



**UNIVERSIDADE
DE VIGO**

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y
Métodos de Investigación

**A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS
PROFESSORES E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA:
UM PERCURSO DE E PARA A QUALIDADE
EDUCATIVA**

Felisbela Maria Rogeiro dos Prazeres Pinto

2012



**UNIVERSIDADE
DE VIGO**

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de
Investigación

**A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS
PROFESSORES E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA:
UM PERCURSO DE E PARA A QUALIDADE
EDUCATIVA**

Trabalho apresentado à Universidade de Vigo para
cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do Grau de
Doutor realizado sob a direcção científica da Prof.^a Dr.^a Antonia
Blanco Pesqueira.

Directora: **Prof.^a Doutora Antonia Blanco Pesqueira**

Doutoranda: **Felisbela Maria Rogeiro dos Prazeres Pinto**

Agradecimentos

Quando iniciei este ciclo de estudos nada fazia prever que a temática fosse a supervisão e a avaliação. Mas, por vezes, parece que o destino se encarrega de nos escolher, de orientar o nosso percurso numa outra direcção. Ao olharmos para trás não temos dúvidas que efectivamente “as coisas foram acontecendo” e sentimo-nos gratas por assim ter sido.

Daí, ter de agradecer a todos os que contribuíram para que o *sonho* de ontem seja a realidade de hoje. A todos quantos ao longo destes anos, partilharam do meu desânimo sem nunca se deixarem contagiar, encontrando a justificação, o apoio, o incentivo, o empenho, que me animou a prosseguir.

À professora Dr^a Antonia Blanco, minha orientadora, mas sobretudo amiga, peça fundamental desta caminhada e co-responsável pela sua concretização. Ao longo destes anos soube sempre escolher as palavras certas, entender e compreender os desânimos sem nunca ceder nem me deixar desistir.

A sua sábia orientação e profissionalismo foram auxiliares preciosos.

À Rebeca, que fez a “ponte” entre Portugal e Espanha de uma forma brilhante e desinteressada, facilitando-me o trabalho e fazendo-me sentir que do outro lado do “rio” eu podia contar com ela.

A todos os colegas que de diferentes formas colaboraram comigo neste projecto.

À Maria José Brandão que fez a revisão do trabalho, à Alice Felgueiras que colocou ao meu dispor os seus conhecimentos da língua inglesa, à Paula Veloso que fez a revisão dos resumos em Espanhol e à Margarida Oliveira que partilhou comigo a sua experiência de “co-piloto” destas andanças. A todas estou reconhecida pelo suporte e apoio que me deram em diferentes ocasiões; pessoais e profissionais.

Agradecimentos

Agradeço ao meu marido, parceiro das minhas aventuras académicas, que aceita colaborar e co-partilhar os meus projectos, que também são dele. Em particular, na recta final o seu contributo, mas sobretudo a sua presença, a paciência, a colaboração foram fundamentais.

À Ana Carina e ao Sérgio Manuel, que estão neste momento a construir o percurso que cada um escolheu, e que acredito farão uma *caminhada*, tanto académica quanto pessoal e profissional de sucesso.

Em qualquer circunstância eles serão sempre a minha prioridade.

Por fim, agradeço à minha mãe que desde a Licenciatura, passando pela Especialização, pelo Mestrado até ao Doutoramento sempre me disse “...*agora falta pouco, é pena não acabares*”, estas palavras que retenho na memória, quero que sejam um lema para os meus filhos, como o foram para mim.

A todos estou grata por terem partilhado este percurso comigo.

Dedico este trabalho de investigação ao Sérgio, pelo que os últimos anos representaram para nós.

Palavras-chave

Qualidade Docente, Avaliação e Desempenho Profissional, Modelos de Avaliação do Desempenho, Supervisão Pedagógica, Desenvolvimento Profissional, Instrumentos de Medida, Organizações Educativas, Formação Contínua, Excelência

Resumo

Com a implementação do Modelo de Avaliação do Desempenho Docente (MADD), pelo Decreto-lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro, a educação em geral, e em particular os professores portugueses, têm de diferentes formas manifestado o seu descontentamento quanto às medidas subjacentes ao modelo aprovado. Aceitam e concordam com uma avaliação do desempenho que garanta e sustente o seu desenvolvimento profissional, e que se oriente por princípios de justiça e equidade.

Posicionando-nos tanto quanto possível como espectadores críticos, aceitamos o desafio que a temática desta investigação envolve, convictas de que possamos contribuir para a qualidade da educação, através da compreensão e aprofundamento do processo em causa.

Se por um lado pretendemos aceder às percepções e representações dos professores acerca deste modelo de avaliação, por outro lado tentamos sustentar a importância que uma avaliação do desempenho de qualidade e uma supervisão adequada poderão ter no desenvolvimento profissional e pessoal destes, bem como orientar as organizações educativas para a excelência.

Iniciamos este estudo tendo como base um quadro conceptual focado na avaliação do desempenho dos professores e a supervisão pedagógica em contexto.

Resumo

Abordamos qualitativa e quantitativamente a problemática em análise a partir de uma perspectiva exploratória inscrita num estudo de caso.

Como instrumento de recolha de dados, elegemos o questionário com questões fechadas e abertas, construído para o efeito. Inquirimos 212 (N=212) professores do 1º ciclo do ensino básico e educadores de infância a exercer funções em escolas da área de influência da Direcção Regional de Educação do Norte e Direcção Regional do Centro.

Elegemos sete dimensões de análise e recolha de dados: Reconhecimento da Avaliação do Desempenho; Comprometimento Organizacional; Qualidade de ensino/aprendizagem e desenvolvimento profissional; Qualidade das relações inter-pares; Funcionalidade/rigor dos instrumentos de registo propostos; Competência dos avaliadores e avaliados; Coerência entre pressupostos do MADD e resultados obtidos, para posterior inferência de forma a acedermos às percepções e representações que os professores avaliados, avaliadores e com cargos de direcção, têm acerca do Modelo de Avaliação do Desempenho Docente. Cumulativamente, quisemos perceber se estes profissionais reconhecem que a avaliação do desempenho interfere no seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, e se promove ou não, a qualidade dos contextos educativos.

Dos resultados obtidos salientamos que não encontramos diferenças significativas, quando comparamos os três subgrupos de professores constituídos com base nas funções exercidas na escola; no entanto, podemos afirmar que os professores com cargos de direcção se apresentam, em certos aspectos, mais críticos do que os subgrupos dos professores avaliados e avaliadores/relatores.

Resumo

Os professores admitem a importância de existir uma avaliação do seu desempenho, no entanto, não reconhecem validade a este modelo; dizem que é burocrático, injusto, subjectivo, permeável a interesses instituídos e não assegura critérios de equidade entre todos os avaliados.

Rejeitam a avaliação por pares, sobretudo da mesma escola/agrupamento e a quem não reconhecem qualificações para a função. Consideram a formação indispensável, principalmente para quem exerce funções de avaliação.

A maioria dos professores não reconhece impacto da avaliação do seu desempenho sobre o seu desenvolvimento profissional, e consideram que não tem repercussões na qualidade do sistema educativo.

Identificam o Relatório Crítico, elaborado e avaliado de acordo com parâmetros previamente definidos e por alguém competente, como uma possibilidade que poderia reunir consenso.

Parece-nos indispensável reflectir sobre os dados que a investigação tem vindo a identificar, para desenhar e implementar um sistema de avaliação concebido como um recurso para reforçar a auto-estima, a motivação e o prestígio profissional dos professores, como factores chave da qualidade na educação.

Palabras Claves

Calidad docente, Evaluación y Desempeño Profesional, Modelos de Evaluación de Desempeño, Supervisión Pedagógica, Desarrollo Profesional, Instrumentos de Medida, Organizaciones Educativas, Formación Continua, Excelencia

Resumen

Con la puesta en práctica del modelo de la evaluación de Desempeño Docente (MADD), por el nº 15/2007 del decreto de 19 de enero, la educación en general, y en particular los profesores portugueses, han demostrado de diversas formas su descontento cuanto a las medidas subyacentes al modelo aprobado. Aceptan y apoyan una evaluación del desempeño que garantice y sostenga su desarrollo profesional, y que se oriente por principios de justicia y de equidad.

Asumiéndonos lo más posible como espectadores críticos, aceptamos el desafío que el tema de esta investigación implica, convencidas de que podemos contribuir para la calidad de la educación, a través de la comprensión y estudio del proceso en causa. Si por una parte nos proponemos acceder a las percepciones y representaciones de los profesores cuanto a este modelo de evaluación, por otra parte intentamos apoyar la importancia que una evaluación de desempeño de calidad y bien una supervisión adecuada podrá tener en el desarrollo profesional y personal de aquéllos, así como orientar las organizaciones educativas para la excelencia.

Iniciamos este estudio basándonos en un cuadro conceptual enfocado en la evaluación del desempeño de los profesores y de la supervisión pedagógica en contexto. Tratamos la problemática en análisis de forma cuantitativa y cualitativa desde una perspectiva exploratoria en un estudio de caso.

Resumen

Como instrumento de la recogida de datos, elegimos el cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, construido para el efecto. Encuestamos a 212 (N=212) profesores del 1º ciclo de la enseñanza básica y de los educadores de la infancia que ejercen funciones en las escuelas del área de influencia de la Dirección Regional de Educación del Norte y del distrito de Oporto.

Elegimos siete dimensiones de análisis y recogida de datos: Reconocimiento de la Evaluación del Desempeño; Comprometimiento Organizacional; Calidad de la enseñanza/aprendizaje y del desarrollo profesional; Calidad de las relaciones Inter-pares; Funcionalidad/rigor de los instrumentos de registro propuestos; Competencia de los evaluadores y evaluados; Coherencia entre los presupuestos del MADD y de los resultados logrados, para posterior inferencia con el objetivo de que accedamos a las percepciones y a las representaciones que los profesores evaluados, evaluadores y con cargos de dirección tienen sobre el Modelo de Evaluación del Desempeño Docente. Además, quisimos percibir si estos profesionales reconocen que la evaluación del desempeño interviene con su desarrollo profesional a lo largo de la carrera, y si aquella promueve o no la calidad de los contextos educativos.

De los resultados obtenidos denotamos que no hay diferencias significativas, cuando comparamos a los tres subgrupos de profesores formados a partir de las funciones por ellos ejercidas en la escuela; sin embargo, podemos afirmar que los profesores con posiciones de dirección se muestran, en determinados aspectos, más críticos que los subgrupos de los profesores evaluados y evaluadores/relatores.

Resumen

Los profesores admiten la importancia de la existencia de una evaluación de su desempeño, sin embargo, no reconocen validez a este modelo; dicen que él es burocrático, injusto, subjetivo, permeable a los intereses instituidos y que no asegura criterios de equidad entre todos los evaluados.

Rechazan la evaluación entre pares, sobre todo de la misma escuela/agrupación y a quién no reconocen las calificaciones para la función. Consideran la formación imprescindible, principalmente para quién ejerce funciones de evaluación.

La mayoría de los profesores no reconoce el impacto de la evaluación de su desempeño en su desarrollo profesional, y considera que no tiene repercusiones en la calidad del sistema educativo.

Identifican el Informe Crítico, elaborado y evaluado de acuerdo con parámetros previamente definidos y por alguien competente, como una posibilidad que podría juntar consenso.

Nos parece imprescindible reflexionar sobre los datos que la investigación ha identificado, para diseñar e implementar un sistema de evaluación concebido como un recurso para consolidar la autoestima, la motivación y el prestigio profesional en de los profesores, factores clave de la calidad en la educación

Keywords

Teacher Quality, Performance Evaluation and Professional Models of Performance Evaluation, Supervision, Professional Development, Measuring Instruments, Educational Organizations, Continuing Education, Excellence

Abstract

With the implementation of the Teacher Performance Assessment Model (TPAM) by Executive Law no. 15/2007 of January 19th, education in general and the Portuguese teachers in particular have expressed dissatisfaction with the measures underlying the model adopted in different ways. They accept and agree with a performance assessment, as long as it one which ensures and sustains their professional development and is guided principles of justice and equity.

By positioning ourselves as critical spectators as much as possible we have accepted the challenge that the issue of this research involves, convinced that we can contribute to the quality of education through the comprehension and deepening of this process.

If on the one hand we have sought access to the perceptions and representations of the teachers on this assessment model, on the other hand we have tried to sustain the importance that a performance assessment of quality and an adequate supervision may have on their professional development, at the same time guiding the educational organizations to proficiency.

We started this study base on a conceptual framework focused on assessing the performance of teachers and the pedagogical supervision in context.

We have approached the issue on analysis both in quality and quantity from an exploratory perspective base on a case study.

Abstract

As a tool for data collection we have chosen the questionnaire with closed and open question, specifically written for this purpose. We have enquired 212 (N=212) primary school teachers and nursery school teachers working in schools under the influence of the North Region Directorate for Education and Center Region Directorate for Education

We have chosen seven areas of analysis and data collection: Recognition of Performance Assessment; Organizational Commitment; The Quality of the teaching/learning process and the professional development; Quality of peer relationship; Functionality/accuracy of the recording instruments suggested; Competence of the evaluators and evaluates; Coherence between TPAM assumptions and results for subsequent inference in order to access the perceptions and representations that evaluated teachers, evaluators and those with management positions have of the Teacher Performance Assessment Model. At the same time, we aimed to determine if these professionals recognize that the performance assessment interferes with their professional development through their career and whether it promotes the quality of the educational contexts or not.

From our results we emphasize that we did not find significant differences when comparing the three sub-groups of teachers formed according to their duties in school; however we can state that, in some aspects, teachers with management position present themselves more critical than the sub-groups of evaluated teachers and evaluators/rapporteurs.

Abstract

Teachers acknowledge the importance of an assessment of their performance, however they do not recognize the validity of this model, which they see as bureaucratic, unfair, subjective, susceptible to established interests, at the same time considering that it does not ensure equity among all the evaluates.

They reject the evaluation made by peers, especially from the same school/group of schools. They considerer their peers are not qualified for the job and defend that specific training for evaluators is essential.

Most teachers do not recognize any impact of their performance assessment on their professional development and consider that no repercussions on the quality of the education system.

They identify the Critical Report as a possibility that could build consensus, as long as it is prepared and evaluated according to parameters defined by someone competent.

In order to design and implement an evaluation system which can be used as a resource to enhance the self-esteem, motivation and professional prestige of teachers, we believe to be of foremost importance to regard the data identified in this research as key components of quality in education.

Agradecimentos

Resumo

Resumen

Abstract

Índice Geral

	<u>Página</u>
Índice de Quadros	11
Índice de Figuras	29
Lista de Abreviaturas	29
Lista de Anexos	31
Introdução Geral	33
1ª Parte – Quadro Conceptual	39
Capítulo I – Enquadramento Teórico	41
1.1. O Estado da Questão	42
1.2. Legislação Fundamental	49
Capítulo II – O Sistema Educativo e a Excelência	55
Introdução	55

Índice Geral

	<u>Página</u>
2.1. Qualidade e Educação: Utopia ou Realidade...	56
2.2. As Organizações Educativas: Pólos Dinamizadores da Qualidade?	60
Síntese	65
Capítulo III – A Supervisão Pedagógica em Contexto Profissional	67
Introdução	67
3.1. Definição dos Conceitos: Supervisão e Supervisor	68
3.2. Pessoa e a Profissionalidade do Supervisor	71
3.3. A Formação	77
Síntese	82
Capítulo IV – Avaliação do Desempenho Docente: Um percurso de (trans)formação	85
Introdução	85
4.1. A Avaliação e o Desempenho Docente	87
4.2. A Avaliação do Desempenho Docente: Um Espaço aberto ao Desenvolvimento e Construção do Conhecimento Profissional	94
4.3. Dimensão colaborativa e de diálogo interpessoal: A partilha, a colegialidade, a relação dialógica	101
4.4. Professores Avaliadores e Instrumentos de Avaliação: Factores de (in)sucesso do Modelo de Avaliação do Desempenho?	109
Síntese	114

Índice Geral

	<u>Página</u>
Capítulo V – Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica: Que relação?	117
Introdução	117
5.1. Avaliação do Desempenho Docente e a Supervisão Pedagógica: Uma relação de cumplicidade	118
5.2. A Excelência ou os caminhos para a Excelência	122
Síntese	124
2ª Parte – Quadro Empírico	127
Capítulo VI – Procedimentos Metodológicos	129
Introdução	129
6.1. Plano de Investigação	130
6.2. Percorso de Investigação	133
6.3. Formulação do problema	137
6.4. Objectivo e Perguntas de Investigação	139
6.5. Hipóteses	142
6.6. Amostra	144
6.7. Instrumentos e Procedimentos da recolha de dados	146
6.8. Procedimentos Metodológicos: Análise Quantitativa e Análise Qualitativa	151

Índice Geral

	<u>Página</u>
6.8.1. Planificação da apresentação e análise dos dados recolhidos através da aplicação dos instrumentos	158
Capítulo VII – Os Dados e a Análise	159
Introdução	159
7.1. Análise Quantitativa	161
7.1.1. Apresentação dos resultados a análise estatística das respostas às questões fechadas do inquérito dirigido aos professores	161
7.2. Análise Qualitativa	222
7.2.1. Apresentação dos resultados e análise de conteúdo das respostas às questões abertas do inquérito dirigido aos professores	224
7.2.2. Apresentação e análise das respostas às questões abertas do inquérito de acordo com as funções exercidas: Professores Avaliadores e de Direcção/Coordenação de Escolas	265
7.2.3. Apresentação dos resultados e análise de conteúdo das respostas às questões abertas do inquérito de acordo com as funções exercidas: Professores Avaliados	287
7.2.4. Apresentação e análise de conteúdo das sugestões dadas pelos inquiridos às questões 8, 17.1 e 18 do inquérito dirigido aos professores	319
7.3. Triangulação dos resultados obtidos nas diferentes análises apresentadas	322
Síntese	349

Índice Geral

	<u>Página</u>
Capítulo VIII – Entre a Teoria e a Prática: Pontes de Reflexão	351
8.1. Eu e os outros eu, ou Soi-même comme un autre	351
8.2. Reflexão final	356
• Modelo de Avaliação emergente do contributo desta investigação	362
• Considerações finais	365
• Limitações do e ao trabalho	367
Referências Bibliográficas	369
Anexos	391

Índice de Quadros

		<u>Página</u>
Quadro nº 1	Síntese dos documentos legais e respectivo conteúdo	53
Quadro nº 2	Avaliação do Desempenho e principais objectivos	63
Quadro nº 3	Síntese das características mais significativas da postura da avaliação profissional de reconhecimento e de controlo	75
Quadro nº 4	Demandadas del trabajo colaborativo para la formación en los Centros: hacia una definición del liderazgo del asesor externo	102
Quadro nº 5	Relação assunto, hipóteses e questões do inquérito	150
Quadro nº 6	Case Processing Summary	152
Quadro nº 7	Reliability Statistics	152
Quadro nº 8	Operacionalização das subcategorias	154
Quadro nº 9	Distribuição da amostra - Agrupamento	161
Quadro nº 10	Função exercida no Agrupamento/Escola	162
Quadro nº 11	Concorda com a existência de Avaliação do Desempenho Docente?	163
Quadro nº 12	Considera que o Modelo de Avaliação Docente avalia efectivamente o Desempenho Profissional	164
Quadro nº 13	Reconhece que a Avaliação do Desempenho Docente, tal como tem sido prevista, é um processo que promove o desenvolvimento das organizações educativas; isto é, promove a qualidade dos contextos educativos ?	165
Quadro nº 14	Acha importante que, qualquer que seja, o processo de avaliação do desempenho dos professores se preocupe com a promoção do desenvolvimento da organização/escola?	167

Índice de Quadros

		<u>Página</u>
Quadro nº 15	O Modelo de Avaliação do Desempenho Docente anterior, ou com as alterações que têm vindo a ser propostas, assegura critérios de justiça e equidade entre professores?	168
Quadro nº 16	Concorda que a Avaliação do Desempenho Docente tenha reflexos na progressão da carreira?	169
Quadro nº 17	Considera que a Avaliação do Desempenho, de acordo com o modelo proposto pelo Ministério da Educação, promove a tomada de consciência do percurso profissional de cada professor?	171
Quadro nº 18	Favorecer o envolvimento do docente nas questões de carácter institucional	173
Quadro nº 19	Facilitar o aprofundamento das questões ao nível do currículo	174
Quadro nº 20	Interferir ao nível da mediação científica-didáctica	175
Quadro nº 21	Promover atitudes de reflexividade crítica	176
Quadro nº 22	Reflectir a acção/intervenção docente positivamente na avaliação dos alunos	177
Quadro nº 23	Promover a adopção de uma atitude investigativa	178
Quadro nº 24	Potenciar práticas colaborativas e de partilha	179
Quadro nº 25	Outras	180
Quadro nº 26	Avaliam apenas o que se propõem avaliar (sem interferências de outra ordem, emocional,...)	181
Quadro nº 27	Avaliam apenas o que cada avaliador quiser (isto é, permite a subjectividade de cada avaliador)	182

Índice de Quadros

		<u>Página</u>
Quadro nº 28	Deverá assegurar princípios de equidade entre todos os avaliados	183
Quadro nº 29	Garantir que os dados recolhidos são isentos e objectivos	184
Quadro nº 30	Utilizar instrumentos de recolha de dados testados e padronizados	185
Quadro nº 31	Os avaliadores têm de possuir formação adequada em avaliação/supervisão	186
Quadro nº 32	As grelhas de registo têm de ser flexíveis	187
Quadro nº 33	Os critérios/instrumentos de análise sobre as dimensões que são avaliadas têm de ser objectivos e claros	188
Quadro nº 34	A ficha de auto-avaliação é de natureza pessoal, daí que o seu preenchimento deverá ser um acto solitário (um acto individual)	189
Quadro nº 35	Previamente ao preenchimento da ficha de auto-avaliação deveria existir um momento de discussão e reflexão entre pares, permitindo assim a reflexão conjunta e o trabalho cooperativo	190
Quadro nº 36	Considera importante existir um referencial objectivo para a Avaliação do Desempenho Docente?	191
Quadro nº 37	A observação de aulas implica que o observador/avaliador tenha um determinado perfil. Qual a sua opinião sobre esta afirmação?	192
Quadro nº 38	Saber observar (O que observar e como observar de acordo com as finalidades)	193
Quadro nº 39	Identificar e contextualizar o que deve observar	194
Quadro nº 40	Ter flexibilidade face ao observado	195

Índice de Quadros

		<u>Página</u>
Quadro nº 41	Capacidade de observar e integrar o que observa	196
Quadro nº 42	Dominar algumas técnicas de registo	197
Quadro nº 43	Seleccionar instrumentos de registo de dados adequados	198
Quadro nº 44	Conhecer e aceitar diferentes metodologias de ensino/aprendizagem	199
Quadro nº 45	Ser capaz de definir critérios de avaliação face aos contextos	200
Quadro nº 46	Reconhecimento pelos pares de prestígio profissional	201
Quadro nº 47	Ter formação complementar no âmbito da supervisão/avaliação	202
Quadro nº 48	Exibir qualidades pessoais: Objectividade, humanismo, Imparcialidade...	203
Quadro nº 49	Outras	204
Quadro nº 50	Considera uma mais-valia, com reflexo positivo no próprio processo de Avaliação do Desempenho Docente, o Centro de Formação disponibilizar acções de formação neste âmbito?	205
Quadro nº 51	Portfólio profissional de evidências	206
Quadro nº 52	Portfólio do aluno	207
Quadro nº 53	Dossier	208
Quadro nº 54	Diário e/ou diário colaborativo	209
Quadro nº 55	Instrumentos de recolha de dados	210
Quadro nº 56	A observação e as técnicas de registo	211

Índice de Quadros

		<u>Página</u>
Quadro nº 57	Supervisão	212
Quadro nº 58	Avaliação	213
Quadro nº 59	Outras	214
Quadro nº 60	Exame	215
Quadro nº 61	Relatório crítico da actividade do docente, posteriormente avaliado de acordo com critérios previamente definidos e do conhecimento do avaliado, por alguém indiferenciado e designado pelo Director de entre os docentes da escola	216
Quadro nº 62	Relatório crítico da actividade do docente, posteriormente avaliado de acordo com critérios previamente definidos e do conhecimento do avaliado, por alguém exterior à escola	217
Quadro nº 63	Propostas com base no anterior Modelo de Avaliação do Desempenho Docente	218
Quadro nº 64	Propostas com base no anterior/actual modelo mas com avaliadores credenciados (c/ formação específica em supervisão/avaliação) do quadro do agrupamento	219
Quadro nº 65	Modelo actual com avaliadores credenciados (c/formação específica supervisão/avaliação) exteriores à escola/agrupamento	220
Quadro nº 66	Outras	221
Quadro nº 67	Concorda com a Avaliação do Desempenho Docente?	224
Quadro nº 68	O Modelo de Avaliação do Desempenho avalia efectivamente o desempenho dos professores?	228
Quadro nº 69	Mecanismos identificados/sugeridos como garantia de que avaliam o Desempenho Profissional	231

Índice de Quadros

		<u>Página</u>
Quadro nº 70	A Avaliação do desempenho promove o desenvolvimento das organizações e a qualidade dos contextos?	233
Quadro nº 71	É importante, qualquer que seja, o processo de Avaliação do Desempenho de Professores, preocupar-se com a promoção do desenvolvimento da organização/escola	238
Quadro nº 72	O Modelo de Avaliação do Desempenho Docente assegura critérios de justiça e equidade	240
Quadro nº 73	O que pensa sobre a Avaliação do Desempenho e o reflexo na progressão da carreira?	244
Quadro nº 74	A Avaliação do Desempenho promove a tomada de consciência do percurso profissional	248
Quadro nº 75	Pedimos que nos façam sugestões e/ou comentários acerca da afirmação “ <i>A Avaliação do Desempenho terá de contemplar o desenvolvimento profissional</i> ”	251
Quadro nº 76	Sugestões para os instrumentos utilizados na Avaliação do Desempenho serem objectivos e fiáveis	252
Quadro nº 77	Sugestões para a construção de um referencial objectivo	255
Quadro nº 78	Que Perfil para o docente avaliador	257
Quadro nº 79	Justificação das opções identificadas como sendo as mais e as menos valorizadas	260
Quadro nº 80	Concorda com a Avaliação do Desempenho Docente?	265
Quadro nº 81	O Modelo de Avaliação do Desempenho avalia efectivamente o desempenho dos professores?	268
Quadro nº 82	Mecanismos identificados/sugeridos de que avaliam o Desempenho Profissional	270

Índice de Quadros

		<u>Página</u>
Quadro nº 83	A Avaliação do Desempenho promove o desenvolvimento das organizações e a qualidade dos contextos?	271
Quadro nº 84	É importante, qualquer que seja, o processo de Avaliação do Desempenho de Professores, preocupar-se com a promoção do desenvolvimento da organização/escola	273
Quadro nº 85	O Modelo de Avaliação do Desempenho Docente assegura critérios de justiça e equidade	274
Quadro nº 86	O que pensa sobre a Avaliação do Desempenho e o reflexo na progressão da carreira	275
Quadro nº 87	A Avaliação do Desempenho promove a tomada de consciência do percurso profissional	277
Quadro nº 88	Pedimos que nos façam sugestões e/ou comentários acerca da afirmação “ <i>A Avaliação do Desempenho terá de contemplar o desenvolvimento profissional</i> ”	278
Quadro nº 89	Sugestões para os instrumentos utilizados na Avaliação do Desempenho serem objectivos e fiáveis	280
Quadro nº 90	Sugestões para a construção de um referencial objectivo	282
Quadro nº 91	Que Perfil para o docente avaliador	283
Quadro nº 92	Justificação das opções identificadas como sendo as mais e as menos valorizadas	285
Quadro nº 93	Concorda com a Avaliação do Desempenho Docente?	287
Quadro nº 94	O Modelo de Avaliação do Desempenho avalia efectivamente o desempenho dos professores?	290
Quadro nº 95	Mecanismos identificados/sugeridos de que avaliam o Desempenho Profissional	293

Índice de Quadros

		<u>Página</u>
Quadro nº 96	A Avaliação do Desempenho promove o desenvolvimento das organizações e a qualidade dos contextos?	294
Quadro nº 97	É importante, qualquer que seja o processo de Avaliação do Desempenho dos Professores, preocupar-se com a promoção do desenvolvimento da organização/escola	298
Quadro nº 98	O Modelo de Avaliação do Desempenho Docente assegura critérios de justiça e equidade	300
Quadro nº 99	O que pensa sobre a Avaliação do Desempenho e o reflexo na progressão da carreira	303
Quadro nº 100	A Avaliação do Desempenho promove a tomada de consciência do percurso profissional	306
Quadro nº 101	Pedimos que nos façam sugestões e/ou comentários acerca da afirmação “ <i>A Avaliação do Desempenho terá de contemplar o desenvolvimento profissional</i> ”	308
Quadro nº 102	Sugestões para os instrumentos utilizados na Avaliação do Desempenho serem objectivos e fiáveis	309
Quadro nº 103	Sugestões para a construção de um referencial objectivo	311
Quadro nº 104	Que Perfil para o docente avaliador	313
Quadro nº 105	Justificação das opções identificadas como sendo as mais e as menos valorizadas	315
Quadro nº 106	Distribuição das respostas mais significativas relativas a “Reconhecimento da Avaliação do Desempenho”	326
Quadro nº 107	Distribuição das respostas mais significativas relativas a “Comprometimento Organizacional”	328

Índice de Quadros

	<u>Página</u>	
Quadro nº 108	Distribuição das respostas mais significativas relativas a “Qualidade de ensino/aprendizagem e desenvolvimento profissional”	334
Quadro nº 109	Distribuição das respostas mais significativas relativas a “Qualidade das relações inter-pares (comunicação, colaboração, partilha...)”	337
Quadro nº 110	Distribuição das respostas mais significativas relativas a “Competência dos avaliadores e avaliados”	340
Quadro nº 111	Distribuição das respostas mais significativas relativas a “Funcionalidade/rigor dos instrumentos de registo propostos”	344
Quadro nº 112	Distribuição das respostas mais significativas relativas a “Coerência entre pressupostos do MADD e resultados obtidos”	347

Índice de Figuras

		<u>Página</u>
Figura nº 1	Proposta de Organigrama de Formação e Avaliação do Desempenho	80
Figura nº 2	Modelo de Avaliação Próxima e Variáveis Situacionais	92

Lista de Abreviaturas

MADD	- Modelo de Avaliação do Desempenho Docente
ADD	- Avaliação do Desempenho Docente
CCAD	- Comissão de Coordenação Avaliação Desempenho
DREN	- Direcção Regional de Educação do Norte
DREC	- Direcção Regional de Educação do Centro
ME	- Ministério da Educação

Lista de Anexos

- Anexo I Inquérito dirigido a Professores Avaliadores e Avaliados, de acordo com o Regime de Avaliação do Desempenho Docente, a exercerem funções em Agrupamentos/Escolas da Área de influência da DREN e da DREC.
- Anexo II Pedido de Autorização dirigido aos Directores de Agrupamento de Escolas para a realização do Inquérito.
- Anexo III Autorização do Ministério da Educação de Portugal para realização do inquérito em meio escolar.
- Anexo IV Exemplos de Fichas utilizadas no Processo de Avaliação de Desempenho de acordo com o MADD

“A educação deveria incluir o ensino das incertezas”

(Edgar Morin, 2000)

Introdução Geral

A avaliação do desempenho dos professores é sem dúvida um tema que tem motivado profissionais de diferentes áreas a abordar a questão, sobre diversos ângulos e em diferentes perspectivas. Investigadores/professores do ensino superior, gestores, advogados, opinião pública, enfim, todos têm uma achega a dar sobre a avaliação das competências profissionais.

