação de um modelo de avaliação de desempenho docente que ponha a ênfase no desenvolvimento profissional dos professores:

- a avaliação deve ser centrada, não na medição do rendimento, mas na valorização das capacidades que podem contribuir para um rendimento eficaz, devendo os sistemas de avaliação promover um equilíbrio entre as capacidades demonstradas e os resultados obtidos (avaliação das capacidades vs avaliação do rendimento);
- a avaliação deve especificar vários grupos de critérios que reflectam o nível de desenvolvimento do professor, ou do grupo de professores, em vez de formular um único grupo de critérios a aplicar uniformemente a todos, devendo ser abandonada a prática de aplicação dos mesmos critérios de avaliação a professores “princípios e veteranos” (critérios de desenvolvimento vs critérios de avaliação uniforme);
- o processo de avaliação deve reconhecer a natureza subjectiva do ensino, dado este não ser uma simples aplicação técnica de um conjunto de procedimentos predefinidos, antes implicando o exercício da razão para soluções alternativas em situações incertas. Assim, a avaliação do docente terá que consistir também na emissão de um juízo sobre a escolha que esta faça dessas soluções alternativas (avaliações subjectivas vs avaliações objectivas);
- o processo de avaliação deve implicar a utilização de um conjunto de técnicas orientadas para a melhoria do desempenho do professor e não apenas para o valorar, quer negativa, quer positivamente (avaliações formativas vs avaliações sumativas).

Relativizando tudo em função de cada experiência particular, Day (2001, p. 15) entende que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente”. Daí considerar (pp. 153-155) que a avaliação só contribuirá para o desenvolvimento profissional de cada docente se o professor nele se envolver activamente, se a mudança resultante desse desenvolvimento for interiorizada e se houver participação e “sentido de posse” do professor nos processos de tomada de decisões sobre a mudança.

Defendendo que a avaliação realizada no sentido do desenvolvimento profissional é um modelo orientado para o processo porque o seu “valor reside no seu processo de desenvolvimento” (Winter,

1989, p. 50, citado por Day, 2001, p. 151):

é o próprio processo que irá conduzir ao desenvolvimento profissional. Todos os resultados são relevantes para o prático considerado individualmente e para um determinado conteúdo. (...) Não irá produzir “informação” sobre o trabalho dos professores, mas a sua compreensão, que será utilizada pelos próprios professores no processo de aperfeiçoamento do seu trabalho (*idem, ibidem*).

Assim, entende que o seu sucesso da avaliação não depende apenas do próprio processo avaliativo, embora seja importante, mas que para ele podem concorrer, positiva ou negativamente, as cultura da escola e da sala de aula, as posturas individuais e/ou colectivas quanto à aprendizagem e a influência dos colegas.

3.7.2. Prestação de contas/Gestão de carreiras

A avaliação centrada na prestação de contas “é geralmente definida em termos de competências mínimas e vista como o controlo da qualidade, feito a partir de cima”, estando assim ligada ao conceito de responsabilidade (Simões 2000, p. 15). Entendida assim a docência como um emprego, ela requer logicamente mecanismos de supervisão e controlo por parte dos órgãos de gestão, que acabam por desembocar em decisões de despedimento ou promoção. Daí Neave (1985, p.19) considerar que a prestação de contas “é um processo que envolve o dever, quer dos indivíduos quer das organizações de que fazem parte, de prestarem periodicamente contas das tarefas desempenhadas, a alguém que tem o poder e a autoridade de modificar subsequentemente esse desempenho, através da utilização de sanções ou de recompensas”.

Os modelos de avaliação voltados para a prestação de contas, apelidados por Day de modelos de “produto”, procuram “criar uma avaliação representativa (“exacta”) do desempenho do professor” (Winter, 1989, p. 50, citado por Day, 2001, p. 151) e a sua importância reside “no valor do produto que daí irá resultar”:

este produto é, em primeira instância, ... uma ... base de informação abrangente e actualizada sobre o desempenho do professor para uso das autoridades locais de educação e outras entidades governativas... esta base de informação será, então, utilizada para alcançar os objectivos da avaliação, nomeadamente, para melhorar os padrões profissionais através de recomendações, tais como a promoção, as actividades de remediação ou o treino/formação” (Winter, 1989, p. 49, citado por Day, 2001, p. 150).

Esta forma de avaliação de contas dá prioridade a técnicas de avaliação sumativas e, portanto, centradas na medição de resultados (as notas dos alunos, por exemplo).

É desta perspectiva que nascem medidas de gestão como os prémios de mérito, que partem do

pressuposto de que os professores precisam do reconhecimento e da motivação por eles proporcionada, posição que, segundo Veloz (2000), é defendida pelo Estado e pelo público em geral, a que nós acrescentamos, pela cultura que vigora no nosso sistema de ensino e, eventualmente, também pelos professores. Planos de salários segundo o mérito apresentam um grande problema – são um factor de competitividade entre os professores, que pode levar à deterioração das relações profissionais e do intercâmbio de conhecimentos.

Em jeito de conclusão, consideramos que “se a avaliação não resultar num produto” será pouco importante para os gestores (Day 2001, p. 151). Adita o autor, que “se ela não promover a aprendizagem, se o seu resultado não for o desenvolvimento do professor”, então não terá sentido e será vista como uma “perda de tempo e energia valiosos”. É, por isso, de capital importância encontrar uma forma de avaliar que se centre no processo e no produto, ou, pelas palavras de Day (2001, p. 151) “embora o produto seja necessário, é essencial realizar o processo de forma correcta e, mais importante ainda, adoptar o processo certo.

Mas é possível que um processo avaliativo possa inibir o fomento do desenvolvimento profissional (mesmo tendo-o como pressuposto) em consequência de uma avaliação dirigida de forma deficiente ou comunicada de forma desadequada. Veloz (2000) refere que para Brock (1981) há três tipos factores que podem concorrer para a ineficácia de uma avaliação dirigida para o desenvolvimento profissional, nomeadamente relacionados com o contexto - clima organizativo, recursos e liderança; com os procedimentos - instrumentos utilizados para a recolha de informação e uso de outras fontes de retroalimentação; e relacionados com o professor – motivação e eficácia.

Quanto a este último factor, Veloz refere que Stiggins e Duke (1988) identificaram algumas características nos docentes, através de vários estudos de caso, potenciadoras do desenvolvimento profissional, entre as quais destacamos as expectativas profissionais, uma atitude aberta à mudança e à crítica, conhecimentos sólidos dos aspectos técnicos do ensino e da sua área de especialização e uma atitude positiva face aos riscos a assumir. Consideram, também, estes autores, ainda dentro da concepção de avaliação numa perspectiva de fomento do desenvolvimento, que os avaliadores devem possuir algumas características-chave, entre as quais a credibilidade, a relação de cooperação com o avaliado, um forte conhecimento dos aspectos técnicos do ensino, experiência pedagógica e capacidade para dar sugestões úteis.

Poderemos finalizar este capítulo com as palavras de Estrela e Rodrigues (1995, p. 11) quanto

à necessidade de proceder a investigações que permitam fundamentar cientificamente os dispositivos de avaliação, construir e justificar um referencial de avaliação, seleccionar e elaborar indicadores e instrumentos pertinentes, ou ter em

linha de conta os contextos organizacionais e decisoriais e as funções a desempenhar pela avaliação,

isto porque

a avaliação pode ser um poderoso meio de melhoria das práticas escolares. O problema está, por vezes, em considerar-se que qualquer avaliação é, em si mesma, uma coisa boa, se cuidar de perceber que ela não substitui o trabalho dos professores, nem os esforços dos alunos, para vencer problemas de ensino e de aprendizagem. É preciso compreender que a avaliação, por si só, não resolve magicamente os problemas. Uma boa avaliação ajuda-nos a compreender melhor uma dada realidade e pode contribuir para a melhorar e a transformar. Mas teremos sempre que saber utilizar os seus resultados e recomendações e saber reconhecer os seus limites” (Fernandes, 2009, p. 21).

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

4. Metodologia da Investigação

Neste capítulo, definimos o enquadramento metodológico que serviu de base ao processo de investigação. Começamos por expor a problemática da investigação, especificando o objecto do estudo e enunciando os objectivos que nortearam este trabalho. Apresentamos, de seguida, o estudo exploratório de natureza qualitativa, fundamentando as opções metodológicas realizadas no decurso da investigação, explicitando os procedimentos utilizados para a recolha e a análise dos dados.

Procedemos, igualmente, à caracterização dos participantes na investigação, bem como ao contexto em que o trabalho se desenvolveu, abordando as questões de natureza ética que tivemos em consideração.

4.1. Problemática da Investigação

As fortes reacções e movimentos que a implementação do novo modelo de avaliação de desempenho docente têm suscitado, consubstanciam o interesse em reflectir sobre as dimensões e finalidades da avaliação docente, procurando verificar em que medida os efeitos reflectem os seus propósitos e de que forma os efeitos já se fazem sentir na comunidade educativa. São inúmeras as questões suscitadas pela avaliação dos professores, nomeadamente, porque se avalia? O que se avalia? Como se avalia? Para que se avalia? Quem avalia? Que legitimidade têm os avaliadores? Que implicações traduz? Quais os efeitos da avaliação?

Segundo Pacheco e Flores (1999, p. 167), a avaliação de desempenho deve ser, primeiramente, um factor de desenvolvimento profissional reforçando o sentido de uma acção de melhoria individual. Deste modo, o desenvolvimento pessoal perspectiva-se tanto no desenvolvimento profissional como no desenvolvimento institucional. Em segundo lugar, a avaliação é encarada como “um poderoso e eficaz instrumento político que subjaz às orientações educativas por variadas razões: umas, de natureza interna, porque motivam e responsabilizam; outras, de natureza externa, porque certificam e sancionam”. Por estas razões a avaliação é perspectivada, politicamente, “a partir de uma dimensão de controlo, que pode ser questionada ora numa lógica de desenvolvimento profissional, de acordo com propósitos formativos, ora numa lógica de *accountability*, isto é, de prestação de contas, no seguimento de objectivos de quantificação de produtos” (Pacheco & Flores, 1999, p. 168).

Hadji (1995, p. 30), perspectiva a avaliação de professores em função de três usos sociais: “gestão administrativa das carreiras (...), desenvolvimento pessoal e profissional (...) e aperfeiçoamento

do conjunto do sistema”.

Embora a legislação relativa à avaliação de desempenho docente evidencie, de forma explícita, a preocupação em articular a avaliação do professor com o seu desenvolvimento profissional e com a melhoria da qualidade da organização escolar, deixa antever que, implicitamente, vigora uma forte preocupação de controlo e de prestação de contas por parte do Estado.

4.2. Caracterização do Contexto de Desenvolvimento do Estudo

Para desenvolvimento do trabalho de investigação, escolhemos um Agrupamento de Escolas do distrito de Vila Real, que abrange diferentes níveis do ensino básico (EB) e educação pré-escolar. Segundo os dados disponibilizados pelo Agrupamento, este é constituído por uma escola de 2º e 3º ciclos do EB, vinte e três escolas do primeiro ciclo do EB e vinte e cinco Jardins-de-infância. O Agrupamento está sediado na Escola EB 2.3, sendo que há escolas que distam cerca de 20 Km da sede do Agrupamento. O número de alunos é de dois mil novecentos e setenta e oito. O corpo docente é constituído por duzentos e noventa e sete profissionais.

Na escolha do contexto da investigação foi motivo da nossa opção o facto de este Agrupamento ser considerado um dos maiores Agrupamentos de Escolas do país. Sendo o grupo de docência de educação especial constituído por um número muito reduzido de professores por agrupamento, uma vez que atende uma pequena percentagem de alunos, entendemos que, num agrupamento de grandes dimensões, a amostra poderia ser mais significativa.

A proximidade geográfica foi outro aspecto equacionado, pois o processo de recolha de dados iria obrigar-nos a várias deslocações ao referido agrupamento.

4.2.1. Descrição do processo de ADD

Conforme nos foi transmitido por entrevista feita a um elemento da CCAD e informações reunidas em conversas informais, neste agrupamento, o processo de avaliação teve início com a eleição, em sede de conselho pedagógico (CP), da comissão de coordenação de avaliação de desempenho, em que, além do presidente do conselho pedagógico, foram designados os quatro outros elementos, de forma a que estivessem representados elementos dos vários níveis de ensino, embora sem representação do pré-escolar. A esta comissão competia, segundo as disposições legais, entre outras diligências, esclarecer dúvidas que fossem sendo colocadas no decurso do processo de avaliação. Assim, a referida comissão começou por estudar a legislação e analisar toda a

documentação relativa ao processo de avaliação de desempenho, mantendo o CP informado sobre essas questões, de modo a permitir a transmissão de toda a informação relevante para os diferentes departamentos e, conseqüentemente, para todos os professores. As informações do conselho pedagógico eram fornecidas através de anotações onde se referiam os aspectos considerados relevantes em cada momento.

Numa primeira fase, ainda no ano lectivo anterior, foi discutido por todos os professores a elaboração das grelhas de observação de aulas, tendo sido os professores convidados a pronunciarem-se em sessões de trabalho, realizadas para o efeito. Depois, no âmbito do CP, um grupo mais restrito de professores, elaborou uma versão das referidas grelhas.

Após a publicação das fichas de avaliação pelo Ministério da Educação (ME), a CCAD procedeu a uma primeira análise das mesmas, apresentando, seguidamente as suas conclusões ao conselho pedagógico. Por seu turno, aquela estrutura introduziu as alterações que entendeu pertinentes, tendo-as encaminhado, posteriormente, para os diversos departamentos. Estes instrumentos de avaliação e registo foram analisados, discutidos e propostas algumas alterações, em departamento, após o que foram reenviadas a CP para aprovação. Interessante será referir que, apesar de se ter partido da intenção de simplificar as grelhas publicitadas pelo ME, aquelas na sua versão final, aprovadas pelo CP, quase duplicaram o número de itens inicial, tornando-as muito mais complexas. Após concluídos os instrumentos de registo foram dados a conhecer, numa reunião a todos os avaliadores, tendo-lhes sido entregue um CD-ROM com toda a documentação. Na tentativa de simplificação do processo de avaliação, não foi adoptado o portefólio como instrumento de registo de evidências, mas também não foi retirada a possibilidade de o professor organizar os seus registos através do mesmo.

Posteriormente, o órgão de gestão (OG) definiu os prazos de todo o processo, que foram sendo sucessivamente adiados, acabando por fixar, através de publicitação, o prazo último para entrega dos objectivos individuais (OI). Dado que a grande maioria dos professores do agrupamento optou pela não entrega dos OI, o Presidente do Conselho Executivo (PCE) fixou os objectivos individuais tendo por base o Projecto Educativo (PE) e o Plano de Actividades (PAA). Relativamente à definição da metodologia para a escolha dos avaliadores, o conselho pedagógico (CP), após discussão do assunto, decidiu deixá-la ao critério dos departamentos. Alguns, poucos, optaram pela eleição directa. De salientar que, na maioria dos departamentos, a distribuição dos avaliados foi feita aleatoriamente, mas prevenindo quaisquer situações de tensão e/ou atrito entre avaliadores e avaliados. No entanto, foi ainda dada a possibilidade aos avaliados de escolherem os avaliadores para obviar situações de conflitualidade e/ou fomentar a confiança do avaliado. De acrescentar que, neste agrupamento, não houve necessidade de

recorrer a avaliadores externos, mas um dos avaliadores foi recrutado por outro agrupamento.

4.3. Objecto e Questões da Investigação

Como referem Quivy e Champenhoudt (1998, p. 34), iniciar um projecto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida “constitui normalmente um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico (...)”. Assim, no sentido de tentar encontrar respostas às questões supracitadas, orientámos o nosso projecto de investigação com base na seguinte pergunta de partida: *de que forma os professores de educação especial se organizam para responder às exigências normativas da avaliação de desempenho?* Vários autores (Cervo e Bervian, 1973, p. 56), referem que os estudos exploratórios “não elaboram hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objectivos e buscar maiores informações sobre determinado assunto de estudo”. É neste sentido que desenvolvemos o estudo, procurando responder à questão mobilizadora, decorrente da problemática geral, atrás referida, para o que elencámos os seguintes objectivos:

- perceber os modos de implementação e desenvolvimento do modelo de avaliação de desempenho;
- compreender as finalidades, metodologias e instrumentos utilizados para a avaliação de desempenho;
- analisar as relações que se estabelecem entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional;
- conhecer as consequências directas da implementação do novo modelo de avaliação de desempenho docente.

4.4. Natureza do Estudo

A abordagem da avaliação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (Bodgan & Biklen, 1994, p. 49).

É esta a intenção do nosso estudo de caso, de natureza qualitativa. Sustentando-nos, também, em Lüdke e André (1986, p. 17), o estudo de caso, apesar da sua singularidade, pareceu-nos o método apropriado a esta investigação, uma vez que “o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros

casos ou situações”. Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89) define estudo de caso como a “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Seguidamente “há que decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer” (Bell, 2004, p. 95).

Privilegiámos, então, uma abordagem qualitativa, com base num estudo de caso, que permitiu recolher, descrever e interpretar os dados, relativamente ao processo de implementação do novo modelo avaliação de desempenho dos docentes.

4.5. Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados é uma fase do processo metodológico que De Ketele e Roegiers (1993, p. 17) definem como:

um processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada, cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes.

Tuckman (2000, p. 517) considera a entrevista como “um dos processos mais directos” para obter informações, consistindo em questionar as próprias pessoas envolvidas no fenómeno em estudo. “Uma entrevista é uma conversa cuidadosamente planeada que visa obter informações sobre crenças, opiniões, atitudes, comportamentos, conhecimentos, etc. do entrevistado relativamente a certas questões ou matérias” (Erasmine & Lima, 1989, p. 85). Sistematizando diversas considerações, De Ketele e Roegiers (1993, p. 22) propõem a seguinte definição:

a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações.

As entrevistas podem obedecer a diversas variantes relativamente ao grau de estruturação, podendo apresentar-se em entrevistas abertas, semi-estruturadas ou estruturadas. A opção entre o tipo de entrevista a utilizar como método de recolha de dados é efectuada, segundo De Ketele e Roegiers (1993, p. 193), “em função do grau de elaboração das hipóteses *à priori*”.

De acordo com o objectivo da nossa investigação optámos pela entrevista semi-estruturada,

porque é directiva relativamente aos temas que se pretende recolher informação, permitindo que os mesmos sejam abordados de forma livre. Ou seja, “tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que ele possa falar abertamente, com as palavras que desejar pela forma que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt 1998, pp. 192-193). De Ketele e Roegiers (1993, p. 193) indicam duas características que definem a entrevista semi-dirigida: “o entrevistado produz um discurso que não é linear (...) e nem todas as questões do entrevistador estão previstas antecipadamente”.

Neste contexto, Pardal e Correia (1995, pp. 65-66) explicitam que as questões devem ser suficientemente abertas e que, embora exista “um referencial de perguntas-guia”, o entrevistador não terá que seguir, necessariamente, a ordem estabelecida no guião. Pelo contrário, deverá aproveitar o sentido da oportunidade proporcionado pelo fluir natural da conversa, permitindo que o entrevistado expresse livremente as suas ideias. Contudo, o entrevistador deverá saber orientar o sentido da comunicação para os objectivos da entrevista. “O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar” (Quivy & Campenhoudt 1998, p. 193).

A utilização das perguntas abertas na entrevista semi-estruturada possibilita-nos a obtenção de uma informação mais explícita e abrangente. Foddy (1996, pp. 146-147) refere que “as respostas a perguntas abertas indicam a intensidade dos sentimentos dos inquiridos relativamente ao tópico”, permitindo “identificar as motivações e os quadros de referência actantes”. No entanto, Campbell (1945, p. 347, citado por Foddy, 1996, p. 150) atenta que “a liberdade de resposta dada ao inquirido conduz mais facilmente à ambiguidade do que à clareza”. Assim, de forma a contornar esta situação, o entrevistador deverá ter em atenção alguns procedimentos como o “cuidado na formulação da pergunta e uma inquirição inteligente” (*idem, ibidem*). Por exemplo, repetindo a pergunta, questionando determinado aspecto, pedindo para explicitar alguma situação, ou mesmo sugerindo acrescentar alguma informação (Foddy, 1996, p. 151, citando Fowler & Mangione, 1990, pp. 41-42).

Segundo Tuckman (2000, p. 517) as pessoas poderão ter perspectivas e interesses diferentes relativamente a determinado fenómeno e das suas respostas poderá “emergir um quadro razoavelmente representativo da ocorrência, ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação”.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 135) prevalece a convicção de que nas entrevistas semi-estruturadas “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”. Deste modo e de forma a precaver-se qualquer situação de inoperância, dever-se-á proceder a uma experiência piloto, antes de se efectuar a entrevista definitiva. “A realização de um estudo piloto

permite estimar as características do instrumento a utilizar na recolha de dados e, assim, o investigador poder eliminar todas as possíveis ambiguidades nas perguntas formuladas e prever as respostas importantes” (Fox, 1987, p. 629).

Relativamente à forma como se regista a informação proveniente das entrevistas, Bogdan e Bilklen (1994, p. 172) aconselham a que nas entrevistas extensas, ou se esta constituiu o principal meio de recolha de dados, se recorra à utilização de um gravador. Contudo, a gravação deve ser sempre autorizada pelo sujeito entrevistado. Edward Ives (197, citado por Bogdan & Bilklen, 1994, p. 139.) sugere que “durante a entrevista o gravador deva ser visto como uma terceira presença que não se pode ver”

Para recolha de dados previmos, ainda, neste estudo, o recurso a documentos de ordem profissional e pessoal, nomeadamente ao portefólio. A qualidade deste material é variável, assim como as informações por eles fornecidas. Uns apenas fornecem alguns dados factuais, outros poderão dar “férteis informações”, traduzindo concepções relativamente à pessoa que os produziu (Bogdan & Bilklen, 1994, p. 176).

4.6. Técnicas de Análise de Dados

A análise de dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...) com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros (Bogdan & Bilklen, 1994, p. 205).

Tendo recorrido à entrevista para recolha de informações, parece-nos relevante, utilizar a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Vala (1986, p. 107) afirma que uma das vantagens da análise de conteúdo consiste em poder incidir sobre material não estruturado como, por exemplo, as entrevistas abertas ou semi-abertas.

Também Quivy e Campenhoudt (1998, pp. 229-230) consideram que a análise de conteúdo tem um campo de aplicação muito vasto podendo incidir em diversas formas de comunicações (textos, programas televisivos ou de rádio, filmes, entrevistas, mensagens não verbais, etc). Da mesma forma, Bardin (2007, p. 27) refere que “qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não, por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”. Ainda segundo a autora, “a análise de conteúdo é um conjunto de

técnicas de análise das comunicações” (*Idem, ibidem*). O campo de aplicação desta técnica serão, então, as comunicações, podendo incidir sobre material não estruturado como, por exemplo, o proveniente de entrevistas abertas ou semi-estruturadas. Numa perspectiva qualitativa, Chizzotti (1999, p. 98) define análise de conteúdo como um procedimento para “compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. O desenvolvimento do processo analítico consiste, essencialmente, num trabalho de sistematização dos conteúdos dos discursos que, segundo Bardin (2007, p. 89), se processa em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise corresponde à fase de organização propriamente dita, tendo por objectivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, delineando o desenvolvimento das sucessivas operações. A primeira actividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto, retirando daí as primeiras impressões para orientação do trabalho, designando-se esta fase por leitura “flutuante”.

Depois do universo demarcado (o género de documentos sobre os quais se pode efectuar a análise), é necessário proceder-se à constituição de *um corpus*, elaborado, segundo um objectivo, pelo conjunto de documentos que forneçam informações relevantes, a serem submetidos aos procedimentos analíticos (Bardin, 2007, p. 90).

A segunda fase, exploração do material, consiste, fundamentalmente, em operações de codificação, desconto ou enumeração: “ a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitam uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 2007, pp. 95-97). A organização da codificação pode compreender os seguintes processos: o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem, a classificação e a agregação (escolha das categorias).

Relativamente à escolha de categorias Berleson (1952, citado por Ghiglione & Matalon, 2001, p. 188) refere: “os estudos (...) serão produtivos na medida em que as categorias sejam claramente formuladas e bem adaptadas ao problema e ao conteúdo a analisar”.

Por seu lado, Bardin (2007, p. 111) considera que:

a *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem num grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Ainda segundo o autor, os critérios de categorização podem ser diversos: semântico (categorias temáticas), sintáctico (verbos, adjectivos), lexical (classificação das palavras de acordo com o seu sentido) e expressivo (categorias que relacionadas com perturbações da linguagem). “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um tem em comum com os outros” (Bardin, 2007, pp. 111-112).

No entanto, é necessário verificar se não há sobreposição de categorias, sendo fundamental, por vezes, limitar os dados. Como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 234) “ a análise é um processo de redução de dados.”

Relativamente ao percurso conducente à definição de categorias, segundo Pacheco (2006, p. 24), não é essencial a “standardização de procedimentos, o mais usual é que o investigador seja o artífice de um sistema de categorias, que surge da própria análise ou então que é construído e/ou reconstruído a partir de uma leitura flutuante (...)”. Embora admitindo que o processo de categorização possa ser indutivo, Esteves (2006, p. 110) refere, no entanto que “uma primeira formulação das categorias pode ser inspirada, no caso das entrevistas, pelos objectivos ou pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos no guião de preparação das mesmas”.

Com o procedimento de categorização, pretende-se atribuir significado aos estímulos sociais, reduzindo-lhes a complexidade a um número limitado de atributos. A prática da análise de conteúdo é uma operação que visa simplificar para tornar possível e facilitar a apreensão e se possível a explicação de determinado fenómeno social.

Esta prática tornar-se-ia simples “se a produção do discurso obedecesse apenas a uma lógica formal (...)” mas (...) todos sabemos, porém, que a matriz de pensamento que se manifesta na linguagem não revela apenas da lógica formal mas de uma lógica que envolve convenções e símbolos, aspectos racionais e não racionais, consciente e inconscientes. Todos estes aspectos estão organizados num código a que o analista pretende, pelo menos em parte, aceder através do accionamento de um outro código. As categorias são o elemento chave do código do analista (Vala, 1986, p. 110).

Na fase de tratamento dos dados obtidos, procede-se ao tratamento dos dados, de forma a tornarem-se significativos e válidos: “a intenção de qualquer investigação é de produzir inferências válidas”(Hosti, citado por Bardin 2007, p. 130).

“Se a *descrição* (enumeração das características do texto resumida após tratamento) é a primeira etapa e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, *inferência* é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. Assim, “o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos

poderão ensinar após serem tratados (...)” “(...) pondo em evidência a finalidade (implícita ou explícita) ”, ou seja, a inferência (Bardin 2007, pp. 33-34). A inferência permite a passagem da descrição à interpretação, atribuindo sentido às características do material. Partilhando do mesmo parecer, Vala (1986, p. 104) refere que “a finalidade da análise de conteúdo será, pois, efectuar inferências, com base numa lógica explicitada sobre as mensagens, cujas características foram inventariadas e sistematizadas”. Contudo, Gil (1995, p. 188) refere que “não é muito fácil definir onde termina a análise e começa a interpretação”, pois a análise e interpretação dos dados constituem processos intimamente relacionados.

4.7. Amostra do Estudo

“A amostra é o conjunto de elementos sobre os quais se recolhem efectivamente dados” (Albarello *et al.* 2005, p. 57). Este processo consiste em considerar um determinado número de elementos que se pretende observar (amostra) de um conjunto de elementos (população). Em estudos muito abrangentes, torna-se difícil abordar todo o universo de indivíduos, recorrendo-se a técnicas de amostragem. Como referem Quivy e Campenhoudt (2007, p. 160):

após ter circunscrito o seu campo de análise, deparam-se três possibilidades ao investigador: recolhe dados e faz incidir as suas análises sobre a totalidade da população coberta por esse campo, ou a limita a uma amostra representativa desta população, ou estuda apenas algumas componentes muito típicas, ainda que não estritamente representativas dessa população.

No que se refere ao nosso estudo de caso, o grupo de professores de EE do Agrupamento de Escolas onde desenvolvemos o trabalho de investigação, é constituído por dez sujeitos, tendo todos os sujeitos participado na entrevista. Sendo a população coincidente com a amostra, parece-nos congruente nos reportarmos, apenas, à amostra do estudo.

Na tabela 1, caracterizamos os participantes:

Tabela 1 - Caracterização dos entrevistados

Variáveis	Sexo	Idade	Habilitações Acadêmicas	Formação Inicial	Situação	Grupo de Docência	Tempo de Serviço <small>(Até 31 de Agosto de 2008)</small>	Tempo de Serviço em EE	Professor Titular	Funções de Avaliador
Entrev. n.º 1	M	48	CESE em EE	1º Ciclo EB	QE	910	24 anos	18 anos	Não	Não
Entrev. n.º 2	F	48	CESE em EE	1º Ciclo EB	QZP	110	20 anos	12 anos	Não	Não
Entrev. n.º 3	F	50	CESE em EE	1º Ciclo EB	QE	910	26 anos	23 anos	Sim	Não
Entrev. n.º 4	M	52	CESE em EE	1º Ciclo EB	QE	910	28 anos	14 anos	Sim	Sim
Entrev. n.º 5	F	52	CESE em EE	1º Ciclo EB	QE	910	28 anos	24 anos	Sim	Sim
Entrev. n.º 6	F	48	CESE em EE	1º Ciclo EB	QE	910	26 anos	10 anos	Não	Não
Entrev. n.º 7	F	50	CESE em EE	1º Ciclo EB	QZP	110	23 anos	21 anos	Não	Não
Entrev. n.º 8	F	54	CESE em EE	1º Ciclo EB	QE	110	29 anos	12 anos	Sim	Sim
Entrev. n.º 9	F	47	CESE em EE	Pré-escolar	QE	100	29 anos	16 anos	Não	Não
Entrev. n.º 10	F	46	CESE em EE	1º Ciclo EB	QZP	910	26 anos	11 anos	Não	Não

Da leitura da tabela, podemos observar que todos os entrevistados possuem um Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Educação Especial, na qual prestam serviço. Os entrevistados são, maioritariamente, do sexo feminino (80%), com idades compreendidas entre os 46 e 58 anos, com uma idade média de 49,5 anos.

Relativamente ao exercício de docência – o tempo de serviço prestado no ensino, pelos entrevistados, medeia entre os 20 e os 29 anos (com um tempo de serviço médio de 25,9 anos). Na Educação Especial, o tempo mínimo de serviço é de 10 anos e o máximo de 24 anos, tendo este grupo de professores um tempo de serviço médio nesta área específica de ensino de 16,1 anos, tratando-se, portanto, de professores com vasta experiência de ensino na área de especialização.

Em termos de situação profissional, verifica-se que 70% dos entrevistados pertencem ao Quadro de Escola (QE) e 30% ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP). Relativamente ao posicionamento na carreira, 40% dos entrevistados são professores titulares. Também constatamos que a 30% dos entrevistados tinham sido atribuídas funções de avaliador.

A cautela que colocamos relativamente à descrição dos entrevistados, reflecte a posição defendida por Abric (1989, p. 189) de que o indivíduo não reage à realidade que observa, mas sim a uma realidade “representada” por ele próprio, podendo a mesma realidade ter diversas significações, em função da construção do sujeito. A experiência pessoal e profissional dos entrevistados permite-nos acreditar que as significações por eles construídas, quanto ao tema em análise, estão já devidamente

consolidadas em função da sua prática pedagógica.

Consideramos, assim, que a amostra é constituída por docentes que “pela sua posição, acção ou responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema” (Quivy & Campenhoudt, 2007, p. 71), o que nos dá algumas garantias de fiabilidade relativamente aos resultados obtidos.

4.8. Procedimentos Metodológicos de Recolha de Dados

Após uma abordagem à metodologia utilizada na recolha, análise dos dados, bem como à caracterização sumária do contexto de desenvolvimento deste estudo, passaremos a descrever os procedimentos relativos à recolha de dados.

Estabeleceu-se um primeiro contacto com o presidente do conselho executivo, em Novembro de 2008, com o objectivo de apresentar o nosso projecto de investigação e averiguar a receptividade do órgão de gestão relativamente ao desenvolvimento do mesmo. Tendo o Presidente do Órgão de Gestão manifestado a sua concordância, dirigimo-nos à coordenadora do grupo de EE, mencionando o nosso interesse em desenvolver o trabalho com os professores de educação especial. A sua disponibilidade foi imediata, tendo-nos convidado a apresentar o projecto numa reunião do grupo.

A reunião com os professores de educação especial decorreu no dia 12 de Fevereiro de 2009, expondo-se aos presentes o nosso projecto de investigação. De uma maneira geral, os elementos do grupo mostraram-se receptivos para colaborar, permitindo-nos a entrevista individual. Tivemos, então, o cuidado de referir que a marcação das entrevistas seria em conformidade com a disponibilidade de horário de cada um. Tendo por base metodológica da investigação qualitativa a entrevista semiestruturada como o principal meio de recolha de dados, definida a amostra sobre a qual incidirá o estudo, procedemos à elaboração do guião da entrevista focalizando-o no objecto fundamental deste estudo.

De modo a verificar a compreensão das questões, a adequação das respostas, o tempo médio de duração da entrevista, o funcionamento da gravação em áudio, bem como o comportamento dos intervenientes (entrevistador e entrevistado), procedemos a uma validação. Nesta experiência piloto, tivemos o cuidado de assegurar condições físicas e geográficas similares àquelas em que iríamos desenvolver o nosso estudo. A entrevista teste foi efectuada noutra Agrupamento de Escolas com professores que integram o mesmo grupo de recrutamento, conforme apresentamos na Tabela 2:

Tabela 2 – Teste da entrevista

1.ª Entrevista	2.ª Entrevista
1 Docente de Educação Especial	1 Docente de Educação Especial
Aplicação: 26/03/2008	Aplicação: 01/04/2008

A testagem do guião inicial permitiu-nos avaliar as dimensões que questionámos, proceder às alterações necessárias e elaborar uma nova versão do guião da entrevista. Por exemplo, verificou-se que a entrevista era demasiado extensa, havendo também a necessidade de reformular algumas questões, de forma a tornarem-se mais objectivas.

Elaborada nova versão, foi validada pela Orientadora da Investigação (Anexo 1), após o que se tornou definitiva.

Quanto ao local da entrevista, privilegiou-se o contexto educativo, sendo em algumas situações a própria sala de aula.

Sempre que a investigação implica ou incide sobre sujeitos humanos, Bogdan e Biklen, (1994, p. 75) diz ser imprescindível asseverar os princípios éticos da prática investigativa. Lima (2006, p. 137), refere que o primeiro documento sobre a conduta ética na investigação, produzido no Canadá em 1998, atribui especial destaque “às questões do anonimato e da confidencialidade”. Ainda segundo o autor:

o princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo é o consentimento informado: o de os participantes serem informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem participar sem coerção. (2006, p. 142).

Salvaguardando esses princípios, foi entregue a cada sujeito entrevistado um protocolo de investigação, contendo a descrição do estudo, objectivos da investigação e outras informações, nomeadamente a garantia de confidencialidade dos dados e protecção da identidade dos participantes, tendo os mesmos dado o seu consentimento através da assinatura do referido protocolo (Anexo 2). Da mesma forma, solicitou-se previamente autorização a cada entrevistado para fazer a gravação em áudio, explicitando as condições em que a mesma seria efectuada. Previamente ao início da entrevista, foi entregue um formulário com as questões principais, para que os entrevistados se familiarizassem com o conteúdo dos assuntos a abordar.

No decorrer das entrevistas tivemos o cuidado de não refutar ou tomar posições, respeitar o tempo de resposta ou não interromper. Para Bogdan e Biklen, (1994, p. 83) em investigação qualitativa é suposto não se ter conhecimentos precisos sobre o meio e as pessoas que constituem o

objecto do estudo, devendo os investigadores não construir ideias preconcebidas. Da mesma forma, “o entrevistador deve evitar alimentar as respostas aos sujeitos e fazê-los sentirem-se desconfortáveis relativamente aos seus pensamentos” (Bogdan & Bilklen, 1994, p. 139).

De referir, ainda, que o momento em que decorreu este estudo foi um período particularmente marcado pela conturbação inerente à implementação do modelo de avaliação de desempenho docente, facto que torna indispensável dissociar o sujeito investigador do sujeito docente e manter o distanciamento necessário, de forma a garantir a autenticidade da investigação.

As entrevistas decorreram no período de 16 de Abril de 2009 a 7 de Maio de 2009. A duração média das entrevistas foi de quarenta e cinco minutos, sendo a entrevista mais longa de cerca de cinquenta e seis minutos e a mais curta de cerca de vinte minutos.

No decurso da primeira entrevista, verificámos que algumas questões se tornaram desnecessárias. Por exemplo, decorrente da situação da não entrega dos objectivos individuais pelo entrevistado e por todos os elementos do grupo, conforme o próprio nos informou, deixou de fazer sentido colocar algumas questões previstas no guião, tais como, como se pediu observação de aulas e número de aulas assistidas ou se solicitou avaliador da mesma área disciplinar. Da mesma forma, a questão relativa às dificuldades e/ou vantagens encontradas na aplicação dos instrumentos foi, de imediato, reformulada da seguinte forma: como não foi solicitada a observação de aulas, os instrumentos de registo de observação não foram aplicados. Contudo acha que eram de fácil aplicação ou demasiado complexos? Ainda a questão sobre os aspectos positivos/negativos encontrados no procedimento de aulas observadas, foi igualmente reformulado: qual a sua opinião relativamente à observação de aulas?

A transcrição das entrevistas foi devolvida a cada entrevistado, de forma a que estes se pudessem inteirar do conteúdo registado, dando-lhes a possibilidade de clarificar, explicitar, ou desenvolver alguns assuntos ou ideias se assim o entendessem. As entrevistas apenas foram submetidas aos procedimentos de análise, após a sua devolução. Segundo Bogdan e Bilklen (1994, p. 51) este procedimento traduz “uma preocupação com o registo tão rigoroso quanto possível do modo com as pessoas interpretam os significados”.

A atribuição de um código a cada entrevistado foi feita de acordo com a ordem pela qual a entrevista foi efectuada.

A constituição do *corpus*, ficou, então, delimitado às entrevistas uma vez que, conforme tivemos conhecimento através dos entrevistados, o portefólio, como instrumento de recolha de evidências, não foi adoptado por este Agrupamento de Escolas e a observação de aulas também não foi efectuada

neste grupo de docentes.

A entrevista efectuada ao elemento da CCAD, embora não integre o *corpus* do estudo serviu, no entanto, para fornecer informações mais abrangentes, contribuindo para completar ou explicitar algumas informações recolhidas nas entrevistas, consolidando, de alguma forma, as informações emitidas. Assim, “se o material a analisar foi produzido com vista à pesquisa que o analista se propõe realizar, então, geralmente o *corpus* da análise é constituído por todo esse material” (Vala 1986, p. 109).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), em investigação qualitativa, “as entrevistas podem constituir a estratégia dominante para recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. Pelas razões supracitadas, a entrevista constituiu, neste nosso estudo, o principal meio de recolha de informação.

4.9. Procedimentos Metodológicos de Análise dos Dados

No âmbito deste estudo, pretendeu-se abordar a problemática em análise a partir de uma perspectiva exploratória.

Recolhida a informação através das entrevistas aos dez elementos do grupo numa primeira fase de análise, fizemos a exploração dos vários discursos de cada entrevista, sem preocupações de categorização do material recolhido, em consonância com o que Bardin (2007) chama “leitura flutuante”. Dessa leitura, perpassaram, de imediato, duas ideias: a de que os professores rejeitam este modelo de avaliação porque o consideram essencialmente voltado para o controlo e a prestação de contas, e a de que eles próprios entendem o processo de avaliação numa perspectiva de gestão de carreira.

Para além disso, constataram-se os seguintes aspectos: algum/bastante desconhecimento quanto aos normativos legais que informam o processo de avaliação; reconhecimento da sua participação na definição/alteração dos instrumentos de avaliação, apesar de maioritariamente considerarem que a avaliação lhes foi imposta; recusa generalizada na aceitação dos avaliadores, definidos legalmente que, embora não tenham definido um perfil do avaliador, entendem como essencial, a existência de formação específica para essa função; denegação quase generalizada da competência de validação conferida à CCAD; não entrega dos objectivos individuais por todos os elementos.

Assim, os dados recolhidos nas dez entrevistas efectuadas, que constituem o *corpus* de

documentos a analisar foram, posteriormente, interpretados com base numa “lista de categorias de codificação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221), definidas *a priori*, de acordo com as “questões e preocupações de investigação” (*Idem, ibidem*). Contudo, outras “categorias de codificação” (*Idem, ibidem*) surgiram à medida que se procedia à leitura e interpretação do conteúdo das entrevistas. Por exemplo, “Dinâmicas avaliador/avaliado” é, por conseguinte, uma sub-categoria emergente, uma vez que não tinha sido prevista à partida.

De acordo com Bogdan e Bilken, o processo de categorização teve como objectivo percorrer os discursos dos entrevistados “na procura de regularidades e padrões bem como o de tópicos presentes nos dados” (*idem, ibidem*), que nos facilitassem a sua interpretação. Considerando os objectivos do nosso estudo, e adoptando o critério semântico de categorização construímos a lista definitiva de categorias:

Tabela 3 – Dimensões, categorias e subcategorias de análise

Dimensões	Categorias e Sub-categorias
1. Estruturação do processo de ADD	<p>A. Organização do processo</p> <p>A.1. Implementação do processo</p> <p>A.2. Criação e importância da CCAD</p> <p>A.3. Intervenientes na ADD</p> <p>A.4. Dinâmicas avaliador/avaliado</p> <p>A.5. Intervenção do órgão de gestão no processo</p>
	<p>B. Inter-relação entre o PE e a ADD</p> <p>B.1. Alteração do PE em função dos objectivos da ADD</p> <p>B.2. Relação dos objectivos da ADD com o PE</p>
2. Instrumentos de avaliação e registo	<p>C. Identificação e consecução dos instrumentos de avaliação e registo</p> <p>C.1. Processo de elaboração dos instrumentos de avaliação e registo</p> <p>C.2. Reacção dos professores</p> <p>C.3. Instrumentos adoptados</p>
3. Os professores face ao processo de ADD	<p>D. Posição dos professores relativamente à avaliação</p> <p>D.1. Quanto aos normativos legais</p> <p>D.2. Quanto ao processo</p> <p>D.3. Quanto aos objectivos individuais</p> <p>D.4. Quanto ao avaliador</p>

	<p>E. Posição dos professores sobre os vários instrumentos de avaliação</p> <p>E.1. Quanto aos instrumentos de registo</p> <p>E.2. Quanto à observação de aulas</p> <p>E.3. Quanto à auto-avaliação</p> <p>E.4. Quanto à avaliação pelos pares</p> <p>E.5. Resultado dos alunos</p>
<p>4. Perspectivas sobre as consequências da ADD</p>	<p>F. Influência da ADD no relacionamento profissional</p> <p>F.1. Colaboração vs individualismo</p> <p>F.2. Relacionamento avaliador/avaliado</p>
	<p>G. Influência da ADD na prática pedagógica</p> <p>G.1. Alteração de estratégias e procedimentos</p> <p>G.2. Interferência no sucesso dos alunos</p>
	<p>H. Influência da ADD na profissão</p> <p>H.1. Desenvolvimento profissional vs controlo</p> <p>H.2. Justiça da avaliação</p> <p>H.3. Distinção do mérito e da excelência</p>
<p>5. Reacções ao processo e sugestões de mudança</p>	<p>I. Reacção pessoal ao processo experienciado</p> <p>I.1. A nível psicológico</p> <p>I.2. A nível sócio-profissional</p>
	<p>J. Propostas de alteração</p> <p>J.1. Quanto aos instrumentos</p> <p>J.2. Quanto ao recrutamento dos avaliadores</p> <p>J.3. Quanto ao actual modelo de ADD</p>

Após a elaboração da lista definitiva de “categorias de codificação” atribuímos a cada categoria um código, e a cada subcategoria um sub-código. Definido o tipo de codificação, procedeu-se, em seguida, à anotação desses mesmos códigos e sub-códigos, nas entrevistas transcritas.

Apresentaremos, a título exemplificativo, a transcrição de uma das entrevistas (Anexo 3), e ainda o exemplar transcrito com a respectiva anotação dos códigos correspondentes às categorias e sub-categorias (Anexo 4).

Os excertos relativos a cada entrevista, foram inseridos nos respectivos quadros temáticos, permitindo organizar a informação recolhida de forma a facilitar o trabalho de análise dos dados.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo, procedemos à apresentação dos dados obtidos, que foram submetidos a um procedimento de estruturação categorial, permitindo a sua análise em função dos objectivos inicialmente defendidos. Para analisar e interpretar o discurso dos entrevistados recorreremos à análise de conteúdo.

5. 1. Análise dos dados

Nesta secção, apresentamos a análise dos dados relativamente às dimensões que foram definidas.

1. Dimensão – Estruturação do processo de Avaliação de Desempenho Docente

Com esta primeira dimensão, pretende-se analisar a forma como decorreu e foi percebido pelos docentes a estruturação do processo de ADD no Agrupamento. Para tanto, utilizámos duas categorias de análise:

- organização do processo;
- inter-relação entre os objectivos do PE e da ADD.

A primeira destas categorias, pela sua densidade e complexidade, foi dividida em cinco subcategorias. Na Tabela 4, apresentamos os dados relativos à implementação do processo:

Tabela 4 – Organização do processo de Avaliação de Desempenho Docente: Implementação do processo

Categorias/sub-categorias	Enunciado
A. Organização do processo A.1. Implementação do processo	Foi constituído um grupo de trabalho no pedagógico. Este grupo avançou com trabalho, começando por redigir um documento que sintetizava os procedimentos. Posteriormente, houve reuniões e nós participámos em reunião de departamento, ou melhor de grupo. [Aprovação do processo] Pelo pedagógico, aliás, foi no conselho pedagógico que se definiu tudo, (...) [Coordenação dos trabalhos] Foi mais o pedagógico. Todos os trabalhos foram organizados pelo conselho pedagógico. [Calendarização] Também foi decidido no pedagógico. Inicialmente marcaram-se as datas de acordo com os normativos, mas depois começaram a suceder-se os adiamentos, alteraram-se duas vezes as datas. As decisões saídas do conselho pedagógico eram muito discutidas, por isso o que saiu do pedagógico era consensual e por isso não era depois contestado cá fora. Uma vez que não chegámos a implementar o processo de ADD, nada foi muito evidente porque o processo não se concretizou. (E1) Foi estruturado a partir do CP que depois passaram a informação a vários departamentos e

	<p>grupos. Os avaliadores também passavam as informações do pedagógico, que neste caso eram os coordenadores de departamento, pois (...) têm assento no pedagógico. Depois houve reuniões de avaliadores para debater todo o processo, o que fazer, como fazer, o que avaliar, como avaliar, o que preencher. Penso que todo o processo foi organizado pelo pedagógico. As reuniões para analisar a legislação, foram feitas nos departamentos. [Aprovação do processo] Pelo pedagógico. (E2)</p> <p>Começou por haver várias reuniões de grupo, onde foi debatido o assunto da avaliação. [Aprovação] Penso que pelo CP. (E3)</p> <p>O processo de ADD, começou a ser estruturado a partir do CP. [Aprovação do processo] Pelo CP. (E4)</p> <p>Começou por se constituir um grupo de trabalho no CP que inicialmente tinha a função de estudar a documentação, a legislação que foi sendo publicada e, posteriormente, definiu-se que funções iriam ter esse grupo. (E5)</p> <p>Este processo já começou o ano passado e lembro-me que estive presente numa grande reunião. Nessa altura, já tinha sido criada uma comissão de coordenação da avaliação do desempenho. Nessa altura ainda reunimos com todo o departamento das expressões. Posteriormente, foram feitas reuniões só com o grupo de EE. (E6)</p> <p>Já no ano lectivo anterior se começou a tratar da avaliação. (E7)</p> <p>[Aprovação] Pelo pedagógico, tudo partiu do CP. (E8)</p> <p>Sei que as orientações partiram do pedagógico, mas não sei como foi estruturado. A coordenadora trazia as informações e os documentos que foram tratados no nosso grupo. [Aprovação] Penso que foi no CP, mas não estou muito dentro deste assunto. (E9)</p> <p>[Aprovação do processo] Pelo CP. Os coordenadores promoveram reuniões onde fomos informados devidamente. O OG também teve um papel fundamental na organização de todo o processo. (E10)</p>
--	---

No que se refere à implementação, verificou-se que o CP foi o impulsionador de todo o processo. Constata-se em E1 a utilização recorrente da expressão: “foi no pedagógico que se definiu tudo”, dado que este entrevistado declarou que a discussão, a aprovação, a coordenação e a calendarização do processo de ADD, foram efectuadas no CP. Outros entrevistados têm a mesma opinião, embora alguns não sejam tão assertivos: penso que todo o processo foi organizado pelo CP (E2); penso que o processo de ADD, começou a ser estruturado a partir do Conselho Pedagógico (E4); sei que as orientações partiram do pedagógico. Penso que foi no conselho pedagógico (E9); pelo pedagógico, tudo partiu do CP (E10).

Apesar de se verificar que, maioritariamente, os entrevistados relevam o papel do CP na implementação do processo, também se pode constatar algum desconhecimento e/ou alheamento: não sei como foi estruturado; não estou muito dentro deste assunto (E9). Verificou-se que a ADD começou a ser tratada no ano lectivo anterior: já começou o ano passado (E6); já no ano lectivo anterior se começou a tratar da avaliação (E7) e foi motivo de análise em reuniões de grupo/departamento: houve reuniões e nós participámos em reunião de departamento, ou melhor, de grupo (E1); passaram a informação a vários departamentos e grupos (E2); começou por haver várias reuniões de grupo, onde foi debatido o assunto da avaliação (E3); os coordenadores promoveram reuniões onde fomos informados devidamente (E10).

Pelo teor das respostas, pode concluir-se que, de um modo geral, os professores acompanharam

e participaram, em diferentes níveis, na implementação da ADD no Agrupamento. O CP foi, globalmente, considerado como propulsor e coordenador de todo o processo, tendo os professores participado quer ao nível do CP, quer ao nível dos departamentos ou grupos.

Passamos, agora, à apresentação dos dados relativos à criação e importância da CCAD (Tabela 5):

Tabela 5 – Organização do processo de Avaliação de Desempenho Docente: Criação e importância da CCAD

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>A. Organização do processo</p> <p>A.2. Criação e importância da CCAD</p>	<p>Foi criada no CP, mas não sei pormenores. [Conhecimento das funções] Não. [Função de validação] Não tenho opinião. (E1)</p> <p>[Conhecimento da CCAD] Sim tenho. [Criada e funções] Não sei. Também não. [Função de validação da CCAD] Não concordo, porque quem conhece o processo é que trabalha mais directamente com as pessoas. Mesmo o avaliador vai ter dificuldade, porque não é apenas avaliado pelas aulas, há outros aspectos. A comissão vai determinar a favor de um e não de outro? Quem tem de determinar são as pessoas que nos observaram, que estiveram connosco no terreno. (E2)</p> <p>[Criação da CCAD] Não sei. (E3)</p> <p>Inicialmente foi formada uma comissão, CCAD. /[Função de validação] Não sei como vão fazer esse processo de validação, só se mais tarde tiverem um contacto mais próximo dos avaliados. Se os avaliadores tomarem uma decisão relativamente ao avaliado, não vejo o que a comissão poderá fazer melhor. Não vejo que seja necessária a atribuição desta função à comissão, não me parece que deva intervir neste aspecto. (E4)</p> <p>Esse grupo, essa comissão tinha por função ser o mais conhecedor e o mais sabedor, para em pedagógico nos informarem relativamente à avaliação. Sempre que era necessário transmitir alguma informação ou deliberação do pedagógico para os diferentes grupos, nós fazíamos essa ponte. Essa comissão desempenhava muito bem essa função, e nós não tínhamos que nos debruçar muito sobre todos os assuntos, e transmitíamos as informações aos colegas.</p> <p>Quando necessário, a comissão fazia uma reunião alargada a outros elementos, todos pertencentes ao pedagógico (...) mas com obrigatoriedade de estar presente determinados representantes de alguns grupos, por exemplo o coordenador da educação especial, para se tratarem de assuntos mais específicos.</p> <p>[Função de validação] Esta situação foi equacionada, questionado e muito discutido em pedagógico e em grupo, precisamente, por a comissão poder não conhecer o trabalho das pessoas. Tentou-se que os avaliadores tivessem já em conta as percentagens, de forma a não ultrapassarem demasiado as quotas, evitando que tivesse que ser a comissão a decidir sem conhecer bem. Se o processo tivesse decorrido como previsto, os avaliadores teriam que ter a responsabilidade de, dentro do possível, respeitar as percentagens. Digamos que foi um acordo tácito, de trabalho partilhado com a comissão, de forma a que as pessoas mais conhecedoras do trabalho dos avaliados, a proporem as menções de acordo com as percentagens. (E5)</p> <p>[Criação da CCAD] Em pedagógico. [Função de validação] Se eu não tenho qualquer contacto que essa comissão, também não posso reconhecer nenhum mérito para me avaliarem. Aliás, nem conhecem o nosso trabalho. Por isso estas funções estão desajustadas. (E6)</p> <p>Eu penso que foi através do pedagógico onde foi formada a comissão de avaliação. Nesta comissão, acho que estavam representados todos os níveis de ensino. Os elementos da comissão não nos conhecem nem ao nosso trabalho, por isso acho que não deve ter essa</p>

	<p>função [validação]. (E8)</p> <p>Inicialmente, foi criada uma comissão e desenvolveram-se reuniões para falar sobre a avaliação e elaborar as respectivas grelhas.</p> <p>[Função de validação] Penso que sim. Tem que haver alguém que o faça, embora, na minha opinião, quem o deva fazer são os pares na medida em que são estes que estão no terreno. (E10)</p>
--	---

Relativamente à CCAD, todos os entrevistados conhecem a sua existência e metade dos entrevistados referiu, explicitamente, saber que esta comissão foi criada em sede de CP: foi criada no CP (E1); Inicialmente foi criada uma comissão (E4); para em pedagógico nos informarem (E5); em pedagógico (E6); eu penso que foi através do pedagógico onde foi formada a comissão de avaliação. (E8), enquanto dois deles disseram nada saber quanto à sua criação: não sei (E2 e E3). No que diz respeito às funções que lhe estão cometidas, três dos entrevistados admitem ter ideia das funções globais deste órgão. Especificamente questionados quanto a uma das funções da CCAD, a de validação das avaliações de *Excelente, Muito bom e insuficiente*, manifestaram a sua total discordância quanto à capacidade da comissão nesse aspecto, porque: não concordo, porque quem conhece o processo é quem trabalha mais directamente com as pessoas. (E2); se os avaliadores tomarem uma decisão relativamente ao avaliado, não vejo o que a comissão poderá fazer melhor. (E4); aliás, nem conhecem o nosso trabalho, por isso estas funções estão desajustadas. (E6); os elementos da comissão não nos conhecem nem ao nosso trabalho (E8); esta situação foi equacionada, questionada e muito discutida em pedagógico e em grupo, precisamente, por a comissão poder não conhecer o trabalho das pessoas (E5).

Contudo, um entrevistado considerou que: tem que haver alguém que o faça (E10) e outro: não tenho opinião (E1).

Claramente se conclui que os entrevistados não reconhecem à CCAD competências de validação da avaliação, por razões que se prendem, essencialmente, com a falta de contacto directo com os avaliados, podendo colocar-se, pela nossa parte, a dúvida sobre se terá havido um correcto entendimento do que é a acção de validação.

Sobre os intervenientes na ADD, registamos, na Tabela 6, os discursos dos entrevistados:

Tabela 6 – Organização do processo de Avaliação de Desempenho Docente: Intervenientes na ADD

Categorias/sub-categorias	Enunciado
A. Organização do processo	O CE, os avaliadores e os avaliados. Não tive conhecimento que tivessem sido recrutados avaliadores externos. [Pais como intervenientes no processo de avaliação] Não, mas concordo plenamente. A minha experiência como professor ensinou-me que a colaboração dos pais com a escola é de extrema importância. Muitas vezes são eles quem melhor conhece o trabalho realizado pelos professores. (E1)
A.3. Intervenientes na ADD	O CE, os avaliadores e os avaliados. Avaliar um professor não é só nas aulas, é também avaliar em vários aspectos, na assiduidade, na pontualidade, na organização, que é o órgão

	<p>de gestão que avalia. O avaliador avalia a componente científica-pedagógica. (E2)</p> <p>Nós, os avaliadores e os avaliados e o OG. (E3)</p> <p>Os avaliadores, os avaliados e o conselho executivo (CE), neste caso a comissão executiva instaladora. [Pais como intervenientes no processo de avaliação] Não. Nem nunca pensei pedir aos pais para me avaliarem. (E4)</p> <p>O CE, os avaliadores e os avaliados. [Encarregados de educação como intervenientes no processo de avaliação] Não. [Avaliadores externos] eu tenha conhecimento não. Mas há um avaliador que tem de ir avaliar a outra escola.</p> <p>O CE, avalia os coordenadores de departamento e os avaliados. Esta avaliação incide na assiduidade, participação nas actividades, etc. Os avaliadores é mais na componente prática. (E5)</p> <p>A Comissão de coordenação da avaliação do desempenho, os avaliadores e os avaliados. O OG é que vai avaliar alguns parâmetros tais como: nível de assiduidade, acções de formação contínua, dinamização de projectos, etc. os avaliadores avaliam a componente científica-pedagógica.e os avaliados. (E6)</p> <p>Os pais não são avaliadores, mas não sei até que ponto seria bom ou não. Há muitos pais. Alguns até seria bom que o fizessem, mas outros talvez não, apesar de nunca ter tido problemas com pais.</p> <p>O Conselho executivo, os avaliadores e os avaliados. (E8)</p> <p>Os avaliadores e os avaliados. (E9)</p> <p>O Conselho executivo, os avaliadores e os avaliados. (E10)</p>
--	---

Ressalta evidente a percepção dos entrevistados quanto aos intervenientes no processo de ADD: os avaliados, os avaliadores e o OG. Um dos entrevistados refere apenas os dois primeiros: os avaliadores e os avaliados. (E9), enquanto outro confere à CCAD o papel de interveniente a Comissão de coordenação da avaliação do desempenho, os avaliadores e os avaliados (E6), atribuindo ao OG a função de avaliar alguns parâmetros. Quanto à possibilidade dos pais intervirem no processo de avaliação, opção que não foi considerada por este agrupamento, as opiniões dividem-se entre: Concordo plenamente (E1) e um redundante: não (E4 e E5). Encontramos também uma posição ambígua: não sei até que ponto seria bom ou não. Alguns até seria bom que o fizessem, mas outros talvez não (E8).

Dado que tivemos conhecimento, pelos primeiros entrevistados, não ter havido necessidade de recrutamento de avaliadores externos, este tipo de interveniente no processo de avaliação não foi abordado nas restantes entrevistas.

No que concerne às dinâmicas avaliador/avaliado, registamos, na Tabela 7, as opiniões dos participantes:

Tabela 7 – Organização do processo de Avaliação de Desempenho Docente: Dinâmicas

avaliador/avaliado

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>A. Organização do processo</p> <p>A.4. Dinâmicas</p> <p>avaliador/avaliado</p>	<p>Quando os professores foram distribuídos pelos avaliadores e também se falou que havia a possibilidade de, em situações de potencial atrito, dificuldade de trabalho entre o avaliador e o avaliado, que fosse proposto pelo avaliado, alteração do avaliador. Eu fiz exactamente isso. O Coordenador do Departamento fez a distribuição dos professores avaliados pelos avaliadores e eu disse que não queria o avaliador que me foi atribuído. Ainda havia mais dois do meu grupo e eu disse que poderia ser qualquer um dos outros e foi-me atribuído outro avaliador. (E1)</p> <p>O coordenador do departamento, distribuiu os avaliados pelos avaliadores, de forma aleatória. Depois, houve um colega que pediu para trocar de avaliador e trocou. E eu acho muito bem terem dado esta possibilidade (...) (E2)</p> <p>No nosso grupo houve uma votação para eleger os avaliadores. São quatro os professores titulares, que poderiam ser avaliadores, dos quais escolheram os avaliadores. Os avaliados foram distribuídos arbitrariamente pelos avaliadores. (E3)</p> <p>O nosso grupo pertence ao Departamento das Expressões. O coordenador deste Departamento, nomeou a coordenadora do nosso grupo, para, entre os professores titulares de educação especial, designar outros avaliadores. Então numa reunião colocou a questão de quem iria ser avaliador. E nós escolhemos mais dois avaliadores. Depois, o coordenador do departamento de expressões distribuiu os professores pelos avaliadores. Mais tarde, algum professor não concordou com o avaliador que lhe foi atribuído e foi substituído. Mas à partida, quem não concordasse poderia mudar de avaliador. (E4)</p> <p>Neste departamento, inicialmente queriam que ficasse só um avaliador. Mas eu entendi que tinha muito trabalho e que seria necessário mais avaliadores. São quatro professores titulares e resolveram que seriam necessários três avaliadores, ainda somos bastantes. Depois votámos e seleccionámos os avaliadores pelo maior número de votos. Os avaliados foram distribuídos, pelo coordenador do departamento das expressões, aleatoriamente pelos avaliadores, excepto a mim, que decidiram que eu iria avaliar as colegas da Intervenção precoce. Mas, após a tomada de conhecimento, houve a possibilidade de os colegas mudarem de avaliador e chegou a verificar-se essa situação. (E5)</p> <p>O Coordenador do Departamento das Expressões, ao qual pertence o nosso grupo, delegou na nossa coordenadora. Depois dentro nosso grupo, os colegas, elegeram outros avaliadores, entre os professores titulares do grupo. Não sei se funcionou da mesma forma em todos os departamentos. Neste grupo foi assim. Como o Coordenador do Departamento das Expressões não nos conhecia e a nossa coordenadora é que nos conhecia melhor, mas seria impossível ela avaliar toda a gente, então resolveram eleger os restantes avaliadores, entre os professores titulares do grupo. Os mais votados ficaram com as funções de avaliadores, foram três, entre os quais a coordenadora do grupo. Depois o coordenador do grupo de expressões, distribuiu, arbitrariamente os avaliados pelos avaliadores. (E8)</p> <p>Entre os professores titulares do grupo, definiram-se os avaliadores. Os avaliados foram distribuídos pelos avaliadores, havendo, contudo, a possibilidade de mudar de avaliador. (E10)</p>

As dinâmicas entre avaliadores e avaliados neste grupo de EE, incidiram, fundamentalmente, em dois aspectos: os avaliadores foram maioritariamente encontrados dentro do departamento de entre os professores titulares: o coordenador do departamento, distribuiu os avaliados pelos avaliadores, de forma aleatória (E2); Os avaliados foram distribuídos arbitrariamente pelos avaliadores. (E3); e foi possível substituir o avaliador

atribuído a um determinado avaliado em função de situações especiais: houve um colega que pediu para trocar de avaliador e trocou. E eu acho muito bem terem dado esta possibilidade (E2); os avaliados foram distribuídos pelos avaliadores, havendo, contudo, a possibilidade de mudar de avaliador (E10).

De acordo com o disposto no Despacho 7465/2008, de 13 de Março, o coordenador de departamento curricular, a quem incumbe a responsabilidade de avaliar os docentes do seu departamento, pode delegar as suas competências nessa área em professores titulares do seu departamento. Não é, no entanto, determinado na legislação o modo de selecção dos professores sobre quem vai recair essa delegação de competências. No grupo de EE do agrupamento analisado neste estudo, essa escolha foi feita a partir de eleição em que participaram todos os professores deste grupo.

Quanto à de substituição do avaliador a requerimento do avaliado, não encontramos nos normativos legais relativos à ADD, referência a essa possibilidade. No entanto, este aspecto, como anteriormente referido, foi adoptado por determinação de cada departamento, sob beneplácito do CP.

Relativamente à intervenção do Órgão de Gestão no processo de ADD, as opiniões dos entrevistados estão expressas na Tabela 8:

Tabela 8 – Organização do processo de Avaliação de Desempenho Docente: A intervenção do OG no processo

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>A. Organização do processo</p> <p>A.5. A intervenção do OG no processo</p>	<p>O OG foi facilitador de todo o processo. Não foi demasiado rigoroso, apesar de numa das reuniões do CP, o presidente do conselho pedagógico, que também é o presidente do conselho executivo, ter votado contra uma proposta de adiamento de prazos. Ele pretendia que o processo fosse implementado. Mas apenas tomou esta posição nessa reunião de pedagógico, sem exercer qualquer outro tipo de pressões e não acredito que as tivesse tido. Não fui pressionado para entregar os objectivos, mas soube que houve alguma chamada de atenção para as penalizações, no departamento do 1º ciclo. O PCE não fez qualquer tipo de pressão.</p> <p>Após a saída da última legislação, que veio responsabilizar o OG pela definição dos prazos, aí o prazo de entrega dos objectivos individuais foi cumprido. Quem entregou, entregou, quem não entregou não entregou. Somos duzentos e muitos professores e entregaram cerca de quarenta. Mas após duas semanas do prazo, parece que alguns ainda entregaram uns vinte, devido às tais pressões. (E1)</p> <p>Foram facilitadores. Foram no início, mas quando viram que as pessoas não queriam, acabaram por deixar andar também.</p> <p>Não, o OG não interferiu [entrega OI]. Foi uma decisão nossa. Definiram um prazo, disponibilizaram uma grelha para se preencher e quem quis entregou. (E2)</p> <p>A posição do OG foi sentida como um estar connosco e com a nossa luta. Não criou dificuldades. [Influência na entrega OI] Não, de forma alguma. (E3)</p> <p>Foi facilitador de todo o processo. Inicialmente definiu datas para apresentação dos objectivos individuais, mas esses prazos foram sendo alterados. Foi sempre muito flexível.</p> <p>Depois do “simplex”, foi definida uma data e os professores entregaram os objectivos, cerca de 40 professores. Sei que após essa data, ainda foi possível entregar os objectivos, talvez</p>

	<p>para ver se as pessoas iam mudando de atitude. (E4)</p> <p>O executivo esteve sempre ao nosso lado, é claro que teve que manter um certo distanciamento. No entanto, mesmo em pedagógico, sempre que queríamos levar à agenda um assunto relacionado com a avaliação, mesmo que o assunto fosse de certa forma constrangedor, ia sempre a discussão, e depois tentava sempre ver o que é que os professores pretendiam, tentava sempre ver até onde seria possível chegar, dando os prazos o mais alargados possível, mantendo-se ao lado dos professores. Inclusivamente, houve elementos do CE que assinaram as listas para a suspensão da avaliação.</p> <p>Teve de ser marcada uma data, porque quem os queria entregar também tinha de ter essa liberdade, e teve de se dar essa possibilidade.</p> <p>Não sei, não tive essa informação [entrega dos OI após o prazo]. [Pressão na entrega dos OI]</p> <p>Não, o órgão de gestão tentou pôr-se o mais possível à margem, para que as pessoas fizessem aquilo que achassem que deviam fazer. É a minha leitura, não sei se houve algumas pressões, para se entregar, mas não tive conhecimento disso. Também nos deram a possibilidade de dizer que não queríamos [avaliar], fazendo um requerimento. Nós aqui tivemos todas as possibilidades. Eu penso que a maioria das pessoas gostaria de não o fazer, por exemplo eu, mas fiquei um bocadinho a pensar, será que me poderá trazer algum problema e não o fiz, mas houve quem o fizesse. (E5)</p> <p>Foi facilitador de todo o processo. Na minha opinião, acho que esteve muito bem. Porque por um lado tinha que cumprir regras, mas por outro lado via a impossibilidade de por em prática o que era obrigado a fazer. (E6)</p> <p>Admirei a posição do PCE, neste processo. Nunca foi demasiado rigoroso e teve sempre uma atitude de equilíbrio entre as partes. Quando começaram os movimentos de contestação e nós fazíamos reuniões no polivalente, por vezes estava presente, via o que se passava, ouvia as deliberações, mas nunca se manifestou. Acho que os colegas pensam o mesmo, pelas conversas que tínhamos. Mesmo a nível de prazos de entrega dos objectivos, inicialmente, estabeleceu prazos, que depois iam sendo prolongados. Penso que foi facilitador dentro do que lhe foi possível e flexível.</p> <p>Não. O PCE, não fez qualquer tipo de pressão. Apenas informava das datas e outras informações que recebia. (E8)</p>
--	--

A intervenção do OG no processo de ADD foi entendida como facilitadora do processo: acho que foram facilitadores (E2, E4 e E6); penso que foi facilitador dentro do que lhe foi possível e flexível, promovendo um equilíbrio entre as partes: (...) teve sempre uma atitude de equilíbrio entre as partes (E8) e não criando dificuldades: não criou dificuldades. (E3). Esta posição foi concretizada através de duas posturas do OG: ausência de pressão para a entrega dos OI: não fui pressionado (E1); para que as pessoas fizessem aquilo que achassem que deviam fazer. (E5); não fez qualquer tipo de pressão (E8) e flexibilidade na fixação e cumprimento dos prazos: após a saída da última legislação, que veio responsabilizar o OG pela definição dos prazos, aí o prazo de entrega dos objectivos individuais foi cumprido. Quem entregou, quem não entregou não entregou (E1); quando viram que as pessoas não queriam, acabaram por deixar andar também (E2); inicialmente definiu datas para apresentação dos objectivos individuais, mas esses prazos foram sendo alterados (E4); dando os prazos o mais alargados possível (E5).