Como professora, senti a responsabilidade de não deixar que o assunto fosse tratado apenas por aqueles que não fazem parte do ensino básico e secundário, sobre quem recai a avaliação do desempenho. Quis dar voz a todos os professores que sentem as angústias e frustrações de serem avaliados e avaliadores sem rede, sem formação, sem possibilidade de alterar práticas, de assistirem a nomeações incompreensíveis, que só encontram justificação na insensibilidade e nos interesses instituídos dos gestores das escolas.

Assumi a minha responsabilidade como investigadora, quis perceber de uma forma ética e distante, se é que é possível, o que representa o Modelo de Avaliação do Desempenho dos Professores, que implicações tem na escola, na vida pessoal e profissional de cada um de nós.

Ouvi muitos professores, equacionei as suas preocupações com os normativos legais e optei pela elaboração de um inquérito por questionário que me permitisse aceder às suas percepções e representações sobre o Modelo de Avaliação do Desempenho Docente (MADD). Assegurei a confidencialidade e anonimato das respostas, contudo existiram professores que não quiseram expor-se ou contribuir com as suas ideias para o debate, apesar dos cargos e da responsabilidade que detêm em todo o processo.

A investigação que denominei “*Avaliação do desempenho dos professores e supervisão pedagógica: Um percurso de e para a qualidade*”, não é de todo isenta, pressupõe um acreditar numa avaliação do desempenho com carácter formativo que de algum modo traga de novo à escola um espírito de confiança, liberdade e felicidade, em que todos possamos voltar a estar “...*comprometidos pelo contributo para um mundo mais livre e feliz*” (Canário, 2009).

Aceitando a interferência da evidência empírica, elegemos como problema central deste trabalho, conhecer as percepções e representações dos professores (avaliados e avaliadores) acerca do modelo de avaliação proposto.

Cumulativamente, pretendemos verificar se: i) a existiram opções desfavoráveis relativamente ao MADD, ou a alguns pontos da avaliação, se justificam alterações, tais como: a) optar por outras modalidades de avaliação ou alterar itens menos consensuais; b) introduzir critérios fiáveis e esbater a subjectividade do avaliador e das situações de avaliação, acautelando a ética profissional e os critérios de equidade e justiça; c) formar avaliadores para a especificidade da tarefa e oferecer formação contínua adequada aos professores, ii) partindo do pressuposto que a Avaliação do Desempenho é um mecanismo promotor da qualidade de ensino e melhoria da aprendizagem dos alunos, então quais são as oportunidades que o MADD oferece para: a) promover o desenvolvimento profissional do professor e acautelar oportunidades de crescimento profissional; b) fomentar a

cooperação e partilha no interior da classe docente; c) influenciar/interferir positivamente nas Organizações Educativas (escolas), conduzindo-as à excelência do serviço prestado.

Assim, numa primeira parte procederemos ao enquadramento teórico, apoiada na revisão bibliográfica e estruturada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos a identificação dos estudos de investigação (mestrados e doutoramentos) que têm sido desenvolvidos no âmbito da problemática que elegemos e fazemos um pequeno resumo do conteúdo dessas investigações.

Cumulativamente, damos conta da legislação que de algum modo enquadra e legitima a Avaliação do Desempenho dos Professores, bem como define as competências do exercício profissional.

Apoiadas numa breve revisão bibliográfica, elegemos alguns conceitos teóricos que apoiaram a questão central desta investigação, dos quais destacamos: Qualidade Docente; Avaliação e Desempenho Profissionais; Modelos de Avaliação do Desempenho; Supervisão Pedagógica; Desenvolvimento Profissional; Instrumentos de Medida; Organizações Educativas; Excelência; Formação Contínua.

Partindo da premissa, de que as organizações educativas têm um papel fundamental em todo o processo de avaliação do desempenho, e que o clima organizacional interfere no desempenho dos profissionais que aí exercem, dedicamos o segundo capítulo a uma abordagem geral neste âmbito.

No terceiro capítulo será realçada a importância da supervisão pedagógica, bem como o tipo de interacção entre quem avalia e quem é avaliado. Paralelamente, traçaremos o perfil de um professor avaliador com base na função supervisiva, que entendemos ser

propícia a uma avaliação do desempenho que privilegia o desenvolvimento profissional dos professores.

Terminamos este capítulo, fazendo referência à formação contínua como factor indispensável para apoiar e promover a evolução e o desenvolvimento de competências nos mais diversos campos do conhecimento. Tal como Medina Rivilla e Dominguéz Garrido acreditamos numa perspectiva formativa “...*crítica e innovadora del profesor para que reflexione, intervenga y asuma críticamente las reformas como agente activo en la transformación del entorno.*” (1989: 9).

Prosseguimos o enquadramento teórico no quarto capítulo, considerando que estamos exactamente, na questão que deu o mote para esta investigação.

Abordamos a avaliação do desempenho numa perspectiva, que sabemos que não é neutra, mas da qual tentamos esbater, tanto quanto possível, a subjectividade da investigadora.

Ao longo deste capítulo elegemos quatro sub-pontos que, quanto a nós, são os eixos em torno dos quais o MADD se estrutura. Simultaneamente, apresentamos perspectivas que evidenciam as fragilidades, ou os efeitos perversos, subjacentes ao processo avaliativo em vigor, em Portugal.

No quinto, e último capítulo da primeira parte, partimos do pressuposto de que a supervisão pedagógica, assumindo o papel de “*amigo crítico*”, será sem dúvida o elemento crucial de uma avaliação do desempenho docente (ADD) que se preocupa com a pessoa e o profissional, e que, em última análise, promove, reconhece e valoriza as competências profissionais.

A segunda parte é dedicada à metodologia da investigação e é estruturada em dois

capítulos.

No sexto capítulo, que denominamos de procedimentos metodológicos, é apresentado o plano e percurso da investigação empírica realizada, bem como o problema, as hipóteses de trabalho e a amostra. Ainda neste capítulo, damos conta da construção e do instrumento utilizado, e também dos procedimentos realizados para inquirir os professores.

O sétimo capítulo é dedicado essencialmente à apresentação e análise dos resultados obtidos através do inquérito. Terminamos, com a triangulação dos dados das análises produzidas e reflexão sobre os dados obtidos.

A finalizar, apresentamos o capítulo VIII, propondo-nos estabelecer a ponto de reflexão entre a teoria e a prática. Daí que constituem esta última etapa uma pequena reflexão sobre o triplo papel que assumimos no decurso da ADD; enquanto professora avaliada, professora avaliadora e professora investigadora, como coabitaram e interferiram na nossa personalidade e profissionalidade docente. Uma reflexão final sobre os dados e sugestões que os mesmos indiciam; considerações e contributos do estudo, as suas limitações e sugestões de estudos futuros.

1ª. PARTE

QUADRO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

Enquadramento Teórico

Ao darmos início ao nosso estudo de investigação partimos do princípio de que os referentes teóricos são imprescindíveis ao seu desenvolvimento, eles funcionam como tábuas mestras que sustentam e orientam o processo investigativo. Partindo deste pressuposto, e ainda que de uma forma breve, nos capítulos dedicados à fundamentação teórica, não podemos deixar de tecer algumas considerações sobre os principais conceitos e abordagens que sustentam o nosso trabalho.

Começamos por fazer um levantamento acerca de estudos/investigações sobre a avaliação de desempenho docente e supervisão pedagógica em contexto de trabalho.

Revisitamos os documentos legais que tecem considerações acerca das finalidades do Modelo de Avaliação do Desempenho Docente (MADD) em vigor.

Tentamos relacionar a profissão de professor, a complexidade e ambiguidade de todo o processo avaliativo com a qualidade e excelência educativa preconizada por alguns e desejada por todos.

Questionamos o ambiente de colaboração e inter-ajuda como potenciadores da identidade e da construção do conhecimento profissional.

Atribuimos uma parcela de responsabilidade às organizações educativas pelo ambiente de instabilidade, desconfiança e descrédito que prolifera na maior parte das escolas. Contudo, acreditamos na capacidade dos centros educativos gerarem “...*un clima y estilo de indagación colaborativa.*”(Medina Rivilla e Andújar, 1997: 179) comprometido com “...*una visión articulada de los fines de la organización, generando motivaciones para participar en los fines y misiones de la escuela*”(Segovia e Bolívar, 1997: 166).

Reflectimos acerca das virtualidades e defeitos dos instrumentos de avaliação em que se sustenta todo o processo, a sua aplicação e a falta de rigor que tem caracterizado a sua aplicação. Finalmente, equacionamos a formação contínua dos professores como eixo dinamizador e promotor da (trans)formação.

Do exposto ressaltam as palavras-chave: Qualidade Docente; Avaliação e Desempenho Profissionais; Modelos de Avaliação do Desempenho; Supervisão Pedagógica; Desenvolvimento Profissional; Instrumentos de Medida; Organizações Educativas; Excelência; Formação Contínua.

1.1. Estado da questão

A avaliação de desempenho docente é um assunto que ao longo dos últimos anos tem sido alvo de debates em vários países, embora com abordagens de diferente etiologia.

Esta questão surge com maior relevância, a partir do momento em que o debate sobre a qualidade das organizações e a eficácia dos serviços se impõem à sociedade.

Encontramos investigações sobre assuntos que estão relacionados com esta questão, no entanto, não identificamos investigações específicas sobre a temática, à data do início deste trabalho.

Concretamente em Portugal, é instituído um novo procedimento de avaliação dos professores, previsto pelo Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril, com a redacção que lhe foi dada pelo Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro, e o Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro, a perturbação que tal decisão provoca, permite-nos assistir a um proliferar de crónicas e artigos de opinião.

Hoje, passados cinco anos sobre a aplicação do Modelo de Avaliação do Desempenho Docente (MADD cuja sigla utilizaremos daqui em diante), embora com algumas simplificações que foram sendo introduzidas pelo Ministério da Educação, começam a surgir alguns trabalhos neste âmbito. Porém, a maior parte são publicações de investigadores do ensino superior, ligados à educação que têm vindo a debruçar-se sobre esta problemática, ou então, alguns especialistas em direito e na administração, os quais apresentam uma visão ligada ao mundo empresarial.

Na intersecção destas duas visões, educativa e empresarial, procuramos identificar alguns trabalhos de referência, quer quanto à avaliação do desempenho docente, quer quanto à supervisão pedagógica, que nos parecem indissociáveis de um processo avaliativo como aquele a que se reporta esta investigação.

Assim sendo, optámos por eleger alguns estudos no âmbito das questões atrás referenciadas, e que nos parecem poder clarificar os objectivos do nosso estudo: conhecer as representações e as percepções dos professores relativamente ao processo de avaliação que tem sido aplicado; identificar indicadores relevantes que permitam conhecer os principais obstáculos, constrangimentos e dificuldades sentidas pelos actores na implementação do modelo de avaliação. Paralelamente, pretendemos dar conta dos factores

valorizados no processo e aprofundar questões que permitam orientar o processo de avaliação do desempenho de forma a garantir repercussões na qualidade educativa em particular, e nas organizações/agrupamentos em geral.

A apresentação desses estudos obedece ao seguinte critério: ano de realização (do mais recente para o mais antigo), nome do autor/a, localidade ou instituição, país e pequeno resumo do conteúdo do trabalho.

Messias, Joaquim dos Santos. 2008. *A avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão. um estudo exploratório com professores do 1º ciclo do ensino básico.* Universidade de Aveiro. Aveiro. Portugal.

O desempenho profissional tem sido sujeito a ampla discussão ao mais alto nível das instituições públicas. É crescente a vontade de se estabelecerem critérios e metas a alcançar pelo desempenho profissional dos funcionários públicos, premiando-os pelo mérito e pela excelência das suas funções.

A Avaliação do Desempenho dos Docentes deixa de ser centrada na apresentação de um Relatório Crítico, para se assumir como um processo complexo. Pretende-se, que da avaliação dependa, para além da promoção e progressão na carreira, o desenvolvimento profissional do docente e a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Este estudo, teve como objectivo central conhecer, por parte dos professores do 1º ciclo, as suas concepções acerca da Avaliação do Desempenho e em que medida a figura do supervisor poderá contribuir para o desenvolvimento da mesma.

Os resultados demonstram que, os professores consideram que este sistema é um meio de selecção, formulação de juízos e de prestação de contas. Admitem que a

introdução da figura do Supervisor, sobretudo no período probatório, poderia ser benéfica e assumir-se como formador e colaborar com o professor.

Figueiredo, Luísa Maria Fernandes Martins Rocha Lobão. 2009. *A avaliação de desempenho docente: estudo do processo de implementação com professores de educação especial.* Universidade do Minho. Braga. Portugal.

O propósito desta investigação foi conhecer de que forma os professores de educação especial responderam às exigências do novo sistema de avaliação de desempenho. O estudo parte das especificidades deste grupo de docência, do enquadramento legal da avaliação de desempenho docente, e centra-se num quadro conceptual focado na avaliação de desempenho dos professores.

Tomando como referência o enquadramento legal, assume o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e a melhoria da qualidade do ensino, como objectivos principais.

Concluí, que o novo sistema de avaliação de desempenho docente é gerador de muitas tensões, não serve os principais objectivos a que se propõe.

Ferreira, Carlos Amílcar Santos. 2006. *A avaliação do desempenho docente. expectativas dos professores.* Universidade Portucalense – Infante D. Henrique. Porto. Portugal.

O autor desta investigação traça o quadro conceptual e histórico da avaliação de professores e da administração escolar em Portugal.

Seguidamente desenvolve um estudo comparativo, acerca da opinião e expectativas dos professores do 2º e 3º ciclo, em duas escolas do Porto, sobre a Avaliação do Desempenho Docente em vigor.

Os resultados indicam que os professores preferem uma avaliação do desempenho centrada nas actividades lectivas e no trabalho desenvolvido com os alunos, com carácter formativo e contextualizado.

Os professores rejeitam qualquer ligação entre a sua avaliação de competências e os resultados dos alunos.

Parente, Maria Cristina Cristo. 2004. *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem.* Universidade do Minho. Braga. Portugal.

Esta investigação pretendeu compreender, descrever e interpretar as percepções e práticas de avaliação de um grupo de educadoras de infância.

O estudo realizado, através de um estudo de caso participativo, permitiu construir seis “jornadas de aprendizagem” no âmbito da construção de práticas alternativas de avaliação e da realização de portefólios.

Pérez, García M. Purificación. 2001. *La tarea supervisora en la formación del profesorado de las etapas de educación infantil y primaria: un modelo reflexivo de supervisión.* Universidade de Granada.Espanha.

Tendo como propósito melhorar a supervisão realizada pela universidade e defendendo uma postura que ajuda o aluno a conectar de forma cognitiva e reflexiva a teoria aprendida com a prática realizada. O objectivo da prática é fazer o aluno pensar e propiciar a aquisição de habilidade relacionadas com a construção de teorias pessoais.

Os resultados obtidos permitem dizer que o Modelo de Supervisão Reflexivo estimula operações cognitivas, já que supervisor e aluno analisam e detectam problemas, a

reflexão é estimulada e as inferências são favorecidas. Os alunos têm oportunidade de interrogar, e a relação entre a teoria e a prática é promovida.

Ribeiro, Deolinda Alice Dias Pedroso. 1996. *Modelos e estilos de supervisão facilitadores dos processos de autonomia.* Universidade de Aveiro. Aveiro. Portugal.

Com esta investigação a autora pretende contribuir e aprofundar questões teóricas que se prendem com o desenvolvimento da profissionalidade e da personalidade do futuro educador de infância, enquanto sujeito construtor da sua prática pedagógica.

São equacionados os modelos e estilos de supervisão facilitadores de uma aprendizagem para uma formação mais eficaz. Neste sentido são analisados e equacionados os contextos institucionais e organizacionais que contribuem para a definição do perfil do educador de infância. Os comportamentos interactivos verbais, entre supervisor e supervisionado, também constituem alvo de pesquisa.

É convicção da investigadora que “ninguém se forma sozinho” mas sim na interacção com os outros, num processo co-construído.

Cano, García Elena. 1995. *La calidad de la educación.* Universidad de Barcelona. Barcelona. Espanha.

De acordo com a autora, esta investigação é constituída por duas partes. A primeira consta da análise teórica acerca do conceito de qualidade, e a segunda é um estudo de caso realizado num infantário e no qual se procura identificar critérios da qualidade.

Entre vários indicadores de qualidade estudados a formação dos professores é um dos factores analisados neste estudo.

Blanco, Pesqueira Antonia. 1994. *Evaluación de la calidad formativa de programas de formación de profesorado. Universidad nacional de educación à distancia.* Espanha.

À data em que procedemos ao início deste estudo de investigação, a avaliação do desempenho docente com base nas competências profissionais, acabara de ser introduzida em Portugal.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca da temática avaliação de professores e supervisão pedagógica. Paralelamente, tentamos identificar estudos de investigação produzidos neste âmbito e constatámos que, apenas, equacionam a supervisão, a qualidade e a avaliação.

No final do ano 2010, voltamos a pesquisar estudos recentes sobre a problemática em análise, e encontramos três investigações produzidas para obtenção dos graus académicos de mestre.

Os estudos que elencamos, neste ponto, têm em comum o abordarem a supervisão pedagógica como um factor de mais-valia, quer nos contextos de iniciação profissional, quer como apoio, orientação e reflexão da prática profissional nos contextos profissionais.

Quanto às diferenças, relativamente ao estudo por nós apresentado e às três investigações realizadas na avaliação do desempenho docente, com base no actual modelo em vigor, evidenciamos, a favor da nossa investigação, factores tais como:

- O eixo central da investigação desenvolve-se em torno da avaliação do desempenho e da supervisão pedagógica como factores de qualidade educativa;

- Elegemos as percepções e representações de dois grupos de professores acerca do MADD, para identificarmos e diagnosticar os factores do processo que provocam consensos, tensões e conflitos;
- A nível metodológico privilegiamos uma metodologia quantitativa e qualitativa do tratamento de dados, o que nos permite conhecer profundamente as razões dos inquiridos acerca de diferentes assuntos.

Quanto a nós, a mais-valia desta investigação tem a ver com o instrumento de recolha de dados que associa questões fechadas e questões abertas, permitindo aos inquiridos justificar, dizer o que pensam, explicitar as suas opiniões e acrescentar opções. Este facto, permite a recolha de informação relevante para a prossecução do objectivo deste trabalho e evidência os pontos fortes e fracos do processo de avaliação do desempenho, acresce o facto de oferecer elementos cruciais como base de reflexão sobre o assunto.

1.2. Legislação fundamental

De seguida daremos conta da legislação que apoia a nossa investigação de uma forma directa ou indirecta. Apresentaremos os documentos legais, publicados pelo Ministério da Educação, por data de publicação, do mais actual para o mais afastado no tempo.

A selecção dos referidos documentos tem a ver com o maior relevo que têm para o estudo a que nos propusemos e que legitimam o Modelo de Avaliação do Desempenho Docente em vigor, em Portugal.

Despacho nº 16034/2010 de 22 de Outubro

Define a qualidade de ensino como o aspecto mais importante e pressupõe a definição de um perfil profissional que se estrutura em 4 dimensões fundamentais:

- 1) profissional, social, ética;
- 2) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- 3) participação na escola e relação com a comunidade educativa;
- 4) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Define ainda os padrões de desempenho docente relativos a cada uma das dimensões.

Despacho-Normativo nº 24/2010 de 23 de Setembro

Estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular, bem como os procedimentos a que a mesma deve obedecer. Define os princípios a aplicar aos docentes que se encontrem em licença sabática ou no regime de equiparação a bolseiro, a tempo inteiro.

Portaria nº 926/2010 de 20 de Setembro

A presente portaria estabelece os procedimentos a adoptar sempre que, por força do exercício de cargos ou funções, não possa haver lugar à observação de aulas.

Despacho nº 14420/2010 de 15 de Setembro

Define as regras de calendarização e do procedimento de avaliação do desempenho, bem como as regras e padrões de uniformização para a elaboração do relatório de auto-avaliação.

Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de Junho

Procede à Revisão do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário e estabelece um novo sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, simplificando os respectivos procedimentos e, simultaneamente, dando maior relevo ao desenvolvimento profissional e reconhecimento do mérito.

Decreto-Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho

Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário, procurando garantir uma efectiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira, através da valorização do mérito, conforme consagrado no Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensino Básico e Secundário e dos Educadores de Infância.

Decreto-Regulamentar nº 4/2008 de 5 de Fevereiro

Define a composição e o modo de funcionamento do conselho científico para a avaliação de professores.

Decreto-Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro

Regulamenta a Avaliação do Desempenho Docente e comporta a utilização das fichas destinadas à auto-avaliação e avaliação dos docentes, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos.

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro

Define o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário e altera o regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto

Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

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

Publica o Estatuto da Carreira Docente.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Quadro nº 1

Síntese dos documentos legais e respectivo conteúdo

Despacho nº 16034/2010 de 22 de Outubro	Reafirma as 4 dimensões sobre que tem de se estruturar a avaliação do desempenho e define, através de uma grelha, os padrões desse desempenho.
Despacho-Normativo nº 24/2010 de 23 de Setembro	Define as ponderações curriculares sobre as quais assenta a avaliação.
Portaria nº 926/2010 de 20 de Setembro	Cria condições de avaliação para os professores que não exercem funções docentes.
Despacho nº 14420/2010 de 15 de Setembro	Uniformiza os procedimentos e a calendarização.
Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de Junho	O novo processo de avaliação focaliza-se no mérito e no desenvolvimento profissional
Decreto-Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho	Introduz alterações no Estatuto da Carreira Docente, viabilizando uma avaliação que produz efeitos na progressão da própria carreira.
Decreto-Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro	Cria os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação docente.
Decreto-Regulamentar nº 4/2008 de 5 de Fevereiro	Cria o Conselho científico para a avaliação e atribui-lhes a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e a monitorização do respectivo processo avaliativo.
Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro	Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensino Básico e Secundário. Altera o regime jurídico da Formação contínua dos professores.
Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto	Perfil específico dos docentes com base nas dimensões do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem
Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril	Substitui a entrega de um Relatório Crítico, como meio da Avaliação Docente e Progressão da Carreira, pela Avaliação do Desempenho Docente, definindo as regras a que terá de obedecer o novo modelo avaliativo.

CAPÍTULO II

O Sistema Educativo e a Excelência

“El objetivo de la formación del profesor es convertirlo en emancipador, crítico e investigador de su práctica, logrando la transformación de la sociedad a través de la reconceptualización de los procesos de enseñanza.”

(Medina Rivilla e Domínguez Garrido, 1987: 117)

Introdução

Não podemos, ou não devemos, deixar de lembrar o repto lançado por Estrela *“...que se salvguarde o que deve ser salvaguardado, mas abra portas à construção do futuro possível dentro do futuro desejável e não aquele futuro que as modas, os profetas e os representantes de interesses organizados nos querem impor como inevitável”* (2002: 17).

Deseja-se um sistema educativo renovado e adequado às exigências sociais actuais pelo que é necessário promover *“um salto qualitativo da formação ”* (Campos, 2003: 58) e consequentemente da qualificação dos profissionais.

Os profissionais terão de assumir um papel activo e transformador que obriga cada um de nós a deter um conjunto de qualificações científicas bem fundamentadas, ser investigador durante o percurso formativo e profissional, e simultaneamente que lhe seja

proporcionada a aquisição e desenvolvimento de competências capazes de mobilizar conhecimentos, atitudes e capacidades de análise de cada situação concreta (Ibidem).

Advém das premissas anteriores que, uma formação de qualidade terá mais oportunidade de formar profissionais colaborativos, reflexivos, que valorizem a flexibilidade, a abertura ao novo e à criatividade para fazer face ao imprevisto. De acordo com Medina Rivilla e Dominguéz Garrido (1989) precisamos de um modelo de “*professor inquieto*”, desejoso de dar resposta à complexidade, multidimensionalidade e transformações da realidade em que ensina.

Para que a mudança se comece a operar nas práticas dos professores é preciso praticá-la, incentivá-la e reflectir sobre ela em conjunto. Na concepção de Rogers (1980) só muda quem aprendeu a adaptar-se e a mudar, tal como só é capaz de se educar aquele que aprende como aprender (Almeida, Marques e Pinto, 2000).

2.1. Qualidade e Educação: Utopia ou Realidade...

A consciência de que o que se passa no domínio da educação, é de uma responsabilidade e repercussão enormes, tanto a nível pessoal como social, potenciou a que nos últimos tempos, se questionasse de forma tão crítica o seu papel.

O termo Qualidade vem do latim *Qualitas*, e é utilizado em situações bem distintas. Fala-se da qualidade de vida das pessoas de um país ou região, da qualidade da água que se bebe ou do ar que se respira, da qualidade do serviço prestado por uma determinada empresa, ou serviço.

Apesar da multidimensionalidade do conceito qualidade, ele invadiu o discurso e as práticas do nosso quotidiano. As rápidas transformações da sociedade e a competitividade gerada quer ao nível de cada país, quer inter-países, exigem respostas de excelência e

constante actualização de competências. A qualidade empresarial será entendida como *“el conjunto de condiciones de un producto o servicio que hace que sea capaz de satisfacer las necesidades y expectativas del cliente, de características y rendimiento”* (Ponencias de Renfe en el V Congreso Español de Calidad, 1992, In Cantón e outros, 2001: 68). Extrapolando para o sector da educação, Cantón (2001) considera imprescindível associar à ideia anterior, a dimensão contextual dos centros educativos; destes, destaca os pais, os alunos, o bairro de inserção da instituição, associações, outros centros, parceiros educativos.

Reconhecida a ambiguidade, a polissemia, a subjetividade e a abrangência que se reconhece ao conceito de qualidade, temos de admitir que estamos perante um atributo que constitui uma preocupação e uma procura da sociedade do século XXI, também ela dinâmica e mutante mas simultaneamente consciente de que *“el paradigma de la calidad se plantea al servicio de la convivencia colaborativa, del desarrollo sostenible y solidario, y de la búsqueda de la felicidad de los seres humanos, esta última basada en la contribución de cada uno al bienestar de los demás”*, tal como sublinha Gento (2000) citado por Cantón (2001: 18).

Perspectivando a aplicação do Modelo European Foundation for Quality Management (EFQM) aplicado à qualidade no Sistema Educativo Espanhol, a qualidade é definida pelo MEC (2000: 7) como *“la satisfacción de los beneficiarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal de administración y servicios, y el impacto en la sociedad se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados”* (Cantón: 77).

Associado ao termo qualidade, frequentemente encontramos o conceito de melhoria, igualmente ambíguo e polissêmico, e que Cantón define como *“un cambio suave y constante en la organización, que busca intervenir en algún proceso de la organización, para mejorar sus resultados, su nivel de vida o de satisfacción, para buscar respuesta a disfunciones detectadas, etc. Los cambios debidos a la mejora son lentos y constantes.”* (Ibidem: 37), a exigir persistência, e à mistura uma certa capacidade de sonhar e de aceitar desafios.

Satisfação, motivação, êxito, implicação, auto-estima, entre outras, são componentes que se identificam nas mais variadas situações educativas e tal como nos lembra Zabalza *“La calidad, al menos en lo que se refiere a las escuelas, no es tanto un repertorio de rasgos que se poseen, sino más bien algo que se va consiguiendo. La calidad es algo dinámico...algo que se construye día a día y de manera permanente”* (2001: 34). Atendendo a estes princípios não podemos ignorar o papel dos professores; isto é, a sua competência e dedicação (Sabucedo e outros, s/d), bem como a importância que a educação representa como fator de melhoria, progresso e desenvolvimento humano.

Não restam dúvidas de que a qualidade da educação depende muito dos professores e da sua formação. Zabalza (2001) afirma que a melhoria da educação só é possível se podermos contar com professores comprometidos e participativos. A sociedade pede aos professores *“...una oferta clara sobre el modelo de hombre-educado y de nueva comunidad en proceso de formación, que habrá de preparar para enfrentarse a los desafíos de la próxima década y siglo. El profesor precisa de una reflexión profunda sobre el sentido, orientación y modelo al que ha de responder con una óptima formación en las demandas del presente y futuro, asumiendo superadoramente su pasado”* (Medina Rivilla e Dominguéz Garrido, 1989: 19).

Reconhecemos que “*A procura de uma escola de qualidade que responda eficazmente às necessidades dos «aprendentes» (Roldão, 2000: 21), enquanto alunos e cidadãos, tem sido uma preocupação constante da investigação em educação*” (Pinto, 2002: 1), à qual se associa a avaliação do desempenho docente, pelo menos enquanto princípio expresso, como se pode ler no Despacho nº 16034/2010 “*...a qualidade do ensino é o aspecto mais importante do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos na escola*”.

Associado ao conceito de qualidade surge o conceito de excelência. Ser excelente é superar a média, é atingir níveis desenvolvimentais e de competência que não são partilhados com os outros profissionais. Um professor de excelência atinge níveis de desenvolvimento, numa competência e num determinado âmbito, para além dos níveis alcançados pelos demais (De Ketele, 2010).

Ser um profissional, a quem é reconhecida a excelência num ou em vários domínios, terá de ser reconhecido e divulgado como boas práticas; só assim se compreendem as funções da avaliação profissional e se estimula a excelência na escola.

Consubstanciando este ideal de excelência, entre 2005 e 2007, uma parceria entre seis países europeus, promove o Projecto-Piloto Leonardo da Vinci - Teval – Evaluation Model Teaching and Training Competences. Este projecto tem como propósito desenvolver e propor um modelo de avaliação para o ensino e formação em contexto Europeu, definindo os seguintes objectivos gerais:

“ - *Promover um trabalho conjunto ao nível de diferentes subsistemas educativos para o desenvolvimento de uma estratégia de avaliação de competências de formação e ensino;*

- *Conhecer um conjunto de princípios comuns para a avaliação de competências práticas de ensino e formação, adaptado a diferentes níveis e contextos;*

- *Elaborar um modelo geral de enquadramento para essa avaliação, aplicável e adaptável a todos os educadores, desde o ensino básico e secundário até à formação profissional.*” (Teval, 2006: s/p).

Ainda no âmbito do Projecto que vimos citando, é preconizada a existência de um referencial comum como garante do valor do trabalho desenvolvido em qualquer contexto, para além de permitir a comparabilidade entre sistemas e ambientes de formação no interior do próprio país e entre países.

Os investigadores responsáveis pelo Projecto assumem que a “...a avaliação de professores e formadores deve fornecer informação credível e útil para o desenvolvimento profissional e do sistema, sem se limitar a fazer uma descrição, quantificação e classificação do desempenho” (Ibidem).

Reconhecida que é a importância de analisar as actividades do ensino e da formação, de acordo com o processo de profissionalização que lhe subjaz, o sucesso de qualquer avaliação de competências só será alcançado se, os profissionais se empenharem e comprometerem com os seus objectivos de trabalho.

2.2. As Organizações Educativas: Pólos Dinamizadores da Qualidade?

Poderíamos começar por abordar a organização escola como é sentida pela grande parte dos que nela habitam, e que não são isentos na construção dos ambientes que aí proliferam. Contudo, ao recordarmos o artigo “A qualidade da Escola Somos Nós” (Sá-Chaves, 1997) que muito nos tem marcado, como professora e como formadora,

entendemos que a melhor maneira de iniciar este ponto seria o de dar voz às sábias palavras da sua autora:

“A procura de qualidade passará necessariamente pelos espaços da indagação e do deslumbramento, pela capacidade do sonho e da alegria, pela competência prática e pela inteligência criativa e transformadora que hão-de tornar vivos, apelativos e significantes os dias das nossas crianças, jovens e adultos que persistem nos espaços de formação e de desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2000: 24).

Efectivamente, a cultura de uma organização transparece nas qualidades profissionais e pessoais daqueles que a constituem, sem dúvida com maior responsabilidade para aqueles que definem a gestão da instituição. Apesar de vivermos tempos difíceis esperamos um dia voltar a ter ambientes escolares menos conturbados, mais adequados às funções que exercemos e propícios ao investimento.

Pensar a avaliação do desempenho docente, significa equacionar o desenvolvimento organizacional da escola e o seu desenvolvimento curricular, é atender às redes de relações que se estabelecem, ao que se deseja para a escola, para os alunos que a frequentem e não ignorar as ambições da comunidade relativamente ao que espera da escola enquanto organização aprendente e que faz aprender.

Tomando como referência um dos documentos legais, pode ler-se *“O sistema de avaliação, já aplicado no ciclo avaliativo 2007-2009 e a decorrer no actual ciclo 2009-2011, ao permitir a efectiva avaliação de todos os docentes, com o objectivo de identificar, promover e premiar o mérito e valorizar as actividades lectivas, representou um passo decisivo na melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo e na valorização da profissão docente, através da imposição de critérios de exigência”* (Decreto-Lei nº 75/2010).

Se nos voltarmos para qualquer tipo de avaliação do desempenho profissional, verificamos que é um fenómeno que causa perturbações, ou mesmo efeitos perversos (De Ketele, 2010) ao nível do funcionamento regular das organizações sejam elas quais forem, independentemente do sistema de avaliação implementado. Em última análise, a finalidade de um sistema de avaliação é o de “...contribuir para melhorar o desempenho e a sustentabilidade económica e social da organização” (Caetano, 2008: 25).

Está claro, que as organizações que optaram por instituir a avaliação do desempenho dos seus colaboradores, o fazem tendo em vista um conjunto de objectivos administrativos e estratégicos (Caetano, 2008), que a nosso ver estão pouco transparentes na passagem dos enunciados legais para o contexto prático da avaliação do desempenho dos professores.

Caetano (2008), analisou sistemas de avaliação de desempenho de diferente etiologia e conclui que nenhum deles abrange, ou salvaguarda convenientemente as múltiplas variáveis que interferem no desempenho de qualquer profissional. Apesar de esta conclusão ser do domínio geral, não é motivo para se abandonar os sistemas de avaliação do desempenho profissional, mas é sem dúvida um alerta que não deve ser ignorado.

Admitindo que a avaliação do desempenho docente cumpre ou terá de cumprir os objectivos a que se propõe, “*melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo e na valorização da profissão docente*” então talvez seja oportuno tomarmos como referência os princípios enunciados por Caetano em 2008 e adaptá-los à escola.

Quadro nº 2**Avaliação do Desempenho e principais objectivos**

EMPRESAS	ESCOLAS
Alinhar as actividades dos colaboradores com os objectivos estratégicos da organização.	Articular as actividades dos professores com os objectivos estratégicos da organização (Projecto Educativo).
Melhorar o desempenho, a produtividade e a motivação	Melhorar o desempenho, o sucesso da aprendizagem e a motivação
Aumentar a sustentabilidade da organização	Promover a imagem de qualidade da escola
Dar feedback e aconselhamento aos colaboradores sobre o desempenho	Dar feedback e aconselhamento aos professores em avaliação sobre o seu desempenho (Função supervisiva).
Constituir uma base para decidir sobre incentivos e recompensas	Definir critérios sobre os elementos a constituir a Comissão de Coordenação de Avaliação com base no mérito e não no cargo (como acontece)
Constituir uma base para decidir sobre progressões, promoções, demissões e rescisões	Definido nos documentos legais
Identificar necessidades de formação	Identificar necessidades de formação e permitir a sua frequência em componente não lectiva, não sobrecarregando o horário pessoal

(Adaptado de Caetano, 2008 - Principais Objectivos Formais dos Sistemas de Avaliação de Desempenho)

O mesmo autor, refere como um dos principais problemas o facto de se proceder à avaliação num momento exacto “...concretiza-se através de um processo em que se procura observar o desempenho dos colaboradores, confrontá-los com as expectativas e objectivos, orientá-los e aconselhá-los sobre as melhorias que é necessário introduzir e o modo de o conseguir. Isto consegue-se através do feedback apropriado periodicamente providenciado pela hierarquia, devendo realizar-se tantos ciclos quantos os necessários para os propósitos do sistema.” (Ibidem: 27).

Pelo que temos vindo a expor, parece clara a responsabilidade da organização escolar em todo este processo, exige-se uma liderança activa, e criativa, comportamentos de negociação focalizados na criação de valor para a organização, quer através do seu próprio desempenho, quer do desempenho dos professores em exercício na escola.

Para que se processe uma avaliação do desempenho válida, será necessário um comprometimento organizacional em primeiro lugar, depois terá de se criar um clima construtivo propício a que o processo ocorra sem “jogos de interesses”, transparente, com profissionais competentes e com instrumentos de registos rigorosos.

Aceitando a tese de Medina Rivilla e Andújar as instituições educativas são espaços com funções recíprocas para estudantes e professores, para os primeiros são educativos e para os segundos formativos. *“Esta reciprocidad permitirá que los centros educativos sean especies de cultura innovadora y de actualización continua del saber profesional”* (Medina Rivilla e Andújar, 1997: 192).

Vivem-se tempos, não só em Portugal mas em toda a Europa, que ambicionam transformar a profissão de professor atractiva e a escola numa organização saudável. Apesar de os tempos serem difíceis e da avaliação ainda não ter tido tempo ou eficácia para relançar as escolas no caminho do sucesso, só por mérito e profissionalismo dos professores é que as escolas continuam a funcionar e a existirem “oásis” de experiências bem-sucedidas. *“La complejidad se ha instaurado en la sociedad y en la escuela a la que se presenta nuevos retos: educar para la sociedad del conocimiento, para el desarrollo sin límites de la inteligencia, para la incertidumbre generacional, para el futuro”* (Cantón, prólogo; 2001).

Uma organização que aprende é uma organização capaz de criar, adquirir e transferir conhecimento, mas também se lhe reconhece capacidade para modificar atitudes e formas de fazer.

No final deste ano lectivo, 2010/2011 está terminado o segundo ciclo avaliativo do desempenho dos professores e das escolas enquanto organizações, os dados obtidos, talvez permitam perceber que mais importante do que avaliar o desempenho individual, será avaliar e acompanhar as práticas das escolas, investindo na melhoria do seu funcionamento enquanto organizações de qualidade em vez de escolas eficazes. É inegável que a avaliação do desempenho assume importância, quer para a organização, quer para os avaliadores e avaliados, sobretudo *“devido às suas consequências sobre cada um destes elementos”* (Caetano, 2008: 14).

Uma organização inteligente, ou de qualidade, preocupa-se com o processo, com as pessoas e com a dinâmica, pelo que aprender é mais do que gerir conhecimento; é ser capaz de orientar a acção e tomar decisões.

Síntese

Recentemente, as abordagens da qualidade total vieram enfatizar os pressupostos da satisfação dos clientes perante os produtos. Paralelamente, as empresas ao competirem em mercados mais agressivos e exigentes viram-se para si e tentam a todo o custo colocar em circulação mercadorias competitivas. Esta abordagem requer dispositivos organizativos e técnicos que terão de conduzir à melhoria contínua do desempenho e da qualidade. Apesar de sabermos que o desempenho no trabalho depende de factores individuais e sistémicos ou contextuais, o que realmente conta é a performance face aos objectivos delineados.

À semelhança do mundo empresarial, a escola do nosso tempo parece incapaz de responder aos desafios das gerações actuais, pelo que à imagem das empresas conceptualizou sistemas de avaliação de desempenho dos professores, esperando obter

melhoria das respostas educativas e assim conseguir profissionais mais competentes sem investimento, nomeadamente na formação.

Investigadores como Stronge (2010), Formosinho (2010), Nóvoa (1997, 1991, 1990) Caetano (2008), entre outros, insistem na necessidade de dispormos de sistemas de avaliação de desempenho de elevada qualidade e úteis a funcionar nas escolas.

Parece estarmos todos conformados com uma avaliação do desempenho das organizações e dos professores que cumprem meras formalidades “*Quando os directores de escolas e outros avaliadores olham para a avaliação como um exercício mecânico, e quando os docentes a vêem como um processo que deve ser duradouro, a avaliação torna-se pouco mais do que um mero exercício que acaba por consumir demasiado tempo*” (Stronge, 2010: 29) e não dignifica a classe dos professores nem as escolas.

Pretende-se que os professores se assumam como pessoas responsáveis por ensinar e educar e nessa tarefa encontrem o desejo permanente de responder ao outro de acordo com as contínuas e complexas solicitações, enquanto pessoa e na sua interacção social (Medina Rivilla e Dominguéz Garrido: 1989).

A qualidade tem vindo a ser interpretada como eficácia, em que o resultado é o lucro com custos muito altos para o desenvolvimento humano sustentado. Esperamos que a educação saiba impor o paradigma da qualidade ao serviço do bem-estar colaborativo e solidário “*...y de la búsqueda de la felicidad de los seres humanos, esta última basada en la contribución de cada uno al bienestar de los demás*” (Cantón, 2001: 18).

CAPÍTULO III

A Supervisão Pedagógica em Contexto Profissional

“La formación es un desafío permanente a la capacidad humana. Cada ser busca el afianzamiento continuado de su propio estilo de pensamiento y acción”

(Medina Rivilla e Domínguez Garrido, 1989: 9)

Introdução

Entende-se a função supervisiva numa dimensão formativa de apoio, orientação e regulação de um processo de desenvolvimento profissional dos professores.

É referido nos documentos legais que *“...as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho ficam reservadas aos docentes posicionados no 4º escalão, ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada....mais à frente pode ler-se ...para o exercício exclusivo ou predominante das funções de supervisão pedagógica, gestão da formação, desenvolvimento curricular, Avaliação do desempenho e administração escolar....”* (Decreto-Lei nº 75/2010).

Apesar do reconhecimento de que a supervisão pedagógica ou formação complementar sejam identificadas como necessárias para as funções de avaliador/relator, o

facto é que tal não se verifica. Porém, entendemos que tal situação poderia ser uma mais-valia para todo o processo, introduziria uma matriz integradora de natureza reflexiva que naturalmente poderia ser um contributo para uma melhor compreensão da relação entre as estratégias supervisivas e o desenvolvimento das competências reflexivas dos professores.

Subjacente a este propósito, está a convicção de que a melhoria dessas competências se constituía como suporte e fundamento ao desenvolvimento profissional, pessoal e social dos professores avaliados. (Sá-Chaves e Alarcão, 1996)

3.1. Definição dos Conceitos: Supervisão e Supervisor

Se nos detivermos no significado da palavra supervisão, o dicionário Universal da Língua Portuguesa (1995) define-o como o acto ou efeito de dirigir, orientar ou inspeccionar; no entanto, se aceitarmos o auxílio de Sá-Chaves, reconhecemos que estamos perante um conceito que admite uma certa dispersão semântica, que tanto nos pode remeter para uma acção “*rígida de inspecção e de direcção*” o, como pode reenviar para intenções “*mais flexíveis e facilitadoras de orientação e de aconselhamento no âmbito da orientação da prática pedagógica*” (Sá-Chaves, 2000: 124). O supervisor é “*o professor que acompanha as primeiras experiências de prática do futuro professor/educador - supervisionado – que, de acordo com o modelo seguido pelo supervisor no acompanhamento e orientação das acções, quer práticas, quer reflexivas favorece (ou condiciona) o desenvolvimento das capacidades e aptidões do candidato a profissional e de si próprio*” (Ribeiro, 1996: 32).

Aceitando como parâmetros de referência inerentes à função de supervisor os autores atrás referenciados, e atendendo à opinião de Alarcão e Tavares, a supervisão “*será o*

processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (1997: 8). A opção por uma orientação mais rígida ou mais flexível tem a ver com o quadro subjacente ao modelo formativo; da racionalidade técnica ou da reflexividade crítica na qual se sustenta o laço constituído pelo formador, conhecimento e formando ou professor menos experiente. De acordo com a imagem criada por Sá-Chaves, a supervisão é a *“Porta do espanto, aberta pelos trabalhos de cada outro, pela profundidade de tantos, pela autenticidade, pela mágica beleza, pela coragem temática, pela subtileza de análise, pela persistência de outros e pela presença de todos nos seus modos pessoais de pensar e agir, património maior que, de forma supervisionada, permite compor esta partitura a muitas, muitas mãos”* (1999: 23).

Seguindo os pressupostos explicitados por Sá-Chaves (2000), e partilhando com a autora o conceito de supervisão, temos de admitir que estamos perante um processo de dupla mediação entre o conhecimento e o professor, em que o supervisor se assume como um elemento facilitador do desenvolvimento, promovendo processos de reconstrução dos saberes pessoais e profissionais. É face aos dilemas das práticas que o professor tem oportunidade de explorar os seus pontos fortes e fracos, a segurança ou insegurança face a determinadas situações, e sobre eles reflectir com os supervisores/avaliadores. Sem dúvida que a função de supervisão é uma tarefa complexa que *“pressupõe a necessidade de uma formação especializada ... e comporta a ideia de inter-ajuda, de monitorização, de encorajamento”* (Ribeiro, 1996: 32 e 33).

No quadro da avaliação do desempenho, e das competências profissionais dos professores, entendemos o exercício supervisivo, tal como o concebem Alarcão (2003), Alarcão e Roldão (2008), Sá-Chaves (2000), Ribeiro (1996), um processo de reconhecida

relevância na formação sobretudo pelo seu papel reflexivo e securizante, que se “...*joga na interação entre o pensamento e a acção com o objectivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender melhor para agir melhor*” (Alarcão, 2003: 66).

Subjacente às nossas concepções do ser professor, estamos convictas da importância de visitar a própria prática profissional, de a indagar criticamente com base numa relação dialógica e de partilha encorajadora da criticidade e da construção colaborativa de saberes (Vieira, 2006). Reconhecemos constrangimentos à aplicação desta visão e contributo da supervisão nos processos de avaliação de desempenho que terão de ser ultrapassados. Vieira (2006) identifica esses constrangimentos relativamente à formação inicial dos professores, que nos parece manterem-se na avaliação de desempenho profissional, e têm a ver com aspectos relacionados com o desenvolvimento de capacidades e atitudes, tais como “...*espírito crítico, auto consciencialização e empenhamento*”.

O novo paradigma de ensino fez emergir uma imagem de professor ideal que inspira uma concepção de profissional altamente especializado, reflexivo e crítico, capaz de gerar transformações sociais e de inovação tanto em si como nos outros, na escola e na sociedade. Este profissional evidencia a necessidade de formação contínua e de apoio às leituras possíveis que o contexto da prática comportam “...*por forma a adequar a sua intervenção e comunicação, ajudando-o a progredir e a aceder a um saber, a um saber fazer e a um saber ser, necessários a uma intervenção contextualizada e que só é possível através de um saber pensar consciente, situado e partilhado*” (Sá-Chaves, 2000 a: 76).

A supervisão e a atitude supervisiva podem sustentar o paradigma do professor reflexivo, ampliar e aprofundar a profissionalidade docente “...*requalificando o clima*

relacional e, com ele, a qualidade da ambiência nos sistemas de formação” (Sá-Chaves, 2000 a: 127), como é reconhecido pelo Ministério da Educação ao referir e atribuir, preferencialmente, as funções de avaliador a um professor que “Seja detentor, preferencialmente, de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica ou formação de formadores...” (Decreto-Lei nº 75/2010), embora essa não seja a prática das escolas e da nomeação dos avaliadores.

3.2. A Pessoa e a Profissionalidade do Supervisor

Reflectir sobre o próprio trabalho pedagógico, é uma palavra que encontramos no vocabulário de qualquer professor, bem como é, uma dimensão que está presente na intervenção. Contudo, seria importante perceber a que nível se processa esse questionamento e se dá origem à tomada de consciência das dificuldades inerentes das práticas, promove atitudes de questionamento e resolução de dilemas.

Sabemos que reflectir sobre a nossa prática não é uma actividade “*natural*”, exige treino e orientação, em muitas ocasiões precisa ser aprendida, ou reaprendida, estimulada e partilhada.

Ribeiro chama a atenção para a importância da capacidade reflexiva e comunicacional na construção do conhecimento e propõe a interacção supervisiva e uma prática reflectida como meio de “*alcançar e diversificar competências e saberes que emergem das suas acções, enquanto acções-em-investigação*” (1996: 34).

Houssaye (1997) vai mais longe, ao reconhecer que o factor mais importante de qualquer formação não é o de reflectir no que se vai fazer, nem no que deveria ser feito,

mas “...reflectir sobre o que fizemos” (91). Estamos perante o papel da supervisão pedagógica como factor de desenvolvimento profissional, ou “...como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado” (Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de Junho), em qualquer das circunstancias deparamo-nos com uma perspectiva de supervisão que visa contribuir para a melhoria do desempenho dos professores, contrariamente à ideia da supervisão como controlo e classificação.

De acordo com a proposta de desenvolvimento profissional inerente às funções do supervisor, é também importante que seja capaz de dar voz ao jogo dos possíveis e que ajude o outro (supervisionado), a aceder e a participar nos exercícios de diálogo com a realidade, construindo o seu saber pessoal e pragmático, que por sua vez lhe irão permitir intervir no real, e melhorar a acção. “Este modo de supervisão assenta no pressuposto da possibilidade da construção intra-pessoal do conhecimento, através da trans(acção) interpessoal, na resolução de situações problemáticas reais” (Sá-Chaves, 2000: 167).

Na opinião de Oberg citado por Zabalza “...não se trata apenas de saber coisas, mas sim de saber o porquê dessas coisas: na acção profissional coexistem a acção e a reflexão sobre a acção. Sabe-se que os professores podem chegar a ser melhores profissionais reflectindo sobre o que fazem” (2003: 277).

Nesta perspectiva, enfatiza-se um ensino reflexivo, pelo que a prática e o supervisor parecem constituírem a “chave do currículo de formação profissional dos professores” pelo que importa “garantir a presença de formadores experientes, que desenvolvam um ensino reflexivo e que se preocupem com a inovação educativa e com a sua própria auto-formação como profissionais” (Gómez, 1997: 112).

Trata-se de um processo partilhado, dialógico, relacional, que coloca alguém que deseja aprender e desenvolver-se, com alguém que está predisposto a ajudar a aprender. De acordo com este pressuposto, entendemos que as tarefas de supervisão deverão ser desempenhadas por quem detém as competências profissionais e pessoais para conduzir os outros professores através de um percurso de indagação do real, e conseqüente reflexão “na” e “sobre” a intervenção educativa, sem desprezar os referentes conceptuais subjacentes à acção.

Ora, a necessidade de interpretação da dialéctica que se estabelece entre os vários saberes e o desenvolvimento das capacidades de análise e síntese que as práticas profissionais em educação exigem, não dispensam a presença de um supervisor bem preparado junto do professor supervisionado/avaliado.

De acordo com esta linha de pensamento, podemos antever que o papel de supervisão é uma “*meta-tarefa de formação*” (Ribeiro, 1996), a exigir conhecimentos profundos e sustentados dos vários registos conceptuais em que ocorre a intervenção, do entrosamento da teoria com a prática, e da capacidade de desconstrução dessa mesma prática, que se torna acessível aos saberes dos professores por meio de uma acção mediadora dos mais experientes para com os menos experientes.

Alguns autores, dos quais destacamos DeKetele (2010) e Day (1999), defendem que o professor faça a sua auto-reflexão sobre a acção, mas não deixam de considerar fundamental um momento de reflexão partilhada e orientada.

Day (1999) afirma “ *A reflexão por si só não conduz necessariamente a uma auto-confrontação e esta, por sua vez, pode precisar de um apoio especializado para ser traduzida, numa nova acção*” (1999: 105).

O supervisor pode ajudar a estabelecer e manter um diálogo interessante e estimulante, criando situações que conduzem o professor a reflectir sistematicamente sobre a prática, e a tomar decisões pertinentes e sustentadas.

Estamos perante um papel do avaliador/supervisor que é designado por “*amigo crítico*” (De Ketele, 2010), ou “*amizades críticas*” (Day, 1999). A figura do supervisor, enquanto aliado que ajuda a descobrir e explicitar os fundamentos das opções pessoais, aparece associado a uma avaliação do desempenho que se orienta para o reconhecimento da pessoa/profissional.

Se estabelecermos uma comparação ente as ideias chaves subjacentes à postura de reconhecimento por oposição à postura de controlo, verificamos diferenças significativas. A dicotomia entre as duas opções, ajuda a compreender as diferenças que se observam e se reflectem no modo de estar e ser dos profissionais avaliadores e avaliados. O quadro que apresentamos seguidamente, pretende fazer uma síntese das características observadas na postura avaliativa de reconhecimento e de controlo. Tomamos como referência as características-chave elencadas por De Ketele (2010), relativamente ao desenvolvimento profissional do professor e do ensino.

Quadro nº 3

Síntese das características mais significativas da postura de avaliação profissional de reconhecimento e de controlo

POSTURA DE RECONHECIMENTO	POSTURA DE CONTROLO
<p>A pessoa é reconhecida como sujeito;</p> <p>Situa a pessoa no contexto espaço-temporal;</p> <p>Valoriza a pessoa e gratifica-a;</p> <p>Equaciona as 3 funções da Avaliação: Avaliar para orientar, Avaliar para regular a acção, Avaliar para certificar a acção</p> <p>Demarche hermenêutica (sumativa, descritiva, observacional e dialógica);</p> <p>Postura sistémica;</p> <p>Avaliador é um amigo crítico (compreende, reconhece, respeita, ajuda e age como aliado);</p> <p>Atitude supervisiva é construtiva;</p> <p>Centra-se nos efeitos das práticas;</p> <p>A postura de compreensão e do impacto das acções sobre as práticas, auxiliado pelo supervisor contribui para o desenvolvimento profissional.</p>	<p>A pessoa é um objecto;</p> <p>Enfatiza a conformidade entre o prescrito e o realizado;</p> <p>Produz juízos de valor;</p> <p>Centra-se na certificação;</p> <p>Demarche sumativa;</p> <p>Avaliação centrada no professor;</p> <p>Postura de avaliação do actor (professor);</p> <p>Avaliador restringe a sua acção a um juízo; - Constatação –</p> <p>Centra-se nas próprias práticas.</p>

(Adaptado de De Ketele, 2010)

Uma postura de avaliação centrada no reconhecimento valoriza e gratifica o(s) domínio(s) em que o professor se destaca relativamente ao grupo. A opção por um modelo de avaliação centrado numa postura de controlo, resulta em efeitos mais perversos do que benéficos para o sistema e para a pessoa/profissional, não contribuindo para a inovação e melhoria da educação.

Defendemos uma dimensão supervisiva que seja capaz de otimizar os factores determinantes da qualidade no sistema educativo; mas para que tal aconteça, é necessário que os estilos de supervisão tendam para opções mais colaborativas e compreensivas do que tendencialmente inspectivas ou impositivas (Sá-Chaves, 1999) e de controlo.

Quanto à pessoa ou aos processos supervisivos, concordamos com Sá-Chaves (1999), ao referir a necessidade de formação em supervisão como forma de esbater a subjectividade, e, porque não, as relações entre profissionais “...*a competência supervisiva como dimensão fundamental reguladora dos processos de gestão de modo a que a informação ora global, ora detalhada e cruzada nas suas perspectivas, possa contribuir para que os processos de tomada de decisão e de relacionamento interpessoal possam ser cada vez menos incertos e menos aleatórios*” (Ibidem: 15).

Reconhecemos a importância da supervisão e do supervisor como elemento fundamental no processo de avaliação de desempenho docente; entendemos que se trata de um processo de auto-implicação que ninguém é capaz de fazer por alguém (Alarcão, 1991), bem como ninguém pode fazer sozinho (Sá-Chaves, 1997).

Trata-se de um entrosamento difícil, senão impossível, sem a necessária consciência do clima comunicacional e relacional que se estabelece e da necessária isenção que exige. No dizer da autora que temos vindo a referir, trata-se de um “*esforço pessoal e colectivo, da persistência na procura de soluções para os problemas e da concertação dos saberes,*

das competências e das singularidades com vista ao bem comum e à (trans)formação social que nela e com ele, se opera” (1999: 19).

3.3. A Formação

As transformações sócio-educacionais das últimas décadas, foram favoráveis a um investimento exponencial na formação contínua dos professores; contudo esta opção não teve as repercussões optimistas que se esperavam.

Hoje, com restrições financeiras, repensam-se as estratégias para a formação dos profissionais da educação, bem como de outros profissionais. Algumas vezes entendem que um dos factores que obstaculizou as potencialidades que se esperavam da formação tem a ver com “...*uma perspectiva instrumental de formação pouco adequada a adultos integrados em contextos sócio-organizacionais complexos*” (Costa e Silva, 2002: 120), os quais são marcados quer pela imprevisibilidade, quer pela diversidade, geradores de uma instabilidade que é necessário equacionar, mas que em muitas circunstâncias ficaram à porta da sala de formação.

A tomada de consciência de que a aposta formativa não correspondeu às expectativas esperadas, não é suficiente para abandonar este conceito de formação ao longo da vida, mas impõe dinâmicas diferentes tendo em vista potenciar a qualificação profissional.

Não é por acaso que optamos por integrar o ponto sobre formação contínua neste capítulo; nos dois primeiros pontos abordamos a supervisão, quer como conceito, quer como ponto de vista da pessoa /profissional que a realiza e a importância que adquire nos contextos da prática.

No ponto 3.1., explicitamos que a supervisão e a atitude supervisiva podem sustentar o paradigma do professor reflexivo, ampliar e aprofundar a profissionalidade docente. Ao

pressuposto anterior, acrescentamos a importância de se requalificar o ambiente relacional e de integrar a experiência de cada professor/formando no diálogo, permitindo que a formação se realize “*num registo de construção e reflexão pelos autores nela envolvidos*” (Costa e Silva, 2002: 120). Neste cruzamento de pontos de vista e vivências promove-se a aquisição de novas competências, o aprofundamento dos conhecimentos partindo dos problemas reais.

Uma formação renovada, repensada, que contribua para o desenvolvimento profissional e para a qualidade do ensino/aprendizagem, terá de estar centrada nas escolas, auscultando os professores, sabendo orientá-los na identificação de necessidades de formação, acompanhando os percursos dos professores, preocupando-se com a dimensão do conhecimento pedagógico e a dimensão do desenvolvimento pessoal.