Perpassa em todas as entrevistas a ideia de que o OG acompanhava e compreendia as posições dos professores, expressa declaradamente por alguns dos entrevistados: a posição do órgão de gestão foi sentida como um estar connosco e com a nossa luta (E3); o executivo esteve sempre ao nosso lado (E5).

A segunda categoria de análise, relativa à estruturação do processo de ADD, prende-se com a possibilidade de ter havido alterações no PE em função dos objectivos da ADD. Na tabela 9, apresentamos a opinião dos entrevistados:

Tabela 9 – Inter-relações entre o PE e os objectivos da ADD: Alteração do PE em função dos objectivos da ADD

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>B. Inter-relações entre o PE e a ADD</p> <p>B.1. Alteração do PE em função dos objectivos da ADD</p>	<p>Não tenho conhecimento que tenha sofrido alterações. (E1)</p> <p>Sofreu, teve de sofrer alterações. (E2)</p> <p>Falou-se nisso, mas não conheço as alterações. Reconheço que a falha é minha, (...) não sistematizei na minha cabeça a consequência ou a implicação que a avaliação teve nas alterações do Projecto Educativo. (E3)</p> <p>Não conheço o documento. Não sei se teve alterações devido ao processo de ADD ou se, dos objectivos existentes, seriam retirados alguns para definirem os objectivos individuais. Talvez não tenha sido modificado. (E4)</p> <p>Não foram grandes as alterações, adaptou-se apenas o que foi necessário relativamente ao processo de avaliação. (E5)</p> <p>Não me lembro que tenha sido alterado, mas provavelmente foi-o em alguns aspectos. (E6)</p> <p>Não sei. (E7)</p> <p>Sinceramente não sei. Não tenho conhecimento das alterações feitas ao PE, mas é natural que as tenha havido. Por isso, apesar de não ter conhecimento, é provável que o PE, tenha sofrido alterações devido à avaliação. (E8)</p> <p>Se foram feitas alterações não as conheço. (E9)</p> <p>Não. Penso que não [sofreu alterações]. (E10)</p>

Nas respostas sobre se teria havido alterações do PE em função dos OB da ADD, se percebe um quase completo desconhecimento: não sei (E1, E4, E7, E8 e E10); não me lembro que tenha sido alterado (E6); só um entrevistado refere: sofreu, teve de sofrer alterações (E2) e outro: adaptou-se apenas o que foi necessário relativamente ao processo de avaliação (E5).

A tendência das respostas dadas poderá decorrer do facto da generalidade dos docentes terem optado por não entregar os OI, facto que explicará o conhecimento menos aprofundado dos objectivos do PE e da sua eventual alteração em função da ADD.

Em qualquer dos casos, parece importante reflectir sobre o funcionamento das nossas escolas pois, sendo o Projecto Educativo o documento onde estão definidos os objectivos e metas que a comunidade escolar entende deverem ser atingidos, só fará sentido ser em função destes que os objectivos da ADD sejam definidos, tal como, aliás, é decretado. Na Tabela 10, apresentamos as opiniões sobre esta relação:

Tabela 10 – Inter-relações entre o PE e os objectivos da ADD: Relação dos objectivos da ADD com o PE

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>B. Inter-relações entre o PE e os objectivos da ADD</p> <p>B.2. Relação dos objectivos da ADD com o PE</p>	<p>Depois de ter sido publicado o ultimo documento sobre avaliação, que definia a obrigatoriedade de prazos para entrega dos OI, como não entreguei, recebi um e-mail, para todos aqueles que não entregaram, mais ou menos nestes termos: "que para quem não entregou os OI, estavam vinculados aos objectivos do PE do agrupamento". O que quererá dizer que seríamos avaliados de acordo com os objectivos que estão no PE. (E1)</p> <p>Os objectivos individuais têm que estar em articulação com o PE. Tem que haver articulação entre o PE, o Plano de Actividades e a avaliação, tem que funcionar com um todo. (E2)</p> <p>Mas, os professores que não entregaram os OI, teriam que se sujeitar aos objectivos definidos pelo OG, de acordo com os objectivos do projecto educativo e do plano anual de actividades. (E4)</p> <p>Recebemos um e-mail, do PCE, dizendo que, quem não entregou os OI, estaria sujeito aos objectivos definidos no PE. (E8)</p>

Devido à posição tomada pelos professores relativa à não entrega dos OI, o OG definiu-os em função do PE pois, conforme determina o Decreto Regulamentar nº 2/2008, artº 8º: os objectivos da ADD devem ter por referência " os objectivos e metas fixados no PE e no PAA." Este facto é confirmado pelos entrevistados: quem não entregou os objectivos individuais, estava vinculado aos objectivos do PE do agrupamento (E1); os professores que não entregaram os OI, teriam que se sujeitar aos objectivos definidos pelo órgão de gestão, de acordo com os objectivos do projecto educativo e do plano anual de actividades. (E4); quem não entregou os objectivos individuais, estaria sujeito aos objectivos definidos no PE. (E8). Um entrevistado reconheceu a necessidade de articulação entre o PE e a ADD: tem que haver articulação entre o PE, o Plano de Actividades e a avaliação, tem que funcionar com um todo (E2).

2. Dimensão – Instrumentos de avaliação e registo

Nesta dimensão, analisa-se o processo de elaboração e aprovação dos instrumentos de avaliação e registo adoptados. A única categoria utilizada foi dividida em três sub-categorias de análise. Na tabela 11, apresentamos os resultados relativos ao processo de elaboração dos instrumentos de avaliação e registos:

Tabela11 – Identificação e consecução dos instrumentos de avaliação e registo: Processo de elaboração dos instrumentos de avaliação e registo

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>C. Instrumentos de avaliação e registo</p> <p>C.1. Processo de elaboração dos instrumentos de avaliação e registo</p>	<p>Tivemos um período para reuniões e fazer propostas de alterações das grelhas, trabalhámos sobre as grelhas iniciais, no âmbito da educação especial e fizemos algumas alterações. (...) começando por formar um grupo de trabalho, que começou a trabalhar nas fichas do ministério e depois passou para os vários departamentos. Eu também tinha a possibilidade de fazer algumas adaptações dentro da especificidade deste departamento. Os professores participaram no âmbito dos respectivos departamentos.</p> <p>Foram criados instrumentos de registo, a partir das grelhas do Ministério. Apenas foi criado este. Também fizemos alterações, que já não tenho muito presentes (...) Nas grelhas tentou-se adaptar mais à especificidade da educação especial. (E1)</p> <p>Foram trabalhadas as grelhas do ministério, no conselho pedagógico (...) depois, nos departamentos também puderam ser alteradas. Nós também fizemos no nosso departamento de educação especial de forma a adequar à educação especial (...) Depois foi aprovado em pedagógico. (E2)</p> <p>Foram adaptados as grelhas (...) Ainda estivemos em duas ou três reuniões à volta disto. (E3)</p> <p>Essa comissão esteve a elaborar as fichas de registo e também as fichas para definição dos objectivos individuais. Os avaliadores também reuniram com este grupo, onde nos foi distribuído um CD, onde constavam todas as fichas elaboradas. Para a educação especial também havia um ficheiro. (...) Foram analisados e pedidas sugestões para adaptar, manter ou alterar, de acordo com que entendéssemos melhor. Fomos bastante críticos, e retirámos alguns itens, que achámos que não se adequavam ao contexto de educação especial. Dentro do grupo, todos participaram neste trabalho e deram a sua opinião. (E4)</p> <p>Após a publicação das grelhas pelo Ministério, a comissão fez uma primeira análise dessas grelhas, foram apresentadas em pedagógico, entendeu-se fazer umas ligeiras modificações, encaminhou-se para os vários departamentos, os departamentos discutiram, fizeram alterações às fichas de registo e voltaram a pedagógico para aprovação.</p> <p>No grupo de educação especial até porque as grelhas são específicas para este grupo, houve maior cuidado para que fosse o grupo de educação especial a dar as opiniões. No grupo, todos tiveram a possibilidade de participar neste trabalho. (...) houve sempre uma tentativa para que as pessoas estivessem à vontade para ajustar os instrumentos que estavam a ser trabalhados. (E5)</p> <p>Dividimo-nos em grupos, por departamentos e começámos a analisar umas fichas. (...) verificámos que era necessário proceder a várias adaptações. Começámos a trabalhar nas grelhas, que embora fossem específicas da educação especial, tinham vários parâmetros que não se adaptavam. Tivemos que retirar alguns itens porque não se coadunavam. Por exemplo o abandono escolar, normalmente não se verifica com os nossos alunos. Outro exemplo é a auto-avaliação para alunos com défice cognitivo. (E6)</p> <p>Fizeram-se várias reuniões, trabalhámos numas grelhas, mas já não me lembro bem, porque já foi há bastante tempo. Também participei nesse trabalho, participámos todos. (E7)</p> <p>Depois esses colegas [CCAD] fizeram alguns instrumentos de avaliação, nomeadamente as fichas, que foram feitas a partir das fichas do ministério. Ai a nossa coordenadora pediu a nossa colaboração para as adaptar relativamente à educação especial. Foi um processo muito participado (...) O trabalho que fizemos, tinha como objectivo simplificar e adaptar à nossa realidade de educação especial. Agora já não tenho muito presente, mas focámos alguns aspectos como o resultado dos alunos, a assiduidade, uma vez que grande parte destes alunos têm problemas sociais, problemas de saúde, etc. O facto de faltarem à escola tem de ser visto de outra forma. Depois foram aprovados pelo Conselho Pedagógico. (E8)</p> <p>Nas reuniões de grupo estivemos a trabalhar na grelha dos objectivos individuais. Trabalhámos numas grelhas que estivemos a ajustar à educação especial. (E9)</p>

	<p>Essas grelhas foram adaptadas a partir do modelo do ministério. Todos os grupos fizeram este trabalho e nós também.</p> <p>Já não me recordo bem. Simplificámos alguns conteúdos e adaptámos outros à realidade da educação especial.</p> <p>Mesmo as grelhas, depois de alteradas, foram aprovadas pelo mesmo conselho. Tanto os avaliadores como os avaliados, participaram na elaboração das fichas. [Instrumentos criados] As grelhas de registo das aulas observadas. (E10)</p>
--	--

A elaboração dos instrumentos de avaliação e registo, segundo todos os entrevistados, partiu de uma primeira análise, pela CCAD, dos “instrumentos de registo normalizados” emitidos pelo ME, tendo sido, posteriormente, apresentados em CP que lhes introduziu algumas modificações e os encaminhou, posteriormente, aos diversos departamentos para serem discutidos e, caso necessário, alterados: começando por formar um grupo de trabalho e depois passou para os vários departamentos (E1); Foram trabalhadas as grelhas do ministério, no conselho pedagógico, (...) e depois, nos departamentos também puderam ser alteradas (E2); Foram adaptados as grelhas (...) Ainda estivemos em duas ou três reuniões à volta disto (E3); depois esses colegas [CCAD] fizeram alguns instrumentos de avaliação, nomeadamente as fichas, que foram feitas a partir das fichas do ministério (E8); essas grelhas foram adaptadas a partir do modelo do ministério. Todos os grupos fizeram este trabalho e nós também (E10).

Relativamente à área específica de EE houve maior cuidado na alteração das grelhas para esse contexto específico, tendo-se procedido a alterações no sentido da simplificação dos conteúdos e da sua adaptação à realidade da educação especial, tentando ajustá-las a essa área: (...) de fazer algumas adaptações dentro da especificidade deste departamento. Nas grelhas tentou-se adaptar mais à especificidade da educação especial (E1); nós também fizemos no nosso departamento de educação especial de forma a adequar à educação especial; (E2); fomos bastante críticos, e retirámos alguns itens, que achámos que não se adequavam ao contexto de educação especial.. (E4); dada a especificidade deste grupo, houve maior cuidado para que fosse o grupo de educação especial a dar as opiniões (E5); começámos a trabalhar nas grelhas, que embora fossem específicas da educação especial, tinham vários parâmetros que não se adaptavam. Tivemos que retirar alguns itens porque não se coadunavam. (E6); o trabalho que fizemos, tinha como objectivo simplificar e adaptar à nossa realidade de educação especial, porque estavam bastante desajustadas em relação à nossa área (E8); trabalhámos numas grelhas que estivemos a ajustar à educação especial (E9).

Após o trabalho feito nos departamentos, os instrumentos, com as respectivas propostas de alteração, voltaram a pedagógico para aprovação: depois foi aprovado em pedagógico (E2); e voltaram a pedagógico para aprovação (E5); mesmo as grelhas, depois de alteradas, foram aprovadas pelo mesmo conselho (E10).

Podemos, contudo, depreender pela abordagem ao documento, que o único instrumento de registo elaborado foi a ficha de registo de observação de aula: apenas foi criado este (E1). No entanto, um entrevistado refere que também foi elaborada a grelha dos OI: nas reuniões de grupo estivemos a trabalhar na grelha dos objectivos individuais. Trabalhámos numas grelhas que estivemos a ajustar à educação especial (E9).

Genericamente, é referido que este processo de elaboração das grelhas envolveu todos os docentes, dado o CP o ter feito voltar aos departamentos para análise e apresentação de propostas de alteração. A legislação determina, para efeitos do processo de ADD, a utilização de fichas de avaliação

e de auto-avaliação, aprovadas pelo ME, e de instrumento de registo cuja elaboração e aprovação é da competência do CP de cada agrupamento/escola não agrupada. Estes podem, para efeitos de classificação, e por decisão do Presidente do Conselho Executivo, sob proposta do Conselho Pedagógico, agregar, combinar, ou substituir os itens ou indicadores de avaliação (Despacho nº 16872/2008, de 23 de Junho, anexo XVI, ponto 6).

Tabela 12 – Identificação e consecução dos instrumentos de avaliação e registo: Reacção dos professores

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>C. Instrumentos de avaliação e registo</p> <p>C.2. Reacção dos professores</p>	<p>(...) sempre que houve necessidade de alterar, fazer propostas, de adaptar, havia sempre grupos de trabalho. (E1)</p> <p>(...) acabámos por fazer o que tínhamos para fazer. Fizemos porque tínhamos que fazer, não foi por empenho, foi imposto. (E2)</p> <p>(...) De uma maneira geral todos participaram. As reuniões foram extraordinárias, para esse fim, e todos compareceram, porque era uma situação que mexia connosco. Também queria que fosse feito da melhor maneira, de forma a não sermos prejudicados. (E4)</p> <p>Sim, houve bastante envolvimento. Inicialmente, apesar das pessoas estarem na expectativa do processo não se concretizar, mas sempre que se marcavam reuniões as pessoas estavam presentes. Quando se procedeu à alteração das fichas de registo, as pessoas foram participativas. Neste grupo, posso dizer, que foram muito colaborantes. / Não, as pessoas envolveram-se com interesse, porque queriam que as grelhas fossem facilitadoras, objectivas e claras. (E5)</p> <p>Em grupo todos participámos na elaboração das grelhas, embora ninguém estivesse de acordo com o que nos estavam a exigir. Mesmo com revolta fizemos o trabalho (...). (E6)</p> <p>Inicialmente não sabíamos como iria decorrer o processo, por isso começaram a decorrer reuniões em grupo e nós participávamos nos trabalhos. (E8)</p> <p>Participámos no trabalho. Naquele momento o processo estava decorrer, por isso tiveram de ser elaborados. Não foi imposto. (E9)</p> <p>A única coisa boa foi termos de estar mais por dentro das situações e acabarmos por nos ter de envolver no processo e participar nos trabalhos de elaboração das grelhas, embora tivesse de ser assim. (E10)</p>

No que respeita à qualidade e quantidade do envolvimento dos professores neste processo de adaptação dos instrumentos de registo à realidade do agrupamento e, mais especificamente da EE, verificou-se que houve bastante participação: havia sempre grupos de trabalho (E1); de uma maneira geral todos participaram (E3); sim, houve bastante envolvimento, sempre que se marcavam reuniões as pessoas estavam presentes (E5); em grupo todos participámos (E6); começaram a decorrer reuniões em grupo e nós participávamos nos trabalhos (E8); participámos no trabalho. (E9); acabámos por ter de nos envolver no processo e participar nos trabalhos de elaboração das grelhas (E10). Na opinião de alguns entrevistados o envolvimento foi entendido ora como uma imposição: fizemos porque tínhamos que fazer, não foi por empenho, foi imposto. (E2); embora ninguém estivesse de acordo com o

que nos estavam a exigir. (E6), ora como um mal menor: também queria que fosse feito da melhor maneira, de forma a não sermos prejudicados. (E4); (...) embora tivesse de ser assim (E10).

Apenas dois entrevistados consideraram que houve envolvimento interessado e não imposto: as pessoas envolveram-se com interesse, porque queriam que as grelhas fossem facilitadoras, objectivas e claras. (E5); não foi imposto. (E9), embora se denote alguma contradição na resposta deste entrevistado: o processo estava decorrer, por isso tiveram de ser elaborados.

As opiniões sobre os instrumentos adoptados para recolha de evidências são evidenciadas na Tabela 13:

Tabela 13 – Identificação e consecução dos instrumentos de avaliação e registo:

Instrumentos adoptados

Categorias/sub-categorias	Enunciado
C. Instrumentos de avaliação e registo	Há quem ache possível avaliar o trabalho do professor através de registos, de grelhas, relatórios. (...) mas, por exemplo ,relativamente às fontes de recolha de informação, tentámos simplificar. Neste agrupamento não foi adoptado o portefólio. A recolha de informações será feita nas actas das reuniões, nos livros de sumários, dossiês dos alunos, registos de projectos, outros registos feitos pelo professor. (E1)
C.3. Instrumentos adoptados	<p>Também simplificámos o processo porque não adoptámos o portefólio. Eu guardo todos os registos do que faço com os alunos. Eu tenho um dossiê de cada menino onde guardo o trabalho e registo o que fiz com eles, as observações que tenho deles. Nós temos os nossos planos, os sumários, as nossas fichas e as reflexões que se fazem. Penso que isto chega. O portefólio, é mais uma coisa para se fazer, mais um tempo que se vai retirar ao professor, ou ao aluno! (E2)</p> <p>Baseado em registos dos processos dos alunos, registos do professor, planos elaborados. (E4)</p> <p>Não adoptámos os portefólio. Na auto-avaliação, a recolha de evidências será feita através de registos, mas não foi bem definido. [Portefólio] Mas também pode ser construído sobre dados falsos. Ou seja, é fundamental a perspicácia de quem avalia, de saber recolher dados e evidências, recorrendo à análise documental, das intervenções nas reuniões, da participação, dos projectos que propõe, da maneira como desenvolve esses projectos. Por isso, os documentos podem ser falseados, é preciso ter uma visão global do trabalho do professor. (E5)</p> <p>Para simplificar, eliminámos o portefólio. Apesar de não termos que organizar o portefólio, tínhamos que ter registos, mas cada um teria a sua organização. (E6)</p> <p>Os professores têm o registo daquilo que fazem, no fundo é o “portefólio”. Não é um portefólio para ser avaliado, mas tem o trabalho do professor e as informações necessárias. Se adoptássemos o portefólio ia ser mais complicado em termos de escrita e de organização, mas o trabalho com os alunos era o mesmo. Iria tirar-nos tempo para preparar o trabalho com os alunos. (E8)</p> <p>Temos a planificação diária, projectos e actividades. Eu, para mim própria, tenho um mini portefólio. Eu já fazia isso antes. Os meus registos são sempre organizados. (E10)</p>

Quanto aos instrumentos adoptados para recolha de evidências todos os entrevistados referiram não terem adoptado o portefólio, posição que foi considerada por alguns, como uma simplificação:

tentámos simplificar (E1); simplificámos o processo (E2); (...) com a simplificação, acabámos por retirar (E5); para simplificar (E6). No entanto, quase todos os entrevistados reconheceram que sistematicamente elaboram registos a que chamam de “quase portefólio”, mas que não têm a organização sistematizada característica de um portefólio.

A recolha de evidências é efectuada, segundo alguns entrevistados (E1, E4, E5), através das actas, nos livros de sumários, dossiês dos alunos, registos de projectos, processos dos alunos, registos do professor, planos elaborados.

3. Dimensão – Os professores face ao processo de ADD

Pretende-se, com esta dimensão, compreender como reagiram os professores a aspectos específicos do processo de ADD, num primeiro momento quanto aos normativos, processo, objectivos individuais e avaliadores e, num segundo momento, quanto aos instrumentos de avaliação que suportam os resultados avaliativos.

Na Tabela 14, apresentamos os resultados relativos aos normativos:

Tabela 14 – Posição dos professores relativamente ao processo de avaliação: Quanto aos normativos legais

Categorias/sub-categorias	Enunciado
D. Posição dos professores relativamente à avaliação	Não tenho um conhecimento aprofundado do decreto aliás não o li. Houve sempre um certo afastamento, penso que a maioria nem sequer o leu. Relativamente ao conhecimento dos normativos, recebi-os todos, tenho todos os documentos e ia lendo alguma coisa, um parágrafo ou outro. (E1)
D.1. Quanto aos normativos legais	<p>Conheço muito mal o decreto e não me preocupo em analisar muito. Estou a ser a mais honesta possível. (E3)</p> <p>Não tenho o decreto muito presente. (E4)</p> <p>As pessoas só se começam a interessar por alguns assuntos quando lhes toca, quando começaram a ver que afinal sempre poderiam ser avaliados. Quando sai a legislação, ninguém se interessa, ficam à espera que alguém lhes diga. De uma maneira geral, as pessoas não se interessaram pela legislação. Há uma falha no que diz respeito a ter conhecimento da lei. (E5)</p> <p>Nunca nos debruçámos muito sobre os normativos, porque nunca acreditámos neste modelo. Tínhamos conhecimento do que era necessário para aquele momento e mais nada. (E6)</p> <p>Não tenho muito conhecimento do normativo. Nunca acreditei que este processo pudesse ir para a frente e por isso nunca me interessei muito. (E7)</p> <p>Não tenho grande conhecimento da lei. (E9)</p>

Começando a analisar a posição dos professores face ao processo de avaliação concluímos, de

forma evidente, o desconhecimento quase completo quanto aos normativos legais que o estabeleceram e informam: não o li (E1); para isso precisava de conhecer o decreto (E3); não tenho o decreto muito presente (E4); há uma falha no que diz respeito a ter conhecimento da lei (E5); nunca nos debruçamos muito sobre os normativos (E6); não tenho muito conhecimento do normativo (E7); não tenho grande conhecimento da lei (E9). Apenas um entrevistado refere: as pessoas só se começam a interessar por alguns assuntos quando lhes toca, quando começaram a ver que afinal sempre poderiam ser avaliados (E5).

Uma explicação para este desconhecimento, pode encontrar-se nas respostas de alguns entrevistados: nunca acreditamos neste modelo (E6); nunca acreditei que este processo pudesse ir para a frente (E7).

Os resultados concernentes à implementação do processo figuram na Tabela 15:

Tabela 15 – Posição dos professores relativamente ao processo de avaliação:
implementação do processo

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>D. Posição dos professores relativamente à avaliação</p> <p>D.2. Quanto à implementação do processo</p>	<p>Eu não acompanhei, digamos o desenvolvimento de todo este processo, ia tendo conhecimento através de conversas informais com os colegas, (...) Por desinteresse. Porque nunca acreditei que este processo de avaliação fosse para a frente nos moldes em se falava que estava no decreto. Todo o processo, toda a estrutura, os órgãos constituídos, é tudo matéria que me passou ao lado e à grande maioria dos professores. Nós nunca estivemos contra a avaliação de desempenho (...) Foi um processo participado, de certa forma. O que nunca foi consensual foi todo este processo de avaliação feito desta maneira. Agora, dentro do agrupamento, as decisões tomadas pelo conselho pedagógico eram seguidas e toda a gente cumpria as suas obrigações. Foi um processo muito contestado. Fizemos duas reuniões gerais no agrupamento para tomar decisões. (E1)</p> <p>Participámos em reuniões, nas manifestações contra esta avaliação, (...) Mas mesmo assim [simplificando os instrumentos] é um processo muito complicado. Eu nunca acreditei que o processo fosse para a frente e outros também não, criou-se uma dinâmica de contestação, (...) Acreditei que os professores iam conseguir reagir e eu fui muito dinamizadora para nós irmos a essas manifestações.</p> <p>Eu concordo com a avaliação mas não com este tipo de avaliação, (...) depois com o “simplex” esta situação alterou-se, mas mesmo assim ainda há muita coisa que não se concorda.</p> <p>Não houve pontos fortes. (E2)</p> <p>Estou um pouco desligada de todo este processo (...)</p> <p>Sempre acreditei que algumas coisas teriam que mudar. Bastava o ambiente vivido na escola, para ver que não seria possível implementar este processo. A instabilidade era tanta naquele período que não poderia ser assim. Inicialmente, até por uma questão de coerência política, achei que iria ser implementado, mas eu própria estava a adiar o meu conhecimento, o meu envolvimento neste assunto. Foi um processo complicado, muitas reuniões, não tínhamos tempo para mais nada.</p> <p>Em qualquer profissão tem que, acima de tudo, haver ética. Na nossa profissão, por ética temos que ter esta consciência do respeito pelos alunos, pelos colegas, pelo sistema e até pelos governantes. O que não aconteceu por parte dos governantes em relação a nós, porque estas coisas foram muito mal pensadas. (E3)</p> <p>Pessoalmente não concordo com este modelo.</p> <p>Foi um processo de muita agitação. A divisão da carreira trouxe todos estes problemas. Os critérios não foram bem escolhidos. Posso falar do meu caso. Sou professor titular porque estava no décimo escalão e não estava sujeito a vagas. Não sei porque sou professor titular e outros não. Não entendo os critérios, acho que não se justifica. (E4)</p>

	<p>Depois houve muito envolvimento quando começou a contestação. Houve um grupo que encabeçou essa “luta” e nos intervalos da manhã e da tarde começaram a surgir reuniões para reflectir, discutir a situação e tomar uma decisão conjunta. [Apesar do “simplex”] As pessoas continuam a achar que a base da luta dos professores se mantém. O simplex não veio modificar muito. Aliás muitos professores disseram que preferiam ser avaliados na componente prática do que na parte burocrática. E mantém-se a questão pela qual os professores lutaram sempre, a divisão da carreira. O problema da avaliação não está só aí, [divisão da carreira] essa é uma questão de carreira e não da avaliação. O problema é a forma como foi feito o recrutamento dos professores titulares. Penso que foi implementado de forma precipitada. (E5)</p> <p>Tudo parte de um pressuposto errado. Foi um processo muito precipitado, se calhar, por ser muito rápido é que foi errado. Quiseram dividir a carreira para criar esta estrutura rapidamente. De um dia para o outro apareceram avaliadores e avaliados, ou melhor, arranjaram quem avaliasse. (E6)</p> <p>Se este processo tivesse sido posto em prática, iríamos ser muito prejudicados. Eu penso que deve haver uma avaliação dos professores, mas não desta maneira. O que conta são os números, a estatística. Este modelo é uma cópia que veio de outro lado e não está ajustado ao nosso contexto. Eu não concordo com este processo porque é muito complicado. (E7)</p> <p>Esse processo está mal desde a raiz. A forma como foi implementado, também foi um entrave. Foi feito de uma forma precipitada e a forma como as coisas foram impostas, provocou uma grande revolta nos professores. (...) porque os professores concordam com a avaliação. Agora implementar uma avaliação contra os professores, é claro que foi muito difícil para todos. (E8)</p> <p>Desde que começámos a lutar contra o modelo de avaliação, desinteressei-me porque não acreditei que pudesse ser implementado. Era muito burocrático, muita papelada... Não tem pontos fortes nenhuns. Também não chegámos a sentir, praticamente dificuldades porque acabou por não se cumprir. Não deveria existir a divisão da carreira. O professor titular não deveria existir. (E9)</p> <p>Este processo de avaliação é muito complexo. Se tem sido posto em prática, não tenho dúvida que iria prejudicar os alunos, como aconteceu no primeiro período. (E10)</p>
--	---

No que respeita à implementação do processo, pelas respostas dadas, ficamos com dúvidas se ela efectivamente aconteceu. Três dos entrevistados disseram não ter acompanhado o desenvolvimento do processo essencialmente por não acreditarem que ele pudesse manter-se nos moldes inicialmente legislados: eu não acompanhei, digamos o desenvolvimento de todo este processo, porque nunca acreditei que este processo de avaliação fosse para a frente nos moldes em se falava que estava no decreto (E1); nunca acreditei que o processo fosse para a frente e outros também não (E2); bastava o ambiente vivido na escola, para ver que não seria possível implementar este processo. Inicialmente, até por uma questão de coerência política, achei que iria ser implementado (E3); desde que começámos a lutar contra o modelo de avaliação, desinteressei-me porque não acreditei que pudesse ser implementado. Era muito burocrático, muita papelada... (E9). No entanto, outros entrevistados disseram que a implementação existiu mas foi feita de forma precipitada e errada: penso que foi implementado de forma precipitada (E5); foi um processo muito precipitado, se calhar, por ser muito rápido é que foi errado (E6); a forma como o processo foi implementado, também foi um entrave ao próprio processo. Foi feito de uma forma precipitada e a forma como as coisas foram impostas, provocou uma grande revolta nos professores (E8). Dois dos entrevistados consideraram que ele não foi posto em prática: se este processo tivesse sido posto em prática (E7); se tem sido posto em prática, não tenho dúvida que iria prejudicar os alunos (E10). Alguns entrevistados

abordam, essencialmente, a vertente da contestação ocorrida, não clarificando se a implementação efectivamente aconteceu: criou-se uma dinâmica de contestação (E2); foi um processo de muita agitação (E4); depois houve muito envolvimento quando começou a contestação (E5). O que sobressai evidente é a ideia de que este processo de avaliação está mal desde a raiz porque é muito complicado, foi mal pensado e imposto, é muito burocrático, sofre de pouca clarificação de critérios e demonstra alguma falta de ética.

É consensual a postura de recusa do modelo de avaliação, mesmo com as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar n.º1-A/2009, de 5 de Janeiro, vulgarmente denominado “simplex”: (...) depois com o simplex esta situação alterou-se, mas mesmo assim ainda há muita coisa que não se concorda (E2); as pessoas continuam a achar que a base da luta dos professores se mantém (E5). Percebe-se que, por trás desta recusa, está uma questão que se coloca a montante do processo e que é a divisão da carreira: a divisão da carreira trouxe todos estes problemas (E4); e mantém-se a questão pela qual os professores lutaram sempre, a divisão da carreira (E5); quiseram dividir a carreira para criar esta estrutura rapidamente (E6); não deveria existir a divisão da carreira (E9).

A posição dos entrevistados relativamente aos objectivos individuais é expressa na tabela 16:

Tabela 16 – Posição dos professores relativamente ao processo de avaliação: Quanto aos objectivos individuais

Categorias/sub-categorias	Enunciado
D. Posição dos professores relativamente à avaliação	Não entregamos os objectivos individuais. Por isso não vai haver aulas assistidas. Mas houve quem pedisse, em todo o agrupamento, apenas seis pessoas. (E1)
D.3. Quanto aos objectivos individuais	A maior parte dos professores não entregou os objectivos individuais, no nosso departamento ninguém entregou, em educação especial fomos unânimes e ninguém entregou. Mesmo no agrupamento, poucos professores entregaram (E2)
	Não entreguei. Ainda pensei em entregar, embora tenha sido uma opção pessoal, acabei por não o fazer em função da decisão do grupo. (E3)
	Não entreguei (...). No nosso grupo ninguém entregou. Houve unidade no grupo (E4)
	No nosso grupo ninguém entregou. Não entreguei, porque, em primeiro lugar não concordo inteiramente com todo o processo, em segundo lugar, em solidariedade com os colegas que precisam da avaliação. Eu estou no 10.º escalão e vejo a minha vida bem mais facilitada. As minhas atitudes têm-se regido mais pela solidariedade com os colegas. (E5)
	Não entreguei os objectivos porque não estava de acordo com este modelo de avaliação. (E6)
	Não, porque não concordei com esta avaliação. (E7)
	No nosso grupo ninguém entregou os objectivos individuais. (E8)
	Não. Foi uma decisão tomada por uma maioria no agrupamento. (E9)
	Não entregámos [0]. (E10)

Apesar de constituir um momento fulcral do processo de avaliação, todos os entrevistados declaram não ter entregue os OI, acrescentando ainda que o mesmo tinha sido feito pela maioria dos professores do agrupamento. As razões apresentadas como justificativas dessa posição foram, essencialmente, de discordância com o modelo de avaliação, embora alguns dos entrevistados tivessem referido o facto de essa ter sido uma decisão tomada no grupo. Um entrevistado justifica a sua posição, pela solidariedade para com os colegas: eu estou no 10.º escalão e vejo a minha vida bem mais facilitada. As minhas atitudes têm-se regido mais pela solidariedade com os colegas (E5).