Uma avaliação que assume como objectivo o desenvolvimento profissional não pode abdicar de um suporte formativo adequado e ajustado, que envolva e responsabilize o professor como sujeito do seu crescimento profissional. “*A avaliação deverá ser encarada, essencialmente, como um instrumento de aprendizagem, ao serviço do desenvolvimento profissional, mas, ao mesmo tempo, deve fornecer a informação necessária para regular os sistemas de Educação e Formação*” (Teval, 2006: s/p).

Tal como Chantraine-Demailly citado por Nóvoa (1997), acreditamos que a formação contínua só faz “*mexer*” se as propostas promoverem atitudes do “*tipo interactivo-reflexivo*”, em que a prática é abordada sem preconceitos e medos, não deixando de ser um ponto forte de reflexão e de partilha no qual se cruzam os novos saberes.

“*Assim, a avaliação do desempenho, mantendo critérios de exigência e valorização do mérito, passa agora a realizar-se através de procedimentos simplificados, sendo o seu*

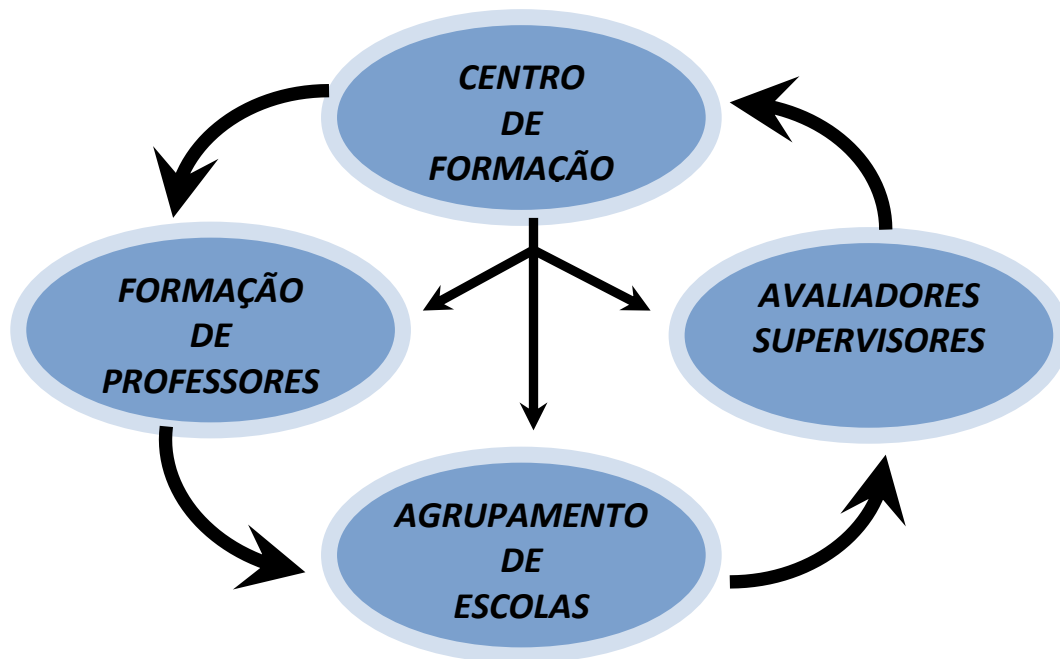
elemento essencial a auto-avaliação efectuada por cada docente, numa perspectiva de desenvolvimento profissional competindo ao relator, acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interacção permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação” (Decreto-Lei nº 2/2010).

Nóvoa, citando Niás (1997), lembra-nos que o professor é uma pessoa, e que uma parte importante da pessoa é o professor; esta é uma verdade indiscutível, que no entanto parece só estar salvaguardada nos procedimentos sobre a avaliação do desempenho docente, mas que importa recordar e sublinhar. De facto, *“A formação não se constrói por acumulação”* (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas) reafirma Nóvoa (1997) e, igualmente, não se trata de acrescentarmos acumulações sucessivas de avaliações de desempenho, por professores não qualificados, por observações extemporâneas de 45 ou 90 minutos ao longo do ano, mas sim *“...através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”* (Ibidem: 25).

Para além de se instituírem paradigmas de formação promotores de professores reflexivos, é importante que se apoiem esses professores, sobretudo em épocas de mudanças e de crise, *“...pois uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional”* (Ibidem; 26).

Entendemos que o Centro de Formação terá de ser o eixo em torno do qual se estruturam as escolas, a formação de professores, e a avaliação de desempenho/avaliadores.

Figura nº 1
Proposta de Organigrama de Formação e Avaliação do Desempenho



Consideramos que terá de haver uma grande proximidade e articulação de acção entre todos estes elementos, que permita planificar a intervenção, seja ela formativa ou avaliativa. A figura representa o feedback permanente e a aceitação das propostas de qualquer um dos sectores, em que o funcionamento se inspira no modelo ecológico e sistémico; qualquer um dos elementos desse sistema interfere nos outros e sofre influência dos contextos mais ou menos abrangentes.

Sugerimos que os Avaliadores/Supervisores estejam ligados ao Centro de Formação e não à Escola/Agrupamento. A sua acção seria dentro de uma determinada área geográfica e a sua função formativa, e só depois avaliativa/classificativa. Merecemos um sistema de avaliação de desempenho de qualidade, capaz de fazer apreciações justas, “...de orientar

para a melhoria...a par de um feedback imediato e intermédio para melhorar e corrigir o desempenho, quando necessário. Um sistema completo de avaliação de professores pode, em última análise, conduzir à melhoria do desempenho do docente, bem como à melhoria do desempenho dos respectivos alunos” (Stronge, 2010; 39).

Diversas investigações e artigos têm centrado a sua atenção na formação como factor de excelência, ou melhoria da escola pública; Nóvoa, 1991 a, 1997, Alarcão, I. 2003, 2000; Alonso, L. 1998; Cardona, M. 2006; Vaillant e Marcelo, 2001; Zabalza, 2001, 1989; Perrenoud, 2000, 1999, 1997, 1995, 1993; Formosinho, J. 2002; Schön, 1995, 1987, 1983; Medina Rivilla e Dominguéz Garrido, 1989; Medina Rivilla e Andújar, 1997), de forma directa ou indirecta, apontam a importância de modelos formativos ancorados na reflexividade crítica e no entrosamento entre a teoria e a prática. Alarcão reconhece que ser-se educador reflexivo “...é ter a capacidade de utilizar o pensamento crítico como via de atribuição de sentido às teorias, às práticas e às circunstâncias educativas” (1993:15), implica um questionamento permanente, uma partilha de pontos de vista, o confronto consigo e com o(s) outro(s).

Inscrita no paradigma reflexivo a formação terá de integrar a imprevisibilidade e especificidade dos contextos, pelo que é necessário “*Formar para o incerto e o instável, formar para o dinâmico e para o imprevisível, formar para o desconhecido e para a capacidade de o afrontar não obstante os medos e os adamastores de que estes sempre necessitam para estimular os mecanismos de coragem*” (Sá-Chaves, 1997: 111), é um facto com o qual parece termos de saber lidar.

De acordo com Cachapuz (2002) e segundo uma lógica sistémica da formação terá de ocorrer ao longo da vida e terá de existir uma “*articulação harmoniosa*” entre a formação inicial e a contínua, esta última terá de começar onde acabar a anterior.

O conceito de qualidade, adquire estatuto inquestionável no paradigma social das sociedades avançadas (Municio, 2000), pelo que a educação terá de saber lidar e integrar a nova matriz de desenvolvimento, tal como os professores têm obrigação de exigir uma avaliação do desempenho de alta qualidade, a qual poderá constituir um mecanismo promotor da aprendizagem ao longo da vida, bem como a eficácia pedagógica dos professores (Stronge, 2010).

Síntese

A supervisão pedagógica na formação inicial de professores, na formação contínua, ou como elemento base da avaliação do desempenho docente, tem como função última a dimensão formativa. Ora tal competência não se adquire com a prática, é necessário desenvolver certas competências e destrezas.

Não pretendemos ser redutores ao ponto de afirmar que o conhecimento está apenas na mente dos formadores/supervisores para ser transmitido aos outros professores, mas acreditamos no pressuposto de que é necessário um conhecimento prévio, profundo e dialogante com a realidade, que permita compreender e dar sentido à novidade de cada situação.

Assim, no contexto do actual MADD, faria sentido que as funções de supervisão fossem essencialmente de monitorização baseada em processos de reflexão e experimentação, contribuindo para a compreensão dos processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento profissional.

Supervisão, supervisor, e formação, formam uma tríade que nas circunstâncias actuais importa saber equacionar e integrar, potenciando o efeito multiplicador da diversidade e a pluralidade de estratégias como uma mais-valia da formação, e em última análise do desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO IV

Avaliação do Desempenho Docente: Um Percorso de (trans)formação

“La reflexión y colaboración, en el contexto de las instituciones docentes, se constituyen en vehículos de formación permanente y desarrollo profesional, y se fundamentan metodológicamente en el paradigma de la investigación-acción”

(Lorenzo Delgado, 1994, in Medina Rivilla e Adújar, 1997: 189)

Introdução

Formar, para transformar o professor num profissional que responda às exigências das sociedades actuais, é uma tarefa que reclama um modelo de formação contínuo, consciente, e capaz de dotar os profissionais de uma formação *“científica, técnica, artística, pedagógica e cultural flexível, mais aberta, mais personalizada e personalizadora”* (Lei de Bases do Sistema Educativo), implicando a adopção de uma atitude comprometida permanentemente com uma prática investigativa.

Em qualquer mudança que se pretende introduzir na educação, o sucesso depende em grande parte dos professores; *“É reconhecido por todos que o professor é uma componente fulcral do sistema educativo. O acto educativo é, em última instância, realizado pelo*

professor. A sua boa preparação profissional é, pois essencial ao sucesso educativo. É indispensável melhorar a pertinência e a qualidade da formação inicial – de raiz e em serviço - dos professores” (Comissão de Reforma do Sistema Educativo; In Campos, 2003: 39).

Apesar do reconhecimento do contributo da avaliação do desempenho profissional para a gestão da qualidade, qualquer processo desta natureza revela-se de difícil execução, gerador de grandes tensões e conflitos. No domínio da educação, a implementação do processo avaliativo do desempenho dos profissionais torna evidente o longo caminho que ainda é necessário percorrer.

Contudo, nenhuma mudança se efectiva se *“la mente y el corazón de los docentes no cambian; ellos son quienes en última instancia deciden o determinan lo que los sucede ...”* como nos lembra Jaume (2004) citando Rugarcia(1994).

Assumimos com Medina Rivilla e Dominguéz Garrido (1989) que qualquer reforma educativa requer tempo e não dispensa o compromisso de todos quantos são atingidos directa ou indirectamente pela mudança. Sabemos também, que o êxito de qualquer mudança depende tanto da qualidade do projecto quanto da percepção que os protagonistas tenham dessas propostas.

4.1. A Avaliação e o Desempenho Docente

Noutros tempos, avaliar era um conceito que remetia para a qualidade e a quantidade da aprendizagem dos que aprendem (alunos), realizada pelos que ensinam (professores). Como nos lembram Blanco, Pacheco e Silva, nos anos sessenta a avaliação era uma preocupação sobre a “...*institucionalização de processos relativos aos indivíduos em formação (alunos, professores, adultos) através de provas como exames, concursos ou simples testes de conhecimentos destinados a assegurar a sua selecção e repartição no sistema escolar e profissional*” (1998; 90).

Na actualidade, o termo avaliação saiu da esfera da escola, invadiu o mundo empresarial, retornou à escola provocando alterações profundas, quer na sociedade, quer nas organizações educativas. A democratização do ensino, a evolução científica e tecnológica, alargaram e aprofundaram o conceito, emprestaram-lhe dinamismo que lhe permite, até hoje, acompanhar e adaptar-se ao progresso e às exigências de um mercado proactivo e empreendedor.

As ciências da educação, contribuíram significativamente para a adopção de um paradigma de avaliação centrado na abordagem sistémica e ecológica, alertando para a complexidade das relações que se cruzam no meio escolar e na sociedade, contribuíram para a ideia de que a avaliação desempenha um importante papel “...*na renovação dos sistemas e das práticas educativas...*” (Blanco, E; Pacheco, J e Silva, 1998; 91) em que o saber fazer cada vez mais e melhor é a meta.

Os diferentes paradigmas de avaliação centram-se nos vários papeis que o professor desempenha enquanto profissional, e de acordo com a dimensão em análise (culturista, personalista, técnico, sociológico, investigador), remetem para componentes singulares ou para a complementaridade entre algumas ou a totalidade das funções. Ora, perante o

quadro que temos vindo a desenhar, evidencia-se a complexidade da avaliação profissional dos professores, seja qual for o modelo que se eleja, ou o referencial em que se estruture.

Avaliar o professor, implica avaliar a sua prática profissional que acontece num cenário dinâmico e multifacetado, para o qual convergem a imprevisibilidade, a ambiguidade, e a complexidade. O acto educativo, exige que o professor tome decisões a todo o momento, de diferentes níveis e natureza, que tenha capacidade de organização e gestão das situações educativas em contexto, que seja um prático reflexivo. Donald Schön (1987), citado por Alarcão e Tavares, aconselha a que se “*incrementem os praticum reflexivos que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua*” (1997: 90), como forma de contribuir para a qualidade das organizações escolares como um todo.

O mesmo autor, admite que a actividade profissional do professor se pode definir como “*...actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista. É um saber fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala.*” (In Alarcão, 1991: 6).

No jogo da competência e da máxima rentabilização dos recursos por avaliar, entende-se a acção que permite comparar os resultados com as expectativas, com vista a estabelecer o valor do processo, do método, da actividade, do programa, do desempenho ou da teoria (Jaume, M. 2004: 1). Se preferirmos, é um processo de recolha de informação pertinente, válida e fiável, que se confronta com um conjunto de critérios, os quais são

coerentes com um referencial que permite fundamentar a adequação entre a tomada de decisão e a função visada (De Ketele; 2010: 14).

Assim, no campo educativo, confrontamo-nos com o conceito de avaliação de desempenho que visa contribuir para alcançar padrões de ensino/aprendizagem melhores e mais elevados, a partir da análise e controlo da acção do professor. Diríamos, que o objectivo da avaliação docente é, por um lado, a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade da aprendizagem, e por outro, encontrar orientações que fomentem o desenvolvimento pessoal e profissional, ambos no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

Hoje, os professores vêm-se confrontados com o proliferar de domínios da avaliação com que têm de lidar “...*inclui os projectos pedagógicos, os currículos e os programas escolares, as instituições educativas e os centros de formação, as próprias políticas educativas – avaliação curricular, avaliação institucional, avaliação política*” (Machado e Formosinho, 2010; 98).

A avaliação do desempenho docente, implica a distinção entre o avaliar o quotidiano do professor (desempenho), e o avaliar o seu mérito para progressão na carreira; esta dualidade remete para problemáticas organizacionais distintas. O primeiro tem a ver com a prestação do trabalho realizado com os alunos, o segundo diz respeito à recolha e organização dos elementos para a sua avaliação (Machado e Formosinho; 2010). Ambos se reflectem na competência que se exige ao profissional, e permitem definir o nível de desempenho ou competências de cada um.

Segundo Le Boterf (2005), o processo de construção de competências está directamente relacionado “*com a imagem que cada um tem de si mesmo, revelando a*

interacção entre a emoção e os aspectos da identidade do sujeito com o seu desempenho”
(In, Projecto Teval; 2006: 3).

Ser competente, significa ser capaz de mobilizar e combinar um conjunto de saberes, de forma a controlar diferentes situações profissionais. Esses saberes em uso não se reduzem à aplicação directa e simples de um conhecimento teórico, mas a uma reconstrução do mesmo em função da acção – competência.

O trinómio constituído por avaliação/competência/ensino, traduz um problema fulcral das sociedades dos nossos dias. Qualquer sistema de avaliação se confronta com a exequibilidade do modelo e a capacidade do mesmo introduzir maior qualidade no sistema. Não admira, que a educação tenha uma tarefa ainda mais árdua do que os outros sectores de actividades para alcançar aqueles propósitos, pois estamos perante uma profissão que se joga no interior da intersubjectividade, da negociação, e da comunicação, em que o propósito é uma construção colectiva (Alves e Machado; 2010) adivinham-se níveis de exigência difíceis de determinar e calcular. Trata-se de um grupo profissional único, cujos actores estão envolvidos no desenvolvimento pessoal, social, e profissional de outros (Teval, 2006: 1).

Uma avaliação do desempenho dos professores não pode ficar reduzida à descrição, quantificação, e classificação desse desempenho; terá que produzir informação e formação credível e útil que potencie tanto o desenvolvimento profissional, como a melhoria do sistema de ensino.

De acordo com o projecto Leonardo da Vinci Teval – Evaluation Model for Teaching and Training Competences (2006), a análise das características de diferentes linhas de orientação europeias e as bases epistemológicas da avaliação do desempenho, permitiram

traçar um conjunto de princípios orientadores, que os diferentes países devem salvaguardar, tais como:

1. A avaliação terá de ser essencialmente encarada como “*um instrumento de aprendizagem, ao serviço do desenvolvimento profissional mas, ao mesmo tempo, deve fornecer a informação necessária para regular o sistema de Educação e Formação*”;
2. Os principais agentes e actores dos processos de avaliação terão de ser os professores e os formadores, a eles compete a tomada de decisão;
3. O processo de avaliação terá de incluir “*diversas estratégias e metodologias de auto e hetero-avaliação*”;
4. Para que os princípios anteriores sejam concretizáveis, “*implica que o processo seja conduzido ao nível mais próximo da actividade do profissional*” (In Teval, Modelo de Avaliação Próxima, 2006; 2).

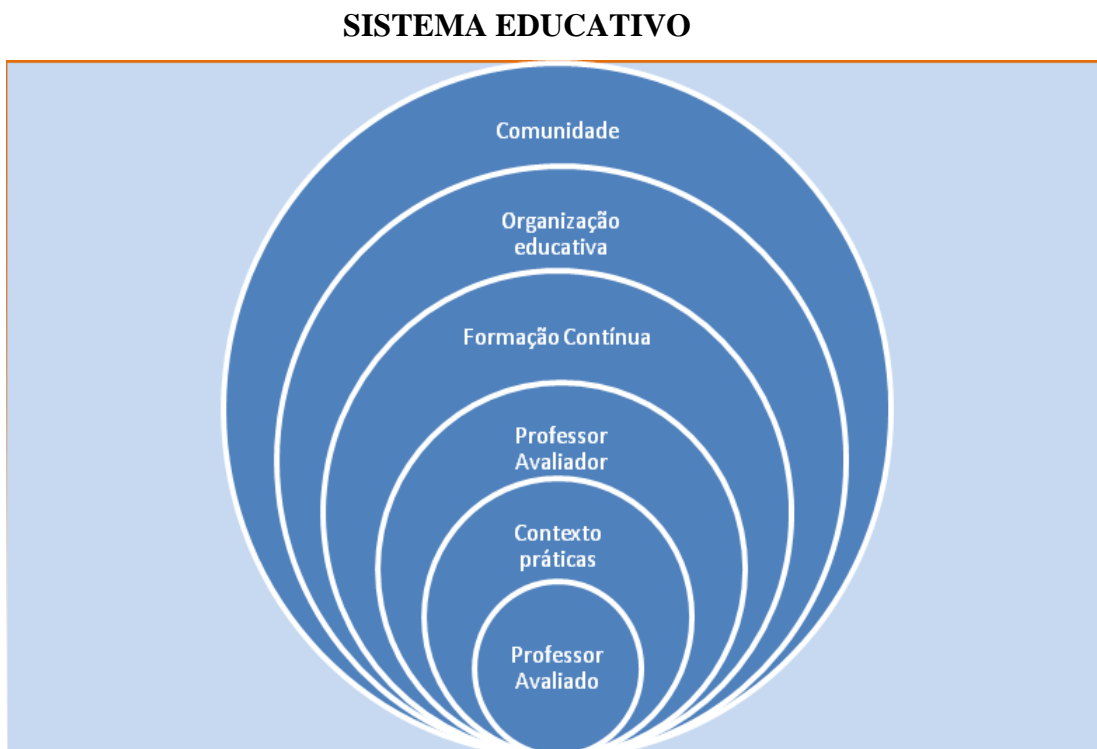
O conceito de “*avaliação próxima*” é quanto a nós uma proposta a seguir, assim como os princípios subjacentes, que parecem permitir salvaguardarem especificidades e singularidades, colocando avaliadores e avaliados no próprio cenário onde a acção acontece. De acordo com o projecto que temos vindo a citar, aconselha-se aos diferentes países uma opção integrada nos contextos nacionais, sem perder de vista procedimentos transnacionais que permitam uma “*base comum de avaliação*”.

Esta proposta assenta em procedimentos e orientações que a perspectiva ecológica e transaccional vem salvaguardando em diferentes situações, e que terá de ser salvaguardada e partilhada pela avaliação do desempenho docente.

Para uma clarificação do que temos vindo a defender acerca do conceito de “*avaliação próxima*”, e partindo do esquema proposto pelo próprio projecto, adaptamos a

figura abaixo que permite visualizar a inter-influência que se gera nas variáveis contextuais, tornando cada situação única, tal como prevê o Modelo de Avaliação Próxima.

Figura nº 2
Modelo de Avaliação Próxima e Variáveis Situacionais



(Adaptado de TEVAL, 2006)

Segundo este modelo estamos perante um processo que tem de ser orientado, discutido por o avaliado e o avaliador para que sejam detectadas as necessidades e dificuldades do primeiro e que o segundo ajudará a ultrapassar para melhorar as práticas. Consequentemente, o papel da avaliação repercute-se “...na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente” (Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho).

Esta avaliação está sem dúvida associada aos objectivos de qualidade das organizações educativas e formação, bem como às formas de participação de professores e formadores, que mais do que em qualquer outro momento histórico terão de funcionar em parceria, transformando e adaptando o sistema num modelo formativo, cooperativo e colaborativo.

De acordo com os princípios consagrados na Lei da Bases do Sistema Educativo e dos artigos 39, 40 e 41 do Estatuto da Carreira Docente, a avaliação do desempenho do pessoal docente visa “...a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho).

A excelência é, ou parece ser, o pó mágico ou a força motriz do século XXI que irá conduzir-nos a um mundo melhor; mas para que tal aconteça no campo da educação, é preciso instituir uma avaliação do desempenho adequada e respeitadora de todos os que dão voz ao processo.

Avaliar um professor é mais do que projectar as limitações de um sistema educativo, é sobretudo gerar uma nova cultura de qualidade, com base numa reflexão partilhada entre os vários actores que participam no processo, é criar oportunidades de espaços abertos para o desenvolvimento profissional. Em síntese, diríamos que a avaliação do desempenho terá de incrementar a auto-estima, a motivação, e o prestígio do profissional (Jaume, 2004; 3) para que cumpra a sua função; a melhoria do sistema.

Em Portugal muito se tem escrito nos últimos tempos acerca da avaliação do desempenho profissional dos professores; o Ministério da Educação desdobra-se em Decretos-lei, Decretos Regulamentares, Despachos, Portarias e outros similares. Não negamos o esforço dos gabinetes e dos documentos que sistematicamente sublinham que pretendem promover o desenvolvimento profissional dos professores e conseqüentemente um sistema educativo mais adaptado e adequado às gerações que o frequentem; isto é, à sociedade.

Reconhecemos e aceitamos a importância do processo de avaliação do desempenho dos professores como um momento em que os profissionais “*revisitam*” a sua prática profissional; se por um lado podemos admitir crescimento pessoal e profissional, por outro parece-nos razoável admitir melhorias nas práticas. Porém, de acordo com a matriz preconizada no MADD, temos algumas reservas quanto à forma como se processa, promove, apoia, e sustenta esse desenvolvimento e formação, embora cruciais para atingir os objectivos da avaliação.

4.2. A Avaliação do Desempenho Docente: Um Espaço aberto ao Desenvolvimento e Construção do Conhecimento Profissional

O clima onde ocorre a prática profissional é determinante na construção da profissionalidade; é propício ao encontro de cada um consigo e do encontro possível com o outro. Deste modo, o triplo movimento, como designa Nóvoa (1997) a proposta de Shön (1990), conhecimento na acção, reflexão sobre a acção, e sobre a reflexão da acção, ganha um sentido acrescido no desenvolvimento profissional dos professores e reenvia para espaços de (auto)formação participada no contexto da prática. A profissionalidade implica

uma construção colectiva de uma cultura profissional que define a pertença do profissional ao grupo (Roldão, 1992a).

Zabalza recorda-nos que uma boa formação, ou uma formação de qualidade, será aquela que *“possibilita o desenvolvimento integral das pessoas e as capacita para irem enfrentando desafios cada vez mais complexos”* (2001a: 46).

O trabalho em equipa proporcionado pela prática profissional, constitui uma oportunidade única de aprender e colaborar com os pares, ao mesmo tempo que pressupõe que *“a qualidade do desempenho de cada um é afectada pela qualidade do desempenho dos outros”* (Campos, 2003: 63), pelo que o empenho na melhoria da intervenção é mútuo, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional.

Medina Rivila e Andújar acrescentam à ideia anterior a importância da instituição educativa se *“...transformar en la línea de aportar posibilidades al desarrollo profesional de los docentes, cuando estos asumen responsablemente el protagonismo, cuando asimilan que hay que aportar como equipo un estilo de trabajo colaborativo, de indagación compartida y de valoración profunda de las concepciones, teorías y planteamientos prácticos que llevan a cabo en el centro y aula. La síntesis entre la perspectiva autobiográfica y colaborativa de cada docente y equipo, como presentamos en otro trabajo (Medina y Dominguéz, 1989), contribuirá a desvelar el significado de la línea de profesionalización y de suya posibilidades para la mejora, global y personal, de los miembros del centro”* (1997; 183).

Assumimos, que para além dos saberes científicos e técnicos, adquiridos na formação inicial dos professores, começa a desenhar-se e a definir-se a sua profissionalidade conforme a acção acontece. O profissional vai adquirindo características do seu grupo profissional de pertença, e a formação constitui-se como *“...um espaço de (re)construção*

de identidades pessoais, de apropriação reflexiva de trajetórias escolares e profissionais”. (Nóvoa, 1992: 66). Neste sentido, a construção de conhecimento profissional desenvolve-se numa dimensão interpessoal que se estabelece na interação dialéctica entre os sujeitos, os outros profissionais, e o continuum de oportunidades para conhecer, pensar e aprender os próprios mecanismos do conhecimento e da aprendizagem, ou seja, para “*desenvolver capacidades e táticas de resolução de problemas de um modo flexível e criativo (...) produzir e construir conhecimento, desenvolver e construir a própria personalidade*” (Tavares, 1992:26).

A auto-reflexão e a reflexão partilhada constituem um dos pilares da construção do conhecimento profissional através de processos de reflexão na acção e sobre a acção (Schön, 1987). Um processo de ensino/aprendizagem que precisa reflectir para agir, e que submete a acção a nova reflexão aceitando reflectir sobre a reflexão na acção, é um acto pedagógico complexo que se vai aperfeiçoando pela prática, e que simultaneamente atende e equaciona as características dos contextos e das pessoas envolvidas na relação (Almeida, Marques e Pinto, 2000).

O entrosamento entre a teoria e a prática constrói-se através do esforço de se compreender o que se passa no terreno, e a consequente necessidade de se fundamentar as opções pedagógico-didácticas face a uma situação concreta.

A complexa teia que se tece entre o eu pessoal e o eu profissional na assumpção da profissão, estrutura-se da, e na troca constante entre estas duas dimensões do ser pessoa, sendo inquestionável, tal como nos lembra Sá-Chaves (2003), que a “*marca de água*” de cada um de nós transpareça nas diferentes e múltiplas manifestações do ser. Às duas dimensões anteriores, não podemos deixar de aliar a relação dialéctica entre teoria e prática que a prática proporciona, e que consideramos um factor chave na construção de um perfil profissional adequado às novas exigências.

Actualmente, a prática de educação e a formação, tendem a redefinir a profissão de professor em termos de competências combinadas e organizadas. Le Boterf (2003), considera estarmos no domínio das profissões mistas; isto é, a acção do professor é um equilíbrio entre competência e talento, normalmente as profissões definem-se apenas num destes elementos. Porém, há autores que a concebem como uma “*profissão de desenvolvimento humano*”, devido ao facto de ser um trabalho que se realiza entre pessoas em contacto interpessoal directo “...sendo essa interacção o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional” (Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado, 2010; 12).

Os autores atrás referidos, admitem que os profissionais que desenvolvem a sua profissão em áreas do desenvolvimento humano, tal como os professores, agem num contexto interactivo que sofre influências não só dos profissionais mas também das pessoas a quem o trabalho se destina, pelo que a interacção é o meio e a parte significativa do conteúdo do desempenho profissional. De acordo com os mesmos autores, o sucesso equaciona-se entre o eu pessoal e o eu profissional, pela interacção produzida por estas duas componentes, bem como pelo envolvimento no processo. No entanto, parece claro que uma profissão que depende não só do próprio mas dos outros, ou dos outros, em que a separação entre a componente intelectual e a componente relacional não é visível, a margem de insucesso não depende exclusivamente do profissional. “*Ou seja, mesmo um desempenho profissional competente não garante o sucesso*” (Ibidem; 15). Com esta afirmação, apenas pretendemos alertar os avaliadores face ao conceito de ser competente e em que circunstâncias, não é contudo nosso objectivo, tal como não considerarmos ser dos autores, utilizar este pressuposto como fundamento para inviabilizar qualquer processo de avaliação do desempenho, desejamos que o mesmo seja contemplado por quem detém responsabilidades nestes processos.

Entende-se que ser competente, é ser capaz de mobilizar deliberadamente um conjunto de competências combinadas entre si, de forma a controlar e gerir situações; é a passagem, adequação e aplicação de um conhecimento a uma acção, através da reconstrução do mesmo. No entanto, a mobilização desse saber não é a execução simples de um conhecimento mas, a reconstrução do mesmo em função da acção concreta. (Le Boterf, 2003).

Ora o elemento que maior relevância adquire no novo sistema simplificado de avaliação, como estabelece a Portaria nº 926 de 20 de Setembro de 2010, é atribuído “...ao desenvolvimento profissional e reconhecimento do mérito”, como se pode ler no preâmbulo deste normativo legal, e que se completa no Despacho nº 16034/2010 em que se pode ler “...a qualidade de ensino é o aspecto mais importante do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos na escola. Por esse motivo, é fundamental consagrar grande atenção ao aprofundamento da qualidade dos profissionais a quem cabe assegurar o ensino: os docentes. A especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como acção intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos. Esta função pressupõe a definição de um perfil profissional que se estrutura em quatro eixos: profissional social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”.

No seguimento do que temos vindo a expor, conceptualizamos o desenvolvimento profissional numa espiral que se inicia na formação inicial, e vai-se alargando e aprofundando ao longo dos anos da profissão, tornando o professor mais competente e capaz de ajudar os mais novos na profissão.

Hoje como outrora, reconhece-se o valor da apropriação dos saberes profissionais através da experiência; das práticas de trabalho; da interacção com os outros; da resolução de situações problema, da reflexão, da avaliação, da reformulação, da informação e da formação ao longo da vida.

Sacristán diria que *“A qualidade profissional reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de seleccionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico. A capacidade de manter todo este edifício vivo, em processo de diferenciação, enriquecimento, revisão e comprovação constante identifica-se com o desenvolvimento e crescimento da profissionalidade”* (In Nóvoa, 1991: 79). Efectivamente, não se trata de acumular experiência, mas antes das tentativas de compreender como as múltiplas competências se encaixam para resolver as situações em contexto, o pensamento (re)organiza-se formando um todo coerente que sustenta e dá sentido ao conhecimento profissional.

Nóvoa 1991, Sá-Chaves 2001, 2000, 1999, Faucher 2009, entre outros, consideram que a profissionalidade se constrói gradualmente, por influência do desenvolvimento das competências e da identidade profissional, nas quais interagem as práticas que vão sendo cada vez mais apropriadas pelo sujeito, da cultura e dos valores da profissão. Ora, atendendo a que o profissional vai gradualmente atingindo níveis de construção de conhecimento mais alargados e aprofundados, podemos admitir que os mais velhos podem conduzir e ajudar os mais novos. Contudo Tardif e Faucher, alertam que embora concordem com o facto do desenvolvimento do conhecimento profissional se processar por níveis, ele é um processo nunca acabado *“...não existe consenso quanto ao seu número e formulação de cada um deles...mas ao entrar na carreira, iniciam, então, um longo processo de profissionalidade”* (2010: 36).

Assim perspectivada, parece fazer todo o sentido proceder-se a uma avaliação da profissionalidade, a qual terá de se centrar no desenvolvimento das competências profissionais, a apropriação da cultura profissional e o nível e qualidade da construção da identidade profissional. Em síntese a avaliação deverá avaliar “...o domínio das competências profissionais, o seu nível de apropriação profissional e de integração da identidade profissional” Tardif e Faucher, 2010; 36).

Se aceitarmos que a profissionalidade docente e a consequente construção de conhecimento não são factores que mudam rapidamente, mas progressivamente, e que de acordo com alguns investigadores estão indexadas aos ciclos de vida dos professores (Nóvoa, 1991, Formosinho, 2010), ou a uma escala de desenvolvimento (Tardif e Faucher, 2010), então talvez seja importante ponderar a frequência com que se realizam as avaliações, bem como dispor de referências de competências adequadas e adaptadas ao que se pretende avaliar a fim de “...assegurar uma avaliação válida, verdadeira e equitativa da profissionalidade...e de garantir que estes três valores docimológicos sejam respeitados, explicita-se, entre outros, os pilares da avaliação das aprendizagens que são transferidos para a avaliação da profissionalidade: a cognição, a observação, a interpretação” (Tardif e Faucher, 2010: 52).

Na base das pretensões do poder central, deparámo-nos com uma agenda preocupada com a promoção do sucesso escolar, a melhoria da qualidade das aprendizagens e a prevenção do abandono escolar; três dimensões de um mesmo problema, que a avaliação do desempenho docente por si só não resolverá.

Partilhamos de uma perspectiva dinâmica e de inovação, capaz de promover mudanças no *saber ser, saber fazer, saber conviver e saber aprender* (Delors, 1996) dos professores como resposta articulada e diferenciada à complexidade pedagógica que se

joga no acto de fazer alguém aprender, pois ninguém aprende na vez do outro. Este aprender individual e individualizado, implica respostas também elas diferenciadas que se encontram na busca por soluções *não-standard* (Sá-Chaves, 2002), que vão fazendo parte dos processos de auto e hetero (trans)formação dos profissionais que reflectem a ou sobre a sua própria prática.

Como diria Tavares, estamos perante uma dimensão interpessoal do conhecimento, que se desenvolve na interacção dialéctica entre os sujeitos e a prática, ou os dilemas das práticas, e que são propícios para “*desenvolver capacidades e tácticas de resolução de problemas de um modo flexível e criativo (...) produzir e construir conhecimento, desenvolver e construir a própria personalidade*” (1992:26).

No alinhamento do que temos vindo a expor, a construção da identidade profissional parece caminhar ao lado do desenvolvimento pessoal; ambas potenciam a construção do conhecimento profissional, que acompanha o percurso de vida ou a carreira do professor.

Nóvoa, insiste que não é por acumulação que se constrói a formação, mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, e da (re)construção permanente da identidade pessoal, e acrescenta “*Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.* (1997: 25).

4.3.Dimensão colaborativa e de diálogo interpessoal: A partilha, a colegialidade, a relação dialógica

Nas últimas décadas, surgiram diferentes investigações que deram um contributo significativo para o aprofundamento de questões ligadas com a epistemologia do saber profissional. Os trabalhos de Zeichner (1993), Shon (1983, 1987), entre outros, reconhecem e sublinham a importância do saber prático e do desenvolvimento profissional

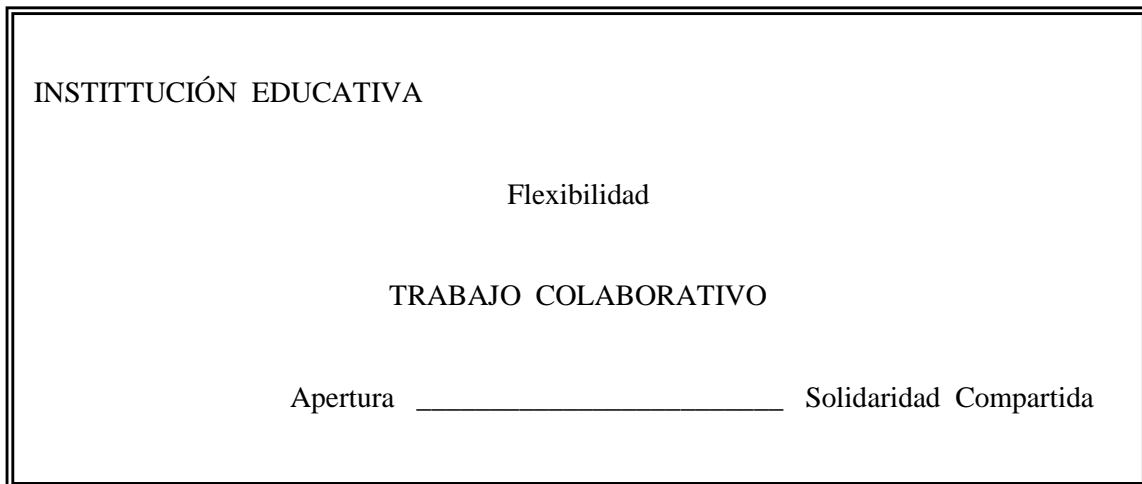
que se potencia em cada interveniente. Trata-se de uma competência do actor em contexto, a qual julgamos justificar o assumir a existência de um estatuto de colaboração entre profissionais. Esta acção conjunta, conduz a um desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos ligados à prática, e conseqüentemente à melhoria da própria prática.

Medina Rivilla e Andújar (1997) atribuem ao trabalho colaborativo três funções fundamentais flexibilidade, abertura e solidariedade partilhada com os colegas, os alunos e outros membros da comunidade educativa, bem como com as expectativas e os projectos de ou para a instituição educativa.

A respeito do que estamos a dizer e pegando de empréstimo o quadro síntese do capítulo sobre “*Autoanálisis del proceso de liderazgo en un proyecto de formación en centros*”, partilhamos com os autores a concepção sobre o assunto em análise

Quadro nº 4

Demandadas del trabajo colaborativo para la formación en los Centros: hacia una definición del liderazgo del asesor externo



(In: Medina Rivilla e Andújar, 1997: 181)

Tomando como referência os três conceitos chave: Flexibilidade, Abertura e Solidariedade Compartilhada, a primeira terá a ver com a garantia da existência da criatividade e sensibilidade face aos problemas e exige um esforço contínuo de estudo e valorização dos problemas com que o professor se depara; a segunda terá um papel complementar mantendo as expectativas e compromissos com os pedidos que caracterizam uma actividade complexa e mutável como é a educação ao longo dos tempos; finalmente a terceira implica a disponibilidade não só para pôr em comum as nossas concepções e práticas educativas, mas a pensar em conjunto sobre a orientação curricular, os processos e acções mais adequadas que orientam para a melhoria da instituição educativa no seu todo (Rivilla e Adújar, 1997).

“Función esencial del asesoramiento externo será que estas características de profundización sean asumidas desde la armonía entre la autonomía personal creadora y la colaboración crítica, en la que permanentemente se cuestione el centro como institución colaborativa globalmente mejorable y diferencialmente adaptable. El proceso de actuación colaborativa exige al profesor comprender la cultura del centro, participar en la generación del clima social más coherente con el modelo de mejora y desarrollar las actuaciones pertinentes con el proyecto global de la institución en la que participa (Medina Rivilla e Andújar, 1997: 182).

Efectivamente, parece que o trabalho colaborativo que se estabelece entre profissionais promove o espírito investigativo e reflexivo comum, que se estende à organização educativa.

Na investigação colaborativa emergem, *ainda*, duas funções que gostaríamos de sublinhar; por um lado coloca-se a ênfase no desenvolvimento profissional dos professores, e por outro promove-se a formação contínua dos profissionais. Criam-se relações de cumplicidade e de responsabilidade colegial.

Estamos perante a intersecção de duas lógicas: a teoria e a prática “...entre *savoirs savant et savoirs d’action*” tal como refere Desgagné, 1998, referido por Desgagné, Serge, Bednarz, Nadine, Couture, Christine, Poirier, Louise e Lubuis, Pierre (2001), dando conta de momentos únicos, que ganham sentido ao serem atravessados e desmontados pela multiplicidade de olhares que se cruzam sobre a mesma situação, e a procuram entender através de um exercício reflexivo partilhado.

“*Le réflexivité permet de capter une pratique en train de se faire et de se dire, un «savoir» en train de se construire. C’est pourquoi elle peut être une approche de formation tout en se prêtant du même coup à être un Object de recherche*”, citado por Desgagné, Serge ; Bednarz, Nadine; Couture, Christine; Poirier, Louise e Lubuis, Pierre (2001).

O questionamento das práticas, promove processos de análise e de reflexão que conduzem à organização da informação e à mobilização dos saberes co-construídos, permitindo compreender e transformar as próprias práticas.

Na perspectiva de Roldão, a profissionalidade entendida como aquilo que distingue um profissional de outro, do técnico ou do funcionário, estrutura-se em torno de alguns eixos fundamentais. A autora destaca quatro desses eixos como essenciais às características do profissional docente: 1. “*a natureza específica da actividade, ou seja a sua função*”; 2. *o saber requerido para a exercer*; 3. *o poder de decisão sobre a acção* e 4. *O nível de reflexividade sobre a acção*” (1999a: 112).

No primeiro nível ou eixo, trata-se de exercer uma determinada actividade ou função socialmente reconhecida como sendo útil atendendo à sua finalidade. No segundo, estamos no domínio do saber específico ou conjunto de saberes para exercer essa actividade ou função. Num nível seguinte, estamos perante a margem de autonomia e de poder que essa

actividade confere, sendo o profissional responsabilizado pelas decisões perante a sociedade. Finalmente no quarto eixo, situamo-nos na própria prática da actividade “*num quadro de desenvolvimento profissional*”, que exige tomada de decisão, permanente alteração de decisões, ajustar procedimentos e utilizar os saberes de acordo com o que as situações concretas requerem.

Este quarto eixo, merece que nos detenhamos um pouco mais sobre ele pela dimensão que tem na acção dos profissionais da educação – o nível de reflexividade sobre a acção - que, no dizer de Alarcão (1996), se manifesta na capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, ou seja, a capacidade de reflectir sobre a sua acção, para, através de uma análise crítica, poder regular a sua prática e aprofundar os seus conhecimentos, atribuir um significado à sua praxis, compreender a dimensão da sua profissionalidade.

A mesma autora, referindo-se ao profissional reflexivo, afirma que a reflexão se baseia na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça, o que confere uma natureza moral à actuação do professor.

Parece-nos que podemos encontrar a chave de uma formação que assegura tanto o futuro dos aprendentes, como o futuro dos profissionais de educação, nos princípios atrás expostos.

No entender de Bolívar (2003), os professores que se consideram aprendizes trabalham de uma forma contínua para desenvolver novos modos de compreender as coisas e melhorar as suas práticas, implementando uma nova relação entre todos os intervenientes. Esta nova relação assenta num trabalho colaborativo de participação colegial. O professor relacional deve ser capaz de “*fazer uso de si mesmo como instrumento*” no processo de ensino/aprendizagem.

Nesta perspectiva, entendemos a motivação, o auto conhecimento e a auto-confiança, como sendo ingredientes necessários e fundamentais ao professor relacional. Para além das competências colaborativas referidas, não podem ser descuradas as competências humanas, pelo que a relação pedagógica terá de se pautar por uma estratégia afectiva em que o dar e o receber aconteçam no acto pedagógico.

Os alunos aprendem a ser pessoas com o professor, e, neste contexto, é fundamental perceber o que vive, sente e pensa o professor em relação ao mundo e à vida. Ribeiro 2002 (In Jesus, 1996: 14) refere que “*uma relação de agrado (...) desencadeia processos de identificação e atracção que estão na base de uma relação saudável e significativa*” entre o aprendente e o docente, o educando e o educador, empenhados na construção de um saber comum através do qual se aprende a aprender, e que ensinar pressupõe aprender.

O trabalho colaborativo, apoiado na metodologia de investigação-acção, constitui um dos pilares da construção do conhecimento profissional através de processos de reflexão na acção e sobre a acção (Schön, 1987). Um processo de ensino/aprendizagem que precisa reflectir para agir, e que submete a acção a nova reflexão aceitando reflectir sobre a reflexão na acção, é um acto pedagógico complexo, e que simultaneamente atende e equaciona as características dos contextos e das pessoas envolvidas na relação (Almeida, Marques e Pinto, 2000).

Medina Rivilla e Andújar (1997) baseados no contributo de Lorenzo e Delgado (1994) reafirmam que a reflexão e a colaboração em contexto escolar constituem-se em veículos de formação permanente e de desenvolvimento profissional que “*...se fundamentan metodológicamente en el paradigma de la investigación-acción*” (:189).

A par das mudanças estruturais que a nível da escola se têm feito sentir recentemente é necessário alterar concepções sobre os contextos de trabalho, possibilitar que os

professores trabalhem juntos em equipas ou grupos de trabalho, comprometer os professores na tomada de decisões, e permitir o acesso a novos conhecimentos resultantes do envolvimento e do esforço conjunto. Porém, e nas palavras de Bolívar (2003), mudar a prática é, antes de mais, um problema de aprendizagem, e também um problema da formação.

Em nosso entender, será necessário intervir nos bastidores do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, intervir juntos dos professores, oferecendo uma formação contínua contextualizada que os ajude a reflectir sobre as suas histórias de vida, que indelevelmente marcam a sua maneira de ser professor e, simultaneamente, os apoie na construção do seu desenvolvimento profissional e pessoal (Zabalza, 1989; 2001, Gadotti, 2003) indissociáveis por natureza.

Cada vez mais, o professor competente tem de exibir capacidades de trabalho colaborativo, reflexivo, valorizando a flexibilidade, abertura ao novo e criatividade para fazer face ao imprevisto.

Medina Rivilla e Andújar enfatizam a riqueza do intercâmbio cooperativo que *“...radica en los fundamentos personales que cada docente tiene para poner en común su experiencia vivida, y en la interacción superadora del claustro y los demás equipos elaborará la síntesis reflexiva de sus respectivos procesos formativos.”* (1997: 190).

Consideram ainda que o conhecimento profissional colaborativo é, ou deveria ser, a principal razão de ser dos projectos de formação das escolas e que a procura partilhada permitirá a cada docente encontrar, com os pares, as oportunidades mais adequadas para aprender, melhorar as concepções e as práticas profissionais.

Para que a mudança se comece a operar nas práticas dos professores não chega instituir a mudança por Decreto-lei; é preciso dar oportunidades formativas e mostrar as

vantagens que o processo em si detém, é preciso praticá-la, incentivá-la e reflectir sobre ela em conjunto. O potencial do trabalho colaborativo de professores é essencial na compreensão e (re)construção das concepções e práticas educativas, contribuindo para o questionamento e reforço da melhoria das aprendizagens.

Pretende-se desta forma, caminhar no sentido de uma escola reflexiva (Alarcão, 2001, 2003) dinamizando, incentivando e potenciando a mais-valia da aprendizagem em rede. Será pôr em prática a formação-análise que, na perspectiva de Nóvoa, prepara os professores para uma *“transposição deliberativa dos saberes”*, ou seja, *“para uma mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis”* (1997: 4).

Seria igualmente importante que, os professores tivessem competências de observação e avaliação, o que lhes permitiria introduzir reajustes oportunos nas mais diversas situações quotidianas *“Esa es la mejor manera de ir desarrollando la cultura de la calidad en el colectivo docente y de ir reforzando su papel protagonista en la mejora de las prácticas”* (2001: prólogo).

Ora a qualificação profissional dos docentes parece estar intrinsecamente ligada a competências adquiridas durante a formação inicial (observação, diagnóstico, reflexão, avaliação, inovação, trabalho colaborativo, entre outros) se bem que a formação contínua não deixa de ser um elo indispensável de toda a cadeia formativa ao longo da vida.

Perguntámo-nos, tal como Ferreres (1992) citado por Medina Rivilla e Andújar *“Donde están las horas para llevar a cabo este proceso? Con una hora a la semana de trabajo colaborativo y dieciocho horas de clase?”*

O tempo de formação é uma das variáveis com maiores reflexos no êxito ou fracasso da formação permanente e do desenvolvimento profissional dos professores, tendo

subjacente um processo de reflexão colaborativa sobre as práticas, tal como nos recordam os autores atrás citados.

4.4. Professores Avaliadores e Instrumentos de Avaliação: Factores de (in)sucesso do Modelo de Avaliação do Desempenho?

Para além das profundas mudanças que a avaliação do desempenho docente trouxe à educação em geral, e para a carreira dos professores em particular, é chegado o momento de clarificar não só os propósitos, mas de questionar os procedimentos, métodos, fins e efeitos deste modelo. Com base nesses elementos, é possível aferir medidas, adicionar ou retirar itens, complementarizar e potenciar a avaliação para que a mesma cumpra a sua função e não seja, tal como está, um mero exercício mecânico que consome demasiado tempo (Stronge, 2010), exige demasiados procedimentos burocráticos e faz prevalecer critérios subjectivos.

Tomando como referência diferentes investigadores (Flores, 2010 e 2009; Avalos, 2010; Alves e Machado, 2010; Formosinho e Machado, 2010; Caetano, 2008, entre outros) e professores, que de um ou de outro modo vão reflectindo os seus sentimentos face a esta problemática, parece unânime a tese de que é fundamental que todos os intervenientes do processo avaliativo, tenham formação específica e especializada em supervisão e em observação da acção pedagógica, para alcançar o exercício pleno da sua missão.

Formosinho e Machado falam de um “...*processo de fabricação burocrática*” através do qual se trocou a “*legitimação profissional desse corpo de professores por uma legitimação burocrática*” relançando a questão da preparação dos professores com função de avaliadores. Mais à frente podemos perceber que este foi um processo, apressado e atabalhado, que os autores consideram ter abalado “...*o objectivo de contribuir para a*

melhoria das práticas docentes e a valorização e aperfeiçoamento de cada professor” (2010: 91 e 103).

Se por um lado os professores sentem a necessidade de que os avaliadores possuam qualificações específicas para a função, por outro, os decisores políticos e o legislador deixam claro esse imperativo nos documentos legais; no entanto, nada foi feito para que a medida seja cumprida, quer ao nível da formação, quer na identificação dos professores que se encontram no sistema e possuem essas habilitações.

No Decreto-Lei nº 75/2010 pode ler-se “...*instituem-se modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira, designadamente nos escalões onde é fixada a contingentação através de vaga.*”, ou no artigo 31, alínea a, referente ao período probatório, o acompanhamento deverá ser feito por professor que “*Seja detentor, preferencialmente, de formação especializada na área da organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica ou formação de formador*”. O Decreto Regulamentar nº 2/2010, artigo 13, alínea b, relativamente à escolha do relator diz “*Ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação do desempenho*”, porém, não parece que estas indicações sejam prioridade, ou sequer preocupação do Ministério da Educação; não há formação adequada para avaliadores, não são proporcionadas condições favoráveis aos professores que pretendem realizar formação nas áreas referidas, tal como as escolas não são obrigadas a cumprir requisitos curriculares dos docentes, mas tão só os cargos que desempenham na organização e para os quais são nomeados pela gestão, como é o caso da constituição da própria comissão de coordenação da avaliação do desempenho docente (CCAD), que superintende a toda a Avaliação. Pergunta-se, então porque teriam de o ser para o desempenho das funções de professor Avaliador, se os mesmos se encontram na dependência directa da CCAD.

Efectivamente, o cumprimento das directrizes atrás identificadas implica uma escolha prudente dos avaliadores, após a definição de um perfil de supervisor. Impõe-se ainda, a rápida formação dos professores e dos seus avaliadores, mas tal implica tempo e a afectação generosa de recursos humanos e financeiros, que à data podem ser um obstáculo.

Avalos, com base num estudo realizado no Chile acerca do processo de avaliação docente, reconhece a importância da função do avaliador ser desempenhada por pares, mas sugere que estes sejam “...*pessoas externas, na medida do possível, ao contexto imediato de trabalho dos docentes e, ao mesmo tempo, especificamente preparados para esta tarefa*” (2010: 51).

Laderrière (2008), citado por Alves e Machado, ao reflectir sobre o tema avaliação docente no espaço Europeu, no contexto da OCDE, identifica factores que considera serem um problema, entre os quais destacamos “*a complexidade da formulação dos métodos e critérios e as dificuldades de construir indicadores justos e fiáveis e formar avaliadores para os aplicar correctamente*” (2010: 7). Ora, este autor incide exactamente no essencial da questão que abordamos neste ponto, e sobre a qual entendemos ser necessário reflectir. Este é um assunto extremamente sensível, que terá de ser analisado e alterado, para permitir que a avaliação do desempenho docente, em Portugal, decorra num clima de confiança, respeito, equidade, transparência e credibilidade.

Neste ponto propusemo-nos fundamentar a importância da formação dos professores avaliadores, designados por relatores pelas recentes alterações. Directamente relacionado com a formação dos que avaliam, não podemos deixar de equacionar os instrumentos utilizados para concretizar a avaliação, a sua utilização, operacionalidade e fiabilidade.

De acordo com o anterior MADD, e as recentes alterações introduzidas, estão previstas duas modalidades complementares: auto-avaliação e hetero-avaliação.

Não vamos alongar-nos sobre estes dois registos de avaliação, pois tal não constitui o nosso objectivo, apenas os enunciamos para que sejam perceptíveis as considerações que tecermos sobre os instrumentos de recolha de dados, e sobre os quais se alicerça todo o processo avaliativo.

É do domínio geral, que os instrumentos ou os utensílios de recolha de dados são seleccionados e implementados em função da abordagem privilegiada e do objectivo pretendido, independentemente do âmbito da intervenção. Igualmente importante é assegurar que a opção permita reunir “...as *provas necessárias e suficientes para formular um juízo válido e fiel*” (Tardif e Faucher, 2010: 48), através da operacionalização desses instrumentos.

Num parecer produzido por Cosme e Trindade (2010) podemos ler “... *é no domínio da operacionalização da avaliação do desempenho docente e dos instrumentos propostos para a realizar que entramos numa zona de risco que pode propiciar a arbitrariedade e o neptismo...*”, o que obviamente não tranquiliza todos os que de um ou de outro modo estão abrangidos pela avaliação.

As fichas de auto-avaliação são um processo de natureza pessoal, mas a construção do conhecimento a partir dos dados que a constituem, acontece por meio da partilha e do contributo dos diferentes olhares no seio do grupo profissional. Partilhamos com os autores atrás referidos, o pressuposto de que “*Todas as boas práticas neste domínio, apontam nesse sentido, o que, de algum modo, é uma exigência contraditória com o tipo de avaliação que o diploma propõe, já que, em última análise, esta visa, não tanto promover a colegialidade entre profissionais, mas hierarquizar e distinguir estes profissionais entre si*”.

Os instrumentos de avaliação pretendem operacionalizar uma avaliação formativa e sumativa com propósitos distintos; o desenvolvimento profissional dos professores e a

gestão das suas carreiras (Formosinho e Machado: 2010), o que parece fazer colidir interesses antagónicos. Se por um lado, o professor em avaliação quer desocultar as suas dificuldades e preocupações como factor de desenvolvimento profissional, por outro tende a esconder as suas fragilidades porque sabe que as mesmas vão ser diagnosticadas, irão reflectir-se na classificação e conseqüentemente afectar a progressão na carreira.

“Otra das razones que dificultan la evaluación del desempeño docente es que no siempre está claramente definida la finalidad de la evaluación, lo cual da lugar a dudas, inseguridad e incluso temor con respecto al uso que se haga de sus resultados y además porque representa una práctica relativamente nueva, falta de técnicas sistemáticas, válidas, fiables y objetivas” (Jaume, 2004: 2).

Cruzando os vectores complexidade, multidimensionalidade e multicausalidade relativos quer à profissão de professor, quer quanto às avaliações profissionais, não temos dúvidas que a avaliação do desempenho dos professores amplia a dificuldade da tarefa e exige um esforço acrescido quanto à selecção e aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

Sabemos que existe uma variedade imensa de utensílios ou instrumentos pelos quais as avaliações acerca da profissionalidade podem optar, contudo essa selecção obedece a critérios que importa assegurar desde logo; a validade, a fiabilidade e a transparência dos dados recolhidos, que consubstanciem uma avaliação válida, verdadeira e equitativa entre os avaliados.

Tomando como referência a opinião de Tardif e Faucher (2010), que por sua vez se basearam nas recomendações do National Research Council (NRC, 2001), qualquer modelo de avaliação de aprendizagens terá de se ancorar em três pilares; a cognição, a observação e a interpretação. Ora, de uma forma muito sucinta, podemos dizer que o

primeiro pilar remete para as questões da profissionalidade e da avaliação das competências dos professores, o segundo refere-se aos utensílios que permitem recolher as evidências das aprendizagens eleitas pelo modelo, e o terceiro coloca a questão dos critérios que servem para analisar e interpretar os dados recolhidos.

Apesar da existência de um referencial de competências por domínios, compreende-se facilmente a enorme dificuldade da realização de um trabalho de avaliação sério e meticuloso, quer este trabalho sirva para seleccionar professores, quer sirva para fornecer informações que permitam reflexões fundamentadas sobre a acção educativa que os docentes possam desenvolver.

Síntese

Neste capítulo propusemo-nos abordar a avaliação do desempenho docente numa perspectiva de mudança e de inovação do sistema educativo e dos profissionais.

Tentamos perceber e desconstruir a complexidade do acto de avaliar profissionais de “*desenvolvimento humano*”, quem são esses profissionais, e em que cenários desempenham a sua actividade.

Equacionamos alguns dos objectivos preconizados nos documentos legais, tentamos perceber quais os princípios em torno dos quais se estruturam as “obrigações” acometidas aos diferentes actores envolvidos neste processo.

Salvaguardamos a importância de relações saudáveis e de colaboração entre profissionais, como factor chave do sucesso e alicerce para a transformação educativa - melhoria do sistema.

Reconhecemos as relações de confiança e de partilha entre profissionais como elementos a preservar, atendendo ao papel que desempenham na identidade profissional e

na construção do conhecimento pela prática reflexiva. Salientamos o facto de considerarmos que qualquer avaliação não deveria abdicar da sua função de crescimento e amadurecimento dos profissionais como resultado do processo de auto-avaliação, que conduzido pela supervisão potenciaria a meta compreensão dos fenómenos da prática (De Ketele, 2010).

Deixamos clara a nossa posição favorável quanto à avaliação do desempenho, mas não deixamos de fazer referência a muitos dos constrangimentos e incoerências subjacentes a este modelo, e que terão de ser assumidos para se implementar uma avaliação de qualidade ao nível das organizações escolares e do sistema educativo.

CAPÍTULO V

Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica:

Que relação?

“A supervisão e a atitude supervisiva pressupõe um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às interpretações possíveis...à pessoa e ao seu próprio devir”

(Sá-Chaves, 2000. 127)

Introdução

Passados alguns anos sobre o início da avaliação do desempenho dos professores, em Portugal, estamos a assistir a uma atenção crescente sobre o assunto por parte de investigadores, académicos, professores e decisores políticos. Alguns dos artigos publicados e cursos de formação pós-graduada, que abordam esta temática, associam a avaliação do desempenho docente e a supervisão pedagógica nas mais variadas dimensões.