Na Tabela 17, apresentamos as opiniões dos entrevistados quanto à função do avaliador:

Tabela 17 – Posição dos professores relativamente ao processo de avaliação: Quanto ao avaliador

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>D. Posição dos professores relativamente à avaliação</p> <p>D.4. Quanto ao avaliador</p>	<p>O problema das aulas observadas, é que não se reconhece competências a quem nos está a observar (...) não há garantia de quem me está a observar possa não trabalhar tão bem como eu. Considero importante que o avaliador pertença à mesma área disciplinar do avaliado, independentemente da área. No caso da educação especial há especificidades como as características dos diversos tipos de NEE. estratégias adequadas, materiais pedagógicos... Neste momento não se reconhece competência a muitos ou a vários avaliadores. (...) porque os avaliadores não têm formação para avaliar. Os avaliadores são avaliadores porque estavam àquela hora naquele sítio, isto não tem rigor científico, não tem credibilidade pedagógica, não tem coisa nenhuma. (E1)</p> <p>Pessoas com menos habilitações que outras iam avaliar. Professores de outras áreas a avaliar, isso foi ainda mais aberrante. Antes, um professor de música podia avaliar um de matemática, um de ciências a avaliar um de português, isto não tinha jeito nenhum (...) Voltamos ao mesmo, o problema está no acesso a professor titular. [Avaliador da mesma área] Claro que sim. A Educação Especial tem áreas muito específicas que só um professor especializado neste ramo, poderá dar as respostas correctas às solicitações das crianças com Necessidades educativas Especiais. Um professor avaliador desta área, conhecedor da dinâmica da Educação especial, saberá melhor avaliar o professor de Educação Especial. Se eu fosse professora titular, eu teria que avaliar, mas não queria, não me reconheceria nesse papel. Avaliar professores é muito complexo, reconheço que não tenho perfil, nem formação. O problema foi o acesso a titular. (E2)</p> <p>No nosso caso de educação especial, por vezes temos alunos que em determinadas situações não colaboram. Como avalia o colega que vem assistir à aula, esta situação? Mas o ser-se titular também nos limita, temos de fazer coisas, que achávamos que não tínhamos que fazer, por obrigação, que é avaliar: és titular, vais ser avaliador... encostam-nos à parede. É como uma penalização. Outra situação, é sermos avaliados por pessoas que têm um percurso igual ao meu, quem sabe até inferior e, está ali para me avaliar!? É uma situação que custa a aceitar. Mas não desta forma: Amanhã tu vais ser avaliadora. Eu vou avaliar? O que vou eu avaliar? Como vou avaliar? É ridículo! Tornamo-nos avaliadores de um dia para o outro sem saber como. (E3)</p> <p>Não me sinto capaz de avaliar os colegas. Além disso não temos formação nenhuma para sermos avaliadores. De maneira nenhuma eu quereria ser avaliador. [Avaliador da mesma área] Sim. No caso de educação especial é fundamental, porque os alunos por vezes têm comportamentos diferentes. Mesmo que fosse um avaliador externo, é importante que tenha formação em educação especial. Agora os professores titulares são os supra sumo. Há professores que não são titulares que têm mais competências que alguns titulares. (E4)</p>

	<p>As pessoas têm confiar no avaliador, mas principalmente, achar que aquele avaliador, tem mais alguma coisa que a pessoa avaliada tem. Ou mais empenho, ou mais conhecimentos, ou uma formação mais específica, uma mais valia qualquer. Isso não quer dizer que não seja um ótimo profissional, podendo desempenhar outras funções e não ter apetência para ser avaliador. Então porque tem de ser obrigado a ser avaliador? (...) e há a ainda a considerar o problema de eventualmente não se reconhecer competência ao avaliador. Eu acho que é uma violência para as pessoas que não gostam desse tipo de trabalho. (E5)</p> <p>Isto da divisão da carreira não faz qualquer sentido, porque parte do pressuposto errado, de os professores titulares serem mais capazes de avaliar e ninguém lhes reconhece isso. Eu não reconheço mérito à pessoa que me vai avaliar. Eles próprios reconhecem que não têm mais conhecimentos do que nós.</p> <p>Na educação especial não nos limitamos a seguir a programação definida pelos órgãos competentes da escola. Nós temos que elaborar programas educativos individuais adequados a cada aluno e com base numa avaliação rigorosa. Os progressos nem sempre são os esperados o que nos leva à obrigatoriedade de reformular o programa. Há ainda a procura constante de adequar as estratégias à idade e interesses do aluno e a necessidade de serem estabelecidos contactos no sentido de se encontrarem caminhos que o aluno possa seguir depois de sair da escola. Por tudo o que disse parece-me que só um avaliador da mesma área teria conhecimentos científicos e pedagógicos e também sensibilidade para avaliar um trabalho tão específico. Teria que ser por uma pessoa que estivesse bem dentro do sistema. Porque é que são estes os professores titulares? Por não terem faltado? É por isso que eles são melhores? Se não lhes reconhecemos mérito como avaliadores o processo não é credível. (E6)</p> <p>Eu acho que é importante. No nosso departamento são professores da mesma área. (E7)</p> <p>É muito importante que assim seja [da mesma área], na medida em que a Educação Especial é uma área que requer conhecimentos científicos e pedagógicos muito específicos. Muito mal, foi o que mais me custou a aceitar foi o papel de avaliadora. Acho que não tenho preparação para ser avaliadora. O problema está na forma como foram recrutados os avaliadores. Não concordo com a divisão da carreira que levou aos professores titulares. Concorri a professor titular com receio de perder o lugar, mas não concordo. O que eu mais queria era que terminasse a divisão de professores e professores titulares. Não é necessário ser titular para ser avaliador. É fundamental o perfil do avaliador e não tem nada a ver com os requisitos para a selecção de professor titular. (E8)</p> <p>[Mesma área] Sim, considero importante, porque deve conhecer as metodologias. Ser professor titular implica que seja avaliador. O avaliador deveria ter formação para o ser Agora não é ser professor titular, e já é avaliador. Os professores titulares até poderiam vir a ser avaliadores, se se candidatassem. Não estou a dizer que não tenham competência para serem avaliadores. Não concordo é com a forma como foi feito o recrutamento. Atingiu X pontos, é professor titular, logo é avaliador. Não concordo que seja assim. (E9)</p> <p>É fundamental que o avaliador pertença ao mesmo grupo. No meu caso específico devo esclarecer que, a quem me iria avaliar, não reconheço que tenha formação para o fazer, o que, conseqüentemente, tornaria esta situação pouco séria e nada credível. Por outro lado, não conhece esta realidade, tendo em conta que já a exerço nesta escola há 6 anos e esta colega é o primeiro ano. Penso que, embora o avaliador até procure ser correcto, o resultado pode não ser justo.</p> <p>Qualquer alteração do ambiente normal pode modificar o comportamento do aluno, a sua capacidade de reacção e concentração. É imperioso que o avaliador seja de educação especial, para entender que estas alterações. Certamente, um colega que não seja de educação especial não vai entender isso. (E10)</p>
--	---

Como deduzimos das respostas dadas, a questão dos avaliadores é fulcral em todo o processo de ADD, fundamentalmente, pelo facto de os avaliadores terem surgido automaticamente a partir da divisão da carreira com a criação da categoria de professor titular ao qual incumbe obrigatoriamente a função de avaliar: os avaliadores são avaliadores porque estavam àquela hora naquele sítio, isto não tem rigor científico,

não tem credibilidade pedagógica, não tem coisa nenhuma (E1); o problema está no acesso a professor titular. (E2); és titular, vais ser avaliador... encostam-nos à parede. É como uma penalização. Tornamo-nos avaliadores de um dia para o outro sem saber como. (E3); agora os professores titulares são os supra sumo (E4); então porque tem de ser obrigado, ou praticamente obrigado a ser avaliador? (E5); a divisão da carreira não faz qualquer sentido, porque parte do pressuposto errado, de os professores titulares serem mais capazes de avaliar e ninguém lhes reconhece isso. (E6); o problema está na forma como foram recrutados os avaliadores. Não é necessário ser titular para ser avaliador (E8); atingiu X pontos, é professor titular, logo é avaliador. (E9).

Esta forma de recrutamento dos avaliadores leva a uma posição de resistência face ao processo por parte dos entrevistados, por questões relacionadas com o reconhecimento de competências do avaliador, a sua falta de formação nessa área e até com o seu perfil ou apetência para a função: o problema das aulas observadas, é que não se reconhece competências a quem nos está a observar. Neste momento não se reconhece competência a muitos ou a vários avaliadores (E1); avaliar professores é muito complexo, reconheço que não tenho perfil, nem formação (E2); é uma situação que custa a aceitar (E3); não temos formação nenhuma para sermos avaliadores (E4); o problema de eventualmente não se reconhecer competência ao avaliador (E5); eles próprios reconhecem que não têm mais conhecimentos do que nós; se não lhes reconhecemos mérito como avaliadores o processo não é credível (E6); não tenho preparação para ser avaliadora (E8); O avaliador deveria ter uma formação para ser avaliador (E9); no meu caso específico, não reconheço que (o meu avaliador) tenha formação para o fazer, o que tornaria esta situação pouco séria e nada credível (E10).

É generalizada a opinião de que os avaliadores devem pertencer à mesma área disciplinar do avaliado e, por maioria de razão, no caso da educação especial, onde há especificidades, dinâmicas, competências científicas e pedagógicas e sensibilidades particulares: há especificidades como as características dos diversos tipos de NEE estratégias adequadas, materiais pedagógicos... (E1); um professor avaliador desta área, conhecedor da dinâmica da Educação especial, saberá melhor avaliar o professor de Educação Especial (E2); por vezes temos alunos que em determinadas situações não colaboram (E3); os alunos, por vezes, têm comportamentos diferentes. Mesmo que fosse um avaliador externo, é importante que tenha formação em educação especial (E4); parece-me que só um avaliador da mesma área teria conhecimentos científicos e pedagógicos e também sensibilidade para avaliar um trabalho tão específico (E6); a Educação Especial é uma área que requer conhecimentos científicos e pedagógicos muito específicos. (E8); deve conhecer as metodologias. (E9); para que possa entender que estas alterações são naturais e normais dentro da anormalidade. Certamente, um colega que não seja de educação especial não vai entender isso. (E10)

Tal como no relatório do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP, 2009), podemos concluir que as posições aqui expressas pelos entrevistados são similares às de quase todos os docentes. Facto fulcral de todo o processo de ADD, que advém do ECD, e que neste relatório é entendido com o “pecado original” do processo de avaliação, é a divisão da carreira em duas categorias, o que foi ainda agravado pela forma como o concurso foi realizado, com a introdução de critérios de cariz sobretudo administrativo em detrimento do pedagógico.

A isto, de alguma forma, responde o Director Geral dos Recursos Humanos da Educação ao afirmar que a selecção de professores titulares teria obrigatoriamente de ser feita através de um “modelo uniformizado no todo nacional e com uma carga algo administrativa” dada a dimensão do universo de candidatos e da exiguidade de tempo disponível (Morais, 2009, p. 15).

Citando Shinkfield (1995), Pacheco e Flores, (1999, p. 171) salientam que um dos princípios destacados como fundamental em qualquer modelo de avaliação é a “colaboração e respeito mútuo entre o professor e o avaliador”, sem o qual o processo de avaliação perderá consistência.

A opinião dos entrevistados quanto aos instrumentos de registo é apresentada na Tabela 18:

Tabela 18 – Posição dos professores sobre os vários instrumentos de avaliação: Quanto aos instrumentos de registo

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>E. Posições sobre os vários instrumentos de avaliação</p> <p>E.1. Quanto aos instrumentos de registo</p>	<p>Fiquei com a ideia que eram muitíssimo complexas. Muitos aspectos a verificar, acrescentaram tantos aspectos a cada parâmetro que acabaram por complicar este procedimento, tornando-se difícil ao avaliador preencher todos aqueles itens. Ou seja, numa situação de aula assistida, o avaliador não poderia tirar os olhos das grelhas, sendo que alguns itens, poderia não haver elementos no decurso da aula que permitissem o registo. As grelhas de educação especial são mais simples, mas mesmo assim... (E1)</p> <p>Acho que estavam muito exaustivas, tornando-se difícil a aplicação. Para preencher as grelhas nem conseguia observar a aula. As dificuldades sentidas foram a nível da interpretação das grelhas e também a pouca adequação das grelhas às realidades das nossas escolas. (E2)</p> <p>Estavam muito complicados. [Aplicáveis] Não sei, contudo acho que não vão traduzir um resultado objectivo. Há coisas que não se conseguem avaliar. (E3)</p> <p>Parece-me que ainda estão bastante complexos (...) Há parâmetros que eu, como avaliador, teria dificuldade em preencher. (E4)</p> <p>Os instrumentos foram construídos mas não sabemos se estão ou não adequados porque não chegámos a testá-los. É possível que tenham lacunas ... penso que ainda estão muito complexos. Quem for avaliar acaba por estar muito centrado naqueles parâmetros todos e quem foi dar a aula, acaba por estar com a preocupação de responder a todos os parâmetros e, se calhar, o que é a essência do que é ser professor, pode ficar prejudicado porque o professor focaliza-se na ideia que tem que dar 3 aulas muito bem dadas, (...)</p> <p>No processo de registo também há lacunas, porque há situações que podem não ser observadas em determinada aula e situações que seriam de registar e não haver espaço para esse registo. (E5)</p> <p>Parece-me que ainda é um trabalho complicado tanto para o avaliador como para o avaliado. Por exemplo, o avaliador ao observar uma aula, vai estar essencialmente preocupado em preencher as grelhas e o avaliado, poderá preparar a aula em que vai ser observado, em função das grelhas, também é capaz de se desligar do essencial da aula e preparar a aula em função de todos aqueles requisitos. (E8)</p>

É consensual a opinião de que as grelhas de registo são muito complexas. As alterações efectuadas “ acrescentaram tantos aspectos a cada parâmetro que acabaram por complicar este procedimento” (E1). Entendem os entrevistados, tanto na perspectiva de avaliados como de

avaliadores que são instrumentos de difícil preenchimento devido, essencialmente, à sua extensão o que, no caso das aulas assistidas poderá levar a deficiências nos registos e/ou na observação, porque “numa situação de aula assistida, o avaliador não poderia tirar os olhos das grelhas” (E1) ou “para preencher as grelhas nem conseguia observar a aula” (E2).

Alguns entrevistados focam, também, o risco que se correrá, em termos de objectividade na avaliação, na hipótese de o avaliado preparar as aulas que irão ser assistidas em função dos parâmetros constantes das grelhas de avaliação: quem foi dar a aula, acaba por estar com a preocupação de responder a todos os parâmetros. Tudo isto pode ficar prejudicado porque o professor focaliza-se na ideia que tem que dar 3 aulas muito bem dadas (E5); o avaliado, poderá preparar a aula em função do que vai ser observado, em função das grelhas (E8).

Um entrevistado refere a especificidade das grelhas na área de EE que, apesar de mais simples, ainda considera complexas: As grelhas de educação especial são mais simples, mas mesmo assim... (E1).

Na tabela 19, apresentamos os resultados relativos à observação de aulas:

Tabela 19 – Posição dos professores sobre os vários instrumentos de avaliação: Quanto à observação de aulas

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>E. Posições sobre os vários instrumentos de avaliação</p> <p>E.2. Quanto à observação de aulas</p>	<p>O desempenho do professor é feito essencialmente na sala de aula com os alunos. Embora haja outros aspectos a serem avaliados aspectos administrativos, aspectos relacionados como trabalho na escola, participação em projectos etc., é na sala de aula que o professor faz o seu trabalho. Por isso, o modelo simplificado de avaliação veio, sem dúvida, retirar uma componente fundamental.</p> <p>[Número de aulas observadas] Se o avaliador tem forma de obter outras informações sem ser através das aulas assistidas, poderão chegar, mas parece-me pouco uma por período. Por outro lado, se aulas assistidas são marcadas antecipadamente, leva a que se trabalhe tipo no estágio. As próprias grelhas também podem levar a isso. Em conversas informais nota-se que há certa resistência por parte dos professores, associa-se esta prática a um regresso ao estágio. (E1)</p> <p>O professor tem de ser avaliado em contexto de sala de aula e não só. Não acho muito justo marcar os dias de aulas assistidas, pois naqueles dias o professor até pode dar as aulas muito bem, preparar-se para ser avaliado, pode não ser assim ao longo do ano e ser muito bom naqueles três dias. O que se deve observar na sala de aula deve ser a relação com as crianças, o trabalho que se faz com elas, os materiais que se usam, a planificação, mas a relação com a criança é o fundamental, porque se não houver uma boa relação o trabalho não é bom.</p> <p>Eu penso que os professores ficam sempre um bocado retraídos quando há uma observação por alguém. (E2)</p> <p>Não tenho qualquer problema relativamente às aulas assistidas, mas um professor que é bom professor não precisa de ser avaliado por um colega numa aula.</p> <p>Eu penso, que de uma maneira geral, o professor faz bem o seu trabalho e não tem receio de ser observado, mas a questão de sermos injustiçados por alguma leitura menos correcta em relação ao nosso comportamento. É preciso ver, que um bom momento de avaliação pode estar fora de um contexto em que possa ser avaliado. Aparecem ali três aulas completamente descontextualizadas de um processo que vem sendo desenvolvido com o aluno. (E3)</p>

	<p>As aulas assistidas: não sei em que é que o avaliador se possa basear para dizer que a aula foi bem dada ou não. Trabalhei vários anos na telescola e todos os trimestres, tinha aulas assistidas pela inspecção, por isso não tenho receio das aulas assistidas. (E4)</p> <p>Acho que uma avaliação que se possa basear na observação de uma aula, ou duas ou três, naquele momento pode não dizer nada sobre o que é aquele professor, é quando nós éramos estudantes e fazíamos o estágio. Naquele dia, fazíamos tudo muito bonito. O professor sabe que vai ser observado numa aula, pode muito bem “fazer flores” nesse dia, e nos outros dias? Eu penso que seria mais objectivo, ver o trabalho ao longo do ano, por exemplo através de um processo, ver de que maneira aquela criança evoluiu face ao trabalho que ia sendo desenvolvido, de que forma estruturou o trabalho. Por exemplo, o que eu faço depois de ter registado esta dificuldade, que estratégias vou utilizar, que materiais vou construir para aquela situação. Temos que pensar o que podemos fazer bem durante o ano inteiro e as aulas assistidas devem inserir-se nesse contexto. Este modelo pode levar ao contrário, pensar bem no que se faz naquelas 3 aulas. No caso específico de educação especial, há ainda a considerar a especificidade dos alunos. Por exemplo, no caso de se tratar de uma criança com problemas de carácter emocional ou de comportamento, e que se naquele dia não colaborar, basta a própria presença de outra pessoa, pode não se conseguir fazer o trabalho que estava programado. (E5)</p> <p>Não era nada, porque um professor pode preparar muito bem três aulas e não fazer nada daquilo nas outras todas. Também essas aulas, pela existência de elementos estranhos, poderia correr menos bem. (E6)</p> <p>Eu penso que se deve fazer a observação na aula. Mas acredito que possa causar algum mal estar. [Suficiente 3 aulas assistidas] Não sei. Nós sabemos que o trabalho com estas crianças, mesmo que a aula seja bem preparada, às vezes resulta, outras vezes não resulta. Não depende de nós, ou do nosso trabalho. Por vezes basta estar outra pessoa, que o comportamento modifica totalmente. (E7)</p> <p>Não sei se têm razão de ser. Numa aula observada um professor pode prepará-la e até fazer grandes floreados, e depois durante as outras aulas, não fazer nada. Penso que há outros elementos mais válidos. (E8)</p> <p>Não reconheço aspectos positivos. Parece-me que estar ali como estagiária, acho que não vai melhorar em nada. O professor deve preparar a aula sempre, mas só o facto de estar a ser observado, vai inibir o professor. Mesmo que a aula seja preparada da mesma maneira que outras, não vai correr da mesma maneira que uma aula normal. (E9)</p> <p>Na segunda-feira, estive a trabalhar com um aluno, uma actividade de leitura, e consegui alguns resultados. Porém, hoje, já não foi possível consegui-los. No caso de educação especial, o trabalho tem que ser visto num contínuo e dentro de um determinado contexto. Por exemplo, a presença de outra pessoa, na sala de aula, pode alterar o comportamento do aluno. E por experiência própria posso afirmar que isso acontece. (E10)</p>
--	---

A posição demonstrada pelos entrevistados quanto à observação de aulas é, genericamente, no sentido de que o trabalho do professor não pode ser correctamente avaliado a partir da observação de duas ou três aulas, considerando alguns este item de avaliação como pouco importante: não acho que seja muito importante para o processo de avaliação. (E3); penso que não é fundamental (E4); não me parece que se consiga retirar muita informação (E8); não reconheço aspectos positivos. (E9). A isso, acresce o facto de quase todos os entrevistados considerarem que a marcação das aulas a assistir pode ser um factor de perturbação nos resultados da avaliação porque nessas aulas os professores terão a possibilidade de “fazer flores” (E5), “ser muito bom naqueles 3 dias” (E2), “pode preparar muito bem 3 aulas” (E6), “pode preparar e até fazer floreados” (E8) e nas restantes aulas ter uma actuação diferente.

Encontramos, no entanto, entrevistados que consideram que a observação de aulas deve ser claramente considerada: o desempenho do professor é feito essencialmente na sala de aula com os alunos. É aqui na sala de aula que o professor faz o seu trabalho (E1); eu penso que se deve fazer a observação na aula (E7); outro entrevistado considera importante, mas não só naqueles momentos: é importante mas de uma forma diferente, não só naqueles momentos (E5).

Achamos necessário focar aqui as observações feitas por dois entrevistados quanto a este assunto que são, na nossa perspectiva demonstrativas da ausência de uma cultura de avaliação, se não no ensino, pelo menos numa parte dos seus agentes: “mas um professor que é bom professor não precisa de ser avaliado por um colega numa aula” (E3) e “não sei em que é que o avaliador se possa basear para dizer que a aula foi bem dada ou não” (E4). A acompanhar estas posições podemos encontrar também algumas expressões demonstrativas da forma como os professores poderão sentir-se durante uma aula observada: “um bocado retraídos”; “sermos injustiçados” “algum incómodo”; “vai inibir”.

Consideramos importante o realce dado por alguns entrevistados à situação particular da EE que, pela especificidade dos alunos poderá ocasionar situações de aulas absolutamente diversas do inicialmente programado: mas, no caso específico de educação especial, há ainda a considerar a especificidade dos alunos. Por exemplo, no caso de se tratar de uma criança com problemas de carácter emocional ou de comportamento, e que se naquele dia não colaborar, basta a própria presença de outra pessoa, pode não se conseguir fazer o trabalho que estava programado e não se conseguir mostrar naqueles 45 minutos que se é muito bom (E5); nós sabemos que o trabalho com estas crianças, mesmo que a aula seja bem preparada, às vezes resulta, outras vezes não resulta. Não depende de nós, ou do nosso trabalho. Por vezes basta estar outra pessoa, que o comportamento modifica totalmente (E7); no caso de educação especial, o trabalho tem que ser visto num contínuo e dentro de um determinado contexto. Por exemplo, a presença de outra pessoa, na sala de aula, pode alterar o comportamento do aluno. E por experiência própria posso afirmar que isso acontece (E10).

Na tabela 20, evidenciamos a opinião dos entrevistados relativa à auto-avaliação:

Tabela 20 – Posição dos professores sobre os vários instrumentos de avaliação: Quanto à auto-avaliação

Categorias/sub-categorias	Unidades de registo
<p>E. Posições sobre os vários instrumentos de avaliação</p> <p>E.3. Quanto à auto-avaliação</p>	<p>Penso que a auto-avaliação é importante porque é a reflexão do nosso trabalho, para verificarmos os resultados, ver os erros e tentar corrigi-los. (E2)</p> <p>A auto-avaliação é processo que nós fazemos sistematicamente. Esta forma de avaliação é a única que nos diz em consciência que nos diz se estamos no caminho certo ou errado. Quando verificamos que o trabalho, naquele dia, não deu resultado, estamos a fazer auto-avaliação. E chegamos ao ponto de vermos porque é que não resultou. A auto-avaliação ninguém mais pode fazer. (E3)</p>

	<p>O ano passado já fizemos auto-avaliação. Na minha opinião a auto-avaliação é o elemento talvez mais importante, porque é uma reflexão do nosso trabalho ao longo do ano. Se for bem feita, e se aproveitarmos essa reflexão para melhorar o nosso desempenho, acho que é fundamental. (E4)</p> <p>No processo de avaliação, a auto-avaliação é fundamental, porque é sempre um processo de reflexão sobre o trabalho que desenvolveu, mas a pessoa que faz a auto-avaliação pode falsear os dados. (E5)</p> <p>É um processo que faço diariamente. Todos os dias fazemos a reflexão do nosso trabalho para vermos o que correu bem e o que será necessário reformular. Por isso, se for feito de forma consciente, pode levar a melhorar a nossa prática. Mas também é subjectivo, porque eu posso considerar que uma ou outra prática não foi boa, e outro professor com a mesma prestação, pode ter uma visão diferente. (E6)</p> <p>É a reflexão do nosso trabalho, torna-se importante na medida em que nos leva a reflectir sobre o nosso trabalho, ver o que está bem e o que se pode melhorar. É um processo muito importante na medida em que nos pode levar a melhorar a nossa prática. (E8)</p> <p>É um processo de reflexão. Ao reflectirmos sobre o nosso trabalho, teremos a possibilidade de corrigir alguns aspectos ou fazer opções diferentes. Por isso, é este o único processo que pode levar à melhoria do resultado dos alunos, todos os outros são muito mais falíveis. A auto-avaliação que vamos fazer no final do ano é o resultado do trabalho desenvolvido ao longo desse ano e que vai sendo feito diariamente porque, também, diariamente, reflectimos sobre o nosso trabalho. Isto, também, é auto-avaliação, porque nos vai fazer repensar a cada momento, levando-nos a alterar estratégias e procedimentos de forma a obter melhores resultados. (E10)</p>
--	---

Quanto à auto-avaliação reconhecem a sua importância. No entanto, somos levados a concluir que essa importância não se relacionava tanto com o processo de avaliação mas sim com a auto-reflexão que todos os docentes fazem sobre o trabalho desenvolvido no sentido de melhorar a sua prestação: é a reflexão do nosso trabalho, para verificarmos os resultados, ver os erros e tentar corrigi-los (E2); esta forma de avaliação é a única que nos diz em consciência se estamos no caminho certo ou errado (E3); é uma reflexão do nosso trabalho ao longo do ano (E4); é sempre um processo de reflexão sobre o trabalho (E5); todos os dias fazemos a reflexão do nosso trabalho para vermos o que correu bem e o que será necessário reformular. Por isso, se for feito de forma consciente, pode levar a melhorar a nossa prática (E6); leva a reflectir sobre o nosso trabalho, ver o que está bem e o que se pode melhorar (E8); ao reflectirmos sobre o nosso trabalho, teremos a possibilidade de corrigir alguns aspectos ou fazer opções diferentes (E10).

É, no entanto, curiosa a afirmação “ é o único processo que pode levar à melhoria dos resultados dos alunos; todos os outros são muito mais falíveis” (E10), porque entendemos que a auto-avaliação é uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido durante o ano no sentido de aferir da sua adequação, eficácia em relação aos objectivos definidos, devendo também criar perspectivas de alteração de procedimentos, atitudes e comportamentos visando a melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem. Ao considerar a auto-avaliação como o único processo de melhorar o rendimento dos alunos, este entrevistado está a centrar toda a eficácia do processo de ensino aprendizagem exclusivamente no professor.

Gostaríamos, ainda, de salientar a posição de dois dos entrevistados, nomeadamente, quanto ao

aspecto subjectivo que a auto-avaliação pode conter: também é subjectivo, porque eu posso considerar que uma ou outra prática não foi boa, e outro professor com a mesma prestação, pode ter uma visão diferente (E6) e da possibilidade de o auto-avaliado poder falsear os dados da avaliação: a pessoa que faz a auto-avaliação pode falsear os dados (E5).

As opiniões dos entrevistados sobre a avaliação pelos pares, está expressa na Tabela 21:

Tabela 21 – Posição dos professores sobre os vários instrumentos de avaliação: Quanto à avaliação pelos pares

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>E. Posições sobre os vários instrumentos de avaliação</p> <p>E.4. Quanto à avaliação pelos pares</p>	<p>Quando os inspectores assistiam às aulas, nós ficávamos sempre pouco à vontade. Mas aí era um inspector que a gente não conhecia. Por um colega eu penso que é melhor, há mais proximidade, ele também está no terreno, também erra como eu erro, também faz as coisas como eu faço. No entanto, preocupa-me porque não tendo formação nenhuma, como vai avaliar, se não tem um perfil para ser avaliador. (E2)</p> <p>Eu penso que eles podem ter uma visão mais real e fidedigna do que um avaliador externo, mas pode haver situações em que haja benefício por amizades. É um processo que tem riscos. Mesmo assim, sentia-me melhor a ser uma colega a assistir às aulas, do que por exemplo um inspector. Não correria o risco de ser avaliada negativamente por uma ou duas aulas que, pela presença de elementos estranhos, me tivessem corrido menos bem. (E6)</p> <p>Concordo com a avaliação por pares, (...) Concordo com a avaliação por pares, é mais fácil ter uma colega a assistir à aula, do que por exemplo um inspector. (E8)</p> <p>Sim. Os pares possuem melhores condições de conhecer a realidade do nosso trabalho, têm outra proximidade. (E10)</p>

Relativamente à avaliação por pares, todos os entrevistados que se referiram a este aspecto consideraram-no um factor positivo, dado entenderem que a perspectiva de um colega do mesmo agrupamento/escola, pela proximidade e conhecimento efectivo do contexto em que se desenvolve o trabalho do avaliado fará com que eles possam ter uma visão mais “real e fidedigna” (E6), da actuação do professor. Contudo, está sempre presente a questão da competência e do perfil do avaliador, mesmo sendo par: por um colega eu penso que é melhor, há mais proximidade, ele também está no terreno, também erra como eu erro, também faz as coisas como eu faço. No entanto, preocupa-me porque não tendo formação nenhuma, como vai avaliar, se não tem um perfil para ser avaliador (E2).

Na tabela 22, exibimos as opiniões dos entrevistados relativas à indexação dos resultados dos alunos à avaliação:

Tabela 22 – Posição dos professores sobre os vários instrumentos de avaliação: Indexação dos resultados dos alunos à avaliação

Categorias/sub-categorias	Unidades de registo
<p>E. Posições sobre os vários instrumentos de avaliação</p> <p>E.5. Indexação dos resultados dos alunos à avaliação</p>	<p>Os resultados dos alunos, devem ser contemplados, mas devidamente contextualizados. Caracterizar bem a escola, a turma e mediante as características ver que resultados se podem conseguir. (E1)</p> <p>O professor não pode ser responsabilizado pelo resultado dos alunos, tem que se ter atenção ao contexto e as crianças. Esta escola é uma escola boa, mas há escolas mais isoladas, em que algumas crianças passam fome, bebiam vinho, etc. Nesta escola podemos ter outras aspirações, outros objectivos. (E2)</p> <p>Acho que o resultado dos alunos não traduz absolutamente nada, relativamente à quantidade de trabalho e de investigação que nós temos. Até me parece absurdo ter que pensar numa coisa dessas, e isso é que me perturba. Também essa área do ensino especial é muito específica, não é como trabalhar com uma turma, não se pode ver assim. Se não se atender às especificidades da educação especial, ainda piora a situação, podendo limitar o nosso trabalho. (E3)</p> <p>Penso que o sucesso dos alunos devia ser considerado, mas não deveria ter um grande peso. Por exemplo, na nossa especificidade de educação especial, nós temos alunos complicadíssimos. Nós definimos um programa educativo para cada aluno e podemos correr o risco de não atingirmos determinados objectivos. O professor vai ter mais cuidado ao definir o programa para um aluno. Podemos ter receio de ir mais além, porque o programa vai ter que ser cumprido, e com estes alunos podem surgir dificuldades. (E4)</p> <p>Concordo que o professor trabalhe para obter bons resultados escolares, mas não pode depender unicamente do professor, tem que se entender o contexto. Concordo que seja avaliado também por isso, mas não pode depender de percentagens. É preciso ver que trabalho foi feito, e não apenas o resultado que conseguiu, porque o resultado, também pode não representar a realidade. Esse assunto também já foi discutido em departamento. Ou seja, esta medida pode levar os professores a retraírem-se um pouco, e que poderão não ser tão ambiciosas naquilo a que propõem. (E5)</p> <p>Também o resultado do nosso trabalho com eles não depende só de nós. Há uma equipa, pais, técnicos, serviços de saúde. Por exemplo, em algumas áreas, o trabalho dos pais é fundamental, até diria que a família é a primeira escola, e se os pais não colaborarem, poderão pôr em questão o trabalho desenvolvido pelo professor. Há muitas condicionantes relativamente ao aproveitamento destes alunos. O trabalho com os alunos com NEE, tem como referência um programa, e pode levar o professor a precaver-se relativamente aos objectivos definidos para estes alunos. O professor poderá contornar a situação, por exemplo, não definindo objectivos demasiado ambiciosos. (E8)</p> <p>No nosso caso, de educação especial, não vejo como seja possível. Nós estamos a trabalhar com crianças diferentes. Por outro lado, também, é difícil prever a progressão destes alunos, quando elaboramos um programa e isto porque há situações que, ao serem justificadas, têm que ser considerados todos os factores. (E10)</p>

A integração dos resultados dos alunos como factor de avaliação do desempenho docente é vista de duas formas: dois entrevistados, E3 e E10, consideram que o professor não deve ser responsabilizado pelos resultados dos alunos, considerando mesmo o E3 que tal situação “parece absurda” dado entender que o resultado dos alunos “não traduz absolutamente nada, relativamente à quantidade de trabalho e de investigação que nós temos”. Outras respostas vão no sentido de que esses resultados devem ser contemplados mas devidamente contextualizados: devem ser contemplados,

mas devidamente contextualizados (E1); tem que se ter atenção ao contexto e as crianças (E2); não pode depender unicamente do professor, tem que se entender o contexto. (E5); o resultado do nosso trabalho com eles não depende só de nós (E6).