Quando iniciamos esta investigação, estávamos convictas da mais-valia que poderia representar a conjugação da avaliação do desempenho dos professores com a supervisão pedagógica. O título desta investigação é o espelho disso mesmo; acreditamos que a avaliação do desempenho, numa perspectiva de reconhecimento, não pode abdicar da

profissionalidade e do desenvolvimento dos professores, sustentada por uma dimensão reflexiva e formativa. A prossecução deste objectivo implica que a relação entre os vectores avaliação/supervisão seja de entrosamento, cumplicidade, complementaridade... e que os contextos da prática sejam espaços de intersubjectividade, de negociação e de comunicação crítica (Alves e Machado: 2010), como meio para alcançar a qualidade na educação.

Entendemos a avaliação do desempenho e a supervisão pedagógica, como duas âncoras estruturantes de qualquer modelo de avaliação de competências de profissionais que agem “...no trapézio da imprevisibilidade das circunstâncias complexas da interacção interpessoal e multicultural” (Alarcão, 1993), ou de “...um grupo profissional único, envolvido no desenvolvimento pessoal, social e profissional de outros...” (Teval, 2006: s/p), pelo que não podemos, sob pena de incorrerem em graves erros e injustiças, usar como referência modelos de avaliação de outros âmbitos e domínios.

5.1. Avaliação do Desempenho Docente e a Supervisão Pedagógica: Uma relação de cumplicidade

Habitualmente, a supervisão pedagógica encontra-se associada principalmente ao acompanhamento dos estagiários em formação inicial de professores. De acordo com Alarcão e Tavares (1997), a função supervisiva é um processo contínuo, que acontece ao longo de um tempo, tendo como objectivo fundamental o desenvolvimento profissional do professor.

Apesar de co-existirem diferentes formas de posicionamento quanto à supervisão, como referem os autores atrás citados, e de cada uma das opções implicar diferentes

concepções relativamente a “...*relação teoria e prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação*” (2003: 17), na prática as concepções que subjazem a estas diferentes abordagens não se excluem, coexistem frequentemente.

Abdicando de elencar as diferentes estratégias supervisivas de acordo com a perspectiva pela qual se opte, não restam dúvidas que a supervisão pedagógica se assume, primordialmente, como dimensão formativa de apoio, orientação e regulação de um processo de desenvolvimento profissional, com base no qual os professores poderão aperfeiçoar o seu trabalho e reorientar o seu trajecto pessoal e profissional.

De acordo com os pressupostos de Stronge, citado por Flores, entendemos que “...*o desenvolvimento profissional dos professores contribui para a melhoria do seu conhecimento e da sua prática de ensino, o que, por sua vez, contribui, individualmente e colectivamente, para a melhoria de toda a escola*” (2010: 10).

Salvaguardamos a importância de se promover um clima construtivo, apoiado em três componentes fulcrais: a) a comunicação pública e privada a qual deverá incidir numa formação contínua e sistemática, tanto dos professores avaliados como dos professores avaliadores; b) o comprometimento organizacional, em particular o comprometimento das lideranças da escola em criar condições para a implementação de procedimentos de avaliação eficazes; c) a colaboração entre toda a equipa alargada, como meio de manter a confiança e de promover o sentido de apropriação de todos os participantes no processo (Ibidem, 2010).

O contributo da supervisão na avaliação do desempenho é ainda mais lato, na medida em que cria oportunidade de reflexão crítica partilhada que conduzem à tomada de decisões fundamentadas, organizando o conhecimento que advém da interacção entre teoria e prática.

A dimensão supervisiva promove a formação de profissionais competentes na sua acção pedagógico-didáctica, mas equaciona igualmente o seu desenvolvimento pessoal. Partindo do pressuposto de que a supervisão contribui para a desocultação e interpretação da acção do professor em contexto, podemos considerar que é um meio por excelência de conduzir o supervisado à construção activa e situada do conhecimento. Segundo Medina Rivilla e Dominguéz Garrido *“Este modo de proceder riguroso sobre el análisis de la tarea en interacción con los compañeros es el contexto social, configurador de un clima de intercambio socio-participativo, imprescindible para el desarrollo de la investigación colaborativa sobre a su acción (enseñanza) (1987: 193).*

Sá-Chaves reforça esta ideia admitindo estarmos perante um processo de *“... desenvolvimento que deve levar a uma mudança do seu eu profundo (o self do sujeito), dos seus esquemas mentais, das suas atitudes, dos seus comportamentos e contribuir para a mudança dos outros...” (1994: 168).*

É, ou não, esta a posição assumida pela legislação que suporta a avaliação do desempenho docente?

A confirmar-se a intenção da dimensão formativa, e de desenvolvimento profissional subjacente ao processo de avaliação das competências profissionais dos professores, a supervisão pedagógica aliada à avaliação do desempenho poderá criar oportunidades reais de transformação de todos quantos dependem deste processo.

Blanco, Elias e Pacheco, sublinham o papel da supervisão na avaliação, propondo a substituição do inspector pelo supervisor “*convertendo-se este num conselheiro e líder profissional do professor. O conceito de supervisão (Vilar Angulo, 1986; Tanner & Tanner, 1987) ultrapassa assim a orientação da prática educativa dos professores em formação tendo como principal função a resolução dos problemas educativos, incluindo a avaliação do professor*” (1988: 97).

Ao iniciarmos este ponto, escolhemos um título que indicia uma relação de cooperação, de ajuda recíproca da supervisão com e para a avaliação do desempenho profissional. Porém, Moreira (2009), questiona se estamos perante “*perspectivas conflituais?*” de acordo com o título de um dos pontos da sua comunicação “*A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica*”.

Mais adiante, a autora, baseada em Nolan & Hoover (2005), apresenta-nos um quadro das dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação, concluindo que há distinções claras entre ambas, relativamente a: finalidade principal, fundamentação, âmbito, enfoque da recolha de dados, valorização da competência profissional, relação supervisor-professor e perspectiva do professor sobre o processo. Contudo, reconhece que as tendências actuais se inclinam para uma concepção supervisiva democrática “*...que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, os mecanismos que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem*”e, mais adiante, acrescenta “*a função da supervisão em contexto pedagógico deve instituir-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicação nos contextos (i)mediatos da acção profissional*” (Ibidem: 253).

Independentemente das visões e concepções subjacentes à avaliação e à supervisão, bem como à forma como esta poderá ser viabilizada no processo avaliativo, não restam dúvidas acerca dos benefícios que se tecem entre ambas para a prossecução dos objectivos enunciados nos normativos legais: desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, melhoria das aprendizagens dos alunos.

5.2. A Excelência ou os caminhos para a Excelência

Temos a crença de que é necessário que a avaliação do desempenho docente contribua e afirme um clima de comunicação/reflexão/negociação/equidade/ transparência, cujo espaço de convergência será a actuação colectiva e o sentido de pertença, no respeito pela autonomia individual.

O clima organizacional é feito pelas pessoas que constituem a organização, mas depende em muito das lideranças e do estilo de gestão (Caetano, 2008; Medina Rivilla e Andújar, 1997) implementada. Climas organizacionais abertos e propícios ao desenvolvimento profissional permitem que os professores definam uma imagem de profissionais detentores de saberes específicos, assumindo-se como intelectuais transformadores capazes de interpretar a pedagogia do pensamento, e de se interessarem pela compreensão da complexidade dos contextos em que decorre a acção educativa.

Stronge, citado por Flores (2010), alerta para uma série de considerações que interferem na qualidade de um processo de avaliação do desempenho, e que são ou não, obstáculos à qualidade e à excelência, como por exemplo, as funções dos professores, a utilização de múltiplas fontes de dados, a definição de critérios claros e adequados de avaliação, um feedback claro e oportuno, entre outros. O autor, antes de terminar, alerta para o perigo de se prosseguir “...uma avaliação que seja conduzida de uma forma

superficial, com poucos ou nenhuns recursos, usando sistemas de avaliação inválidos e processos de implementação irregulares, acaba por privar a escola, os seus professores e o público em geral de oportunidades de melhoria e de benefícios que o desenvolvimento profissional e a prestação de contas poderiam, de outra forma, proporcionar.” (Flores, 2010: 11).

Reconhecemos que as observações apontadas são importantes, não podem ser descuradas, sob pena de não serem alcançados níveis de desenvolvimento educativo e social mais elevados que propiciem o desenvolvimento sustentado e empreendedor que o mundo actual reclama e exige. Efetivamente, as mudanças do nosso tempo implicam a consciência de que a educação tem de se adaptar e acompanhar os pedidos sociais, a este respeito Dominguéz refere que “...*la enseñanza del tiempo es también un elemento de cambio social sobre el que el profesorado debe reflexionar, con el fin de mejorar el control sobre su práctica y sus propias decisiones, las cuales en muchas ocasiones parten de concepciones, creencias y teorías implícitas sobre las que no ha tenido oportunidad de meditar*” (Dominguéz Garrido, 2005: 234)

Reflectindo, concordamos e apoiamos uma cultura de avaliação do desempenho, mas salientamos a importância de um sistema avaliativo “...*conceptualmente sólido e bem implementado*” (Stronge, 2010) que dê início a um percurso ou a “*uma forma de profissionalismo informado em que os docentes não são apenas responsáveis publicamente, mas são também capazes de exercer juízos mais informados acerca da qualidade do seu trabalho, algo que, por sua vez, poderá resultar em melhores professores, melhores escolas e melhor educação para os alunos*” (Day, 2010: 159).

Nesta sequência, damos-nos conta que a avaliação do desempenho que ora estamos a realizar, constitui um momento que nos pode conduzir para o sucesso ou para o insucesso.

É urgente ultrapassar o economicismo que prevalece sob o desenvolvimento profissional e aceitar realizar uma análise e reflexão alargada e concertado sob as situações reais.

Equacionar os efeitos perversos que ocorrem com uma avaliação realizada pelos pares, a subjectividade que atravessa todo o processo, a inexistência de formação dos avaliadores/relatores, a utilização de instrumentos não aferidos, entre outros factores.

Enfim, parece-nos importante admitir que estamos perante um modelo de avaliação do desempenho que, apesar de se assumir como promotor do desenvolvimento profissional, não tem mecanismos que assegurem, com autonomia e rigor, essa dimensão.

Estaremos perante um modelo mais consentâneo com uma postura de controlo do que com uma postura de reconhecimento?

Queremos acreditar que a avaliação do desempenho docente será uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento para todos os que nela vivem o seu quotidiano, mas também contribuirá para uma sociedade emancipada, justa e de excelentes pessoas.

Síntese

Os documentos que sustentam o Sistema Educativo Português utilizam frequentemente as termos “*contribuir para a melhoria de...*”; “*Valorizar o trabalho*”; “*promover a cooperação*”...., entre outros, os quais servem para suportar a tese da avaliação do desempenho docente como precursor e perpetuador da qualidade da educação.

Desejamos práticas educativas inovadoras, que tal como nos propõem Medina Rivilla e Andújar terão de se fundamentar num novo estilo de diálogo reflexivo e de intercâmbio criativo entre docentes “*partiendo del análisis indagador de cada práctica, del estudio en*

común de tales prácticas y de la propuesta argumentada del conjunto de decisiones que el equipo docente ha de tomar para mejorar cada una de las perspectivas personales y del equipo.” (1997:193).

No Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril), substituiu-se o anterior modelo de avaliação dos professores, que se consubstanciava apenas na entrega de um relatório crítico, acerca do qual não se tinha qualquer feedback relativamente ao seu conteúdo, por um novo modelo e definem-se os novos moldes para a avaliação do desempenho dos professores.

A formação permanente terá de ser assumida como peça essencial, como “...*el desafío siempre inacabado para alcanzar nuevas metas de realización humana, profesional, existencial y crítica; en armonía con un pensamiento reflexivo que orienta la acción, coherente con aquél, abierta e innovadora que genera un «conocimiento práctico» rico y fundamentado” (Medina Rivilla e Dominguéz Garrido, 1989: 203).*

Neste momento de transformação e de formação, exigem-se profissionais mais qualificados, mais eficientes, mais eficazes, que saibam ser, fazer, conviver e aprender (Delors, 1996), para que o futuro seja de esperança e de confiança.

2ª. PARTE

QUADRO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI

Procedimentos Metodológicos

“El contexto, el sujeto y el objeto constituyen la base de la emergencia de nuevos problemas y de la calidad de los procesos y proyectos de investigación”

(Medina Rivilla e Garrido Dominguéz; 2003)

Introdução

Dedicamos a primeira parte à apresentação do referencial teórico em que nos filiamos e que permite enquadrar a avaliação do desempenho profissional dos professores numa perspectiva de melhoria da qualidade da educação. Abordamos as organizações educativas como contextos dinamizadores e potenciadores da acção, a formação contínua e a supervisão pedagógica como peças estruturantes e fundamentais para o desenvolvimento profissional, bem como a procura de sentido para os problemas emergentes dos processos de ensino-aprendizagem, os ambientes educativos e as relações que se tecem entre profissionais, o perfil profissional dos professores avaliadores ou relatores e os instrumentos de avaliação, tendo como pano de fundo o Modelo de Avaliação do Desempenho Docente (MADD).

Iniciamos a segunda parte com o propósito de efectuar e apresentar a pesquisa empírica. Num primeiro momento damos conta das etapas que fomos desenhando e nas quais se alicerça a investigação. Seguindo o conselho de Medina Rivilla e Dominguéz Garrido (2003) propomo-nos a efectivar a intersecção entre a própria história profissional, expectativas enquanto doutoranda e o conjunto de problemas relevantes do campo educativo, que neste caso se centram sobre a avaliação do desempenho docente e algumas das questões que emergem do MADD.

Seguidamente damos conta dos instrumentos e procedimentos subjacentes à recolha dos dados. Não é nossa intenção realizar uma análise aprofundada acerca das percepções e representações dos professores sobre a avaliação do desempenho, mas compreender os seus pontos de vista, identificar potencialidades, fragilidades e incoerências do actual MADD que pela apresentação e análise dos dados permita esboçar linhas orientadoras de futuras propostas de avaliação docente.

6.1. Plano de Investigação

O percurso metodológico, desta investigação, foi definido após termos efectuado algumas leituras no âmbito da avaliação do desempenho docente (ADD), da supervisão pedagógica, da leitura e análise das grelhas de avaliação propostas e de grande parte da legislação produzida pelo Ministério da Educação de Portugal, como suporte do modelo implementado. Desde logo, compreendemos que estávamos perante uma temática complexa e que oferece um vasto campo de investigação, pelo que se torna evidente a necessidade de definirmos rigorosamente o campo de estudo a prosseguir.

Partimos do conceito teórico de que investigar consiste em dar atenção e reflectir deliberadamente sobre o que vemos e ouvimos, por isso neste estudo procuramos, analisamos e interpretamos dados (Garcia, 2003).

O propósito desta investigação consiste em identificar, analisar, interpretar e integrar as percepções dos professores acerca do MADD instituído para todos os docentes do ensino público. Conjuntamente, pretendemos, com base nas respostas obtidas, esboçar alguns itens que os professores gostariam de ver contempladas na sua avaliação de acordo com as sugestões que nos forem feitas.

Atendendo ao objectivo que definimos, elegemos as seguintes questões de partida para a investigação:

- a) Identificar a percepção e representação que os professores, quer os que irão ser avaliados quer os avaliadores, têm acerca do MADD proposto pelo Ministério da Educação ou as alterações que o mesmo tem vindo a sofrer.
- b) Perceber que influência a avaliação de desempenho exerce no desenvolvimento profissional dos professores e de que forma promove, ou não a qualidade do contexto educativo. Intrinsecamente, ligado a esta dimensão da qualidade, queremos saber se há interferências, ao nível das relações de colaboração, partilha, ajuda... entre os profissionais.

Conscientes de que a abordagem a que nos propomos é apenas um ângulo de uma questão muito mais extensa, sensível e complexa, decidimos privilegiar uma metodologia fenomenológica e interpretativa que permita conhecer as representações (Almeida e Frade, 1997: 27) e ambições que um pequeno grupo profissional tem sobre um determinado assunto: A avaliação do desempenho docente, em detrimento de efectuarmos uma análise exhaustiva dos documentos avaliativos.

Saavedra e Denelas no capítulo sobre “*Racionalidad de la investigación educativa*” no livro “*Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*” coordenado por Medina Rivilla e Castillo Arredondo, elegem o paradigma da racionalidade simbólica (hermenêutica e interpretativa) como aquele que melhor responde as diferentes propostas teórico-metodológicas, em particular investigações do âmbito educativo “...*buscando conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia...*” (2003:37).

A presente investigação insere-se no campo das ciências sociais e humanas; pretende obter dados de ordem qualitativa e quantitativa que permitam conhecer e compreender o que pensam os docentes sobre várias questões que integram o MADD proposto pelo Ministério da Educação e as recentes alterações introduzidas pelo actual Ministério da Educação.

Face aos objectivos definidos, entendemos que o instrumento que melhor responderia aos nossos propósitos seria um inquérito, com questões fechadas e abertas, através das quais os inquiridos pudessem manifestar e justificar as suas opções, para além de poderem fazer sugestões sobre alguns assuntos, que entendemos serem cruciais para esta investigação. Em diferentes estudos sobre investigação a análise qualitativa afirma-se como a mais apropriada para estudar fenómenos complexos, de natureza social, que não tendem à quantificação, e que têm como propósito, o entendimento do contexto social e cultural que partilham.

Este estudo, pela dimensão e aprofundamento a que se propõe, partilha das qualidades subjacentes ao paradigma da reflexividade crítica e será conduzido numa perspectiva de articulação e de rentabilização de sinergias potenciadas pelo cruzamento das

metodologias mistas (qualitativas e quantitativas), em que o qualitativo clarifica e aprofunda os dados numéricos.

É nosso objectivo aceder à multiplicidade dos sentidos presentes e à promoção do debate sobre a temática em análise.

Delimitamos a nossa amostra ao grupo profissional a exercer no ensino público, na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. A opção por estes dois níveis de educação e ensino tem a ver com a própria formação profissional.

Estamos conscientes que os dados obtidos neste estudo não podem ser generalizáveis, contudo pretendemos que permitam ajudar a compreender e explicar o que representa a avaliação do desempenho para o grupo profissional em questão; orientar e introduzir alterações em futuras avaliações. Simultaneamente, queremos lançar as bases de um estudo mais aprofundado que permita construir/alterar questões importantes no âmbito desta matéria, qualificando a avaliação como um instrumento de qualidade e para a qualidade educativa.

6.2. Percorso de Investigação

Construir metodologicamente uma investigação científica implica delimitar as concepções teóricas e as técnicas que serão utilizadas, de acordo com o campo de investigação. Partilhando da opinião de Almeida e Freire (1997), Pardal e Correia (1995) as opções metodológicas constituem o esquema orientador de um projecto de investigação, e dependem das finalidades dessa mesma investigação. O método subjacente a uma investigação, configura a formalização de um percurso intencionalmente ajustado ao objecto de estudo e tem como propósito produzir conhecimento.

Neste sentido, a opção metodológica seleccionada atendeu às finalidades enunciadas e à coerência do quadro conceptual desenhado para esta investigação. Em linhas gerais diremos que optamos por uma “...*sínteses multimetodológica*” que parece suscitar um amplo consenso dos investigadores no campo das ciências sociais, como referem Cook e Reichardt (1986). De acordo com estes autores a perspectiva qualitativa enfatiza a descrição dos factos observados para poder interpretá-los e compreende-los no contexto em que ocorrem. Quanto à perspectiva quantitativa a sua preocupação reside fundamentalmente no controlo das variáveis e na medida dos resultados.

A aparente dicotomia das duas perspectivas resulta numa interpretação mais ampla, mais profunda e mais enriquecedora para a investigação.

Num primeiro momento, após a definição das questões de partida, elegemos o inquérito por questionário como o instrumento mais adequado à recolha de dados pretendida. Paralelamente, escutamos os professores sobre o assunto, lemos alguns artigos de opinião, analisamos as grelhas de objectivos e os esclarecimentos produzidos pelo próprio Ministério da Educação.

Seleccionado o assunto que queríamos abordar, concluímos que não poderíamos optar por um inquérito em que as questões fossem fechadas e redutoras, mas por uma alternativa em que o inquirido pudesse exprimir a sua opinião. Assim, incluímos para além das simples questões a justificação da opção assinalada e, ainda, questões em que existem várias alternativas e se pede para que as mesmas sejam valoradas de acordo com o grau de importância que lhes é atribuída pelo inquirido.

Tendo em consideração que pretendemos recolher opiniões e sistematizar informação sobre uma questão actual, construímos um inquérito por questionário que foi discutido com a orientadora e ajustado de acordo com o resultado da análise conjunta.

Posteriormente, testamo-lo com 20 docentes. De acordo com as respostas obtidas, verificamos que duas questões suscitavam dúvidas e prestavam-se a dupla interpretação. Daí, a necessidade de definir com mais rigor o conteúdo dessas questões e introduzir outras que viessem completar as anteriores e enriquecer os resultados finais. Esta etapa de reestruturação consistiria em aferir duas questões, o que na prática não aconteceu, visto que em Portugal houve Eleições Autárquicas, que se traduziram na nomeação de outra Ministra da Educação. O MADD foi alvo de discussão com os Sindicatos e foram introduzidas algumas alterações, que implicaram a actualização e adequação de várias questões. Esta alteração obrigou a fazer um novo teste. Novamente, pedimos a outros 20 professores que respondessem ao inquérito. Pela análise das respostas dadas não identificamos necessidade de qualquer alteração, pelo que iniciamos a distribuição dos inquéritos.

Para a consecução deste estudo, temos vindo a defender o recurso a diferentes metodologias (qualitativas e quantitativas), e também a diferentes técnicas de recolha de dados. Cook e Reichardt recordam que *“Hay distintas formas de hacer ciencia que llevan a la explicación comprensiva y a la comprensión explicativa de los fenómenos que son objeto de estudio. Ambas perspectivas son necesarias, ambas pueden funcionar conjunta e complementariamente”* (1986: 13).

O inquérito enquadra-se dentro de uma perspectiva sociológica pois não se limita a fazer uma sondagem, mas o tratamento dos dados *“visa a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem.”* (Quivy, 1992: 190). Esta técnica de recolha de informação é bastante utilizada porque permite abranger um grande número de inquiridos sem grande investimento económico, não exige dispêndio excessivo de tempo e dispensa a presença do investigador. Contudo, como nos lembram León e Montero temos de ter alguns cuidados para obter informação relevante *“Elegir bien los*

sujetos...que vamos a preguntar, seleccionar adecuadamente las preguntas y organizar las posibles repuestas para ser analizadas son los objetivos de la planificación de una buena encuesta” (1998: 71), e ainda ter em atenção de que as perguntas têm de ser claras e precisas, bem como atender aos objectivos definidos no quadro teórico.

Como atrás dissemos, recorreremos ao inquérito por questionário com perguntas fechadas e perguntas abertas, o que metodologicamente nos parece uma opção coerente com o estudo proposto; por um lado, pretendemos aceder às percepções e representações que os professores têm sobre a avaliação que lhes é imposta, quer os que são avaliados, quer os avaliadores, saber se este tipo de avaliação contempla e interfere na dimensão “*desenvolvimento profissional dos professores*”, e por outro lado desejamos obter informação que nos permita defender alguns princípios de uma avaliação ajustada às ambições dos avaliados.

As perguntas abertas do inquérito por questionário, permitem esbater a superficialidade das respostas que estão condicionadas e se distribuem entre o sim, o não, e o talvez, conduzindo a investigação a níveis de aprofundamento que só a “*possibilidade dada ao inquirido de apresentar um outro aspecto não considerado*” (Pardal e Correia, 1995) potencia e enriquece. Atendendo à subjectividade e diversidade de “*comunicações*” a que as perguntas abertas dão origem, a técnica mais adequada para tratamento dessa informação é a análise de conteúdo, cuja virtualidade consiste em compreender as comunicações para além do seu significado imediato (Pourtois e Desmet, 1988). A análise de conteúdo apresenta três etapas essenciais para o tratamento da informação:

- a)** A pré-análise que se propõe organizar a informação disponível e na qual é aconselhada uma leitura de todo o material disponível para se captarem as características essenciais;
- b)** A exploração do material em que se procede à escolha das unidades de significação ou classificação em função dos objectivos do estudo;

c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Todo este processo, identificado por Bardin, conduz à criação de “*grelhas de análise*“, as quais são constituídas atendendo ao estudo a que reportam e podem ser orientadas por tipo temático, ou outro, que se considere importante. Efectivamente, o autor lembra que proceder a uma análise temática implica descobrir os “*núcleos de sentido*” que fazem parte da comunicação, e que a sua presença e a frequência com que aparecem, “*podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido*” (1977: 105). As categorias e subcategorias criadas, têm o objectivo de agrupar e simplificar os dados brutos permitindo que se produzam inferências válidas a partir dos dados recolhidos.

Ao longo desta pesquisa, tentamos articular a objectividade e a subjectividade das metodologias quantitativas e qualitativas, bem como recorreremos a diferentes técnicas de recolha de dados conforme o objectivo a alcançar. Estamos conscientes de que esta combinação é a opção que melhor atende às necessidades do estudo que foi empreendido. A opção metodológica é, segundo alguns investigadores, a alma do estudo, foi atendendo a este princípio que elegemos um caminho que conduz a pesquisa à descoberta, à triangulação de dados, às ligações entre factos, à compreensão dos problemas e ao encontro de novas propostas com novos percursos.

6.3. Formulação do problema

Propomo-nos desenvolver uma pesquisa que permita saber o que pensam os professores sobre o MADD, implementado pelo Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro que vem introduzir um novo procedimento de avaliação, mais exigente e com efeitos na

progressão da carreira, posteriormente regulamentado pelo Decreto-Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro.

Seguindo a orientação de Rudio (1987), formulamos o problema de forma “*explícita, clara, compreensível e operacional*” evidenciando a(s) dificuldade(s) com que nos defrontamos e que pretendemos resolver. Atendendo às considerações anteriores identificamos as percepções e representações dos professores (avaliados e avaliadores) acerca do modelo de avaliação proposto, como sendo o problema central do nosso estudo. Directamente relacionado com o pressuposto anterior, queremos perceber porque é que a realização da avaliação não é bem aceite, e se os professores lhe reconhecem qualidades que se repercutem na sua prática docente, ou pelo contrário admitem que estão perante um processo gerador de constrangimentos, tensões e conflitos na classe docente.

Delimitamos o problema de forma concisa e clara, tentando evitar que se sobreponham dados irrelevantes para o estudo que pretendemos efectuar. O nosso campo de investigação é uma pequena dimensão do que propõe o MADD, e é sobre algumas questões que consideramos fundamentais que nos queremos debruçar. Esperamos poder otimizar as sugestões que os inquiridos nos proporcionarem através das respostas ao inquérito.

Temos a convicção de que existem alguns pressupostos, no MADD que não acautelam a equidade e justiça entre todos os professores, pelo que queremos saber o que pensam os profissionais sobre o assunto, o que propõe para alterar esta situação de forma a “transformar” a avaliação num instrumento promotor da qualidade e da inovação educativa que promova o desenvolvimento profissional e o sucesso de todos os aprendentes, inclusive a própria organização/escola.

6.4. Objectivo e Perguntas da Investigação

Elegemos como objectivo desta investigação:

- a) Identificar a percepção e representação que os professores, quer os que irão ser avaliados quer os avaliadores, têm acerca do MADD proposto pelo Ministério da Educação ou as alterações que o mesmo tem vindo a sofrer.
- b) Perceber que influência a avaliação de desempenho exerce no desenvolvimento profissional dos professores e de que forma promove, ou não a qualidade do contexto educativo. Intrinsecamente, ligada a esta dimensão da qualidade queremos saber se há interferências, ao nível das relações de colaboração, partilha, ajuda... entre os profissionais.

Directamente relacionado com os objectivos referidos, formulamos as seguintes perguntas:

- O facto de os professores exercerem funções diferenciadas (funções de gestão/direcção, avaliadores e avaliados), com papeis também eles diferentes ao nível da organização escolar implicam uma leitura/interpretação distinta sobre alguns aspectos do MADD?
- Os professores não aceitam ser avaliados, ou apenas não concordam com os pressupostos em que se baseia este modelo, e por conseguinte com os instrumentos disponibilizados?
- Que percepção e representação, desencadeia o MADD, nos avaliados?
- Que reacção ou reacções origina um processo que se desenvolve entre pares, isto é qualquer um pode ser avaliador de..., podendo os avaliadores não serem reconhecidos pelo seu mérito/competência/capacidade para a função entre os pares?
- Um dos objectivos subjacentes a esta avaliação é promover o desenvolvimento profissional dos professores. Será este item assegurado por qualquer mecanismo do próprio processo avaliativo? Através de que instrumentos, ou acções?

- Os instrumentos de avaliação estão aferidos e avaliam mesmo o que se propõe avaliar?
- A serem generalizadas e cumpridas as etapas definidas, a colaboração e a partilha entre professores é incentivada, ou dá origem a uma competição pouco saudável, inibidora destes comportamentos/attitudes?
- O MADD é promotor de uma maior articulação entre professores e níveis de ensino, com reflexos positivos na qualidade da organização educativa?
- Incentiva e reforça a participação institucional dos professores nas diferentes tarefas de gestão, organização e animação escolar?
- De acordo com os inquiridos quais são os atributos, positivos e negativos deste processo de avaliação?

Sendo a ADD um assunto que não tem sido alvo de consensos entre o poder central, as associações representantes dos professores e os próprios professores, tendo contribuído para a instalação de um mal-estar docente, questionamos:

- O que serve e a quem serve este modelo de avaliação?
- Os eixos da qualidade ou da economia?

Deixando-nos conduzir por Medina Rivilla e Dominguéz Garrido tentámos equacionar as suas recomendações relativamente aos três componentes estruturantes de um projecto de investigação: “*La historia profesional y las expectativas del doctorando, el conjunto de problemas relevantes del campo educativo, y las finalidades que marcan el proceso de transformación del saber y hacer didáctico-organizativo en las instituciones formativas*” (2003: 13).

Numa retrospectiva reflexiva, orientada pelas três componentes apontadas, revisitamos o percurso que construímos e não nos restam dúvidas relativamente ao posicionamento que assumimos de “*professor inquieto*” (Medina Rivilla e Dominguéz

Garrido, 1989) que partilha de atitude indagadora e transformadora da própria acção no duplo sentido da realização formativa e geradora de uma identidade com “*el saber y hacer*” (2003: 14) subjacente aos percursos de ensino e aprendizagem.

Ao longo dos anos, escrevi a minha história de vida pessoal e profissional acompanhada por investigações que de algum modo me foram suscitadas pelas práticas, nomeadamente a gestão curricular como instrumento da flexibilidade e autonomia do professor; a literacia como factor de qualidade e desenvolvimento na educação pré-escolar; a questão da prática profissional nos cursos de formação inicial dos educadores de infância e a importância que a supervisão pedagógica assume neste contexto formativo.

As investigações realizadas, e a que agora estamos a desenvolver, apesar de contemplarem assuntos diferentes, têm em comum a preocupação de se debruçarem sobre assuntos directamente relacionados com a profissão do ser professor, partir da auscultação, das representações e percepções dos envolvidos, produzir conhecimento sobre a problemática em análise, apontar caminhos que de algum modo promovam a qualidade e o sucesso da escola como organização em desenvolvimento e o desenvolvimento profissional dos docentes.

O nosso percurso profissional permitiu-nos colaborar nas actividades de iniciação à prática profissional e estágios de alunos futuros profissionais, quer enquanto educadora de infância no desempenho da profissão, quer como educadora profissional cooperante de Escolas Superiores de Educação na formação de futuros profissionais, quer ainda, como professora do Ensino Superior responsável pela supervisão das actividades de iniciação à prática profissional e estágio. A confluência das visões construídas na interface da formação inicial, contínua, funções de coordenação e o desempenho como educadora de infância, convidaram-nos ao longo dos anos a reflectir sobre a especificidade do ser

professor e a necessidade da existência de mecanismos de monitorização e acompanhamento que visem o desenvolvimento profissional.

Esforçamo-nos por partilhar de uma concepção de investigação didáctica que privilegia o desenvolvimento a *“partir de los interrogantes que afectan el conocimiento educativo y a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje con especial vinculación en le estudio, reflexión, búsqueda y emergencia permanente de los que vive el profesorado y los formadores/as que desempeñan su tarea en contextos de incertidumbre, interculturalidad y dificultades de relaciones entre civilizaciones”* (Medina Rivilla e Dominguez Garrido, 2003: 13).

É no âmbito das questões apontadas que centramos a presente pesquisa, daí considerarmos fundamental conhecer as representações que têm os docentes relativamente ao processo de avaliação que, quanto a nós, não tem como fim último avaliar o desempenho, nem tão pouco promover o desenvolvimento profissional e ainda menos dotar o sistema de qualidade. Esperamos que os dados recolhidos permitam algum esclarecimento sobre o assunto, dar orientações positivas para que num futuro próximo sejam introduzidas alterações que permitam reconhecer as vantagens que suportam o próprio modelo de avaliação *“qualidade”*; *“reconhecimento do mérito dos professores”*; *“desenvolvimento profissional”*; *“melhoria do sistema educativo”*.

6.5. Hipóteses

Partindo de um problema complexo que tem provocado instabilidade e mal-estar no interior das escolas, nomeadamente na classe docente, que nos últimos tempos fruto de

algumas alterações pontuais, tem experimentado um período de alguma acalmia, embora reconheçamos, tal como Flores (2010) está longe de ser um assunto consensual.

Alicerçado em conhecimentos que advêm não só de um quadro teórico mas também de dados empíricos, que a própria vivência da situação nos permitiram ir acumulando, formulamos as seguintes hipóteses:

- 1) A verificarem-se opções desfavoráveis relativamente ao MADD, ou a alguns pontos da avaliação deverá proceder-se a alterações, tais como:**
 - a) Optar por outras modalidades de avaliação ou alterar itens menos consensuais;**
 - b) Introduzir critérios fiáveis e esbater a subjectividade do avaliador e das situações de avaliação, acautelando a ética profissional e os critérios de equidade e justiça;**
 - c) Formar avaliadores para a especificidade da tarefa e oferecer formação contínua adequada aos professores.**

- 2) Partindo do pressuposto que a avaliação do desempenho é um mecanismo promotor da qualidade de ensino e melhoria da aprendizagem dos alunos, então quais são as oportunidades que o MADD oferece para:**
 - a) Promover o desenvolvimento profissional do professor e acautelar oportunidades de crescimento profissional;**
 - b) Fomentar a cooperação e partilha no interior da classe docente;**
 - c) Influenciar/interferir positivamente nas Organizações Educativas (escolas), conduzindo-as à excelência do serviço prestado.**

Reconhecemos às hipóteses a função de um guião que orienta o percurso da investigação. São, como refere Bunge (1976) citado por Lakatos e Marconi (1992), um excelente auxílio para:

- Organizar e seleccionar a informação recolhida;
- Interpretar generalizações anteriores;
- Justificar e fundamentar as nossas opiniões;
- Planear uma investigação para obtenção de mais dados;
- Submeter uma “*conjectura*” à comprovação.

Segundo os mesmos autores a hipótese tem por função, entre outras, a de “...*generalizar uma experiência, resumindo e ampliando os dados empíricos disponíveis; desencadear inferências actuando como afirmações ou conjecturas iniciais sobre o «carácter», a «quantidade» ou as «relações» entre os dados...*” (pp:131e 132).

As hipóteses que formulamos nesta pesquisa têm o propósito de nos permitir alcançar exactamente o que os autores citados prevêem como sendo a sua função.

6.6. Amostra

Para a consecução da auscultação das perceções e representações dos professores acerca da avaliação do desempenho elaboramos um inquérito por questionário, com perguntas fechadas e abertas; as primeiras permitem uma análise estatística sobre o assunto, enquanto as segundas nos dão acesso às representações que os inquiridos têm sobre a temática em análise.

A redacção das perguntas tentou ser clara, concisa e unívoca, de modo a evitar ambiguidade na interpretação das mesmas. O inquérito foi elaborado tendo por base o quadro conceptual que sustenta esta investigação.

A amostra é constituída por Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, por opção da investigadora cuja formação e investigações realizadas tem sido neste nível de educação e ensino.

Fazem parte dos inquiridos todos os docentes dos grupos atrás identificado, independentemente de terem funções de Direcção/Coordenação de Escola, de serem docentes com funções avaliadoras, ou docentes avaliados.

Quanto ao critério de selecção dos Agrupamentos de Escolas, contactamos diversos Directores os quais encaminharam o nosso pedido ao Conselho Pedagógico.

De todos os agrupamentos contactados, somente o Agrupamento onde exercemos funções docentes não autorizou a distribuição do inquérito dentro das instalações escolares, exigindo o parecer do Ministério da Educação. Informamos que o preenchimento do inquérito era da total responsabilidade e autonomia dos professores, não havendo qualquer tipo de interferência com alunos, nem com pais, apenas seria usado o espaço da escola como meio de distribuição e recolha do inquérito. Apesar de todas as explicações, o Conselho Pedagógico entendeu proibir, disponibilizando-se para voltar a apreciar o solicitado após aprovação do inquérito pelo Ministério da Educação. Procedemos ao respectivo registo e pedido de autorização do inquérito em meio escolar, à Direcção Geral de Inovação Curricular do Ministério da Educação, tendo o mesmo sido aprovado em 22 de Março de 2010, com número de registo 0112500002 e a designação “*Avaliação do*

Desempenho dos Professores e Supervisão Pedagógica: um percurso de e para a qualidade educativa” (Anexo nº1).

Os restantes agrupamentos, usando da autonomia de que dispõem, não só autorizaram como se disponibilizaram a colaborar na distribuição e recolha dos inquéritos aos seus professores, facto que agilizou todo o procedimento mas sobretudo nos sensibilizou e pelo qual ficamos muito gratas. Para além da colaboração prestada, os Agrupamentos de, Levante da Maia do concelho da Maia; S. Pedro da Cova do concelho de Gondomar; Lousada do concelho de Lousada; Sande do concelho do Marco de Canaveses; Lourosa do concelho de Santa Maria da Feira; Ferreira de Almeida do concelho de Santa Maria da Feira, Argoncilhe do concelho de Santa Maria da Feira, serão informados dos resultados obtidos no estudo dado o interesse que demonstraram relativamente ao assunto e por o considerarem um elemento de trabalho no futuro.

Contamos ainda, com a disponibilidade de Professores do 1º Ciclo do ensino Básico e Educadores de Infância a exercer funções nos concelhos da Maia (nomeadamente pertencentes ao Agrupamento onde exercemos funções docentes), Gondomar, Matosinhos, Vila do Conde, que individualmente não quiseram deixar de participar, facto que não podemos deixar de registar e apreciar.

Assim, a nossa amostra foi constituída por 212 professores do 1º Ciclo e Educadores de Infância, que exercem funções docentes nos Agrupamentos de Escolas do âmbito de intervenção da DREN e da DREC.

Na totalidade foram distribuídos 720 inquéritos e recepcionados 212 (N=210).

O processo de distribuição e recolha dos inquéritos decorreu de Março a Julho de 2010.

6.7. Instrumentos e Procedimentos da recolha de dados

– Elaboração do inquérito

Elaboramos os inquéritos tendo por base conhecimentos prévios sobre o assunto, a leitura e análise dos materiais e textos publicados pelo Ministério da Educação, bem como artigos de opinião nos meios de comunicação social. À data não existiam muitos elementos disponíveis, para além dos documentos que serviram de base à promulgação da legislação e operacionalização do Modelo de Avaliação do Desempenho Docente.

Equacionando a dispersão de artigos, a opinião dos professores e do público em geral, definimos que o nosso objectivo seria saber o que pensam e sentem os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo acerca do assunto em análise.

Durante a elaboração do inquérito a política educativa foi introduzindo diversas alterações no MADD pelo que tivemos de reformular, alterar, reestruturar o inquérito conforme as mudanças que iam surgindo, de forma a manter a coerência entre as perguntas, a adequação às solicitações do Ministério da Educação e as hipóteses formuladas.

O inquérito foi elaborado tendo subjacente o princípio de que um instrumento de recolha de dados tem de ser sujeito a um processo de validação que permita verificar o seu rigor, clareza, adequação aos objectivos da investigação, e à população-alvo (Pardal e Correia, 1995). O rigor científico, a clareza e adequação do inquérito foram validados através da apreciação crítica efectuada por colegas Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Efectuamos uma prova de pilotagem, com 20 professores respondentes que permitiu identificar fragilidades e adequar/alterar algumas questões do instrumento que suscitavam interpretações pouco precisas. Procedemos às alterações de acordo com as sugestões e voltamos a pedir a outros 20 professores e Educadores para o testarem. Após verificarmos que nenhuma questão suscitava dúvidas, de acordo com este

segundo grupo, consideramos que o instrumento conceptualizado nos permitia obter os dados que pretendíamos.

Os procedimentos que seguimos, na elaboração das questões que constituem o inquérito, foram o de conceber grupos temáticos sobre o assunto que constituíssem um todo articulado e coerente. Porém, em algumas circunstâncias pretendemos gerar uma complementaridade entre questões que tornasse mais transparente e equacionasse a complexidade do assunto em análise.

Atendendo às hipóteses de investigação e às perguntas para as quais pretendemos respostas ou orientações, constituímos 7 grupos de acordo com as dimensões que nos serviram de orientação para a organização do inquérito:

- Reconhecimento da Avaliação do Desempenho, neste grupo ou categoria temática, pretendíamos saber se a Avaliação do Desempenho é aceite no grupo profissional a que se destina e identificar tipos de avaliações alternativos. As propostas que os professores gostariam de ver contempladas a este nível e como se posicionam face aos reflexos da avaliação na carreira.

- Comprometimento Organizacional efectivamente queremos saber se o sucesso do ensino/aprendizagem passa pela Qualidade da Gestão Escolar, ou é alheia a esta.

- Qualidade de ensino/aprendizagem e desenvolvimento profissional, sendo esta a maior ambição da escola e do MADD, como é percebida pelos professores e que alterações ou interferências se manifestam na sua acção docente. De que forma é equacionado/promovido o seu crescimento profissional enquanto professor.

- Qualidade das relações inter-pares, neste grupo temático, que não deixa de estar relacionado com o anterior, o objectivo é identificar os mecanismos que favorecem, ou constituem obstáculos, à comunicação, à colaboração, à partilha entre pares.

- Funcionalidade/rigor dos instrumentos de registo propostos, aglutinamos neste grupo temático o assunto que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados utilizados na ADD e à sensibilidade que os actores envolvidos têm sobre os mesmos.

- Competência dos avaliadores e avaliados, esta subcategoria temática pretende constituir o pano de fundo que permitirá reconhecer a função e o mérito de quem avalia, mas também saber se os professores, de uma maneira geral, entendem que necessitam de oportunidades formativas para melhorar o seu desempenho.

- Coerência entre pressupostos do MADD e resultados obtidos, neste grupo temático, o assunto centra-se no reconhecimento ou coerência entre os pressupostos do MADD e efectivamente o que os professores propõem; quer relativamente a este modelo de avaliação ou formas alternativas que entendem tornar este processo avaliativo mais consensual, mais operacional, menos burocratizado.

Seguidamente, apresentamos um quadro através do qual pretendemos dar uma visão articulada entre os grupos de assuntos, ou temas para os quais queremos obter respostas, a indicação do número da questão que poderá responder a essa temática e as hipóteses que lhes correspondem.

Quadro nº 5**Relação assunto, hipóteses e questões do inquérito**

Assunto	Nº Questão de Inquérito	Hipóteses
Reconhecimento da Avaliação Desempenho	2. 6. e Justificação	Optar por outras modalidades de avaliação ou alterar itens menos consensuais.
Comprometimento Organizacional	4. e Justificação 4.1. e Justificação	Influenciar/interferir positivamente nas Organizações Educativas (escolas), conduzindo-as à excelência do serviço prestado.
Qualidade de ensino/aprendizagem e desenvolvimento profissional	2. Justificação 7. e Explicite 8. e sugestões, 17. e 17.1.	ADD é um mecanismo promotor da qualidade de ensino e melhoria da aprendizagem dos alunos? Promover o desenvolvimento profissional do professor e acautelar oportunidades de crescimento profissional.
Qualidade das relações inter-pares (comunicação, colaboração, partilha...)	5. e Justificação 12. a) e b)	Fomentar a cooperação e partilha no interior da classe docente; Salvaguarda de critérios de equidade e justiça.
Competência dos avaliadores e avaliados	10.D. 15 e Justificação, 16.	Esbater a subjectividade do avaliador e das situações de avaliação, acautelando a ética profissional e critérios de equidade e justiça; Formar avaliadores para função.
Funcionalidade/rigor dos instrumentos de registo propostos	3. e Justificação 9. a) e b) 10.A., B., C., E., F. 11., 13. e 14.	Introduzir critérios fiáveis; Acautelar a ética profissional e os critérios de equidade e justiça.
Coerência entre pressupostos do MADD e resultados obtidos	3. e Justificação 18.	Manter ou propor outras modalidades de avaliação, ou alterar itens menos consensuais.

De acordo com o quadro apresentado, tornamos visível um conjunto de aspectos que estão subjacentes à construção do instrumento de recolha de dados que privilegiamos e que se adequa ao propósito desta investigação. Flores (2010), reconhece estarmos no âmbito de uma problemática em que é primordial conhecer “*as percepções dos professores*”, dar voz

às suas ambições e constrangimentos é sem dúvida o nosso objectivo, pois consideramos que o seu conhecimento é fundamental para produzir/implementar uma ADD com vantagens para todos.

Atendendo à complexidade da temática, formulamos duas hipóteses gerais, advindo de cada uma, três hipóteses específicas.

6.8. Procedimentos Metodológicos: Análise Quantitativa e Análise Qualitativa

Após a recepção dos primeiros 30 inquéritos, procedeu-se a um teste de fiabilidade, o qual nos permitiu determinar a validade do instrumento utilizado.

“A validade de conteúdo ocorre quando os itens representam o conteúdo que se pretende medir.” e a “Confiabilidade de um teste é a constância ou estabilidade dos resultados que proporciona um instrumento de medida” (Bisquerra, Sarriera e Martinez, 2004; 216).

Optamos por aplicar o teste de Alpha Cronbach’s que demonstrou um grau de fiabilidade de 0,857. De acordo com os investigadores Leech, Barret e Morgan (2005), Bisquerra, Sarriera e Martinez (2004) o resultado obtido confirma que as perguntas do inquérito avaliam efectivamente o que se pretende. *“This measure indicates this consistency of a multiple item scale” (Leech, Barrett e Morgan, 2005; 63).*

O critério subjacente a um bom resultado do teste de alfa de Cronbach’s, o qual é reconhecido como sendo uma das medidas mais utilizadas para verificar a *“...consistência interna de um grupo de variáveis (itens), varia de acordo com o autor de referência. Considera-se como indicador de boa consistência interna ser superior a 0,8...”* de acordo com Pestana e Gageiro (2000; 415), ou como propõem Bisquerra, Sarriera e Martinez *“..coeficientes superiores a 0,75 já são altos (2004; 216).*

Atendendo aos valores indicados, pelos autores referenciados, estamos perante um instrumento de recolha de dados que apresenta um resultado de fiabilidade credível, legitimando os dados recolhidos.

Seguidamente apresenta-se o quadro relativo ao teste de fiabilidade efectuado.

Quadro nº 6
Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	30	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Quadro nº. 7
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,857	,791	55

Quanto aos dados obtidos, foram sujeitos a um a análise quantitativa recorrendo ao SPSS 13.0 (Statistical Package for the Social Science).

A análise dos quadros indica que estamos perante um alfa de Cronbach's de .857, resultado que nos permite confirmar a fiabilidade e consistência interna do inquérito.

A estrutura metodológica referente à análise de conteúdo do discurso produzido nas respostas abertas, é uma análise qualitativa, que esperamos seja relevante para a investigação, apesar de termos sido confrontados com uma grande dispersão de respostas, que dificultou a sua codificação e se prolongou no tempo.

O esquema de codificação teve por base uma leitura atenta de todas as respostas a fim de se constituírem núcleos de sentido (Bardin, 1997; Vala, 1986) que permitissem agrupar as respostas em categorias e subcategorias. Trata-se, essencialmente, de desmontar o discurso produzido, identificar traços de união e agrupá-los de acordo com a significação que os discursos dos inquiridos as induzem.

A análise indutiva permitiu aglutinar as respostas e originar as subcategorias. Estas não são em número igual por questão, entendemos que seria mais lógico e produtivo para a análise posterior obedecer ao discurso produzido pelos actores, dando conta da diversidade de propostas que constituem uma mais-valia neste tipo de análise.

Obedecendo aos critérios enunciados, genericamente, a categorização das respostas estrutura-se em 2 grupos; as que são **a favor de...** e as que **são contrárias a....** Surge um outro grupo que tem a ver com as questões nas quais é pedido para nos serem feitas **sugestões** ou **identificarem algum aspecto**.

Quanto às subcategorias, alicerçamos a sua estrutura e conseqüentemente a designação nos conceitos retirados das respostas, priorizamos uma abordagem semântica do texto. Procedemos à organização em conjuntos de acordo com o denominador comum a que os inquiridos fazem referência; isto é, a designação das subcategorias enunciam o conteúdo que representam.

Para uma concretização mais operativa das subcategorias nas quais radica a análise, apresentamos o quadro global que sintetiza as especificidades e os contornos que caracterizam cada uma.

Quadro nº 8 Operacionalização das subcategorias

Nome das subcategorias	Operacionalização das subcategorias
Noutros moldes	Avaliados mas com outros instrumentos
Não especificam ou associam a outras profissões	Importante haver avaliação e comparam a outros profissionais
Construtiva e equitativa	Evidenciam a dimensão formativa e a igualdade de critérios
Valorização pessoal e ou progressão na carreira	Entendem a avaliação numa perspectiva de uma mais-valia e reconhecimento
Qualidade de ensino como objectivo e ou melhoria de desempenho	Qualidade no desempenho e na prática efectivada
Não é credível e ou sem qualidade e geradora de tensões	Não reconhecem a validade da avaliação e atribuem-lhe características que interferem negativamente no ambiente da escola
Discorda avaliação a licenciatura é credível	Entendem que o, que lhes permite leccionar, é suficiente
Quota injusta e ou medida economicista	O número de aulas para aceder ao escalão seguinte, é injusto e está ao serviço da economia.
Avalia em parte	O MADD só avalia uma parte do que se propõe
Economicista e burocrático	Preocupação do MADD é com as finanças e processo burocrático
Promove conflitos, jogos de interesses e tensões	Contribui para o mau ambiente nas escolas
Avaliadores sem competências	Qualificação dos avaliadores
Avalia dimensões que nada têm a ver com a qualidade	Valoriza e deixa-se influenciar por factores que não interferem na qualidade da acção dos professores
Não respeita a especificidade, não é justo e ou falta de rigor	Sem preocupação pelas singularidades e multitarefas inerentes à profissão
Comissão e ou equipa externa à escola	Equipa externa à escola como responsável por avaliar
Formação e trabalho cooperativo	Necessidades formativas e de cooperação inter-pares
Grelhas com menores amplitudes e ou objectivas	Alteração sobre as grelhas classificativas

Percorso profissional	Temporalidade sobre a qual recai avaliação
Conduz à reflexão e partilha e, ou identificação de necessidades	Factores positivos subjacentes a avaliação
Culpa do avaliador que é da organização e, ou falta de idoneidade e, ou competência do avaliador	Inoperacionalidade do processo imputada ao avaliador
Situação económica é a preocupação	Factor económico preponderante para justificar avaliação
Formação em paralelo	Identificadas necessidades formativas
A ser alterado e, ou burocrático e, ou menospreza o trabalho com alunos	Propostas de alterações ao modelo, trabalho com alunos é (deveria ser) é prioridade
Ambientes competitivos e injustos	Influência no contexto de trabalho
Escola em 1º lugar e ou promoção da qualidade e ou Excelência	Percorso para a excelência da educação e ensino
Aposta nos recursos materiais e humanos	Reforço nos recursos
Admite assegurar	Não há certezas sobre os contributos do MADD
Provoca incidentes variados e ou quotas	Identificação de situações que advém e interferem na vida das escolas/professores
Altera a lógica profissional e ou promove ambiguidades, subjectividade do processo e, ou perpetuação de interesses instituídos	Factores que condicionam a avaliação e a condução do processo
Avaliadores sem formação, sem perfil e ou pares	Questionadas competências dos avaliadores
Aceitam reflexos da avaliação na carreira se...	Carreira dependente da avaliação como condição prévia
Isenta e fiável com instrumentos aferidos e, ou repercussões em concurso	Condições a integrar nos instrumentos avaliativos
São processos independentes	Relação entre progressão na carreira e avaliação
Assistir a aulas é subjectivo e desmotivada	Adjectivação relativa à observação de aulas
Ambientes conflituosos entre pares	Reflexos negativos nos contextos de trabalho
Modelo imposto discordam	Sentimento quanto à forma como foi implementado o MADD

Carácter formativo	Factor de formação
Pensar a situação	Factor de reflexão
Não promove a tomada de consciência do percurso (contínuo), nem a contraposição de olhares	Não reconhecimento do desenvolvimento profissional como factor do MADD
Não é preocupação deste modelo	Atributos do modelo avaliativo
Outros e, ou imposto e, ou pressupostos subjectivos	Subjectividade e obrigatoriedade
Análise e reflexão crítica partilhada	A interacção entre pares
Formação que potencie a análise da prática	A formação acrescida
Não envolvimento em questões institucionais e administrativas	Distinção entre atribuições do professor
Aferidos, testados e transparentes, simples quantificáveis	Qualidades a integrar nos Instrumentos
Usados de forma diferenciada e ou adequada aos contextos	Instrumentos adequados aos contextos
Desenvolvidos na escola ou fora por alguém com formação adequada	Identificação de saber específico para lidar com os instrumentos de avaliação
Aplicados por avaliadores externos reconhecidos	Identificação de saber específico para aplicar os instrumentos de avaliação
Objectivos Nacionais	Tipo de objectivos
Outros	Sugestões
Atender ao Projecto Curricular e, ou investigação	Equacionar documentos da escola e procura de formação
Equipas de avaliação	Qualidades dos avaliadores
Avaliar para aprender e não para diferenciar e ou trabalho em parceria e formativo	Como é perspectivada uma avaliação com mérito
Grelhas de observação aferidas	Alteração aos instrumentos de registo/avaliação
Relação professor/aluno(s)/sala de aula e comunidade educativa	Componentes da avaliação ao nível das interacções

Objectividade, imparcialidade e rigor administrativo	Factores identificados como promotores de uma melhor avaliação
Com experiência na docência e, ou capaz de promover o crescimento profissional do outro	Qualidades profissionais que gostariam de ver nos avaliadores
Exterior à organização	Origem dos avaliadores
Conhecer os contextos	A importância de ser conhecedor do contexto onde ocorre a prática pedagógica
Características pessoais	Qualidades pessoais que gostariam de ver nos avaliadores
Perfil não é necessário	Não reconhecem que a função de avaliador exija qualquer qualificação/qualidade
Relatório Crítico	Propostas de avaliação – Relatório Crítico
Modelo Actual	Propostas de avaliação – MADD
Portfólio	Propostas de avaliação – Portfólio
Avaliador do Agrupamento	Origem dos avaliadores – Da escola
Avaliador externo com formação	Origem dos avaliadores – Exterior á escola
Exame	Propostas de avaliação – Exame
Modelo Actual	Propostas de avaliação – MADD
Relatório Crítico	Propostas de avaliação – Relatório Crítico
Avaliador do Agrupamento	Origem dos avaliadores – Da escola
Avaliador externo	Origem dos avaliadores – Exterior á escola
Outras justificações associadas à forma de avaliar	Propostas diferenciadas que podem substituir o tipo de avaliação actual

Legenda:

- A **Preto** são as subcategorias e operacionalização incluídas nas categorias **a favor de...**
- A **vermelho** são as subcategorias e operacionalização incluídas **nas categorias contrárias a...**
- A **verde** são as subcategorias e operacionalização em que é pedido para serem feitas **sugestões ou identificarem algo.**

6.8.1. Planificação da apresentação e análise dos dados recolhidos através da aplicação dos instrumentos

Pre vemos três fases relativamente à análise de dados dos inquéritos:

1ª Fase – Apresentação e análise dos dados obtidos no inquérito, às perguntas fechadas, após tratamento estatístico, SPSS 13.0 (Statistical Package for the Social Science).

2ª Fase - Grelhas de análise de conteúdo, que agrupam os dados acerca das perguntas abertas em categorias e subcategorias de acordo com as inferências que as respostas induziram.

- a) Apresentação e análise das respostas dadas por N= 212; correspondente ao universo dos inquiridos.
- b) Apresentação e análise das respostas dadas por N=34; constituído por professores com funções de Direcção ou Coordenação de Escola e professores com funções de Avaliadores.
- c) Apresentação e análise das sugestões que os inquiridos acrescentam às grelhas de algumas questões.

3ª Fase – Triangulação dos dados obtidos nas diferentes análises de dados: Análise e Discussão dos resultados.

CAPÍTULO VII

Os Dados e a Análise

“A prática, como lugar de aplicação-realização, é um espaço sempre em aberto e indeterminado – um espaço de experimentação, para cuja realização eficaz e inteligente nos servimos, de certos valores, guias, ideias, e «os ideais são como as estrelas, dirigimo-nos segundo elas mas não em direcção a elas» ”.

(Gambôa, 2004: 136 citando E.W)

Introdução

A porta que abrimos neste capítulo dá-nos acesso a informação importante, recolhida através da aplicação do instrumento desenhado para responder ao objectivo desta investigação que se inscreve no campo das ciências sociais. De acordo com Latorre (2004) o inquérito por questionário permite obter informação importante que não seria possível com outro tipo de instrumento.

As questões que elegemos são de dois tipos: questões fechadas e questões abertas.

As primeiras são mais dirigidas e guiadas, o investigador decide previamente quais são os assuntos relevantes, permitem uma valoração mais directa e um tratamento estatístico.

As segundas procuram a opinião dos inquiridos expressas pelas suas próprias palavras, oferecem uma informação mais rica e variada, recupera a “voz dos sujeitos” (Zabalza, 2003: 169), mas são de mais difícil compartimentação e categorização.

A complementaridade que o qualitativo e quantitativo nos oferece não é por nós ignorada, reconhecemos com a ajuda de Zabalza, baseado em Anguera (1985), que “...cada vez va resultando más claro que lo cualitativo y lo cuantitativo, en tanto que paradigmas y en tanto que métodos necesitan complementarse mutuamente para lograr una más ajustada pero a la vez más rica expresión de los distintos ámbitos, variables etc. que se entrecruzan en los fenómenos educativos” (ibidem: 168).

A natureza da problemática abordada direcciona-nos para enfoques dinâmicos e abrangentes que iremos tentar alcançar neste capítulo com as diferentes abordagens, cruzamento de dados das diferentes técnicas e métodos utilizados.

7.1. Análise Quantitativa

7.1.1 Apresentação dos resultados e análise estatística das respostas às questões fechadas do inquérito dirigido aos professores

O quadro de frequências representa os 13 agrupamentos e/ou escolas que responderam ao inquérito; assim cada letra corresponde a um grupo de professores pertencentes a um dos grupos referidos.

Quadro nº 9
Distribuição da amostra - Agrupamento

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A	36	17,0	17,0	17,0
B	10	4,7	4,7	21,7
C	11	5,2	5,2	26,9
D	23	10,8	10,8	37,7
E	18	8,5	8,5	46,2
F	10	4,7	4,7	50,9
G	16	7,5	7,5	58,5
H	15	7,1	7,1	65,6
I	11	5,2	5,2	70,8
J	15	7,1	7,1	77,8
K	21	9,9	9,9	87,7
L	4	1,9	1,9	89,6
M	22	10,4	10,4	100,0
Total	212	100,0	100,0	

O grupo com maior número de inquéritos respondidos é o grupo A, que representa 17% dos 212 professores que devolveram o inquérito preenchido.