Esta mesma posição pode ser encontrada em Afonso (1996, p. 6) que entende que “avaliar os professores apenas pelos resultados académicos dos alunos é a estratégia de avaliação mais nefasta, em termos pedagógicos, sociais e mesmo éticos, que é possível por em prática”.

Realça-se novamente aqui o caso da EE porque havendo muitas mais condicionantes a repercutirem-se no aproveitamento dos alunos, a consideração dos seus resultados na avaliação dos professores pode levar a que estes se tornem menos ambiciosos quanto aos objectivos que se propõem atingir.

Não podemos deixar de anotar que a alteração efectuada ao processo de ADD pelo “simplex” veio terminar com esta problemática, pelo menos no corrente ano lectivo, ao afastar os resultados dos alunos dos itens de avaliação.

4. Dimensão – Perspectivas sobre as consequências da ADD

Nesta dimensão, propomo-nos avaliar o impacto da ADD nas várias vertentes da profissão docente: no relacionamento profissional (Tabela 23), na prática pedagógica (Tabela 24) e na profissão em termos globais (Tabela 25).

Tabela 23 – Influência da ADD no relacionamento profissional: Colaboração vs individualismo

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>F. Influência da ADD no relacionamento profissional</p> <p>F.1. Colaboração vs individualismo</p>	<p>Neste departamento costumamos partilhar. Eu por exemplo, tudo que tinha partilhava: alguns documentos e informações, que retirava da Internet, com alguns colegas, inclusivamente com o meu avaliador. Também partilhava materiais, nesse aspecto é um bom departamento. Isso tem mais a ver, talvez com o perfil de cada professor. Também há professores que já se conhecem há mais tempo, trabalharam juntos e acaba por se partilhar mais com esses do que com outros. Não tem a ver com a avaliação é uma prática que existe e que se mantém. (E1)</p> <p>Acho que não levou a uma dinâmica de colaboração, mas sim uma dinâmica de desinteresse e individualismo. A colaboração entre os docentes notou-se mais nas contestações, nas greves, nas manifestações, nós fizemos reuniões. Depende mais da maneira de ser dos colegas. Por exemplo eu trabalho mais em colaboração com um colega. Depende também da relação que temos com os colegas. Mas pode levar a não haver uma cooperação entre o grupo, porque pode haver a tendência de guardar o que tem para si porque quer ser melhor que os outros. Em vez de união, pode levar à competição, muitas tensões. Ainda não se sentiu porque o processo praticamente não decorreu, mas acho que pode levar a cada um trabalhar para si. (E2)</p> <p>Leva à competição, por isso nunca pode ser colaborativo, nitidamente à disputa. Mas também tem a ver com o carácter de cada um. Há pessoas que partilham outras não. Também pode ser entendido de outra forma. Por exemplo, eu posso ser avaliada</p>

	<p>positivamente por partilhar tudo com as colegas. Outra pessoa, já poderá achar que ao partilhar está a dar material que é importante. Eu por exemplo, partilho tudo, mas também peço e pergunto e já tenho tido reacções de pessoas que se aborrecem. (E3)</p> <p>No nosso grupo, os professores foram colaborando no trabalho. Mas, há sempre umas pessoas que são mais dinâmicas que outras. O melhor foi a unidade que criou nos professores contra a avaliação.</p> <p>No nosso grupo, não teve qualquer efeito. Já antes da avaliação, era um grupo unido, bons colegas. Mesmo com a avaliação espero que se mantenha esta atitude, e penso que se vai manter. Mas tenho receio que venha a criar tensões dentro do grupo. Há professores que ainda estão longe de atingir o topo, e pode acontecer isso. Eu falo por mim, e vou continuar a proceder da mesma maneira. (E4)</p> <p>Fizemos tudo sempre muito em grupo. E depois, como nenhum de nós entregou os objectivos individuais ou pediu aulas assistidas, não é mais evidente essa situação? A colaboração que existia continua a existir, as pessoas que tem atitudes um bocadinho mais individualistas continuam a tê-las e também há pessoas que partilham tudo. Com uma colega aconteceu ter ficado contente por não ser eu a avaliá-la, porque gostava de me colocar algumas questões e enquanto pensou que poderia ser eu a avaliá-la tinha deixado de o fazer. Ou seja pode haver constrangimentos de vária ordem.</p> <p>Pode levar ao individualismo, quase de certeza absoluta. Há sempre alguns elementos que são mais altruístas que conseguem ultrapassar, mas haverá outros que penso irá por outro caminho. (E5)</p> <p>Sem dúvida ao individualismo. Se tivesse sido implementado, as pessoas começavam a não partilhar os seus trabalhos. Eu penso que por vezes até obrigaria as pessoas a perderem os princípios que sempre tiveram, o da partilha. Com os colegas acabamos por não partilhar da mesma forma porque queremos ser diferentes, queremos ser melhores. (E6)</p> <p>Vai levar as pessoas a trabalhar cada vez mais individualmente. Até acho que já se notou um pouco, o que para mim não é positivo. (E7)</p> <p>A relação entre colegas é prejudicada com este tipo de avaliação, não é que eu tenha conhecimento de algum caso particular, mas penso que alguns professores se tornaram mais individualistas, deixaram de partilhar. A dinâmica de colaboração entre professores é uma prática que começava a ser construída e que, em algumas situações, houve mesmo um retrocesso. Certos colegas começaram a assinar tudo, mesmo projectos, que deveriam ser comuns, passaram a ser individuais. Houve mesmo a situação de um projecto que eu recusei, porque não era um projecto da escola, mas da própria colega. (E8)</p> <p>Não sei, mas penso que vai levar cada um a trabalhar mais para si e partilhar menos. (E9)</p> <p>Não veio de forma alguma unir-nos. Até porque na avaliação quem obtiver um <i>muito bom</i> ou <i>excelente</i>, vai, no final, ter outra progressão. Quem é que não quer isso? Eu costumo partilhar o que tenho, mas nem todos fazem isso, e no fundo há uma justificativa: as coisas que são trabalho do próprio e que levou muito tempo a prepará-las, não vão expô-las a todos, reservando-as para uma possível obtenção de melhores resultados. As pessoas ainda não estão preparadas para isso. Poderá haver uma ou outra que poderá trabalhar com pares, mas não com o grupo. Por tudo que já passámos e pelos antecedentes, eu até sou levada a pensar que poderá ser ainda piorar. (E10)</p>
--	--

Os docentes entrevistados entendem que o actual processo de ADD vai levar ao acentuar do individualismo entre os professores, com excepção de um que considera que a colaboração “é uma prática que existe e que se mantém” (E1), nada tendo a ver com a avaliação. Os restantes entrevistados entendem que este processo não vai potenciar uma dinâmica de colaboração, pelo contrário, acentuará o individualismo: levou a uma dinâmica de desinteresse e individualismo. Em vez de união, pode levar à competição (E2); leva à competição, por isso nunca pode ser colaborativo, nitidamente à disputa (E3); venha a criar tensões dentro do grupo (E4); ao individualismo, quase de certeza absoluta (E5); sem dúvida ao individualismo (E6);

vai levar as pessoas a trabalhar cada vez mais individualmente (E7); alguns professores deixaram de partilhar (E8); cada um a trabalhar mais para si e partilhar menos. (E9); não veio de forma alguma unir-nos. (E10)

Um dos entrevistados considera que os docentes não estão ainda preparados para uma dinâmica de colaboração: “as pessoas ainda não estão preparadas para isso” (E10) e outro referiu ser uma prática que “começava a ser construída” (E8), o que nos leva a concluir que não existe uma cultura de colaboração no grupo e que este processo de avaliação, pelo menos em termos psicológicos, vai atrasar o seu desenvolvimento.

No entanto Seco (2002, p. 107), entende que as relações que se estabelecem entre pares “permitem a partilha de atitudes e valores semelhantes, facilitando uma maior rapidez na concretização dos objectivos” o que pode “contribuir para um aumento da eficácia e da satisfação profissional”. Mas, apesar destas relações poderem ser entendidas “como um outro factor de recompensa e satisfação” nem todas as pessoas valorizam de igual modo “a interacção com os colegas ou a aceitação por parte dos colegas”.

Tabela 24 – Influência da ADD no relacionamento profissional: Relacionamento avaliador/avaliado

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>F. Influência da ADD no relacionamento profissional</p> <p>F.2. Relacionamento avaliador/avaliado</p>	<p>Não tenho conhecimento de atritos, neste agrupamento, entre avaliadores e avaliados. A relação que tenho com este avaliador é fantástica. Não tenho conhecimento de situações de conflito. (E1)</p> <p>Não havia uma união entre avaliadores e avaliados. Houve colegas que não quiseram ser avaliados por este ou por aquele, porque já havia tensão entre as pessoas. (...) que quando uma pessoa não se dá com outra, a situação torna-se mais complicada. (E2)</p> <p>As pessoas começaram a comentar, a ter atitudes, começaram a proteger-se. E de certa forma houve grande fricção, eu até acho que foi uma fricção excessiva e perturbadora, porque começou a haver uma competição terrível. Ainda as coisas não estavam definidas, já se disputavam salas, já se disputavam métodos, pessoas, comportamentos. Aliás, até assisti a uma ou duas discussões, no sentido, “era o que faltava ser avaliada por X ou por Y”... Foi uma situação complicada para todos, avaliadores e avaliados, um processo onde ninguém estava protegido. (E3)</p> <p>Houve um período de tensão, mas não foi propriamente entre avaliadores e avaliados, foi mais na entrega dos objectivos. A grande maioria não entregou, mas alguns professores quiseram entregar, o que criou alguma fricção, mas nada de especial. (E4)</p> <p>Inicialmente, enquanto não se sabia quem iria avaliar quem, as pessoas ainda estavam nessa expectativa, porque nem todos aceitam ser avaliados por qualquer um. Quando começaram a ver que poderiam ser avaliados por alguém que estava no mesmo pé de igualdade, ou até lhe reconheciam menos competências, começaram a ficar um pouco constrangidas. Mas depois como viram que podiam trocar de avaliador, parece que se sentiram mais satisfeitos. O que queríamos e que era essencial, era que não houvesse qualquer atrito ou problemas entre o avaliador e avaliado e que houvesse um bom relacionamento. (E5)</p> <p>Eu não sei, parece que mantêm a mesma relação, mas agradou-me o facto de eu ser avaliada por um colega que não era um amigo pessoal, e não por outros com os quais tenho</p>

	<p>grandes relações de amizade. Seria uma situação constrangedora para mim e para quem me ia avaliar e poderia por em causa a nossa relação. (E6)</p> <p>Eu acho que, por exemplo, entre mim, que seria avaliadora e os colegas avaliados, a relação é a mesma. Relativamente ao meu avaliador, eu nem o conhecia.</p> <p>Todo este processo, pode ser levado ao exagero, como o caso que eu mencionei. Quem fez o projecto para a escola, entendeu que trabalhou mais, pôs a assinatura no fim, e eu disse: “eu não vou trabalhar um projecto que é teu”. Isto pode levar a criar tensões no grupo. (E8)</p> <p>Não notei grande alteração. Contudo, ocorrem sempre algumas situações, que são inerentes à divisão da carreira, na medida em que há colegas que não aceitam bem o porquê de determinado colega ter conseguido o lugar de titular e ele não, considerando que ele próprio estaria nas mesmas condições. Eu estive sempre um pouco à parte desta situação, visto não possuir as condições para concorrer a professor titular.</p> <p>O avaliador tem que ser uma pessoa muito bem formada, para que não surjam situações de coacção: <i>“eu vou ser teu avaliador”</i>. Isto aconteceu. Assim, estou convencida que vão ser criadas situações que poderão ser graves, bem como tensões entre os colegas e que a nível de ambiente de trabalho pode ser catastrófico. (E10)</p>
--	--

As relações que se foram estabelecendo no grupo entre avaliadores e avaliados foram referenciadas pelos entrevistados de forma algo subtil, com excepção de dois: não havia uma união entre avaliadores e avaliados (E2); de certa forma houve grande fricção, eu até acho que foi uma fricção excessiva e perturbadora (E3). Todos os outros entrevistados, consideram não terem havido grandes situações de tensão, mas acabam por reconhecer que elas podem vir a acontecer: assim, estou convencida que vão ser criadas situações que poderão ser graves, bem como tensões entre os colegas e que a nível de ambiente de trabalho pode ser catastrófico (E10).

Tabela 25 – Influência da ADD na prática pedagógica: Alteração de estratégias e procedimentos

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>G. Influencia da ADD na prática pedagógica</p> <p>G.1. Alteração de estratégias e procedimentos</p>	<p>Não interferiu. Não houve qualquer impacto no trabalho com os alunos. Mas se tivesse sido implementado, tratando-se de um modelo demasiado complexo, iria levar-nos a prestar demasiada atenção em alguns aspectos, como a planificação, embora eu faça a planificação diária, mas de uma forma mais funcional. Exagerada burocracia, iria retirar tempo ao que é fundamental, preparação de aulas e de materiais. Se começássemos a trabalhar para as grelhas, certamente que nos iríamos deparar com falta de tempo para o que é fundamental e, talvez materiais a mais, papéis a mais, enfim folclore, em detrimento da qualidade, preparação de aulas, sistematização, estratégias, materiais, pesquisa. Por isso, como já disse, a influência da ADD, não se chegou a senti na prática, mas sentiu-se em termos de pressão. (E1)</p> <p>Por isso, esta exigência de formulários só complicaram o trabalho. Relativamente à prática pedagógica, continuo a fazer que fazia, preparo as aulas, uso as novas tecnologias. Até estou a fazer formação nas TIC.</p> <p>Às vezes, levantava-me às 6 da manhã para fazer algum trabalho para a escola, às 8 horas já estava cansada. Inicialmente ainda se começou a fazer algumas coisas, mas depois deixámos. Depois acabou, acho que não dava mais e deixámos. (E2)</p> <p>Não, absolutamente. Em nada o processo de avaliação levou à alteração da minha prática pedagógica. As alterações sentidas durante o período de implementação foi no sentido da perturbação, como aliás, já referi. (E3)</p> <p>[Observação de aulas] Pode levar a uma maior preocupação na planificação, a maior rigor.</p>

	<p>Alterei algumas coisas, mais ao nível dos registos. Na minha opinião foi positivo porque ficou o trabalho mais estruturado e irá mais tarde, facilitar a consulta desses registos. Agora no trabalho com os alunos, metodologias, estratégias, já o fazia antes. (E4)</p> <p>Acho que pode trazer benefícios, eu já vi pessoas a mudar atitudes e comportamentos por serem avaliadas. No meio disto tudo, acho que temos aqui um ponto positivo. (E5)</p> <p>De tal maneira queremos registar tudo, que nos perdemos no essencial, no trabalho propriamente dito. A partir de certa altura deixei de me preocupar com isso e fiz o que já fazia: planificar, trabalhar com o aluno e no fim fazer os registos necessários. Nesta avaliação era muito importante parecer ser um grande professor e não sê-lo de verdade. Continuei a preparar as aulas da mesma forma, só que escrevia mais, fazia mais registos. (E6)</p> <p>Acho que por vezes perdemos muito tempo a fazer papéis. É claro que não retiramos tempo aos alunos, mas damos muito do nosso tempo. Esta pressão acaba sempre por causar algum mal estar. (E7)</p> <p>Pode ter levado a uma maior preocupação a nível de registos. A nível de preparação das aulas ou preparação de materiais, foi uma coisa com que sempre me preocupei e não me apercebi de ter alterado a minha forma de o fazer. No início, poderia ter dedicado tempo a mais a fazer registos, até certo ponto teria acontecido. (E8)</p> <p>Não vejo como possa contribuir para um maior sucesso dos alunos. É mais a preocupação. (E9)</p> <p>Não foi de certeza por causa da avaliação que eu mudei algum procedimento. Mesmo a nível de registo, faço os mesmos que fazia anteriormente. Além disso, estes alunos, notam quando o professor não está bem. Eles são o "espelho do professor". (E10)</p>
--	--

A ADD, segundo a maioria dos entrevistados, não veio influenciar a prática pedagógica: não interferiu, não chegou a haver interferência (E1); relativamente à prática pedagógica, continuo a fazer que fazia (E2); em nada o processo de avaliação levou à alteração da minha prática pedagógica (E3); continuei a preparar as aulas da mesma forma, só que escrevia mais, fazia mais registos (E6); não me apercebi de ter alterado a minha forma de o fazer (E8); não é por estar a ser avaliada que vou alterar os meus procedimentos (E9); não foi de certeza por causa da avaliação que eu mudei algum procedimento (E10). No entanto, quase todos referem que passaram a ter maior preocupação a nível de registos: se tivesse sido implementado iria levar-nos a prestar demasiada atenção em alguns aspectos (E1); alterei mais ao nível dos registos (E4); de tal maneira queremos registar tudo, que nos perdemos no essencial, no trabalho propriamente dito (E6); perdemos muito tempo a fazer papéis (E7); a uma maior preocupação a nível de registos (E8); levar a ter mais registos escritos (E9). Curiosamente, um dos entrevistados considerou que essa maior preocupação com os registos foi positiva “porque ficou o trabalho mais estruturado” (E4).

Fica no ar a dúvida sobre se efectivamente algo terá sido mudado em termos de prática pedagógica: eu já vi pessoas a mudar atitudes e comportamentos por serem avaliadas. Acho que temos aqui um ponto positivo (E5).

Tabela 26 – Influência da ADD na prática pedagógica: Interferência no sucesso dos alunos

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>G. Influencia da ADD na prática pedagógica</p> <p>G.2. Interferência no sucesso dos alunos</p>	<p>[Contributo para um maior sucesso dos alunos] Não claramente, da forma complexa que se quer implementar, não. (...) e retirava tempo para os alunos. (E1)</p> <p>Prejudica muito porque requer muito tempo. Vai retirar muito tempo necessário para a preparação das aulas. No caso da educação especial, em que se trabalha com programas e tecnologias, em que é necessário muito tempo para explorar um programa, deixamos de ter esse tempo para preparar materiais, porque cada criança é um caso, são vários materiais que temos que preparar. Reflectiu-se muito este processo de avaliação no trabalho com os miúdos, no trabalho diário. (E2)</p> <p>(...) eu acho que até influiu na rentabilidade das aulas (...). (E3)</p> <p>Por outro lado, a excessiva preocupação com os registos e as evidências, pode levar o professor a não conseguir fazer o que é fundamental para o seu trabalho, preparação das aulas e materiais. Ainda não se sentiu muito este efeito, uma vez que o processo, não foi implementado como previsto. (E5)</p> <p>Houve momentos em que a preocupação de tudo registar era tão grande que descorávamos o trabalho directo com o aluno.</p> <p>Este [modelo] não, pelo contrário. Centramo-nos demasiado nos papéis, (...) Mesmo no decorrer de uma aula, eu estava preocupada em registar, registar e não vejo de que forma isso tenha melhorado o trabalho com os alunos. (E6)</p> <p>Acho que por vezes perdemos muito tempo a fazer papéis. É claro que não retiramos tempo aos alunos, mas damos muito do nosso tempo. Esta pressão acaba sempre por causar algum mal estar. (E7)</p> <p>Sempre tentei dar o melhor de mim na preparação do trabalho com os alunos e as aulas, mas é natural que tenha dispendido demasiado tempo e preocupação com os registos e que em termos práticos não trazem grandes resultados para os alunos. É necessário registar o essencial, tudo que seja demais estamos a perder tempo, até porque o trabalho com os alunos exige muito tempo de preparação. / [Contributo para o sucesso dos alunos] Não, mas mais para os números do sucesso. Eu penso que o professor, avaliado de uma maneira ou de outra, faz o seu melhor. Não é este modelo de avaliação que vai fazer com que o sucesso dos alunos seja maior, até porque a própria pressão exercida sobre o professor tem uma influência negativa. (E8)</p> <p>Não. Não por estar a ser avaliada que vou alterar os meus procedimentos. Pode realmente levar a ter mais registos escritos, mas não é isso que vai alterar a aprendizagem dos meninos. Pode até prejudicar pela preocupação de ter a papelada em ordem, saber se o registo está bem feito. (E9)</p> <p>Até agora, acho que foi exactamente o contrário. Andámos horas e horas em reuniões para construir os instrumentos, o que levava a um enorme cansaço que não permitia, em casa, preparar as aulas para o dia seguinte. (E10)</p>

Relativamente à influência da implementação do processo de ADD, no sucesso dos alunos, os entrevistados entendem que não teve uma influência positiva, conforme é suportada em algumas das respostas: da forma complexa que se quer implementar, não. E retirava tempo para os alunos (E1); vai retirar muito tempo necessário para a preparação das aulas (E2); até influiu na rentabilidade das aulas (E3); a excessiva preocupação com os registos e as evidências, pode levar o professor a não conseguir fazer o que é fundamental para o seu trabalho, preparação das aulas e materiais (E5); no decorrer de uma aula, eu estava preocupada em registar, registar e não vejo de que forma isso tenha melhorado o trabalho com os alunos (E6); é natural que tenha dispendido demasiado tempo e

preocupação com os registos e que em termos práticos não trazem grandes resultados para os alunos (E8); pode até prejudicar pela preocupação de ter a papelada em ordem, saber se o registo está bem feito (E9); acho que foi exactamente o contrário (E10).

Reportando-se à situação específica da EE, um entrevistado refere: no caso da educação especial, em que se trabalha com programas e tecnologias, em que é necessário muito tempo para explorar um programa, deixamos de ter esse tempo para preparar materiais, porque cada criança é um caso, são vários materiais que temos que preparar (E2).

Também, na perspectiva de Sanches (2008, p. 27) “a burocratização excessiva do trabalho dos avaliadores e da própria avaliação, pode repercutir-se de forma negativa nas aprendizagens a realizar pelos alunos”.

Tabela 27 – Influência da ADD na profissão: Desenvolvimento profissional vs controlo

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>H. Influência da ADD na profissão</p> <p>H. 1. Desenvolvimento profissional vs controlo</p>	<p>Claramente ao controlo. Mas também temos o problema das quotas. Se houver mais que um profissional muito bom e se só houver lugar para um? As cotas estão demasiado afuniladas, mas penso que devem acabar as quotas. Não. [Não avaliação dos avaliadores na componente científica-pedagógica] Pretende-se aliciá-los, é mais um elemento de pressão para facilitar o processo. Assim como alguma forma de pagamento, é igualmente uma forma de aliciamento. (E1)</p> <p>As quotas que são muito injustas. As quotas estão feitas de maneira a quase ninguém progredir. É nitidamente uma medida economicista. Ao controlo, sem dúvida ao controlo. É uma forma de controlar a subida na carreira. (E2)</p> <p>Temos a plena consciência de que estamos a ser avaliados para provavelmente não nos aumentarem o ordenado, não progredirmos na carreira, outras pessoas passarem à nossa frente.</p> <p>Reconheço que hoje há outras exigências no trabalho com os alunos, por exemplo a nível informático. Isso requer que o professor recorra à formação para poder responder às necessidades sentidas. Eu faço determinada formação por auto-decisão. Até poderá parecer uma atitude com uma certa arrogância, mas eu dou-me esse direito. Cada professor sabe quando e qual a formação que tem necessidade de fazer, não deverá ser por uma imposição da avaliação. (E3)</p> <p>Pode contribuir para o desenvolvimento do professor, mas a função principal é controlar o acesso e progressão na carreira. Isto pode levar à desmotivação dos professores. (E4)</p> <p>O normativo fala muito em desenvolvimento profissional, mas depois deparamo-nos com uma situação de controlo até pela forma como o decreto é implementado. Mas também pode levar ao desenvolvimento profissional se houver avaliadores credíveis, mas penso que será mais o controlo e regulação. Uma progressão mais lenta na carreira, mais restritiva e se ao topo chegarão mesmo os mais competentes, se haverá justiça no processo, são dúvidas que me coloco. (E5)</p> <p>É que há quotas, se não houvesse quotas. É nitidamente um processo de controlo da carreira. (E6)</p> <p>É uma forma de controlar. [Quotas] Isso então é um absurdo. Por exemplo, aqui no agrupamento as cotas para <i>Excelente</i> e <i>Muito bom</i>, são insuficientes. Penso que há mais professores bons do que as quotas permitem. Embora eu pense que também haverá poucos professores excelentes. Mas não são necessárias as quotas para se diferenciarem os professores. (E8)</p> <p>É apenas para afunilar a progressão na carreira. O desenvolvimento profissional não será possível com este modelo de avaliação. (E9)</p>

	<p>É um processo de controlo. Com o sistema de quotas, a maior parte dos professores não terá acesso ao topo da carreira, o que conduzirá, eventualmente, a injustiças enormes. Poder-se-á até assistir a um processo inverso. Sendo as quotas tão restritivas, o professor ao saber que não consegue progredir pode levá-lo ao desânimo e desmotivação completa. (E10)</p>
--	--

A influência que os entrevistados reconhecem que a ADD provocou na profissão prende-se, essencialmente, com a valorização da função de controlo em detrimento da do desenvolvimento profissional, a primeira entendida não como prestação de contas, mas como condicionamento à progressão na carreira nomeadamente por causa das quotas: claramente ao controlo. Temos o problema das quotas. Estão demasiado afuniladas (E1); estão feitas de maneira a quase ninguém progredir. Ao controlo. É uma forma de controlar a subida na carreira (E2); para provavelmente não nos aumentarem o ordenado, não progredirmos na carreira (E3); a função principal é controlar o acesso e progressão na carreira. (E4); deparamo-nos com uma situação de controlo até pela forma como o decreto é implementado (E5); é que há quotas, se não houvesse quotas (E6); é uma forma de controlar. É um absurdo. Mas não são necessárias as quotas para se diferenciarem os professores (E8); o desenvolvimento profissional não será possível com este modelo de avaliação (E9); É um processo de controlo. A maior parte dos professores não terá acesso ao topo da carreira (E10). Dois entrevistados entendem que o modelo pode levar à desmotivação: Isto pode levar à desmotivação dos professores (E4); o professor, ao saber que não consegue progredir, pode levá-lo ao desânimo e desmotivação completa (E10).

Considera Seco (2002, pp. 62-63) que o desejo de promoção profissional “pode traduzir uma necessidade de desenvolvimento psicológico”, concretizada em diversas vertentes nomeadamente “num desejo de justiça e de equidade”. Nessa perspectiva se poderá enquadrar a avaliação de desempenho, enquanto factor de progressão na carreira. No entanto, e dada a posição assumida pelos entrevistados quanto à categoria agora em análise, as oportunidades de progressão na carreira poderão também ser entendidas como factor de insatisfação na actividade docente.

As opiniões dos entrevistados sobre a justiça vs injustiça deste sistema de avaliação estão expressas na Tabela 28:

Tabela 28 – Influência da ADD na profissão: Justiça da avaliação

Categorias/sub-categorias	Enunciado
H. Influência da ADD na profissão	[Processo justo] Não. A justiça exerce-se com a competência de quem a exerce. Neste momento não se reconhece competência a muitos ou a vários avaliadores. (E1)
H. 2. Justiça da avaliação	O concurso de professor titular provocou uma certa revolta devido à injustiça que criou. Os critérios para o concurso de professor titular é que criaram toda esta situação. O concurso de professor titular começou por ser injusto. Eu não fiquei titular porque no agrupamento onde eu estava não havia vaga. (...) porque já basta o processo ser tão injusto, (...) porque de facto é um modelo muito injusto. Não, claro que não. Dependendo das quotas acho que não. Ainda por cima com quotas tão restritivas. Pode haver ótimos professores que podem não subir

	<p>devido às quotas. (E2)</p> <p>A divisão da carreira, o ser professor titular ou não, para uns é uma questão de justiça porque há bons e maus profissionais. Processo justo] Não. Não hesito, completamente não. De maneira nenhuma. (E3)</p> <p>Penso que não, e é disso que os professores têm receio. Pode depender de amizades e eu não posso concordar com este sistema. (E4)</p> <p>[Avaliação dos avaliadores] Se não tiverem componente lectiva, concordo, caso contrario devem ser avaliados nessa componente. Em muitas situações, estou convencida que não [será justo]. Basta ver o que aconteceu com o concurso de professor titular, em que houve leituras diferentes da lei em diferentes agrupamentos. Assim como os critérios definidos que criaram muita injustiça. (E5)</p> <p>A divisão da carreira foi completamente injusta. Através deste modelo não. Partiu de uma base errada e partindo de pressupostos errados, como a forma como foi dividida a carreira, não é possível ser um processo credível nem promover uma avaliação justa. (E6)</p> <p>Não. A forma com se chegou a titular não está bem. Há professores que em alguns agrupamentos são titulares, ao passo que noutros agrupamentos não são titulares com mais pontos. Por exemplo, no meu agrupamento nem havia vagas. Estavam no sítio certo na hora certa. Foi sorte. (E7)</p> <p>Muito injusta. Tudo começou mal desde a forma como foi dividida a carreira, o que já não foi justo. Poucos estarão no sítio certo. Agora, neste tipo de avaliação, não será possível distinguir com justiça quem será realmente <i>excelente, muito bom</i> ou <i>regular</i>. (E8)</p> <p>Não. (E9)</p> <p>[Divisão da carreira] Agora, ouço falar que o processo não foi linear, que teve falhas graves e que criou injustiças. Vai causar injustiças. Por exemplo, porque é que os avaliadores não têm que ser avaliados na componente científico-pedagógica? A nível de científico, alguns estarão menos preparados que os avaliados. [Avaliadores não avaliados na componente científico-pedagógica] Não concordo. Devem ser avaliados como qualquer outro desde que tenham componente lectiva. (E10)</p>
--	--

Este processo de avaliação é entendido por todos os entrevistados como injusto: “a justiça exerce-se com a competência de quem a exerce” (E1), o que nos leva novamente ao ponto crítico de todo o processo de ADD na perspectiva dos professores – a divisão da carreira. Constata-se, portanto, que o principal factor de injustiça apontado ao processo de avaliação, entendido como tendo sido um ponto de partida baseado em pressupostos errados, foi o modo como se processou o concurso para professor titular e as injustiças que dele decorreram: o concurso de professor titular provocou uma certa revolta devido à injustiça que criou (E2); a divisão da carreira, o ser professor titular ou não, para uns é uma questão de justiça porque há bons e maus profissionais (E3); não é justo e é disso que os professores têm receio (E4); basta ver o que aconteceu com o concurso de professor titular (E5); não é possível ser um processo credível nem promover uma avaliação justa (E6); a forma com se chegou a titular não está bem. Estavam no sítio certo na hora certa. Foi sorte (E7); neste tipo de avaliação, não será possível distinguir com justiça quem será realmente excelente, muito bom ou regular (E8); vai causar injustiças. (E10).

A este propósito, podemos aduzir a posição de Pacheco e Flores, (1999, pp. 179-180), de que “a objectividade e validade da avaliação dependem, em primeiro lugar, dos avaliadores”, pelo que defendem que a avaliação docente deveria ser efectuada numa perspectiva de “triangulação de

dados” efectuada por diversos avaliadores, o que contribuiria para uma maior “imparcialidade na formulação de um juízo de valor”.

Tabela 29 – Influência da ADD na profissão: distinção do mérito e da excelência

Categorias/sub-categorias	Enunciado
H. Influência da ADD na profissão	Poderá, não digo que não, depende do avaliador. Se tiver competência para avaliar as especificidades que podem fazer a diferença. (E1)
H. 3. Distinção do mérito e da excelência	Não sei. Não sei se haverá distinção entre o mérito e a excelência, se haverá quem consiga avaliar isso. (E2)
	Poderia, desde que os avaliadores fossem capazes de o fazer. (E3)
	Poderá distinguir mas não sei se será possível. Poderá distinguir o mérito e a excelência, mas também poderá ir por outra via, pode estar em questão a simpatia, a empatia... Não se será possível. (E5)
	Nunca, nunca. Jamais. Tendo titulares, portanto avaliadores, a quem não reconhecemos qualidades para nos avaliarem, não é possível. (E6)

Quanto à possibilidade de a ADD contribuir para um dos objectivos principais da sua criação, conforme o determinado na lei, nomeadamente a distinção do mérito e da excelência, a maioria dos entrevistados põe dúvidas quanto à possibilidade de o modelo contribuir para essa distinção, que radicam na capacidade que os avaliadores possam ter em promover uma avaliação orientada nesse sentido. Subjacente a esta posição está, mais uma vez a questão do reconhecimento de competência aos professores titulares/avaliadores: nunca, nunca. Jamais. Tendo titulares, portanto avaliadores, a quem não reconhecemos qualidades para nos avaliarem, não é possível (E6).

Esta descrença que os professores revelam na possibilidade de reconhecimento do mérito e da excelência acaba por entroncar naquilo a que o artº 63º do DL 15/2007 denomina de prémio de desempenho. Se, até agora, os salários dos docentes decorrem essencialmente do tempo de serviço, das progressões que ele acarretava, a introdução de um complemento salarial baseado no mérito de desempenho, que, como vimos, os professores não julgam possível, vem introduzir mais um factor de desestabilização no sistema.

Dos estudos que têm sido feitos sobre esta forma de diferenciação, atingem-se conclusões antagónicas (Seco, 2002) pois, por um lado, pode servir para aumentar a motivação dos docentes, mas por outro, pode também provocar a redução do interesse e empenho do professor relativamente ao seu trabalho por reacção ao aumento de competição que provocará, com a consequente diminuição da cooperação e comunicação entre pares.

5. Dimensão – Reacções ao processo e sugestões de mudança

Esta dimensão abarca as reacções percebidas quanto a todo o processo de organização e implementação da ADD no grupo em estudo bem como as propostas de alteração sugeridas pelos entrevistados.

Tabela 30 – Reacção pessoal ao processo experimentado: A nível psicológico

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>I. Reacção pessoal ao processo experimentado</p> <p>I. 1. A nível psicológico</p>	<p>Estava presente um sentimento de angústia, (...) estava a desgastar-nos. (...) (E1)</p> <p>Muita ansiedade. Toda a gente estava muito ansiosa, muito frustrada, muito revoltada, enfim, tudo! (...) tanta injustiça, tanta coisa, tantos papéis que a gente tinha que preencher. (E2)</p> <p>A avaliação foi um processo que provocou tanto stress, que me preocupou tanto (...) As informações chegavam com muito ruído e pouca clareza e acabaram por nos perturbar. Foi um período muito mau (...) mexeu com os nossos comportamentos a nível de alimentação, de sono...Isto foi o que eu senti. Foi angustiante. Quero dizer simplesmente que estou ansiosa de saber como é que no futuro vamos ser avaliados. (E3)</p> <p>Não foi uma boa experiência. (E4)</p> <p>Inicialmente uma grande ansiedade, como vai ser, como é que isto fica. /Ou seja, que estamos numa indefinição, ainda neste momento. Porque para este ano houve alguns "remendos", esta simplificação e para o próximo ano, vamos voltar ao início do processo? (E5)</p> <p>Uma confusão muito grande. Não acreditávamos em nada, andávamos sempre a pensar nas reuniões, nas greves, nas manifestações. Tudo isto perturbou. Senti instabilidade e alguns momentos de angústia. Parece-me que agora não se é tão feliz na escola. (E6)</p> <p>Senti angústia muitas vezes. (E7)</p> <p>Foi de tudo: pressão, angustiante. Por isso achei que não podia ser implementado. Se o processo tivesse seguido, não tínhamos tempo de fazer rigorosamente mais nada, a não ser pensar em "ficar bem na fotografia". O que tínhamos que fazer, que é trabalhar com os nossos meninos, ficava praticamente de lado.</p> <p>A avaliação, funcionava para mim como uma coisa à qual eu tinha aversão Quando se falava em avaliação, eu até me arrepiava, fica nervosa. Eu acho que nunca vi os professores tão tristes e desmotivados como agora. O nível de satisfação dos professores também é fundamental. (E8)</p> <p>Inicialmente criou alguma agitação, (...) (E9)</p> <p>A pressão, o desânimo sentido pelo professor, também se reflecte nos alunos. Com o "simplex", embora algumas situações ainda não estejam bem definidas, já trouxe outra tranquilidade, com a existência de uma maior atitude e uma evidente acalmia. Até parece que o tempo aumentou, porque a disposição era positivamente diferente.</p> <p>Completamente desgastante. Se não tivesse havido aquela paragem, que veio trazer alguma estabilidade, muitos de nós, nesta altura, já não conseguiríamos leccionar. Eu já não dormia, e como eu alguns colegas. Era quase impossível continuar daquela forma. (E10)</p>

As reacções que os entrevistados tiveram quanto ao processo de ADD estão expressas nos termos por eles usados para as traduzir: angústia, desmotivação, desgaste, ansiedade, frustração,

revolta, injustiça, stress, preocupação, indefinição, confusão, tristeza aversão, pressão, arrepio, nervosismo, tristeza, agitação, desânimo: sentiu-se em termos de pressão; tantos papéis que a gente tinha de preencher, as informações chegavam com muito ruído e pouca clareza e acabaram por nos perturbar; foi um período muito mau, mexeu com os nossos comportamentos a nível de alimentação, de sono; não foi uma boa experiência; não acreditávamos em nada, andávamos sempre a pensar nas reuniões, nas greves, nas manifestações, veio trazer muito transtorno à nossa vida profissional; já não estávamos com a mesma disposição para trabalhar; nunca vi os professores tão tristes; eu já não dormia; era quase impossível continuar daquela forma; parece-me que agora não se é tão feliz na escola.

Qualquer análise complementar ao que acima está expresso seria, naturalmente, inoportuna.

Face a este cenário, parece-nos importante atender ao alerta de Seco (2002, p. 11) de que entende que é importante para o sucesso e para o sentido da escola, o “grau de satisfação que os professores possam retirar da sua prática”, pelo que se tornará necessário que as tomadas de decisão quanto às políticas educativas tenham em atenção esse factor.

Tabela 31 – Reacção pessoal ao processo experimentado: A nível sócio-profissional

Categorias/sub-categorias	Enunciado
I. Reacção pessoal ao processo experimentado	(...) uma vontade de desistir de tudo, uma grande desmotivação (...) (E1)
	Havia dias que não tinha vontade nenhuma de vir trabalhar (...) (E2)
I. 2. A nível sócio-profissional	(...) que eu queria distanciar-me dela. Se calhar deveria ter feito o contrário, conhecer melhor, prever as consequências, mas não. Foi no fundo uma atitude de defesa, de protecção, procurando distanciar-me para manter a calma, até ver se as coisas se esclareciam. (E3)
	Não gostei e vou mudar de agrupamento. Não é por causa dos colegas ou do grupo. Este agrupamento é muito grande, há muitos colegas para avaliar. Vou mudar mais por causa da avaliação. (E4)
	A seguir a vontade de tentar mudar alguma coisa. Algum orgulho em verificarmos que estávamos a mudar a situação e actualmente sinto que nós não mudámos coisa nenhuma e que estamos na mesma. (E5)
	Todo este processo, veio trazer muito transtorno à nossa vida profissional, nós já não estávamos com a mesma disposição para trabalhar, tudo isto nos trouxe muitos problemas. Nunca tinha ouvido tantos professores a dizerem que se pudessem mudavam de profissão. Eu própria, neste momento, só queria reformar-me, e já fiz as contas para ver se seria muito penalizada. Isto não me parece bom. (E8)

É notória a instabilidade e a frustração demonstrada pelos professores em termos profissionais, traduzida numa “grande desmotivação e na vontade de desistir de tudo” (E1), o que os leva considerar a hipótese de se quererem afastar da profissão.

Afirmações como as que a seguir transcrevemos são indicadoras de um nível de insatisfação em termos profissionais que em nada poderá contribuir para a melhoria da escola e do ensino e que, ao mesmo tempo, têm implicações negativas nas posturas sociais dos indivíduos: veio trazer muito transtorno à nossa vida profissional, nós já não estávamos com a mesma disposição para trabalhar, havia dias que não tinha vontade nenhuma de vir trabalhar (E2); queria distanciar-me dela (escola) (E3); nunca tinha ouvido tantos professores a dizerem que se pudessem mudavam de profissão, neste momento, só queria reformar-me (E8); vou mudar de agrupamento por causa da avaliação (E4).

Tabela 32 – Propostas de alteração: Quanto aos instrumentos

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>J. Propostas de alteração</p> <p>J.1. Quanto aos instrumentos</p>	<p>Pessoalmente até concordo com o portefólio, mas primeiro ensinem-me a fazê-lo, que eu não sei. Simplificação de instrumentos. As grelhas, só complicam porque o professor, numa aula assistida, vai trabalhar para as grelhas, tem que trabalhar para os alunos, não é para a grelha. (E1)</p> <p>Simplificar as grelhas. Foca muitos aspectos. (E2)</p> <p>(...) há aspectos que ainda poderiam ser simplificados, talvez agrupar alguns parâmetros. (E4)</p> <p>Acho que ainda deveriam ser mais simplificadas, acho que o que se escreve ali não tem tanta importância como isso. (E5)</p>

Os docentes entrevistados, neste estudo, indicam essencialmente uma proposta de alteração aos instrumentos do actual modelo – simplificação das grelhas com possível agrupamento de parâmetros. Um dos entrevistados E1, afirma concordar com a inclusão do portefólio desde que o ensinem a fazer. Conclui-se portanto que, apesar de alterados com a intervenção directa dos professores, os instrumentos de registo normalizados, vulgo grelhas, deveriam ser menos complexos, e portanto mais objectivos: simplificar as grelhas. Foca muitos aspectos. (E2); há aspectos que ainda poderiam ser simplificados, talvez agrupar alguns parâmetros. (E4); deveriam ser mais simplificadas (E5).

Tabela 33 – Propostas de alteração: Quanto ao recrutamento dos avaliadores

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>J. Propostas de alteração</p> <p>J.2. Quanto ao recrutamento dos avaliadores</p>	<p>Deveria haver um quadro específico para avaliadores, coordenadores de departamentos. Devia haver uma candidatura para esses quadros a nível nacional, baseada essencialmente no currículo. Esse quadro específico é que procederiam às avaliações e deveriam ter formação específica, (...) (E1)</p> <p>Devem ter formação própria para serem avaliadores. Têm que ter perfil e formação. (E2)</p> <p>Os avaliadores deveriam ter uma formação para serem avaliadores. Até me davam mais confiança. Se tiverem que haver avaliadores que sejam avaliadores com formação específica para essa função. (E3)</p>

	<p>Por alguém que tenha formação capaz para o fazer, agora assim, não. Os avaliadores deveriam ser professores com formação específica. (E4)</p> <p>Por outro lado, mesmo os professores titulares, tendo condições de ser titular, pode não ter apetência para ser avaliador. A competência até pode ser adquirida pela formação, mas a apetência, para mim é muito mais importante do que a competência, porque uma pessoa pode não se sentir à vontade, pode não gostar (...) a não ser que os avaliadores tenham a perspicácia suficiente de saber discriminar o que é artificial, ou seja, é preciso que o avaliador tenha essa apetência que lhe permita ver que o que está a ser feito é ou não “um teatro”. Avaliar é um processo muito complexo e por isso teria que ser feito por alguém que tivesse bastante conhecimento para isso, é fundamental a formação e perspicácia. Os titulares para serem avaliadores deveriam ter uma formação alargada, mas apenas seriam avaliadores os que pretendessem exercer essas funções. Os outros titulares, podem exercer outras funções num agrupamento. É preciso um determinado perfil para se ser avaliador. (E5)</p> <p>É preciso que tenham formação específica porque avaliar colegas não é a mesma coisa que avaliar alunos. Mas esta formação não é para titulares é para avaliadores, que poderão ser, ou não titulares. Quando me refiro a avaliadores, estou a pensar em professores com um determinado perfil e com formação. (E6)</p> <p>O quê não sei, mas que não está correcto não está. (E7)</p> <p>O professor avaliador deveria ter determinados requisitos e formação para essas funções. A formação que fiz, como avaliadora não me ajudou muito. Eu não considero isso uma formação. Eu digo sinceramente, eu não fiquei a saber mais do que sabia sobre avaliação. Não quero dizer que a formação tenha sido mal orientada, até gostei, mas não foi suficiente, não era o tipo de formação que necessitávamos. (E8)</p> <p>Tem que ter perfil adequado, embora eu não saiba muito bem, neste momento, defini-lo. Devem possuir uma formação específica, integridade... O mesmo acontece com os avaliadores, em relação aos quais teria de haver a mesma predisposição. Há avaliadores que rejeitam a sua indigitação. (E10)</p>
--	---

Problema fulcral de todo o processo de avaliação é a questão dos avaliadores e, quanto ao seu recrutamento, os professores defendem que ele deve ser feito, não em função da divisão da carreira mas com base no perfil, integridade e formação específica em avaliação: ter formação própria para serem avaliadores. Têm que ter perfil e formação (E2); os avaliadores deveriam ter uma formação para serem avaliadores (E3); é fundamental a formação e perspicácia (E5); professores com um determinado perfil e com formação (E6); ter determinados requisitos e formação para essas funções (E8); formação específica, integridade... (E10). Alguns entrevistados enfatizam o facto de o avaliador pretender exercer essas funções: (...) apenas seriam avaliadores os que pretendessem exercer essas funções (E5); os avaliadores, em relação aos quais teria de haver a mesma predisposição (E10). Um dos entrevistados propõe: devia haver uma candidatura para esses quadros a nível nacional, baseada essencialmente no currículo (E1).

Quanto ao perfil do avaliador, Hadji (1994, p. 183) considera que ele deve ser, acima de tudo “um navegador”, com capacidade para “dominar competências precisas: saber situar-se; ler as cartas; utilizar uma bússola.” Mas deve também “saber ficar no seu lugar”, ou seja, ser sóbrio quanto ao poder e às palavras, ser humilde e respeitar os outros, ser modesto quanto às pretensões “de saber, de compreender, de modelar à sua imagem”. Para tanto, entende que o avaliador deve evitar as seguintes “armadilhas”:

- o objectivismo, porque a ênfase no produto pode levar à memorização do entendimento de que a avaliação “não é a pura e simples captação instrumental de um objecto, mensurável, segundo algumas dimensões objectivas”;
- o autoritarismo, ou seja o abuso do poder orientado para a “manutenção da ordem”;
- o tecnicismo, que tende a tentar encontrar nas soluções técnicas a resolução das dificuldades levantadas pela avaliação;
- a “embriaguez interpretativa”, característica de quem entende que sabe “tudo sobre tudo” e se considera “sempre qualificado” para analisar qualquer situação (Hadji 1994, p. 182).

Tabela 34 – Propostas de alteração: Quanto ao actual sistema de ADD

Categorias/sub-categorias	Enunciado
<p>J. Propostas de alteração</p> <p>J.3. Quanto ao actual sistema de ADD</p>	<p>Há outras formas de distinguir, pode ser uma prova, ou um projecto apresentado, por exemplo. Em dada altura da carreira, a prestação de uma prova pode fazer a filtragem. Mas quem ultrapassa essa prova, tem direito a progredir, sem quotas. A solução é anular e recomeçar do zero. (E1)</p> <p>Este modelo de avaliação é injusto e inexequível, por isso deve ser substituído, para o bem dos alunos, dos professores e de toda a comunidade educativa. (E2)</p> <p>Mas agora há que retomar o comboio e, retomar o comboio é reflectir e começar tudo de novo. Começar tudo de novo e reflectir sim, mas não usando as mesmas estratégias, nem a mesma linguagem. Eu quero ser avaliada, mas também acho que há um percurso que deve ser avaliado. Eu tenho um mestrado e outras formações. Porque é que as coisas que fazemos ao longo da nossa vida também não são as suficientes para nos irem avaliando. Este percurso académico também tem contribuído para o meu desenvolvimento profissional. Gostaria de participar nesse processo como professora, desde o início, tranquilamente, com serenidade. É preciso voltar ao início, mas que fosse um processo sereno e justo. Que nos desse vontade de trabalhar nele. (E3)</p> <p>Há ainda um trabalho muito grande a ser feito, talvez seja necessário um trabalho de experimentação. Se a implementação fosse mais gradual e se não tivesse por trás toda a polémica da divisão da carreira. Penso que não será necessário começar tudo de novo. Se houver um retrocesso relativamente à divisão da carreira, então tem que se começar de novo. Se não, terão que haver alterações. (E5)</p> <p>O processo deveria ter sido conduzido de outra maneira, com a participação dos professores, (...) É um processo complexo e é necessário continuar a simplificá-lo. Tudo de novo: mais participado, mais negociado. Este modelo de avaliação para mim “está chumbado”. (E8)</p> <p>Todo o processo está mal desde o início na medida em que foi imposto e precipitado. Deveria, em meu entender, ter havido um período experimental em determinadas escolas e não em todas, para que desse mostras da sua eficácia, pressupondo a existência ou desenvolvimento de um estudo piloto. Depois do estudo feito e de acordo com os resultados, extrapolava-se a todo o país. Até as próprias escolas se poderiam autopropor, havendo, assim, vontade e não coação. O professor ao ser avaliado sabia que ia dar um contributo. Partiu-se, em meu entender, do todo para ficarmos em nada. Foi feito o processo inverso, sabendo-se que a predisposição dos professores era fundamental. (E10)</p>

As propostas apresentadas pelos entrevistados, para alteração do actual modelo de ADD são:

anular, reflectir, substituir e recomeçar o processo a partir do zero, com uma implementação gradual, tendo em atenção a necessidade de maior simplificação do processo e o retrocesso quanto à divisão da carreira: a solução é anular e recomeçar do zero (E1); é injusto e inexecutável, por isso deve ser substituído. (E2); É preciso voltar ao início, mas que fosse um processo sereno e justo. (E3); talvez seja necessário um trabalho de experimentação. Se houver um retrocesso relativamente à divisão da carreira, então tem que se começar de novo. Se não, terá que haver alterações (E5); tudo de novo: mais participado, mais negociado. (E8); ter havido um período experimental em determinadas escolas (...) existência ou desenvolvimento de um estudo piloto. (E10).

É, ainda, abordada a questão da valorização da formação ao longo da vida (E3) que deveria merecer uma maior ponderação dado contribuir de forma significativa para o desenvolvimento profissional, não devendo a formação contínua realizada nos moldes definidos no processo de ADD ser tão destacada relativamente àquela.

5. 2. Síntese dos Resultados da Investigação face aos Objectivos Formulados

Nesta secção, discutimos os resultados obtidos, articulando-os com os objectivos traçados para o estudo, para concluir sobre o seu grau de consecução. Relativamente ao primeiro objectivo, **perceber os modos de implementação e desenvolvimento do modelo de avaliação de desempenho docente, com especial incidência no grupo de educação especial**, as respostas obtidas levaram-nos a concluir que, em termos gerais, os entrevistados têm uma noção mais ou menos clara da forma como o processo foi organizado.

Assim, e quanto à implementação, é generalizadamente reconhecido o papel e a importância do CP como impulsionador e coordenador do processo de avaliação. Apesar deste reconhecimento, foi também perceptível, por parte de alguns entrevistados, uma postura de certo alheamento quanto à forma como se desenvolveram os trabalhos.

Igualmente se pôde concluir que os entrevistados foram parte activa nesta fase, nomeadamente através da participação em reuniões de departamento e de grupo.

A CCAD, comissão que todos disseram saber existir, deu-nos uma primeira visão do alheamento atrás referido, devido ao facto de apenas metade dos entrevistados afirmarem saber que foi criada no CP e só um terço deles terem uma noção clara das funções que lhe estão cometidas. Mas, mesmo assim, ou apesar disso, é quase unânime a recusa do reconhecimento da sua competência na validação das classificações de menção especial, recusa que tem como fundamento a ausência de contacto directo com os avaliados. Praticamente todos os entrevistados afirmaram que os intervenientes no processo de ADD eram os avaliadores, os avaliados e o OG, o que nos leva a concluir,

mais uma vez, pelo alheamento em relação ao legalmente determinado, e isto porque apenas um dos entrevistados indicou como intervenientes no processo os avaliadores, os avaliados e a CCAD.

A indicação do OG, como interveniente autónomo, decorre da diferenciação que os entrevistados estabelecem entre as duas componentes sujeitas a avaliação – a componente científico-pedagógica, que compete ao avaliador do departamento, e a componente administrativa, de formação profissional e participação na actividade da escola, efectuada pelo OG. A exclusão da CCAD como elemento interveniente no processo, vem confirmar o acima concluído, quanto ao desconhecimento das suas funções e competências.

Relativamente à estruturação da relação entre avaliadores e avaliados, e especificamente no grupo de EE, a competência de avaliador pertencente ao coordenador de departamento foi delegada em professores titulares desse mesmo departamento, tendo sido feita a escolha dos professores sobre quem recaiu essa delegação de competências, por eleição de todos os elementos constitutivos do grupo. Acresce o facto de ter havido casos de substituição do avaliador designado a requerimento do avaliado, situação que não foi exclusiva do grupo de EE e que teve suporte em decisão anterior do CP, que admitira essa possibilidade. Em todo o processo de estruturação, organização e implementação da ADD a posição do OG foi vista de forma positiva, porque não pressionante, compreensiva quanto à posição dos professores de rejeição do modelo legalmente determinado e facilitadora, nomeadamente, quanto à entrega dos objectivos individuais e ao cumprimento dos prazos. Pode, assim, concluir-se que o processo de ADD foi formalmente organizado e implementado, embora com alguns desvios relativamente ao legalmente determinado, tendo havido a preocupação por parte do CP e do OG em envolver todos os professores no processo.

Ainda dentro da dimensão de estruturação do processo de avaliação, uma outra categoria de análise mereceu a nossa atenção pela sua importância para o projecto educativo – a articulação dos objectivos do PE com a ADD, dado ser plausível que a introdução de um novo modelo de avaliação de desempenho, com objectivos gerais e específicos claramente definidos na Lei, levasse a algumas adaptações do PE, documento que obrigatoriamente servirá de referência ao estabelecimento dos objectivos individuais de cada docente, porque necessariamente orientador da respectiva acção educativa.

Os dados obtidos revelam um quase absoluto desconhecimento das inter-influências ocorridas entre aqueles dois instrumentos, facto que poderá ser explicado pela recusa generalizada dos professores à entrega dos objectivos individuais. Este dado vem reafirmar a conclusão acima indicada de organização e implementação formal do processo de ADD, realçando-se, neste momento, apenas a

questão da formalidade.

Compreender as finalidades, metodologias e instrumentos utilizados para a avaliação de desempenho

Para atingir este objectivo, começámos por analisar a forma como foram elaborados e escolhidos os instrumentos de avaliação e registo.

O processo iniciou-se com a análise, feita pela CCAD, das fichas de avaliação dimanadas do ME, que foram, de seguida, presentes a CP. Essas fichas serviram de base à elaboração dos instrumentos de avaliação e registo, que é da competência do CP de cada agrupamento/escola. Os instrumentos, que passaremos a designar por grelhas de avaliação conforme a terminologia usada pelos entrevistados, foram, então, inicialmente elaborados pelo CP que posteriormente os distribuiu aos diversos departamentos para análise e apresentação de eventuais sugestões de alteração, após o que voltaram ao CP para discussão e aprovação definitiva.

Pelos dados obtidos, a partir das entrevistas realizadas, pudemos constatar que na fase de desenvolvimento dos instrumentos de registo e avaliação foi assumida a participação generalizada dos professores no processo, nomeadamente através do trabalho desenvolvido no departamento, especialmente ao nível do grupo. O que não obstou a que, com excepção de poucos que se declararam interessadamente envolvidos, a maioria dos entrevistados tivesse assumido essa participação como uma obrigação que lhes foi imposta. O trabalho foi desenvolvido pelos docentes em relação a duas grelhas, uma das quais só ligeiramente abordada, referente à definição dos objectivos individuais. No entanto, e dado que os entrevistados disseram não ter acreditado que o processo de ADD se conseguisse manter nos moldes em que foi fixado, a grelha relativa aos objectivos acabou por não se concluir. Acresce o facto de os docentes terem optado, unanimemente, por não entregar os respectivos objectivos individuais.

Poderemos, assim, concluir que neste agrupamento apenas foi elaborada a grelha de indicadores de avaliação e parâmetros classificativos, relativa ao registo de observação de aulas. Quanto a esta grelha, e subentendemos que, de alguma forma, também relativamente às fichas homologadas, os entrevistados consideraram-na complexa, de difícil preenchimento e demasiado extensa, o que poderá pôr em causa a objectividade dos registos de avaliação. Assumiram, igualmente, que as alterações efectuadas, nomeadamente quanto à especificação dos itens de cada parâmetro, aumentaram a complexidade do procedimento de recolha de informação.

Foi, igualmente, consensual a grande importância conferida pelos entrevistados à auto-avaliação, que alguns consideraram mesmo de fundamental. Mas foi recorrente a assumpção dessa importância, não tanto no contexto do processo de avaliação, mas sim como auto-reflexão sobre o trabalho efectuado no sentido de promover a melhoria das práticas pedagógicas individuais.

Quanto aos instrumentos de recolha de evidências adoptados para avaliação, e para além da grelha de registo de observação de aula, foi referida a utilização de actas, livros de sumários, dossiês dos alunos, registos de projectos, processos dos alunos, registos dos professores e planos elaborados. Foi rejeitada a utilização do portefólio como instrumento de recolha de informação, tendo por base o argumento da simplificação, embora todos os entrevistados assumissem que fazem normalmente registos do trabalho desenvolvido e das reflexões efectuadas.

Destaca-se a especial preocupação na adequação das grelhas de avaliação à situação da EE, o que levou os docentes deste grupo a trabalharem de forma especial os documentos que, apesar de específicos, se mostraram desajustados à realidade da EE do agrupamento. Procederam, assim, à modificação ou anulação de alguns parâmetros tendo toda a grelha sido trabalhada no sentido da sua simplificação e adaptação ao contexto específico da EE. Apesar disso, consideram que o modelo final aprovado ainda é muito complexo. No que respeita à observação de aulas no âmbito da EE, alguns entrevistados frisaram o facto da especificidade dos alunos levar a que nem sempre as aulas possam decorrer como o inicialmente programado, pelo que o facto de serem observadas duas ou três aulas poder redundar numa avaliação desarticulada da globalidade do trabalho desenvolvido durante o ano.

Analisar as relações que se estabelecem entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional

Os entrevistados consideraram que este modelo de ADD está essencialmente dirigido para o controlo e a prestação de contas, com consequências na progressão na carreira e não no desenvolvimento profissional. Pelo contrário, entendem o modelo de avaliação, essencialmente pela existência de quotas para as classificações mais elevadas e que permitem a progressão na carreira, como um entrave ao desenvolvimento profissional, por poder ser um factor potenciador de desmotivação nos docentes.

Outro factor apontado como não facilitador do desenvolvimento profissional é aquilo a que um dos entrevistados chama formação imposta, por entenderem que deve ser cada professor a decidir as formações que deve fazer, em função das necessidades que vai sentido no seu trabalho e não por

imposição dos resultados da avaliação.

É globalmente entendido como um modelo de avaliação injusto, especialmente pela forma como foram definidos os avaliadores da componente científico-pedagógica. Os avaliadores são intervenientes fundamentais em qualquer processo de avaliação e a falta de confiança, ou o não reconhecimento de competência aos avaliadores nessa função é um factor de insatisfação que não contribui para o fortalecimento de um clima gerador de desenvolvimento profissional.

Um outro aspecto que é revelador do entendimento dos entrevistados quanto à capacidade deste modelo levar ao desenvolvimento profissional dos docentes é a forma como eles disseram estar a reagir ao processo de avaliação, nomeadamente quando referem a vontade de desistir da profissão, a falta de vontade para trabalhar e o facto de já não se ser tão feliz na escola. Tristeza, falta de motivação e ausência de vontade dificilmente poderá levar a uma dinâmica de desenvolvimento.

Conhecer as consequências directas da implementação do novo modelo de avaliação de desempenho docente

Através da informação recolhida no âmbito deste trabalho, poder-se-á concluir que a implementação do novo modelo de ADD teve as consequências directas. Partindo da perspectiva do investigador, que tenta ter uma visão o mais objectiva possível relativamente à problemática que está a analisar, iniciaremos a apresentação pelas consequências globais detectadas ao nível do agrupamento e que se prendem com as atitudes dos docentes.

Assim, a primeira consequência detectada, relativamente à implementação do novo modelo de ADD, foi a criação de um ambiente de instabilidade e contestação geral por parte dos docentes relativamente ao processo de avaliação nos moldes impostos. As razões da contestação prenderam-se, por um lado, com a questão da competência dos avaliadores, que está umbilicalmente relacionada com a divisão da carreira docente em professores e professores titulares e, por outro lado, com a complexidade que os docentes entenderam existir em todo o processo. A segunda, decorrente da anterior, foi a recusa passiva que os docentes fizeram ao processo de avaliação, que se consubstanciou na não entrega dos objectivos individuais, aspecto essencial, a nosso ver, para que a avaliação seja feita de modo sustentável, dependendo dessa sustentabilidade a valia dos resultados.

Analisando, agora, a informação obtida por parte dos entrevistados, entendemos dividir as conclusões encontradas em três ordens de consequências: de efeito nulo, negativo e positivo. Quanto

às consequências que consideramos de efeito nulo é pelos entrevistados afirmado que o novo modelo de avaliação não alterou em nada a sua prática pedagógica, tendo alguns, ainda, declarado que não o iriam fazer apenas por estarem a ser avaliados. No entanto, os entrevistados partiram do pressuposto de que o novo modelo não chegou a ser implementado. Outra postura foi evidenciada, quando falaram na hipótese de aplicação integral do processo, e que será tratada mais adiante.

Relativamente às consequências positivas da implementação do novo modelo de avaliação, encontramos duas claramente identificadas. A primeira consiste no facto da avaliação ser feita por pares que, à partida, têm melhores condições de conhecer os contextos em que se desenvolve o trabalho de cada professor, por via da proximidade. Mas, os entrevistados entendem igualmente que daí também poderão advir consequências negativas, que adiante serão referidas. Em segundo lugar, a maior preocupação com os registos e a sua estruturação, que a generalidade dos entrevistados considerou ter aumentado.

No entanto, este incremento dos registos, especialmente quando integrados no contexto da avaliação, leva os professores a afirmarem que pode ter consequências negativas na prática pedagógica porque os docentes serão levados a centrarem demasiado o seu trabalho nos papéis, gastando neles tempo necessário para actividades como preparação de aulas e materiais, que consideram mais importantes para melhorar o rendimento dos alunos. Entendem, ainda, que não são os registos que vão alterar a aprendizagem dos alunos mas, ao contrário, podem ser um factor de preocupação do professor, que poderá provocar prejuízos na sua prática lectiva.

Consideram, também, que poderá ter pendor negativo a complexidade das grelhas de avaliação e registo, nomeadamente, as que se prendem com a observação de aulas. As razões apontadas vão no sentido de que contêm demasiados parâmetros de análise, o que levará o avaliador a preocupar-se mais com o preenchimento das grelhas do que com a observação atenta das relações estabelecidas com os alunos, o que poderá levar a que o registo não vá traduzir um resultado objectivo da forma como decorreu a aula.

Ainda neste âmbito, os entrevistados consideram que o trabalho fundamental do professor se desenvolve na sala de aula e ao longo de todo o ano lectivo. Ser avaliado apenas pelo modo como decorrem duas ou três aulas, que, para mais, são antecipadamente agendadas, poderá levar, segundo os entrevistados, à deturpação dos resultados da avaliação porque este factor pode criar condições que provoquem nos docentes a intenção de investir mais nessas aulas em função da percepção do seu peso em todo o contexto da avaliação.

No que concerne à auto avaliação, os entrevistados, apesar de a considerarem fundamental,

encontram nela aspectos que poderão ser negativos, nomeadamente quanto à possibilidade do docente poder falsear os dados que apresenta e ao facto de apresentar sempre na perspectiva subjectiva do avaliado, que será analisada pelo avaliador, de uma forma igualmente subjectiva e que poderá ser de tendência diversa daquele.

Quanto à avaliação de pares, o sentido negativo indicado está ligado, tal como o positivo, à questão da proximidade. Da mesma forma que ela propicia um melhor conhecimento entre avaliadores e avaliados, também poderá levar a que as relações interpessoais possam, mesmo que de forma inconsciente, influir, tanto de forma positiva como negativa, nos resultados da avaliação.

E esta questão da proximidade provoca, também, a contestação dos docentes quando ao reconhecimento da competência dos avaliadores. Dai os entrevistados considerarem que este modelo, baseado na divisão da carreira, poderá criar tensões graves entre os docentes e deteriorar o ambiente de trabalho.

Outra consequência negativa deste modelo, segundo os entrevistados, é o facto de ao contrário do que normativamente se pretende, ele potenciar o individualismo em vez de incrementar a colaboração entre os professores. Os entrevistados entendem que este modelo, pelo facto de existirem quotas, fomenta a competição entre colegas, prejudicando a partilha de conhecimentos e trabalhos, porque cada um terá cada vez mais a tendência de trabalhar para os seus resultados.

Analisaremos agora, e de forma autónoma, as consequências que, segundo os entrevistados, são específicas dos docentes que trabalham com alunos com NEE.

Quanto à vertente de observação de aulas, e para além dos aspectos acima referidos e que são comuns a todos os professores do agrupamento, este grupo considera que, dadas as características particulares do alunos, a presença do avaliador na sala de aula, que é obviamente um elemento estranho ao ambiente normal, será um factor de perturbação no comportamento dos alunos, podendo contribuir para que a aula tenha resultados inferiores aos planeados.

Por outro lado, o reduzido número de aulas sujeitas a observação, tornará claramente aleatória a observação efectuada porque, especialmente no contexto da EE, o trabalho na sala de aula tem que ser visto num contínuo devidamente contextualizado e personalizado. O rendimento destes alunos não é constante em todas as aulas, podendo atingir os objectivos definidos numa aula e na seguinte já não o conseguirem.

Acrescendo a isto, o facto de o novo modelo indicar, como um dos itens de avaliação, os resultados alcançados pelos alunos, pode correr-se o risco, especialmente em EE, de os professores se precaverem antecipadamente no que respeita à sua própria avaliação, não sendo tão ambiciosos na

definição anual dos objectivos para os seus alunos, limitando o trabalho que poderiam desenvolver.

Uma outra consequência apontada especificamente na área de EE é o facto de a instabilidade e o desânimo que a implementação deste novo modelo provocou nos professores se ter reflectido nos alunos com NEE porque, como disse um dos entrevistados, eles são “o espelho do professor”.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES DO ESTUDO

6. Conclusões do Estudo

É, então, chegado o momento de, ponderando algumas limitações que são inerentes à natureza e especificidade da própria investigação, bem como ao momento em que esta se realizou, triangular os dados atrás expostos com os objectivos definidos para este estudo, os normativos e o enquadramento teórico convocado.

6.1. Limitações do Estudo

Ao longo desta investigação várias foram as limitações encontradas. Uma de carácter mais visível e objectivo, outras inerentes ao próprio investigador ou aos contextos. Contudo, todas elas vão incorporando um processo que fará o historial desta investigação, como se dentro de um projecto, outro implícito se construísse.

Tratando-se de um trabalho de investigação de natureza qualitativa, estará, de certa forma adscrito às interpretações do investigador: “o processo de condução da investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados de uma forma neutra” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51). Contudo, como refere Esteves (2006, pp. 105-106), o rigor que se imprime a qualquer processo científico é fundamental. Assim, o investigador, deverá assumir “o carácter sempre limitado dos processos que fez, uma vez que a escolha de um dado percurso metodológico conduziu tão-só a uma das respostas possíveis – não à resposta única, absolutamente certa ou verdadeira”. Seja como for, é também destas idiosincrasias que é composto qualquer trabalho de investigação qualitativa.

O período de agitação social em resultado das dificuldades sentidas pelas escolas na implementação do novo sistema de avaliação docente, assumiu-se como uma limitação relevante, pela imprevisibilidade do decurso do processo. Aliado a este facto, o aparecimento de um modelo simplificado levou à publicação súbita de nova legislação, sem que se procedesse ao necessário amadurecimento conjuntural.

Uma outra limitação a considerar, relaciona-se com a transcrição das entrevistas, pela impossibilidade em reproduzir as inúmeras marcas de natureza pragmática da linguagem oral que, como se sabe, são imprescindíveis à apreensão integral do discurso oral.

A escassez de tempo destinado à investigação é sempre um factor limitativo de qualquer pesquisa, pelo que também este facto é considerado relevante na consecução deste estudo.

De referir, ainda, que sendo a investigadora também docente, encontrar-se-á exposta às mesmas pressões que os outros professores, e que são inerentes ao conturbado processo de implementação do novo modelo de avaliação de desempenho docente. Contudo, dever-se-á salientar a enorme preocupação na garantia do necessário distanciamento e objectividade na leitura da realidade, sem descurar alguns juízos que poderão subsistir, por inerência de função.

6.2. Conclusões

Num momento singular e particularmente complexo de implementação de um novo processo de avaliação de desempenho docente, este trabalho poderá *a priori* parecer improfícuo, nomeadamente porque a sua conclusão é posterior à promulgação do Decreto Regulamentar nº 14/2009, de 21 de Agosto, que torna definitivas as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar n.º1-A/2009, de 5 de Janeiro, no modelo de ADD que serviu de base ao trabalho de campo efectuado. Consideramos, apesar disso, que ele será importante por reflectir um episódio único no historial da avaliação dos professores.

Consideramos que este trabalho não é apenas uma reflexão, com enfoque nos professores da área de EE mas, acima de tudo, com ele pretendemos clarificar alguns aspectos da avaliação de desempenho docente que, na actual conjuntura, constituem uma preocupação relevante para as escolas, os professores e, em termos gerais, para todos os que de alguma forma estão ligados ao ensino.

Dado que o presente estudo foi desenvolvido a partir da informação recolhida através de um grupo específico de professores de um agrupamento de escolas, ele é necessariamente limitado, não tendo a pretensão de ser um trabalho acabado sobre o tema, mas sim um contributo para o esclarecimento da problemática que envolve a avaliação dos professores e da forma como ela pode contribuir para a melhoria da qualidade do serviço prestado pelas escolas.

Como vimos já em capítulos anteriores, qualquer processo de avaliação é, essencialmente, estruturado em função de dois grandes objectivos – o processo ou o produto, ou seja, o desenvolvimento profissional ou a prestação de contas.

Ambos os objectivos são válidos em função dos pressupostos que enformam a avaliação. E são-no porque o primeiro visa incrementar a qualidade e o segundo melhorar a gestão dos recursos disponíveis.

No que respeita à educação, a realidade é também essa. E, partindo de sucessivos sistemas de

avaliação de professores em que se avaliava sem efectivamente se chegar a fazê-lo, dado serem processos eminentemente burocráticos, de “ritual administrativo” (Pacheco, 2009, p. 47), e sem qualquer reflexo no efectivo desenvolvimento e melhoria do ensino, estamos, agora, num momento em que se pretende implementar um modelo de ADD para o qual foram formalmente definidos objectivos, procedimentos e consequências dos resultados, relativamente ao qual tentaremos descortinar o objectivo fundamental que o desencadeou.

A concepção de ensino que defendemos e que enformou este trabalho, claramente exposta no terceiro capítulo, vai no sentido de entender a actividade docente como uma acção organizada, tendente a orientar os alunos na aquisição de ferramentas e competências intelectuais necessárias à estruturação individual de modelos sócio-culturais de comportamentos tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal, académico e de preparação para a vida. Nesta perspectiva, a avaliação de desempenho dos docentes deveria ser implementada de forma a constituir uma importante fonte de informação sobre a forma como a acção de cada professor se está a desenvolver face à prossecução desse objectivo, dando, simultaneamente, pistas no sentido da melhoria da sua prestação individual, com isso contribuindo também para o incremento da qualidade do ensino prestado na escola.

No entanto, a análise efectuada no segundo capítulo sobre os objectivos da ADD definidos nos diplomas legais, utilizando para isso, sobretudo a análise de discurso do texto dos normativos, mostra claramente que estes não se adequam aos propósitos subjacentes às metodologias definidas. Estas estão orientadas para a classificação e, mais do que contribuir para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem, fornecem dados para a gestão administrativa da carreira dos professores, “afunilando” as hipóteses de progressão através da introdução de quotas.

As respostas encontradas para o primeiro dos objectivos que formulámos para este trabalho mostram claramente que o processo de avaliação, no grupo de docentes de EE do agrupamento estudado, foi estruturado conforme o determinado nos normativos legais. Mas, também foi claro o alheamento/afastamento dos docentes quanto a certos aspectos do modelo em implementação, alguns dos quais consideramos primordiais como a articulação entre os objectivos do PE e da ADD. Fernandes (2009, p. 21) considera que “a concretização de qualquer sistema de avaliação dos professores é sempre um processo delicado e moroso que tem que ser gerido (...) com particular cuidado” porque “não é invulgar constatar que os professores se sentem ameaçados a vários níveis, nomeadamente no que se refere à sua autonomia, à sua dignidade profissional e aos seus direitos”.

Mas, a gestão da implementação deste modelo de ADD, por parte do ME, foi tudo menos cuidadosa. É do conhecimento geral a contestação dos professores, referida pelos entrevistados, ao

novo modelo, o que, apesar do publicamente afirmado por responsáveis ministeriais, foi levando a sucessivas alterações do normativo, até que se chegou à situação “provisória” da aplicação do “simplex”, ocorrida após o início deste trabalho e que, antes mesmo de ele estar terminado, foi já promulgado oficialmente de forma a tornar-se definitivo. Daí concordarmos com Afonso (2009, p. 25) quanto ao “frenesim legislativo” que atacou o ensino provocando “mudanças em catadupa”.

Este é um dos “pontos críticos” apontados por Pacheco (2009, p. 48) ao novo modelo de avaliação quando afirma que “tudo se quis fazer rapidamente sem atender à complexidade das escolas e às suas regras de funcionamento”, facto que os entrevistados também apontam. Isso levou, ainda segundo Pacheco (*idem, ibidem*), a que tivessem surgido “uma série de incongruências que seriam facilmente ultrapassadas se alguns aspectos de aplicabilidade tivessem sido previamente considerados, sem estar dependente da imediaticidade política”.

Também Fernandes (2009, p. 23) entende que em termos de avaliação docente “é muito importante pensar maduramente antes de agir e perceber que estamos perante um processo que tem que se ir construindo e consolidando com o tempo”, dado que só olhando para a avaliação de uma forma crítica e informada “podemos transformá-la numa importante alavanca de transformação e de melhoria da vida das escolas”.

O actual modelo, se bem que muito contestado, não nos parece, em função do teor das entrevistas realizadas, ter sido alvo de críticas informadas, dado os próprios professores terem reconhecido o desconhecimento dos normativos. E não está certamente consolidado dada a sucessiva alteração da legislação e a rapidez com que se tentou implementá-lo. Estas razões, conjugadas, explicam parcialmente, a nosso ver, o afastamento dos professores deste processo de avaliação, que não acreditam poder ser aplicado.

Um outro aspecto que entendemos ter conduzido a esse afastamento é o de, apesar de a Lei definir como primeiro objectivo da ADD “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens”, os professores considerarem, conforme se explana no capítulo quinto, que este modelo não produzirá qualquer alteração na prática pedagógica podendo, isso sim, influir na rentabilidade das aulas e nos resultados dos alunos na medida em que, provocando uma elevada preocupação com os registos, poderá retirar aos professores tempo que consideram essencial para a preparação de aulas e materiais e diminuir a atenção quanto ao trabalho directo com cada aluno. A excessiva burocratização do processo de avaliação, como já mencionamos, “pode repercutir-se de forma negativa nas aprendizagens a realizar pelos alunos” (Sanches, 2008, p. 27).

A acentuada preocupação demonstrada pelos professores com a necessidade de efectuar

registos, que se enquadra no segundo objectivo de análise a que nos propusemos, prende-se com a questão da selecção dos instrumentos e técnicas de registo e avaliação a utilizar no processo avaliativo. Sendo consensual, para os investigadores, que eles possuam efectiva capacidade de avaliar o que se pretende, também o é o cuidado que deve ser tido na sua escolha, onde deve estar reflectido o necessário equilíbrio entre técnicas quantitativas e qualitativas de avaliação.

No presente estudo, e pelos dados obtidos, resulta evidente que os professores consideram os instrumentos adoptados como inadequados a uma correcta avaliação do seu desempenho. As grelhas de registo foram entendidas como demasiado complexas, extensas e de difícil preenchimento tanto pelos avaliados como pelos avaliadores.

O parâmetro de observação de aulas, inicialmente introduzido com carácter obrigatório e posteriormente alterado pelo modelo simplificado, foi considerado como potencialmente gerador de défices de objectividade, essencialmente pelo facto de as aulas a observar serem poucas e antecipadamente agendadas, o que poderia levar a que fossem tratadas de forma especial por parte dos avaliados no sentido de “ficarem bem na fotografia”, desvirtuando assim a avaliação correcta da prática pedagógica desenvolvida ao longo de todo o ano. Não podemos, quanto a este aspecto, deixar de concluir que os professores entenderam a observação de aulas, prevista nos normativos de ADD, numa perspectiva similar à forma como a mesma se desenrola num processo de estágio profissional, não se fazendo notar a distinção existente entre a avaliação efectuada com propósitos certificativos e a avaliação de desempenho.

Um outro instrumento de avaliação, o portefólio, foi rejeitado neste agrupamento, por se ter considerado ser um aumento desnecessário do trabalho burocrático, mas que provocou, segundo os entrevistados, algum aumento na sua preocupação com a estruturação e amplitude dos registos efectuados.

A auto-avaliação, apesar de generalizadamente reconhecida como importante, mereceu alguns comentários quanto à possibilidade de adulteração dos dados apresentados e quanto ao cariz subjectivo de que se reveste.

A inclusão dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação dos professores foi maioritariamente entendida como correcta, desde que devidamente contextualizados, especialmente no caso dos alunos com NEE dadas as várias condicionantes, muitas delas externas ao contexto escolar, que concorrem para esses resultados.

Aspecto marginalmente abordado pelos entrevistados, e considerado importante pelos investigadores, é a necessidade de formação e treino nas questões ligadas à avaliação dos professores,

tanto para os avaliadores como para os avaliados, como forma de fomentar a apreensão do significado e importância da avaliação no contexto educativo, para o sucesso da qual é essencial a participação e colaboração dos avaliados.

Todos os aspectos atrás citados nos levam a concluir que a atitude dos professores, quer quanto à demonstrada falta de empenhamento no processo, quer quanto às suas posições relativamente aos instrumentos de registo e avaliação, indicam essencialmente a ausência de uma cultura de avaliação nas escolas, que poderá ser reflexo da falta de formação até agora existente nesta área.

Uma outra questão que entendemos dever ser abordada ainda quanto a este aspecto, inicialmente colocada por Pacheco e Flores (1999, p. 173), é a de saber “se as escolas estão preparadas para assumir a avaliação dos professores”, ou seja, “será que as escolas têm maturidade para se tornarem elementos críticos do seu próprio desenvolvimento institucional?” Não nos parece que este formato de avaliação, especialmente com a oposição dos professores e independentemente da justeza das razões por eles apontadas, possa contribuir para o crescimento do contexto escolar no sentido da autonomia, que Pacheco e Flores (*idem, ibidem*) consideram ser “um processo que necessita de tempo”.

O novo modelo de ADD, ao contrário do que seria desejável, segundo a nossa opinião, para a progressiva construção dessa maturidade, para além de ter criado um ambiente de instabilidade e contestação, parece potenciar, segundo os dados obtidos, o aumento do individualismo dos professores, com a consequente redução da colaboração *inter pares* por via da competição na evolução na carreira, situações incompatíveis com o fomentar daquilo que os autores designam de “processo de socialização profissional” (Pacheco & Flores, 1999, p. 33), indispensável ao alcance da maturidade das escolas. Isto mesmo se pode concluir a partir das posições expressas nas entrevistas realizadas, em que os professores admitem que este novo modelo vai acentuar o individualismo, atrasando a construção, ainda incipiente, de uma dinâmica de colaboração, para a qual as pessoas ainda não estão preparadas.

A este propósito, Curado (2002, p. 19) refere que “as práticas de avaliação dos professores deveriam desenvolver o seu desenvolvimento profissional e basear-se num sistema de apreciação pelos pares, envolvendo os professores directamente na preparação, implementação e seguimento do processo de avaliação”. Da mesma forma, Lima (2002, citando Cohen, 1981 p. 41) observa que “as virtudes da colegialidade são hoje enaltecidas em praticamente todos os sectores da comunidade educativa”, uma vez que, “a essência de um controlo profissional e de um crescimento intelectual contínuos reside no contacto estimulante com pares que desafiam constantemente as ideias existentes

acerca das crianças, do currículo, da gestão da sala de aula e de problemas mais vastos ligados à relação entre a escola e a comunidade”.

Com a maturidade das escolas se prende também a questão da referencialização, procedimento essencial a uma avaliação objectivada em função do aumento da qualidade do processo educativo. Assim, e como já antes afirmamos, é necessária a construção de referentes bem definidos, aplicados de forma adequada aos objectivos perseguidos pela avaliação, sob pena do processo de avaliação se tornar substantivamente inútil. Considerando que essa construção de referentes de avaliação é uma das competências decorrentes da autonomia das escolas “estamos perante uma orientação normativa que se sustenta na consensualização e na legitimação interna dos referentes” (Gonçalves, Alves & Machado 2009, p. 215) o afastamento dos professores relativamente ao processo de avaliação pode indiciar alguma fragilidade na referencialização e conduzir à desvirtuação do processo desde o seu início.

Este é um problema que deriva daquilo que Machado (2009) entende ser o “modelo internalista” deste processo de ADD, assim considerado porque se baseia “num dispositivo de avaliação emergente e imanente ao contexto de desempenho” (2009, p. 53), ou seja, é estruturado dentro da própria escola nomeadamente quanto ao “recurso privilegiado a “referentes” internos” (2009, p. 58), correndo-se a o risco, segundo este autor, de se estabelecer uma leitura “tecnicista e quantitativista” (2009, p. 58) do processo de avaliação, do qual a referencialização é um aspecto fundamental.

O terceiro objectivo estabelecido prende-se com a questão básica de qualquer processo de avaliação – prestação de contas ou desenvolvimento profissional? Ou, voltando a citar Simões (2000, p. 10) “avalia-se para julgar ou para melhorar?”

No enquadramento teórico, efectuado no terceiro capítulo, considerámos que qualquer processo de avaliação de desempenho docente deveria ter um duplo objectivo, respondendo, simultaneamente, às questões acima colocadas. E isto porque se é importante promover o desenvolvimento profissional dos docentes, a vertente de prestação de contas tendo em vista a gestão de carreira também não pode deixar de ser considerada dentro de uma perspectiva de melhoria da qualidade do ensino.

A legislação relativa à ADD, exhaustivamente analisada no capítulo segundo, expressa claramente o objectivo de “proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes”. Mas, nela também encontramos, pela análise do restante articulado especialmente no que concerne à estrutura processual, que o actual modelo está mais voltado para a “responsabilização” (Fernandes, 2009, p. 22).

No entanto, os resultados do estudo de caso efectuado, tornam evidente que os professores

entendem a ADD como dirigida ao controlo, nomeadamente quanto à progressão na carreira, que entendem ter sido condicionada pela introdução de quotas. E dado considerarem que o actual modelo de avaliação tem como objectivo principal “controlar o acesso e progressão na carreira”, não o encaram como estando dirigido para o desenvolvimento profissional podendo, pelo contrário, ser um factor de insatisfação e desmotivação.

O último dos objectivos definidos para este trabalho leva-nos de volta ao início desta reflexão – entender as intenções que presidiram à determinação legal deste modelo de ADD de forma a compreender as consequências directas da sua implementação. Se, como já referimos, as intenções dominantes de qualquer processo de avaliação docente consistem genericamente, segundo Hadji (1994, p. 149), em estudar e aumentar a eficácia dos professores e aferir os seus progressos de forma a sustentar a tomada de decisões, ficámos com a percepção de que nenhum destes objectivos poderia ter sido alcançado nesta fase de implementação do processo de avaliação.

Entendemos poder concluir, em função dos elementos recolhidos e atrás analisados, que o novo modelo de ADD foi formalmente implementado, mas não efectivamente aplicado. Desde logo porque partiu com o “pecado original” da divisão de carreiras, facto em si próprio gerador de instabilidade pela forma como se processou a selecção dos titulares, mas que teve vastas implicações na implementação efectiva do sistema de avaliação nomeadamente quanto ao reconhecimento de competências aos avaliadores, cuja legitimidade é posta em causa em função do estatuto interno e paritário decorrente do modelo internalista adoptado. Este foi o facto que considerámos ter sido basilar na inexecutabilidade efectiva da avaliação dos professores.

Deste facto inicial, ocorrido a montante da ADD, decorreu a falta de adesão dos docentes ao processo de avaliação, claramente consubstanciada na não entrega dos objectivos individuais e que, no grupo analisado, foram substituídos por objectivos definidos pelo OG em função do PE. Isso não obstou, no entanto, a que os professores tivessem unanimemente entregue as fichas de auto-avaliação, o que reforça a nossa conclusão de implementação formal (todas as etapas processuais foram percorridas), sem efectiva aplicação (sem uma verdadeira definição de objectivos o resultado final é de valor nulo).

Por tudo isto, concluímos este trabalho com a firme convicção de que a indefinição com que o iniciamos é a mesma com que o encerramos. À pergunta de partida deste estudo respondemos com um ponto de interrogação dado entendermos que, até ao momento, o processo de avaliação de desempenho docente foi (citando Day, 2001, p. 151) uma “perda de tempo e energia valiosos”.

Concordamos com Fernandes (2009, p. 23) quando afirma que “o princípio está estabelecido e, ao que parece, todos o aceitam”. E para que a avaliação dos professores possa ser um instrumento

que efectivamente contribua para “melhores aprendizagens, melhor ensino e melhores escolas” (*idem, ibidem*) será necessário fazer aquilo que propõe um dos entrevistados – “agora há que retomar o comboio, reflectir e começar de novo”.

Referências Bibliográficas

- ABRIC, J. C. (1989). O Estudo Experimental das Representações Sociais. *In* D. Jodelet. *Les Representations Sociales*. Paris: Puf.
- AINSCOW, M. & FERREIRA, W.(2003). Compreendendo a Educação Inclusiva – Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais. *In* D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- AFONSO, A. J. (1996). A avaliação dos professores: Um novo desafio ao profissionalismo. *Rumos, n° 9*. Porto, p.6.
- AFONSO, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- ALMERINDO, J. A. (2009). Sobre o trabalho docente e o tempo presente. *Revista ELO, n° 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 25-30.
- ALBARELLO, L. *et al.* (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALMEIDA, J. & PINTO, J. M. (1976). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- ALONSO, L. (2002). Integração Currículo Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. *In* P. Abrantes & F. ARAÚJO (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico, Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB, pp. 17-24.
- ALONSO, L. (2007). Desenvolvimento Profissional dos Professores e Mudança Educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. *In* M. A. FLORES & I. VIANA (Org.). *As Identidades dos Professores em Tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho (CIED), pp. 109-129.
- ALVES, M. P. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Braga: Universidade do Minho, Tese de Doutoramento.
- ALVES, M. P. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. *In* A. MOREIRA & E. MACEDO (Org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, pp. 138-159.

- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. P. & REIS P. (2009). *Os documentos de gestão pedagógica e avaliação do desempenho docente. Revista ELO, n° 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 181-199.
- BAIRRÃO, J. et al. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/ME.
- BARBIER, M. (1990). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- BARDIN, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BONNIOL, J-M., & VIAL, M. (2001). *Modelos de Avaliação – Textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- BOUTIN, G. et al. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CANDEIAS, M. (2009). Complexidade, reflexão e colaboração – A trilogia da mudança. *Revista ELO, n° 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 99-115.
- CARDINET, J. (1993). *Avaliar é medir?*. Rio Tinto: Edições ASA.
- CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A. (1973). *Metodologia Científica*. São Paulo: McGraw.
- CHIZZOTTI, A. (1991). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.
- CLÍMACO, M. C. (2000). In G. SIMÕES. *A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora (Prefácio).
- COELHO, A.C. & RODRIGUES, A. P. (2008). *Guia de avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editores.
- COIMBRA, C. (2002). Avaliação de organizações educativas – indicadores de gestão. In J.COSTA; A.

- NETO-MENDES & A. VENTURA (Org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 147-160.
- CORREIA, L. M. (1997). Alunos com NEE. *In* L. M. CORREIA. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora, Lda.
- CORREIA, L. M. & CABRAL, M. C. (1997). Uma Nova Política em Educação. *In* L. M. CORREIA. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão. *In* L. M. CORREIA. *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2006). *Dispositivo de Auto-avaliação de Escola: intenção e acção – Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, Dissertação de Mestrado.
- COSTA, J. A. (1994). *Gestão Escolar: Participação. Autonomia Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, A. M. B. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. *In* ME/CNE. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: ME/CNE, pp. 25-36.
- CURADO, A.P. (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: Um Estudo de Implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DARLING-HAMMOND, L. (1997). Evolución en la Evaluación de Profesores: Nuevos Papeles y Métodos. *In* J. MILLMAN & L. DARLING-HAMMOND (Ed.). *Manual para la Evaluación del Profesorado*. Madrid: Editorial la Murralla, pp. 23-48.
- DUKE, D. & STIGGINS, R. (1997). Más Allá de la Competencia Mínima: Evaluación para el Desarrollo Profesional. *In* J. MILLMAN & L. DARLING-HAMMOND (Ed.). *Manual para la Evaluación del Profesorado*. Madrid: Editorial la Murralla, pp. 165-187.

- DE KETELE, J. M. (1991). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles: De Boeck.
- DE KETELE, J. M. & ROEGIERS, X. (1993). *Metodologia de Recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA (5ª EDIÇÃO). Porto: Porto Editora.
- ERASMIE, T. & LIMA, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos. Universidade do Minho.
- ESTEVES, M. (2006). Análise de Conteúdo. *In* J. Lima & J. A. PACHECO (Org.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.
- ESTRELA, A. & RODRIGUES, P. (1995). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- ESTRELA, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. *In* M. TEIXEIRA (Org.). *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: ISET, pp. 113-142.
- FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- FERNANDES, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista ELO*, n.º 16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 19-23.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- FODDY, W. (1996). *Como Perguntar, Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FOX, D. (1987). *El proceso de Investigacion en educacion*. Pamplona: Ediciones Universidade de Navarra.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2001). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIL, A. C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- GONÇALVES, F. R. ; ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2009). Formulação de objectivos individuais em

contexto de avaliação de desempenho docente: um contributo prático-reflexivo para a sua operacionalização. *Revista ELO, n.º 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 215-226.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newberry Park: Sage Publications.

HADJI, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

HADJI, C. (1995). A Avaliação dos professores Linhas directivas Para uma metodologia pertinente. In A. ESTRELA & P. RODRIGUES (Coord.). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, (pp. 27-36).

HADJI, C. (2002). *Avaliação Desmistificadora*. Porto Alegre: Artmed.

HEGARTY, S. (2001). O Apoio Centrado na Escola: Novas Oportunidades e Novos Desafios. In D. RODRIGUES (Org.). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, Lda.

JIMENÉZ, R. B. (1997). Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. In R. B. JIMENÉZ (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATION EVALUATIONAL (1988). *The Personnel Evaluation Standards. How to Assess Systems for Evaluating Educators*. Beverly Hills: Sage Publications.

KIRK, S. & GALLAGUER, J. (1991). *A Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

LESNE, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LIMA, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

LIMA, L. & FREITAS, S. (2005). Apertem os cintos, a direcção (as)sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In D. RODRIGUES; R. KREBS & S. FREITAS (Org.). *Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais*. Santa Maria: Ed. UFSM.

LIMA, J. A. (2006). Ética na Investigação. In J. Lima & J. A. PACHECO (Org.). *Fazer Investigação:*

- Contributos para a elaboração de dissertações e teses.* Porto: Porto Editora, pp. 127-159.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MACHADO, E. A. (2009). Para uma perspectiva crítica dos “modelos” de avaliação do desempenho docente. *Revista ELO, n° 16.* Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 51-60.
- MARCELO, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora.
- MÉNDEZ, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir.* Rio Tinto: Edições Asa.
- MEIRIEU, P. (1994). *In A Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos.* Porto: Porto Editora (Prefácio).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Documentos de apoio ao Despacho conjunto n° 105/97.* Lisboa: ME/DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Organização e Gestão dos Apoios Educativos.* Lisboa: ME/DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática.* Lisboa: ME/DGIDC.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Relatório Sobre o Acompanhamento e a Monitorização da Avaliação de Desempenho Docente na Rede de Escolas Associadas ao CCAP.* Lisboa: ME/Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- MORAIS, J. (2009). A avaliação de desempenho dos docentes – Uma ferramenta ao serviço da gestão. *Revista ELO, n° 16.* Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 11-18.
- MOREIRA, C. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social.* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- NEAVE, G. (1985). Accountability in Education. *In H. WALBERG, & G. HAERTEL, (Ed.). The international encyclopedia of educational evaluation.* Oxford: Pergamon Press, pp. 19-29.
- NEVO, D. (1995). *School-based evaluation: dialogue for school improvement.* Oxford: Pergamon Press.

- NOGUEIRA, J. H. (2007). A construção de uma educação inclusiva em Portugal não se pode basear na catalogação de alunos. *Jornal A Página da Educação*, nº167, p. 38.
- OMS. (2004). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde CIF*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- PACHECO, J. A. (1995). *A Avaliação dos alunos na perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2006). Um Olhar Global Sobre o Processo de Investigação. In J. Lima & J. A. PACHECO (Org.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 12-28.
- PACHECO, J. A. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Revista ELO*, nº 16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 43-49.
- PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PADILHA, S. & FREITAS, S. (2005). A instituição especializada no cenário da Educação Inclusiva: o contexto brasileiro. In D. RODRIGUES; R. KREBS & S. FREITAS. *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria: Ed. UFSM.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Ariel Editores.
- PAQUAY, L. (2004). *L'évaluation des enseignants de leur enseignement: pratiques diverses, questions multiples!*. In L. PAQUAY (Ed.). *L'évaluation des enseignants – Tensions et enjeux*. Paris: L' Harmattan.
- PAVIA, V. & SOTO A. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- PERALTA, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às Práticas*. Lisboa: ME/DEB, pp.27-33.

- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- POPPER, K. (1985). *La lógica de la investigación científica*. Madrid-Buenos Aires: Ediciones Tecnos.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RIBEIRO, L. (1997). *A Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- RODRIGUES, P. (1999). A Avaliação Curricular. In A. ESTRELA & A. NÓVOA (Org.). *Avaliação em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- ROSALES, C. (1992). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- SANCHES, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho: Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SCRIVEN, M. (1967). *The methodology of evaluation*. In R. W. TYLER (Ed.). *Perspectives of curriculum evaluation, Area Monograph of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- SCRIVEN, M. (1981). *Summative teacher evaluation*. In J. MILLMAN, (Ed.). *Handbook of teacher evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications, pp. 244-271.
- SECO, G. (2002). *A Satisfação dos Professores: Teorias, modelos e evidências*. Porto: Asa Editores.
- SIMÕES, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- SKINFIELD, A. & STUFFEBEAM, D. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- SIM-SIM, I. (1995). *Formação em Educação Especial*. Porto: Porto Editora.
- STUFFEBEAM, D. (1978). Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. In L. BASTOS & L. PAIXÃO (Org.) *Avaliação educacional. Perspectivas*,

procedimentos e alternativas. Petrópolis: Vozes Editora pp. 102-129.

- STUFFEBEAM, D. & SKINFIELD, A.(1989). *Evaluacion Sistemática. Guia teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- TEIXEIRA, F. (2009). Avaliação do desempenho docente: da supervisão hierárquica à supervisão democrática. *Revista ELO, n° 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 61-98.
- TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkiam.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. *In* A. SILVA & J. PINTO (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VALADARES, J. & GRAÇA, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano Edições Técnicas.
- VAYER, P. & ROCIN C. (1987). *Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Editora Manole.
- VELOZ, H. (2000). *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>, (acedido em 25 de Abril de 2008).

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) – Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Despacho Conjunto 36/SERE/88 de 29 de Julho – Define a natureza, constituição, organização e coordenação das equipas de ensino especial integrado, que abrangem todo o sistema de educação não superior.

Lei 43/89, de 3 de Fevereiro – Estabelece o Regime Jurídico de Autonomia das Escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do secundário.

Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de Abril – Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto – Aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a escolar regular.

Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de Julho – Regulamenta a avaliação do desempenho docente.

Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro – Regulamenta o regime jurídico da formação contínua.

Despacho 247/ME/93, de 24 de Dezembro – Determina os procedimentos para formalização da candidatura para efeito do reconhecimento do mérito excepcional.

Despacho conjunto nº 105/97, de 1 de Julho – Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo para todos os alunos, incluindo os que tenham necessidades educativas especiais.

Decreto-Lei 1/98, de 2 de Janeiro – Altera o Estatuto da Carreira Docente.

Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de Maio – Regulamenta o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância integrados no quadro único do ministério da Educação.

Decreto-Lei 6/2001, de 3 de Janeiro – Aprova a reorganização curricular do Ensino Básico.

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto – Aprova o perfil específico do desempenho dos Educadores

de Infância.

Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto – Aprova o perfil específico do desempenho dos Professores do 1º CEB.

Decreto-Lei Nº 20/2006, de 31 de Janeiro – Revê o regime jurídico do concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei Nº 27/2006, de 10 de Fevereiro – Cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro – Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro.

Decreto-Lei 200/2007, de 22 de Maio – Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida.

Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro – Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar nº4/2008, de 5 de Fevereiro – Define a composição e o modo de funcionamento do conselho científico para a avaliação dos professores.

Despacho 7465/2008, de 13 de Março – Delegação de competências de avaliador e nomeação em comissão de serviço de professores na categoria de professor titular.

Decreto Regulamentar nº 11/2008, de 23 de Maio – Define o regime transitório de avaliação de

desempenho do pessoal docente até ao ano escolar de 2008/2009.

Despacho n.º 16872/2008 de 23 de Junho – Aprova os modelos de impressos das fichas de auto-avaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

Despacho n.º 20131/2008, de 30 de Julho – Determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom, na sequência do procedimento da avaliação de desempenho de pessoal docente.

Decreto Regulamentar n.º1-A/2009, de 5 de Janeiro – Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

Decreto Regulamentar n.º14/2009, de 21 de Agosto – Prorroga a vigência do Decreto Regulamentar n.º1-A/2009, de 5 de Janeiro.

ANEXOS

Anexo 1 – Guião da entrevista

Anexo 2 – Protocolo da entrevista

Anexo 3 – Transcrição de uma entrevista

Anexo 4 – Exemplo de codificação das entrevistas

Anexo 1

GUIÃO DA ENTREVISTA

Entrevistados: Dez Professores de Educação Especial de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Vila Real

Estratégia: Entrevista semi-estruturada

Objectivos Gerais:

- Perceber os modos de implementação e desenvolvimento do modelo de avaliação de desempenho.
- Compreender as finalidades, metodologias e instrumentos utilizados para a avaliação de desempenho
- Analisar as relações entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional.
- Conhecer as consequências directas e indirectas da implementação do novo modelo de avaliação de desempenho docente.

Dimensões	Objectivos Específicos	Formulário de Perguntas
I Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">▪ Informar os entrevistados sobre o objectivo do estudo e procedimentos;▪ Valorizar o contributo dos entrevistados motivando-os para a participação na investigação;▪ Garantir a confidencialidade das respostas;▪ Solicitar autorização para registo áudio.	<ul style="list-style-type: none">▪ Respeitar as regras éticas da investigação.▪ Estabelecer um clima informal e de confiança entre entrevistador e entrevistado▪ Agradecer previamente a colaboração no trabalho de investigação
II Estruturação do processo de ADD	<ul style="list-style-type: none">▪ Compreender a organização da ADD no agrupamento de escolas▪ Identificar os intervenientes no processo de avaliação de desempenho.▪ Referir o processo de criação e importância da CCAD no processo de ADD.▪ Referir a postura do OG no processo	<ul style="list-style-type: none">▪ Como foi estruturado o processo de ADD?▪ O processo de ADD foi aprovado pelo conselho pedagógico ou apenas pelo órgão de gestão?▪ O PE sofreu alterações devido à ADD?▪ Quais são os intervenientes na avaliação de desempenho e as suas funções?▪ Os avaliadores pertencem ao agrupamento ou houve necessidade de recrutar avaliadores externos?▪ Os encarregados de educação também participam no processo de avaliação?▪ Como foi criada a CCAD?▪ Quais as funções da CCAD?▪ Reconhece importância às funções da CCAD?▪ Que atitude adoptou o OG face à implementação do processo?▪ O processo de calendarização respeitou as indicações constantes nos normativos?▪ O órgão de gestão teve influência na entrega dos objectivos individuais?

III Instrumentos de avaliação e registo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mencionar os documentos criados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que instrumentos de registo foram elaborados?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mencionar os instrumentos adoptados pela escola 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais os instrumentos adoptados para a recolha de evidências para se efectuar a auto-avaliação?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrever o percurso efectuado até à consecução dos instrumentos finais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que metodologia foi adoptada na elaboração dos instrumentos? ▪ Os avaliados participaram na elaboração dos instrumentos de avaliação?
IV Os professores face ao processo de ADD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expor as suas posições relativamente à avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entregou os objectivos individuais? ▪ Pediu observação de aulas e número de aulas assistidas? ▪ Solicitou avaliador da mesma área disciplinar?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronunciar-se relativamente aos vários elementos que fazem parte do processo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Considera importante avaliar todas as dimensões que o decreto instituiu? ▪ Que aspectos positivos/negativos encontraram no procedimento de aulas observadas? ▪ Indique pontos fortes e dificuldades sentidas na implementação do processo de ADD? ▪ Que dificuldades e/ou vantagens encontradas na aplicação dos instrumentos? ▪ Concorda que os objectivos individuais estejam indexados aos resultados escolares?
V Perspectivas sobre as consequências da ADD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referir o impacto da ADD no relacionamento profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A ADD veio promover um trabalho colaborativo ou pelo contrário levou ao individualismo? ▪ Como caracteriza a relação entre avaliadores e avaliados?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronunciar-se sobre o impacto da ADD na prática pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que forma sentiu mais influência do processo de ADD, na prática pedagógica? ▪ Organizou a prática pedagógica de outra forma? ▪ Utilizou novas estratégias? ▪ Impôs alterações na sua prática pedagógica? ▪ Terá contribuído para um maior sucesso dos alunos?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antecipar o cenário relativamente à aplicação do modelo de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensa este processo vai promover uma avaliação justa? ▪ Irá conduzir a um processo de desenvolvimento profissional ou apenas a um processo de regulação e controlo? ▪ Distinguirá o mérito e a excelência?
VI Reacções ao processo e sugestões de mudança	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrever processo vivenciado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como descreve o processo vivenciado até ao momento?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propor sugestões de reformulação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que aspectos seriam de manter ou retirar relativamente ao novo modelo de ADD?

Anexo 2

Protocolo de Investigação

Esta investigação insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Avaliação, a realizar na Universidade do Minho, tendo como enfoque o estudo da implementação do actual modelo de Avaliação de Desempenho Docente, em um grupo de docentes de Educação Especial, tendo como objectivos:

- Perceber os modos de implementação e desenvolvimento do modelo de avaliação de desempenho.
- Compreender as finalidades, metodologias e instrumentos utilizados para a avaliação de desempenho
- Analisar as relações entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional.
- Conhecer as consequências directas e indirectas da implementação do novo modelo de avaliação de desempenho docente.

Considerando o carácter qualitativo desta investigação, optámos pela realização de entrevista semi-estruturada como metodologia de recolha de dados, para a qual agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

O registo da entrevista será efectuado em áudio e posteriormente transcrito. Após transcrição, o texto ser-lhe-á disponibilizado, para verificação da sua precisão e/ou rectificação o que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise.

Os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para efeitos desta investigação, podendo ser publicados na íntegra ou em pequenos excertos.

Será assegurada a confidencialidade das informações prestadas.

A investigadora,

O(A) docente participante,

Anexo 3

Transcrição de uma entrevista

Investigadora – Como foi estruturado o processo de ADD?

Docente – Eu não acompanhei, digamos o desenvolvimento de todo este processo, ia tendo conhecimento através de conversas informais com os colegas, sabemos que foi discutido no pedagógico, que foi constituído um grupo de trabalho no pedagógico. Este grupo avançou com trabalho, começando por redigir um documento que sintetizava os procedimentos.

Posteriormente, houve reuniões e nós participámos em reunião de departamento, ou melhor de grupo. Tivemos um período para reuniões e fazer propostas de alterações das grelhas, trabalhamos sobre as grelhas iniciais, no âmbito da educação especial e fizemos algumas alterações.

Investigadora – O processo foi aprovado pelo conselho pedagógico ou apenas pelo órgão de gestão?

Docente – Pelo pedagógico, aliás, foi no conselho pedagógico que se definiu tudo, começando por formar um grupo de trabalho, que começou a trabalhar nas fichas do ministério e depois passou para os vários departamentos. Eu também tinha a possibilidade de fazer algumas adaptações dentro da especificidade deste departamento. Ou seja, passou desde o pedagógico até nós professores. Os professores participaram no âmbito dos respectivos departamentos.

Portanto, houve a participação de todos antes de serem aprovadas pelo pedagógico.

Investigadora – O PE sofreu alterações devido à ADD?

Docente – Não tenho conhecimento que tenha sofrido alterações. No entanto, depois de ter sido publicado o ultimo documento sobre avaliação, que definia a obrigatoriedade de prazos para entrega dos objectivos individuais, como não entreguei, recebi um mail, para todos aqueles que não entregaram, a dizer mais ou menos nestes termos: “que para quem não entregou os objectivos individuais, estavam vinculados aos objectivos do PE do agrupamento” O que querará dizer que seríamos avaliados de acordo com os objectivos que estão no PE.

Investigadora – Quais são os intervenientes na ADD e as suas funções?

Docente – O Conselho executivo, os avaliadores e os avaliados.

Investigadora – Os avaliadores pertencem ao Agrupamento ou houve necessidade de recrutar avaliadores externos?

Docente – Não tive conhecimento que tivessem sido recrutados avaliadores externos.

Investigadora – Os encarregados de educação também participam no processo de avaliação?

Docente – Não, mas concordo plenamente. A minha experiência como professor ensinou-me que a colaboração dos pais com a escola é de extrema importância. Muitas vezes são eles quem melhor conhece o trabalho realizado pelos professores.

Investigadora – Como foi criada a CAAD ?

Docente – Foi criada no conselho pedagógico, mas não sei pormenores. Não tenho um conhecimento aprofundado do decreto aliás não o li.

Investigadora – Conhece as funções da CCAD?

Docente – Não.

Investigadora – Porquê?

Docente – Por desinteresse. Porque nunca acreditei que este processo de avaliação fosse para a frente nos moldes em se falava que estava no decreto.

Investigadora – Uma das funções da Comissão é, passo a citar: Compete a este órgão: garantir o rigor do sistema de avaliação, designadamente através da emissão de directivas para a sua aplicação, validar as avaliações de *Excelente, Muito bom e Insuficiente(...)*. Concorda com a atribuição desta função à Comissão?

Docente – Não tenho opinião. Todo o processo, toda a estrutura, os órgãos constituídos, é tudo matéria que me passou ao lado e à grande maioria dos professores.

Investigadora – O órgão de gestão teve um papel preponderante na coordenação dos trabalhos?

Docente – Foi mais o pedagógico. Todos os trabalhos foram organizados pelo conselho pedagógico.

Investigadora – O processo de calendarização seguiu as indicações constantes dos normativos?

Docente – Também foi decidido no pedagógico. Inicialmente marcaram-se as datas de acordo com os normativos, mas depois começaram a suceder-se os adiamentos, alteraram-se duas vezes as datas. Após a saída da última legislação, que veio responsabilizar o órgão de gestão pela definição dos prazos, aí o prazo de entrega dos objectivos individuais foi cumprido. Quem entregou, quem não entregou não entregou. Somos duzentos e muitos professores e entregaram cerca de quarenta. Mas após duas semanas do prazo, parece que alguns ainda entregaram uns vinte, devido às tais pressões.

Investigadora – O órgão de gestão foi facilitador do processo de ADD ou criou dificuldades?

Docente – Não, foi facilitador de todo o processo.

Investigadora – Foi demasiado rigoroso no cumprimento dos prazos?

Docente – Não foi demasiado rigoroso, apesar de numa das reuniões do conselho pedagógico, o presidente do conselho pedagógico, que também é o presidente do conselho executivo, ter votado contra uma proposta de adiamento de prazos. Ele pretendia que o processo fosse implementado. Mas

apenas tomou esta posição nessa reunião de pedagógico, sem exercer qualquer outro tipo de pressões e não acredito que as tivesse tido.

Investigadora – O órgão de gestão teve influência na entrega dos objectivos individuais?

Docente – Não fui pressionado para entregar os objectivos, mas soube que houve alguma chamada de atenção para as penalizações, no departamento do 1º ciclo. O Presidente do conselho executivo não fez qualquer tipo de pressão.

Investigadora – Que instrumentos de registo foram elaborados?

Docente – Foram criados instrumentos de registo, a partir das grelhas do Ministério. Apenas foi criado este. Também fizemos alterações, que já não tenho muito presentes, mas por exemplo relativamente às fontes de recolha de informação, tentámos simplificar. Neste agrupamento não foi adoptado o portefólio. A recolha de informações será feita nas actas das reuniões, nos livros de sumários, dossiers dos alunos, registos de projectos, outros registos feitos pelo professor. Nas grelhas tentou-se adaptar mais à especificidade da educação especial.

Investigadora – Os avaliados participaram na elaboração dos instrumentos de avaliação?

Docente – Nós nunca estivemos contra a avaliação de desempenho, sempre que houve necessidade de alterar, fazer propostas, de adaptar, haviam sempre grupos de trabalho. Em relação ao normativo é que houve sempre um certo afastamento, penso que a maioria nem sequer o leu.

Investigadora – Entregou os objectivos individuais?

Docente – Não entregámos os objectivos individuais. Por isso não vão haver aulas assistidas. Mas houve quem pedisse, em todo o agrupamento, apenas seis pessoas.

Investigadora – Considera que é importante avaliar todas as dimensões que o decreto instituiu?

Docente – Se se trata de avaliação de desempenho, o desempenho do professor é feito essencialmente na sala de aula com os alunos. Embora haja outros aspectos a serem avaliados aspectos administrativos, aspectos relacionados como trabalho na escola, participação em projectos etc, é aqui na sala de aula que o professor faz o seu trabalho. Também há quem ache possível avaliar o trabalho do professor através de registos, de grelhas, relatórios. Mas o desempenho diário, em que a componente relação com os alunos, selecção de materiais, diversificação de estratégias, só é possível observar na sala de aula. Por isso, o modelo simplificado de avaliação, veio sem dúvida retirar uma componente fundamental.

Investigadora – Que aspectos positivos/negativos encontra no procedimento de aulas observadas?

Docente – Em conversas informais nota-se que há certa resistência por parte dos professores, associa-se esta prática a um regresso ao estágio. Depois também não se reconhece competência a

quem nos está a observar. Por exemplo não há garantia de quem me está a observar possa não trabalhar tão bem como eu.

Investigadora – Parece-lhe suficiente assistir a três aulas?

Docente – Não sei, mas de mais não são. Se o avaliador tem forma de obter outras informações sem ser através das aulas assistidas, poderão chegar, mas não me parece, parece-me pouco uma por período. Por outro lado, se aulas assistidas são marcadas antecipadamente, leva a que se trabalhe tipo no estágio. As próprias grelhas também podem levar a isso.

O problema das aulas observadas, é que não se reconhece competências a quem nos está a observar.

Investigadora – Considera importante que o avaliador pertença à mesma área disciplinar do avaliado? Porquê?

Docente – Considero importante que o avaliador pertença à mesma área disciplinar do avaliado independentemente da área. No caso da educação especial há especificidades como as características dos diversos tipos de NEE. Estratégias adequadas, materiais pedagógicos...

Investigadora – Concorda que os avaliadores não sejam avaliados na componente científico-pedagógica? O que se pretende com esta medida?

Docente – Não. Pretende-se aliciá-los, é mais um elemento de pressão para facilitar o processo. Assim como alguma forma de pagamento, é igualmente uma forma de aliciamento.

Investigadora – Indique pontos fortes e dificuldades sentidas na implementação do processo.

Docente – Foi um processo participado, de certa forma. Relativamente ao conhecimento dos normativos, recebi-os todos, tenho todos os documentos e ia lendo alguma coisa, um parágrafo ou outro. As decisões saídas do conselho pedagógico eram muito discutidas, por isso o que saiu do pedagógico era consensual e por isso não era depois contestado cá fora. O que nunca foi consensual foi todo este processo de avaliação feito desta maneira. Agora, dentro do agrupamento, as decisões tomadas pelo conselho pedagógico eram seguidas e toda a gente cumpria as suas obrigações.

Investigadora – Como não foi solicitada a observação de aulas, os instrumentos de registo de observação não foram aplicados. Contudo acha que eram de fácil aplicação?

Docente – De uma maneira geral, fiquei com a ideia que eram muitíssimo complexas. Muitos aspectos a verificar, acrescentaram tantos aspectos a cada parâmetro que acabaram por complicar este procedimento, tornando-se difícil ao avaliador preencher todos aqueles itens. Ou seja, numa situação de aula assistida, o avaliador não poderia tirar os olhos das grelhas, sendo que alguns itens, poderia não haver elementos no decurso da aula que permitissem o registo. As grelhas de educação especial são mais simples, mas mesmo assim...

Investigadora – Concorda que os objectivos individuais estejam indexados aos resultados escolares?

Docente – Os resultados dos alunos, devem ser contemplados, mas devidamente contextualizados. Caracterizar bem a escola, a turma e mediante as características ver que resultados se podem conseguir.

Investigadora – Parece-lhe que o processo de ADD veio promover um trabalho colaborativo ou pelo contrário levou mais ao individualismo?

Docente – Uma vez que não chegámos a implementar o processo de ADD, nada foi muito evidente porque o processo não se concretizou. No entanto, neste departamento costumamos partilhar. Eu por exemplo, tudo que tinha partilhava: alguns documentos e informações, que retirava da Internet, com alguns colegas, inclusivamente com o meu avaliador. Também partilhava materiais, nesse aspecto é um bom departamento. Isso tem mais a ver, talvez com o perfil de cada professor. Também há professores que já se conhecem há mais tempo, trabalharam juntos e acaba por se partilhar mais com esses do que com outros. Não tem a ver com a avaliação é uma prática que existe e que se mantém.

Investigadora – Como caracteriza a relação entre avaliadores e avaliados?

Docente – Eu vou contar a minha situação específica. Quando os professores foram distribuídos pelos avaliadores e também se falou que havia a possibilidade de, em situações de potencial atrito, dificuldade de trabalho entre o avaliador e o avaliado, que fosse proposto pelo avaliado, alteração do avaliador. Eu fiz exactamente isso. O Coordenador do Departamento fez a distribuição dos professores avaliados pelos avaliadores e eu disse que não queria o avaliador que me foi atribuído. Ainda haviam mais dois do meu grupo e eu disse que poderia ser qualquer um dos outros e foi-me atribuído outro avaliador. No entanto, não tenho conhecimento de atritos, neste agrupamento, entre avaliadores e avaliados. A relação que tenho com este avaliador é fantástica. Não tenho conhecimento de situações de conflito.

Investigadora – De que forma sentiu mais influência do processo de ADD, na prática pedagógica?

Docente – Não interferiu, não chegou a haver interferência. Não houve qualquer impacto no trabalho com os alunos. Mas se tivesse sido implementado, tratando-se de um modelo demasiado complexo, iria levar-nos a prestar demasiada atenção em alguns aspectos, como a planificação, embora eu faça a planificação diária, mas de uma forma mais funcional. Exagerada burocracia, iria retirar tempo ao que é fundamental, preparação de aulas e de materiais. Se começássemos a trabalhar para as grelhas, certamente que nos iríamos deparar com falta de tempo para o que é fundamental e, talvez materiais a mais, papéis a mais, enfim folclore, em detrimento da qualidade, preparação de aulas, sistematização, estratégias, materiais, pesquisa.

Por isso, como já disse, a influência da ADD, não se chegou a sentir na prática, mas sentiu-se em termos de pressão.

Investigadora – Poderá contribuir para um maior sucesso dos alunos?

Docente – Não claramente, da forma complexa que se quer implementar, não.

Investigadora – Pensa que este modelo de avaliação possa promover uma avaliação justa?

Docente – Não. A justiça exerce-se com a competência de quem a exerce. Neste momento não se reconhece competência a muitos ou a vários avaliadores. Vai apelar a compadrios, amizades, vai levar a influências entre os professores.

Investigadora – Irá conduzir a um processo de desenvolvimento profissional ou ao controlo?

Docente – Ao controlo, claramente ao controlo.

Investigadora – Distinguirá o mérito e a excelência?

Docente – Poderá, não digo que não, depende do avaliador. Se tiver competência para avaliar as especificidades que podem fazer a diferença. Mas também temos o problema das quotas. Se houver mais que um profissional muito bom e se só houver lugar para um? As cotas estão demasiado afuniladas, mas penso que devem acabar as quotas. Há outras formas de distinguir, pode ser uma prova, ou um projecto apresentado, por exemplo. Em dada altura da carreira, a prestação de uma prova pode fazer a filtragem. Mas quem ultrapassa essa prova, tem direito a progredir, sem quotas.

Investigadora – Como descreve o processo vivenciado até este momento?

Docente – Foi um processo muito contestado. Fizemos duas reuniões gerais no agrupamento para tomar decisões. Estava presente um sentimento de angústia, uma vontade de desistir de tudo, uma grande desmotivação, estava a desgastar-nos e retirava tempo para os alunos.

Investigadora – Que aspectos deveriam ser alterados relativamente ao modelo de ADD?

Docente – A minha proposta é esta. Deveria haver um quadro específico para avaliadores, coordenadores de departamentos. Devia haver uma candidatura para esses quadros a nível nacional, baseada essencialmente no currículo. Esse quadro específico é que procederiam às avaliações e deveriam ter formação específica, porque os avaliadores não têm formação para avaliar. Os avaliadores são avaliadores porque estavam àquela hora naquele sítio, isto não tem rigor científico, não tem credibilidade pedagógica, não tem coisa nenhuma. A solução é anular e recomeçar do zero.

Investigadora – Que aspectos seriam de retirar ou manter relativamente aos instrumentos?

Docente – Pessoalmente até concordo com o portefólio, mas primeiro ensinem-me a fazê-lo, que eu não sei. Simplificação de instrumentos. As grelhas, só complicam porque o professor, numa aula assistida, vai trabalhar para as grelhas, tem que trabalhar para os alunos, não é para a grelha.

Investigadora – Pretende acrescentar mais alguma informação ou opinião?

Docente – Penso que não.

Anexo 4

Exemplo de codificação das entrevistas

Investigadora – Como foi estruturado o processo de ADD?

Docente – Eu não acompanhei, digamos o desenvolvimento de todo este processo, ia tendo conhecimento através de conversas informais com os colegas, **(D2)** sabemos que foi discutido no pedagógico, que foi constituído um grupo de trabalho no pedagógico. Este grupo avançou com trabalho, começando por redigir um documento que sintetizava os procedimentos **(A1)**.

Posteriormente, houve reuniões e nós participámos em reunião de departamento, ou melhor de grupo **(A1)**. Tivemos um período para reuniões e fazer propostas de alterações das grelhas, trabalhámos sobre as grelhas iniciais, no âmbito da educação especial e fizemos algumas alterações **(C1)**.

Investigadora – O processo foi aprovado pelo conselho pedagógico ou apenas pelo órgão de gestão?

Docente – Pelo pedagógico, aliás, foi no conselho pedagógico que se definiu tudo, **(A1)** começando por formar um grupo de trabalho, que começou a trabalhar nas fichas do ministério e depois passou para os vários departamentos. Eu também tinha a possibilidade de fazer algumas adaptações dentro da especificidade deste departamento. Ou seja, passou desde o pedagógico até nós professores. Os professores participaram no âmbito dos respectivos departamentos.

Portanto, houve a participação de todos antes de serem aprovadas pelo pedagógico **(C1)**.

Investigadora – O PE sofreu alterações devido à ADD?

Docente – Não tenho conhecimento que tenha sofrido alterações **(B1)**. No entanto, depois de ter sido publicado o ultimo documento sobre avaliação, que definia a obrigatoriedade de prazos para entrega dos objectivos individuais, como não entreguei, recebi um mail, para todos aqueles que não entregaram, a dizer mais ou menos nestes termos: “que para quem não entregou os objectivos individuais, estavam vinculados aos objectivos do PE do agrupamento” O que querará dizer que seríamos avaliados de acordo com os objectivos que estão no PE **(B2)**.

Investigadora – Quais são os intervenientes na ADD e as suas funções?

Docente – O Conselho executivo, os avaliadores e os avaliados **(A3)**.

Investigadora – Os avaliadores pertencem ao Agrupamento ou houve necessidade de recrutar avaliadores externos?

Docente – Não tive conhecimento que tivessem sido recrutados avaliadores externos **(A3)**.

Investigadora – Os encarregados de educação também participam no processo de avaliação?

Docente – Não, mas concordo plenamente. A minha experiência como professor ensinou-me que a colaboração dos pais com a escola é de extrema importância. Muitas vezes são eles quem melhor conhece o trabalho realizado pelos professores **(A3)**.

Investigadora – Como foi criada a CAAD ?

Docente – Foi criada no conselho pedagógico, mas não sei pormenores **(A2)**. Não tenho um conhecimento aprofundado do decreto aliás não o li **(D1)**.

Investigadora – Conhece as funções da CCAD?

Docente – Não **(A2)**.

Investigadora – Porquê?

Docente – Por desinteresse. Porque nunca acreditei que este processo de avaliação fosse para a frente nos moldes em se falava que estava no decreto **(D2)**.

Investigadora – Uma das funções da Comissão é, passo a citar: Compete a este órgão: garantir o rigor do sistema de avaliação, designadamente através da emissão de directivas para a sua aplicação, validar as avaliações de *Excelente, Muito bom e Insuficiente(...)*. Concorda com a atribuição desta função à Comissão?

Docente – Não tenho opinião **(A2)**. Todo o processo, toda a estrutura, os órgãos constituídos, é tudo matéria que me passou ao lado e à grande maioria dos professores **(D2)**.

Investigadora – O órgão de gestão teve um papel preponderante na coordenação dos trabalhos?

Docente – Foi mais o pedagógico. Todos os trabalhos foram organizados pelo conselho pedagógico **(A1)**.

Investigadora – O processo de calendarização seguiu as indicações constantes dos normativos?

Docente – Também foi decidido no pedagógico. Inicialmente marcaram-se as datas de acordo com os normativos, mas depois começaram a suceder-se os adiamentos, alteraram-se duas vezes as datas **(A1)**. Após a saída da última legislação, que veio responsabilizar o órgão de gestão pela definição dos prazos, aí o prazo de entrega dos objectivos individuais foi cumprido. Quem entregou, quem não entregou não entregou. Somos duzentos e muitos professores e entregaram cerca de quarenta. Mas após duas semanas do prazo, parece que alguns ainda entregaram uns vinte, devido às tais pressões **(A5)**.

Investigadora – O órgão de gestão foi facilitador do processo de ADD ou criou dificuldades?

Docente – Não, foi facilitador de todo o processo **(A5)**.

Investigadora – Foi demasiado rigoroso no cumprimento dos prazos?

Docente – Não foi demasiado rigoroso, apesar de numa das reuniões do conselho pedagógico, o

presidente do conselho pedagógico, que também é o presidente do conselho executivo, ter votado contra uma proposta de adiamento de prazos. Ele pretendia que o processo fosse implementado. Mas apenas tomou esta posição nessa reunião de pedagógico, sem exercer qualquer outro tipo de pressões e não acredito que as tivesse tido **(A5)**.

Investigadora – O órgão de gestão teve influência na entrega dos objectivos individuais?

Docente – Não fui pressionado para entregar os objectivos, mas soube que houve alguma chamada de atenção para as penalizações, no departamento do 1º ciclo. O Presidente do conselho executivo não fez qualquer tipo de pressão **(A5)**.

Investigadora – Que instrumentos de registo foram elaborados?

Docente – Foram criados instrumentos de registo, a partir das grelhas do Ministério. Apenas foi criado este. Também fizemos alterações, que já não tenho muito presentes **(C1)**, mas por exemplo relativamente às fontes de recolha de informação, tentámos simplificar. Neste agrupamento não foi adoptado o portefólio. A recolha de informações será feita nas actas das reuniões, nos livros de sumários, dossiers dos alunos, registos de projectos, outros registos feitos pelo professor **(C3)**. Nas grelhas tentou-se adaptar mais à especificidade da educação especial **(C1)**.

Investigadora – Os avaliados participaram na elaboração dos instrumentos de avaliação?

Docente – Nós nunca estivemos contra a avaliação de desempenho **(D2)**, sempre que houve necessidade de alterar, fazer propostas, de adaptar, haviam sempre grupos de trabalho **(C2)**. Em relação ao normativo é que houve sempre um certo afastamento, penso que a maioria nem sequer o leu **(E1)**.

Investigadora – Entregou os objectivos individuais?

Docente – Não entregámos os objectivos individuais. Por isso não vão haver aulas assistidas. Mas houve quem pedisse, em todo o agrupamento, apenas seis pessoas **(D3)**.

Investigadora – Considera que é importante avaliar todas as dimensões que o decreto instituiu?

Docente – Se se trata de avaliação de desempenho, o desempenho do professor é feito essencialmente na sala de aula com os alunos. Embora haja outros aspectos a serem avaliados aspectos administrativos, aspectos relacionados como trabalho na escola, participação em projectos etc, é aqui na sala de aula que o professor faz o seu trabalho **(E2)**. Também há quem ache possível avaliar o trabalho do professor através de registos, de grelhas, relatórios **(C3)**. Mas o desempenho diário, em que a componente relação com os alunos, selecção de materiais, diversificação de estratégias, só é possível observar na sala de aula. Por isso, o modelo simplificado de avaliação, veio sem dúvida retirar uma componente fundamental **(E2)**.

Investigadora – Que aspectos positivos/negativos encontra no procedimento de aulas observadas?

Docente – Em conversas informais nota-se que há certa resistência por parte dos professores, associa-se esta prática a um regresso ao estágio **(E2)**. Depois também não se reconhece competência a quem nos está a observar. Por exemplo não há garantia de quem me está a observar possa não trabalhar tão bem como eu **(D4)**.

Investigadora – Parece-lhe suficiente assistir a três aulas?

Docente – Não sei, mas de mais não são. Se o avaliador tem forma de obter outras informações sem ser através das aulas assistidas, poderão chegar, mas não me parece, parece-me pouco uma por período. Por outro lado, se aulas assistidas são marcadas antecipadamente, leva a que se trabalhe tipo no estágio. As próprias grelhas também podem levar a isso **(E2)**.

O problema das aulas observadas, é que não se reconhece competências a quem nos está a observar **(D4)**.

Investigadora – Considera importante que o avaliador pertença à mesma área disciplinar do avaliado? Porquê?

Docente – Considero importante que o avaliador pertença à mesma área disciplinar do avaliado independentemente da área. No caso da educação especial há especificidades como as características dos diversos tipos de NEE. Estratégias adequadas, materiais pedagógicos... **(D4)**

Entrevistadora – Concorda que os avaliadores não sejam avaliados na componente científico-pedagógica? O que se pretende com esta medida?

Docente – Não. Pretende-se aliciá-los, é mais um elemento de pressão para facilitar o processo. Assim como alguma forma de pagamento, é igualmente uma forma de aliciamento **(H1)**.

Investigadora – Indique pontos fortes e dificuldades sentidas na implementação do processo.

Docente – Foi um processo participado, de certa forma **(D2)**. Relativamente ao conhecimento dos normativos, recebi-os todos, tenho todos os documentos e ia lendo alguma coisa, um parágrafo ou outro **(D1)**. As decisões saídas do conselho pedagógico eram muito discutidas, por isso o que saiu do pedagógico era consensual e por isso não era depois contestado cá fora **(A1)**. O que nunca foi consensual foi todo este processo de avaliação feito desta maneira. Agora, dentro do agrupamento, as decisões tomadas pelo conselho pedagógico eram seguidas e toda a gente cumpria as suas obrigações **(E4)**.

Investigadora – Como não foi solicitada a observação de aulas, os instrumentos de registo de observação não foram aplicados. Contudo acha que eram de fácil aplicação?

Docente – De uma maneira geral, fiquei com a ideia que eram muitíssimo complexas. Muitos

aspectos a verificar, acrescentaram tantos aspectos a cada parâmetro que acabaram por complicar este procedimento, tornando-se difícil ao avaliador preencher todos aqueles itens. Ou seja, numa situação de aula assistida, o avaliador não poderia tirar os olhos das grelhas, sendo que alguns itens, poderia não haver elementos no decurso da aula que permitissem o registo. As grelhas de educação especial são mais simples, mas mesmo assim... **(E1)**

Investigadora – Concorda que os objectivos individuais estejam indexados aos resultados escolares?

Docente – Os resultados dos alunos, devem ser contemplados, mas devidamente contextualizados. Caracterizar bem a escola, a turma e mediante as características ver que resultados se podem conseguir **(E5)**.

Investigadora – Parece-lhe que o processo de ADD veio promover um trabalho colaborativo ou pelo contrário levou mais ao individualismo?

Docente – Uma vez que não chegámos a implementar o processo de ADD, nada foi muito evidente porque o processo não se concretizou **(A1)**. No entanto, neste departamento costumamos partilhar. Eu por exemplo, tudo que tinha partilhava: alguns documentos e informações, que retirava da Internet, com alguns colegas, inclusivamente com o meu avaliador. Também partilhava materiais, nesse aspecto é um bom departamento. Isso tem mais a ver, talvez com o perfil de cada professor. Também há professores que já se conhecem há mais tempo, trabalharam juntos e acaba por se partilhar mais com esses do que com outros. Não tem a ver com a avaliação é uma prática que existe e que se mantém **(F1)**.

Investigadora – Como caracteriza a relação entre avaliadores e avaliados?

Docente – Eu vou contar a minha situação específica. Quando os professores foram distribuídos pelos avaliadores e também se falou que havia a possibilidade de, em situações de potencial atrito, dificuldade de trabalho entre o avaliador e o avaliado, que fosse proposto pelo avaliado, alteração do avaliador. Eu fiz exactamente isso. O Coordenador do Departamento fez a distribuição dos professores avaliados pelos avaliadores e eu disse que não queria o avaliador que me foi atribuído. Ainda haviam mais dois do meu grupo e eu disse que poderia ser qualquer um dos outros e foi-me atribuído outro avaliador **(A4)**. No entanto, não tenho conhecimento de atritos, neste agrupamento, entre avaliadores e avaliados. A relação que tenho com este avaliador é fantástica. Não tenho conhecimento de situações de conflito **(F2)**.

Investigadora – De que forma sentiu mais influência do processo de ADD, na prática pedagógica?

Docente – Não interferiu, não chegou a haver interferência. Não houve qualquer impacto no trabalho com os alunos. Mas se tivesse sido implementado, tratando-se de um modelo demasiado complexo,

iria levar-nos a prestar demasiada atenção em alguns aspectos, como a planificação, embora eu faça a planificação diária, mas de uma forma mais funcional. Exagerada burocracia, iria retirar tempo ao que é fundamental, preparação de aulas e de materiais. Se começássemos a trabalhar para as grelhas, certamente que nos iríamos deparar com falta de tempo para o que é fundamental e, talvez materiais a mais, papéis a mais, enfim folclore, em detrimento da qualidade, preparação de aulas, sistematização, estratégias, materiais, pesquisa.

Por isso, como já disse, a influência da ADD, não se chegou a sentir na prática, mas sentiu-se em termos de pressão **(G1)**.

Investigadora – Poderá contribuir para um maior sucesso dos alunos?

Docente – Não claramente, da forma complexa que se quer implementar, não **(G2)**.

Investigadora – Pensa que este modelo de avaliação possa promover uma avaliação justa?

Docente – Não. A justiça exerce-se com a competência de quem a exerce **(H2)**. Neste momento não se reconhece competência a muitos ou a vários avaliadores **(D4)**. Vai apelar a compadrios, amigos, vai levar a influências entre os professores **(H2)**.

Investigadora – Irá conduzir a um processo de desenvolvimento profissional ou ao controlo?

Docente – Ao controlo, claramente ao controlo.

Investigadora – Distinguirá o mérito e a excelência?

Docente – Poderá, não digo que não, depende do avaliador. Se tiver competência para avaliar as especificidades que podem fazer a diferença **(H3)**. Mas também temos o problema das quotas. Se houver mais que um profissional muito bom e se só houver lugar para um? As cotas estão demasiado afuniladas, mas penso que devem acabar as quotas **(H1)**. Há outras formas de distinguir, pode ser uma prova, ou um projecto apresentado, por exemplo. Em dada altura da carreira, a prestação de uma prova pode fazer a filtragem. Mas quem ultrapassa essa prova, tem direito a progredir, sem quotas. **(J3)**

Investigadora – Como descreve o processo vivenciado até este momento?

Docente – Foi um processo muito contestado. Fizemos duas reuniões gerais no agrupamento para tomar decisões **(D2)**. Estava presente um sentimento de angústia **(I1)**, uma vontade de desistir de tudo, uma grande desmotivação **(I2)**, estava a desgastar-nos **(I1)** e retirava tempo para os alunos **(G2)**.

Investigadora – Que aspectos deveriam ser alterados relativamente ao modelo de ADD?

Docente – A minha proposta é esta. Deveria haver um quadro específico para avaliadores, coordenadores de departamentos. Devia haver uma candidatura para esses quadros a nível nacional, baseada essencialmente no currículo. Esse quadro específico é que procederiam às avaliações e

deveriam ter formação específica, **(J2)** porque os avaliadores não têm formação para avaliar. Os avaliadores são avaliadores porque estavam àquela hora naquele sítio, isto não tem rigor científico, não tem credibilidade pedagógica, não tem coisa nenhuma **(D4)**. A solução é anular e recomeçar do zero **(J3)**.

Investigadora – Que aspectos seriam de retirar ou manter relativamente aos instrumentos?

Docente – Pessoalmente até concordo com o portefólio, mas primeiro ensinem-me a fazê-lo, que eu não sei. Simplificação de instrumentos. As grelhas, só complicam porque o professor, numa aula assistida, vai trabalhar para as grelhas, tem que trabalhar para os alunos, não é para a grelha **(J1)**.

Investigadora – Pretende acrescentar mais alguma informação ou opinião?

Docente – Penso que não.