Quanto à distribuição dos docentes por funções exercidas na escola verificamos, pela análise do quadro seguinte, que os Docente Avaliados representam 79,2 % do universo total, os Docentes Coordenadores e Directores de escola/agrupamento constituem 12,7% e os Docente Avaliadores são o menor grupo, 8,0 %.

Quadro nº 10
Função Exercida no Agrupamento/Escola

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Direcção / Coordenador de Escola	27	12,7	12,7	12,7
Docente c/ funções de Avaliador	17	8,0	8,0	20,8
Docente Avaliado	168	79,2	79,2	100,0
Total	212	100,0	100,0	

Os dados deste quadro de percentagens revela o que já tínhamos constatado noutro momento, efectivamente os avaliadores são o grupo com menor representatividade e no qual verificamos maior dificuldade em manifestarem a sua opinião, apesar de o inquérito ser anónimo.

Após a apresentação, baseada nos quadros de frequência relativos à mostra e sua distribuição, passamos a apresentar e analisar os quadros de percentagem e de frequência obtidos em função das respostas dadas ao inquérito em cada uma das perguntas e por cada um dos grupos de acordo com as funções exercidas.

Quadro nº 11**Concorda com a existência de Avaliação do Desempenho Docente?**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Sim	21	77,8	77,8	77,8
		Não	6	22,2	22,2	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Sim	16	94,1	94,1	94,1
		Não	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	1	,6	,6	,6
		Sim	137	81,5	81,5	82,1
		Não	25	14,9	14,9	97,0
		Não tenho opinião	5	3,0	3,0	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Pela análise das respostas não temos dúvidas que um número significativo dos inquiridos, independentemente do grupo que representa, é favorável a um processo de avaliação do desempenho. A percentagem dos que concordam situa-se entre os 77,8% e 94,1%.

Tomando como referência a análise de conteúdo (questão 2. Justifique) verificamos que os motivos apontadas para a existência de avaliação do desempenho docente se distribuem pelas seguintes razões: - avaliação deverá ser realizada noutros moldes; tomando como referência outras profissões deverá existir; avaliação terá de ser construtiva e equitativa; potencia a valorização pessoal e profissional e ainda contribui para a qualidade do ensino e da melhoria do desempenho profissional.

Quadro nº 12**Considera que o Modelo de Avaliação Docente avalia efectivamente o Desempenho Profissional?**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não	22	81,5	81,5	81,5
		Em parte	5	18,5	18,5	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não	12	70,6	70,6	70,6
		Em parte	5	29,4	29,4	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	1	,6	,6	,6
		Sim	2	1,2	1,2	1,8
		Não	131	78,0	78,0	79,8
		Em parte	34	20,2	20,2	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Contrariamente ao sentido das respostas apresentadas no quadro anterior, nesta questão os docentes, maioritariamente, consideram que o MADD não avalia o desempenho dos professores. De acordo com as respostas nenhum Director/Coordenador de escola, nem Avaliadores consideram que o desempenho profissional é avaliado, somente 1,2% dos docentes avaliados o admitem. Assim sendo, temos 81,5% do grupo Direcção/Coordenação de Escola; 70,6% dos Docentes com funções de Avaliador e 78,0% de Docentes Avaliados, que não reconhecem que essa dimensão esteja presente no MADD.

Apoiando-nos nas justificações (questão 3. Justifique) elencadas na análise de conteúdo, os professores justificam a sua opinião apontando o MADD como uma avaliação com: falta de rigor, injusto, avalia dimensões que não tem a ver com a qualidade,

avaliadores não têm competências para avaliar o trabalho dos pares, economicista e burocrático.

Como sugestões para ultrapassar alguns dos factores apresentadas destacamos a referência dos avaliadores serem constituídos por uma equipa exterior ao agrupamento de escolas.

Quadro nº 13

Reconhece que a Avaliação do Desempenho Docente, tal como tem sido prevista, é um processo que promove o desenvolvimento das organizações educativas; isto é, promove a qualidade dos contextos educativos ?

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	1	3,7	3,7	3,7
		Sim	5	18,5	18,5	22,2
		Não	21	77,8	77,8	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Sim	1	5,9	5,9	5,9
		Não	15	88,2	88,2	94,1
		Não tenho opinião	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	4	2,4	2,4	2,4
		Sim	15	8,9	8,9	11,3
		Não	131	78,0	78,0	89,3
		Não tenho opinião	18	10,7	10,7	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Se comparamos os resultados que reconhecem a interferência positiva da avaliação na qualidade dos contextos educativos com os que não a reconhecem, não temos dúvida que para maior parte dos inquiridos, independentemente das funções exercidas, não é reconhecida melhoria nas organizações educativas.

Relativamente aos Directores/Coordenadores de Escola 77,8% opta pelo não e apenas 18,5% opta pelo sim; quanto aos Docentes com funções de Avaliador para a opção não identificamos 88,2% das respostas e para o oposto, ou seja os que admitem vantagens da avaliação sobre o contexto educativo 5,9%, por último, 78,0% dos Docentes Avaliados dizem não e 8,9% dizem que sim.

Partindo da análise de conteúdo (questão 4. Justifique) efectuada, identificamos como travão ao desenvolvimento das organizações educativas o facto de a avaliação ser muito burocrática e de promover ambientes competitivos, para além de ser injusta, menosprezar o trabalho com os alunos e de valorizar excessivamente os resultados ignorando o processo.

Quadro nº 14

Acha importante que, qualquer que seja, o processo de avaliação do desempenho dos professores se preocupe com a promoção do desenvolvimento da organização/escola?

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Sim	25	92,6	92,6	92,6
		Não tenho opinião	2	7,4	7,4	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Sim	14	82,4	82,4	82,4
		Não	3	17,6	17,6	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	3	1,8	1,8	1,8
		Sim	128	76,2	76,2	78,0
		Não	9	5,4	5,4	83,3
		Não tenho opinião	28	16,7	16,7	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

De acordo com os resultados obtidos no inquérito, independentemente das funções exercidas pelos professores na escola, não há dúvidas do quanto é importante a promoção do desenvolvimento das organizações educativas. O grupo que aparece em primeiro nos quadros de frequências representa 92,6%, o segundo grupo representa 82,4% e o terceiro 76,2% das respostas favoráveis.

De salientar que o grupo dos Avaliadores é o que regista um maior número de respostas (17,6%) que não consideram importante que o processo de avaliação dos professores se preocupe, ou promova o desenvolvimento da organização/escola. Ao contrário destes, os Directores/Coordenadores não têm nenhuma resposta relativamente ao não, apenas registam um pequeno grupo (7,4%) que não tem opinião.

A análise de conteúdo realizada (questão 4.1. Justifique) sublinha a importância do desenvolvimento das organizações educativas como factor essencial à qualidade do ensino/aprendizagem de todos quantos a frequentam.

Quadro nº 15

O Modelo de Avaliação do Desempenho Docente anterior, ou com as alterações que têm vindo a ser propostas, assegura critérios de justiça e equidade entre professores?

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não	23	85,2	85,2	85,2
		Não Sei	4	14,8	14,8	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Sim	1	5,9	5,9	5,9
		Não	15	88,2	88,2	94,1
		Não Sei	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	2	1,2	1,2	1,2
		Sim	2	1,2	1,2	2,4
		Não	145	86,3	86,3	88,7
		Não Sei	19	11,3	11,3	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Quanto aos critérios de justiça e equidade as respostas indicam que o MADD não assegura estes princípios. Os valores para que apontam as respostas, 85,0%, 88,2% e 86,3%, são suficientemente esclarecedoras acerca do que pensam e sentem os professores sobre como o processo de avaliação é operacionalizado. As percentagens por grupo de funções exercidas são muito semelhantes.

Se nos detivermos nas respostas as justificações (análise de conteúdo, questão 5. Justifique) que sustentam a apreciação desfavorável dos professores, são sobretudo o facto de o MADD promover conflitos, ser permeável a jogos de interesses instituídos, alterar a lógica profissional, promover a divisão dos professores, permitir a colisão de interesses entre grupos de professores (avaliados/avaliadores), a injustiça que as quotas promovem e a falta de recursos de entre os quais é apontada a falta de formação dos avaliadores.

Quadro nº 16

Concorda que a Avaliação do Desempenho Docente tenha reflexos na progressão da carreira?

Função Exercida no Agrupamento/Escola		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid Sim	18	66,7	66,7	66,7
	Não	9	33,3	33,3	100,0
	Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid Sim	11	64,7	64,7	64,7
	Não	6	35,3	35,3	100,0
	Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid Não Respondeu	1	,6	,6	,6
	Sim	77	45,8	45,8	46,4
	Não	65	38,7	38,7	85,1
	Não Sei	25	14,9	14,9	100,0
	Total	168	100,0	100,0	

A análise dos resultados permitem-nos reconhecer que a maior parte dos professores entende que a sua avaliação deve ter reflexos na progressão da carreira.

Se nos detivermos nos valores do sim dos três grupos contemplados no inquérito verificamos que oscilam se situam em 66,7% e 64,7%, para os professores com funções de Direcção/ Coordenação de Escola e Avaliadores, descendo este valor para 45,8 no grupo dos professores avaliados. Mantém-se, contudo, a prevalência dos valores do sim relativamente ao não, os quais são respectivamente de 33,3%, 35,3% e 38,7%.

Apenas no grupo dos professores Avaliados 14,9% reconhece que não sabe.

A análise de conteúdo (questão 6. O que pensa sobre o assunto) reforça a tendência das respostas a favor da existência de reflexos da avaliação na carreira do professor. Apresentam os factores “*reconhecimento do mérito*” como sendo a razão principal, contudo não deixam de salvaguardar que esta aceitação pressupõe rigor, equidade, recurso a instrumentos fiáveis como condição.

Quadro nº 17

Considera que a Avaliação do Desempenho, de acordo com o modelo proposto pelo Ministério da Educação, promove a tomada de consciência do percurso profissional de cada professor?

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	1	3,7	3,7	3,7
		Sim	4	14,8	14,8	18,5
		Não	16	59,3	59,3	77,8
		Não Sei	6	22,2	22,2	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Sim	1	5,9	5,9	5,9
		Não	8	47,1	47,1	52,9
		Não Sei	8	47,1	47,1	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	1	,6	,6	,6
		Sim	21	12,5	12,5	13,1
		Não	109	64,9	64,9	78,0
		Não Sei	37	22,0	22,0	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Relativamente às oportunidades de tomada de consciência do percurso profissional, a distribuição das respostas permitem admitir que os professores não reconhecem essa preocupação no MADD. Paralelamente, o grupo dos inquiridos que reconhecem que não sabem tem um valor expressivo em cada um dos subgrupos em análise, nomeadamente 22,2%, 47,1% e 22,0%.

Verificamos que no grupo dos avaliadores encontramos uma percentagem de 47,1%, que é igual quer para os que admitem que não promove a tomada de consciência do percurso profissional quer para os que preferem admitir que não sabem se promove ou não.

Nos dois outros subgrupos de funções docentes verificamos que 59,3% e 64,9% das respostas seleccionam o Não como sua opção.

A análise qualitativa (questão 7. Explícite e questão 8. Sugestões e/ou comentários...), tal como a análise quantitativa, indica que os professores não reconhecem que esta avaliação promova a tomada de consciência do percurso profissional, sobretudo porque se detém em dois momentos precisos e pontuais, bem como não promove o trabalho colaborativo. Este último é essencial para a contraposição de diferentes olhares sobre as situações, ou seja a reflexão crítica partilhada sobre as situações práticas.

Quadro nº 18**Favorecer o envolvimento do docente nas questões de carácter institucional**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	3	11,1	11,1	11,1
		Nada Presente	3	11,1	11,1	22,2
		Pouco Presente	7	25,9	25,9	48,1
		Presente	9	33,3	33,3	81,5
		Muito Presente	5	18,5	18,5	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Pouco Presente	4	23,5	23,5	23,5
		Presente	9	52,9	52,9	76,5
		Muito Presente	4	23,5	23,5	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	17	10,1	10,1	10,1
		Nada Presente	14	8,3	8,3	18,5
		Pouco Presente	47	28,0	28,0	46,4
		Presente	76	45,2	45,2	91,7
		Muito Presente	14	8,3	8,3	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

De acordo com os dados podemos constatar que em todos os subgrupos de docentes inquiridos as respostas se aglutinam pelas opções que consideram que o envolvimento nas questões institucionais deverá estar **Muito Presente** (18,5%, 23,5% e 8,3%), **Presente** (33,3%, 52,9% e 45,2%) e pouco presente (25,9%, 23,5% e 28,0%), quando está em causa um dos itens a contemplar no seu desenvolvimento profissional. Analisando esta distribuição podemos inferir que embora os docentes reconhecem que se devem envolver em assuntos de carácter institucional, não deixam de demonstrar que consideram que esse envolvimento deve ser equilibrado.

Quadro nº 19**Facilitar o aprofundamento das questões ao nível do currículo**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	2	7,4	7,4	7,4
		Pouco Presente	3	11,1	11,1	18,5
		Presente	16	59,3	59,3	77,8
		Muito Presente	6	22,2	22,2	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Pouco Presente	1	5,9	5,9	5,9
		Presente	12	70,6	70,6	76,5
		Muito Presente	4	23,5	23,5	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	16	9,5	9,5	9,5
		Nada Presente	4	2,4	2,4	11,9
		Pouco Presente	22	13,1	13,1	25,0
		Presente	84	50,0	50,0	75,0
		Muito Presente	42	25,0	25,0	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Quanto a este item, os professores, admitem que deverá estar **Presente** no desenvolvimento profissional. Daí que as suas respostas se concentrem maioritariamente neste parâmetro; 59,3% para os docentes com funções de Coordenação/Direcção de Escola, 70,6 para os docentes com funções de Avaliadores e 50,0% para os docentes Avaliados.

Quadro nº 20

Interferir ao nível da mediação científica-didáctica

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	2	7,4	7,4	7,4
		Pouco Presente	4	14,8	14,8	22,2
		Presente	13	48,1	48,1	70,4
		Muito Presente	8	29,6	29,6	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Nada Presente	1	5,9	5,9	5,9
		Pouco Presente	1	5,9	5,9	11,8
		Presente	6	35,3	35,3	47,1
		Muito Presente	9	52,9	52,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	18	10,7	10,7	10,7
		Nada Presente	4	2,4	2,4	13,1
		Pouco Presente	28	16,7	16,7	29,8
		Presente	75	44,6	44,6	74,4
		Muito Presente	43	25,6	25,6	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Uma vez mais os resultados obtidos distribuem-se equitativamente entre a opção **Presente e Muito Presente**. Existe como que um balanceamento entre estas duas opções, por exemplo; no subgrupo dos docentes Avaliadores temos 52,9% das respostas para **Muito Presente** e 35,3% para **Presente**, nos subgrupos Directores/Coordenadores de Escola e Professores Avaliados encontramos respectivamente os seguintes valores percentuais 29,6 e 25,6 para a opção **Muito Presente** e 48,1 e 44,6 na opção **Presente**.

Quadro nº 21

Promover atitudes de reflexividade crítica

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	2	7,4	7,4	7,4
		Pouco Presente	3	11,1	11,1	18,5
		Presente	10	37,0	37,0	55,6
		Muito Presente	12	44,4	44,4	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Pouco Presente	1	5,9	5,9	5,9
		Presente	2	11,8	11,8	17,6
		Muito Presente	14	82,4	82,4	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	13	7,7	7,7	7,7
		Nada Presente	2	1,2	1,2	8,9
		Pouco Presente	13	7,7	7,7	16,7
		Presente	72	42,9	42,9	59,5
		Muito Presente	68	40,5	40,5	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Quando inquiridos sobre a dimensão Reflexividade crítica como um item a estar contemplado na avaliação de desempenho docente todos os subgrupos entendem a importância de estar **Muito Presente**, embora se destaque o grupo dos Avaliadores que contabiliza praticamente o dobro das respostas relativamente aos outros dois subgrupos, vejamos: Avaliadores 82,4% para **Muito Presente** contra 44,4% nos Directores/Coordenadores de Escola e 40,5% nos Avaliados.

Destacamos a representação que a opção **Pouco Presente** tem nos diferentes subgrupos 11,1%, 11,8% e 7,7% atendendo à importância da reflexão na actividade profissional.

Quadro nº 22

Reflectir a acção/intervenção docente positivamente na avaliação dos alunos

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escol	Valid	Não Respondeu	2	7,4	7,4	7,4
		Pouco Presente	5	18,5	18,5	25,9
		Presente	11	40,7	40,7	66,7
		Muito Presente	9	33,3	33,3	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Pouco Presente	2	11,8	11,8	11,8
		Presente	8	47,1	47,1	58,8
		Muito Presente	7	41,2	41,2	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	17	10,1	10,1	10,1
		Nada Presente	11	6,5	6,5	16,7
		Pouco Presente	22	13,1	13,1	29,8
		Presente	69	41,1	41,1	70,8
		Muito Presente	49	29,2	29,2	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Os dados manifestam a opinião de que os professores acham importante este item, e consequentemente, terá de estar **Muito Presente** e **Presente**, embora em nenhum dos subgrupos se obtenha valores acima 47,1%.

Quadro nº 23**Promover a adopção de uma atitude investigativa**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	2	7,4	7,4	7,4
		Pouco Presente	6	22,2	22,2	29,6
		Presente	13	48,1	48,1	77,8
		Muito Presente	6	22,2	22,2	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Pouco Presente	3	17,6	17,6	17,6
		Presente	9	52,9	52,9	70,6
		Muito Presente	5	29,4	29,4	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	16	9,5	9,5	9,5
		Nada Presente	4	2,4	2,4	11,9
		Pouco Presente	31	18,5	18,5	30,4
		Presente	81	48,2	48,2	78,6
		Muito Presente	36	21,4	21,4	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Relativamente à prática de uma atitude investigativa ressalta o indicador referente a Presente, com 48,1% para o primeiro grupo do quadro, 52,9% para o segundo grupo e 48,2% para o terceiro grupo.

Destacamos a baixa percentagem obtida por os itens Pouco Presente ou Nada Presente, relativamente à atitude investigativa e de acordo com as percepções expressas pelos docentes.

Quadro nº 24**Potenciar práticas colaborativas e de partilha**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	2	7,4	7,4	7,4
		Pouco Presente	3	11,1	11,1	18,5
		Presente	7	25,9	25,9	44,4
		Muito Presente	15	55,6	55,6	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Pouco Presente	1	5,9	5,9	5,9
		Presente	4	23,5	23,5	29,4
		Muito Presente	12	70,6	70,6	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	13	7,7	7,7	7,7
		Nada Presente	9	5,4	5,4	13,1
		Pouco Presente	11	6,5	6,5	19,6
		Presente	49	29,2	29,2	48,8
		Muito Presente	86	51,2	51,2	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

A prática da colaboração e da partilha entre professores é uma dimensão que recolhe uma percentagem significativa das opções registadas. Temos que em qualquer um dos três grupos a percentagem dos que consideram que deverá estar **Muito Presente** se situa sempre acima dos 51,2%, atingindo o valor máximo de 70,6% nos professores com funções de Avaliadores.

Quadro nº 25

Outras

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	26	96,3	96,3	96,3
		Muito Presente	1	3,7	3,7	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	17	100,0	100,0	100,0
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	160	95,2	95,2	95,2
		Presente	2	1,2	1,2	96,4
		Muito Presente	6	3,6	3,6	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

As sugestões que nos são feitas como itens a acrescentar à lista da pergunta 8, relativamente à afirmação “*a avaliação de desempenho docente terá de contemplar o desenvolvimento profissional...*” registam outras sugestões acrescentadas à lista fornecida no inquérito nos sub-grupos dos Directores/Coordenadores de Escola e Avaliados, cada um com 3,7 e 3,3%.

As sugestões centram-se em: “**Oferta de formação (gratuita) – Pedagogias Diferenciadas**”, “**Articular com todos os níveis de ensino**” e “**Respeito pela autonomia das escolas e pela especificidade do seu contexto**”.

Quadro nº 26

Avaliam apenas o que se propõem avaliar (sem interferências de outra ordem, emocional,...)

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escol	Valid	Não Respondeu	11	40,7	40,7	40,7
		Sim	3	11,1	11,1	51,9
		Não	8	29,6	29,6	81,5
		Não Sei	5	18,5	18,5	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	11	64,7	64,7	64,7
		Sim	1	5,9	5,9	70,6
		Não	3	17,6	17,6	88,2
		Não Sei	2	11,8	11,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	81	48,2	48,2	48,2
		Sim	25	14,9	14,9	63,1
		Não	40	23,8	23,8	86,9
		Não Sei	22	13,1	13,1	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Apenas 11,1% dos directores/coordenadores de escola admitem que os instrumentos de avaliação utilizados no MADD avaliam o que se propõem avaliar. Quanto aos docentes com funções de avaliadores registamos 5,9% e nos avaliados 14,9% a admitirem a situação atrás referida.

Sublinhamos o número de respostas que admitem que o modelo não avalia o que se propõe avaliar, nomeadamente 29,6%, 17,6% e 23,6% das respostas.

Quadro nº 27

**Avaliam apenas o que cada avaliador quiser
(isto é, permite a subjectividade de cada avaliador)**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	5	18,5	18,5	18,5
		Sim	17	63,0	63,0	81,5
		Não Sei	5	18,5	18,5	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Sim	15	88,2	88,2	88,2
		Não	1	5,9	5,9	94,1
		Não Sei	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	19	11,3	11,3	11,3
		Sim	121	72,0	72,0	83,3
		Não	9	5,4	5,4	88,7
		Não Sei	19	11,3	11,3	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Na questão em que se questiona se os instrumentos de avaliação utilizados no MADD avaliam o que cada avaliador quiser avaliar obtemos percentagens de 63,0%, 88,2% e 72,0 % que confirmam a pergunta.

Os valores, particularmente baixos, para as respostas que consideram que o MADD avalia apenas o que deve avaliar são significativamente baixos, pelo que esta percentagem (0%, 5,9% e 5,4) merece a nossa atenção e vem acentuar a percepção dos inquiridos de que os instrumentos de avaliação são altamente permeáveis à subjectividade.

Quadro nº 28**Deverá assegurar princípios de equidade entre todos os avaliados**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	1	3,7	3,7	3,7
		Pouco Presente	1	3,7	3,7	7,4
		Presente	8	29,6	29,6	37,0
		Muito Presente	17	63,0	63,0	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Nada Presente	1	5,9	5,9	5,9
		Muito Presente	16	94,1	94,1	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	4	2,4	2,4	2,4
		Nada Presente	10	6,0	6,0	8,3
		Pouco Presente	11	6,5	6,5	14,9
		Presente	19	11,3	11,3	26,2
		Muito Presente	124	73,8	73,8	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Quanto à necessidade de serem assegurados critérios de justiça e equidade entre todos os avaliados, não há dúvida de como esse critério é considerado como algo que deverá estar **Muito Presente**, tal como revelam os dados dos diferentes grupos repartidos por 63,0%, 94,1% e 73,8%. Estes resultados permitem, uma vez mais assumir que não há diferenças significativas atendendo às funções que os docentes desempenham na escola.

Quadro nº 29**Garantir que os dados recolhidos são isentos e objectivos**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	1	3,7	3,7	3,7
		Pouco Presente	1	3,7	3,7	7,4
		Presente	8	29,6	29,6	37,0
		Muito Presente	17	63,0	63,0	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Nada Presente	1	5,9	5,9	5,9
		Muito Presente	16	94,1	94,1	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	4	2,4	2,4	2,4
		Nada Presente	9	5,4	5,4	7,7
		Pouco Presente	8	4,8	4,8	12,5
		Presente	29	17,3	17,3	29,8
		Muito Presente	118	70,2	70,2	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Tal como na questão anterior, os resultados demonstram que é importante que os dados recolhidos sejam isentos e fiáveis. Os inquiridos optam maioritariamente pelo item **Muito Presente**, com valores de 63,0%, 94,1% e 70,2%

Quadro nº 30**Utilizar instrumentos de recolha de dados testados e padronizados**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	1	3,7	3,7	3,7
		Nada Presente	1	3,7	3,7	7,4
		Pouco Presente	3	11,1	11,1	18,5
		Presente	12	44,4	44,4	63,0
		Muito Presente	10	37,0	37,0	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Presente	5	29,4	29,4	29,4
		Muito Presente	12	70,6	70,6	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	6	3,6	3,6	3,6
		Nada Presente	8	4,8	4,8	8,3
		Pouco Presente	10	6,0	6,0	14,3
		Presente	53	31,5	31,5	45,8
		Muito Presente	91	54,2	54,2	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Pela análise dos dados parece podermos reconhecer a importância atribuída à utilização de instrumentos de avaliação de desempenho testados e padronizados, para os docentes inquiridos a sua opção recai nos itens **Muito Presente** e **Presente**, ou muito importante e importante a legitimação desses instrumentos previamente à sua aplicação.

Temos para os Directores/Coordenadores de escola os valores de 37,0% e 44,4%, para os docentes Avaliadores 70,6% e 29,4% e para os Avaliados 54,2% e 31,5%. Tais resultados não manifestam diferenças significativas entre os subgrupos.

Quadro nº 31**Os avaliadores têm de possuir formação adequada em avaliação/supervisão**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	1	3,7	3,7	3,7
		Nada Presente	1	3,7	3,7	7,4
		Pouco Presente	1	3,7	3,7	11,1
		Presente	5	18,5	18,5	29,6
		Muito Presente	19	70,4	70,4	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Presente	3	17,6	17,6	17,6
		Muito Presente	14	82,4	82,4	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	3	1,8	1,8	1,8
		Nada Presente	12	7,1	7,1	8,9
		Pouco Presente	9	5,4	5,4	14,3
		Presente	18	10,7	10,7	25,0
		Muito Presente	126	75,0	75,0	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

A necessidade dos avaliadores possuírem formação é clara. Se analisarmos os resultados obtidos verificamos que as opções seleccionadas, independentemente do subgrupo a que os docentes pertencem, são idênticas; Muito Presente com 70,4%, 82,4% e 75,0%, Presente com 18,5%, 17,6% e 10,7%.

Quadro nº 32

As grelhas de registo têm de ser flexíveis

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	1	3,7	3,7	3,7
		Nada Presente	3	11,1	11,1	14,8
		Pouco Presente	1	3,7	3,7	18,5
		Presente	16	59,3	59,3	77,8
		Muito Presente	6	22,2	22,2	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Nada Presente	1	5,9	5,9	5,9
		Pouco Presente	2	11,8	11,8	17,6
		Presente	7	41,2	41,2	58,8
		Muito Presente	7	41,2	41,2	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	7	4,2	4,2	4,2
		Nada Presente	14	8,3	8,3	12,5
		Pouco Presente	25	14,9	14,9	27,4
		Presente	61	36,3	36,3	63,7
		Muito Presente	61	36,3	36,3	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Quanto às grelhas serem flexíveis parece que os sub-grupos que consideram mais essa necessidade são os Docentes Avaliadores e os Avaliados, já que elegem como **Muito Presente** esse critério, respectivamente com os valores de 41,2% e 36,3%. Valores iguais verificam-se nestes mesmos subgrupos para o critério **Presente**.

Relativamente ao subgrupo dos Directores/Coordenadores de Escola encontramos estes valores invertidos entre as duas opções referidas, temos então para **Presente** 59,3% e 22,2% para **Muito Presente**.

Se olharmos para as outras opções os números repartem-se de forma idêntica pelos vários subgrupos e não têm grande expressão.

Quadro nº 33

Os critérios/instrumentos de análise sobre as dimensões que são avaliadas têm de ser objectivos e claros

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	1	3,7	3,7	3,7
		Nada Presente	1	3,7	3,7	7,4
		Pouco Presente	2	7,4	7,4	14,8
		Presente	8	29,6	29,6	44,4
		Muito Presente	15	55,6	55,6	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Muito Presente	17	100,0	100,0	100,0
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	4	2,4	2,4	2,4
		Nada Presente	8	4,8	4,8	7,1
		Pouco Presente	8	4,8	4,8	11,9
		Presente	26	15,5	15,5	27,4
		Muito Presente	122	72,6	72,6	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Da análise deste quadro ressalta, imediatamente, o número de Avaliadores que selecciona a opção **Muito Presente** 100%.

Também, os outros dois subgrupos apresentam um número percentual para **Muito Presente** de 55,6% e 72,6%, e de **Presente** 29,6% e 15,5%.

Os valores referenciados permitem admitir que é de facto importante que os instrumentos de análise têm de ser objectivos e claros.

A reforçar esta ideia surge a análise de conteúdo (questão 11. Sugestões para os instrumentos...) que regista a importância que os professores inquiridos atribuem à necessidade do uso de instrumentos aferidos, testados, transparentes e de uso simples aliado ao facto de serem aplicados por avaliadores externos à organização e competentes.

Quadro nº 34

A ficha de auto-avaliação é de natureza pessoal, daí que o seu preenchimento deverá ser um acto solitário (um acto individual)

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	18	66,7	66,7	66,7
		Sim	9	33,3	33,3	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	15	88,2	88,2	88,2
		Sim	2	11,8	11,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	118	70,2	70,2	70,2
		Sim	50	29,8	29,8	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

A baixa percentagem de inquiridos que entende (33,3%, 11,8% e 29,8%) que o preenchimento da ficha de autoavaliação é um acto individual e não deve ser partilhado em nenhum momento com os pares, permite concluir que os professores preferiram qualquer momento prévio de reflexão conjunta.

Quadro nº 35

Previamente ao preenchimento da ficha de auto-avaliação deveria existir um momento de discussão e reflexão entre pares, permitindo assim a reflexão conjunta e o trabalho cooperativo

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	10	37,0	37,0	37,0
		Sim	17	63,0	63,0	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	2	11,8	11,8	11,8
		Sim	15	88,2	88,2	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	56	33,3	33,3	33,3
		Sim	112	66,7	66,7	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Como seria de esperar, pelos dados obtidos na questão anterior e equacionado que se trata de uma opção contrária, os resultados indicam claramente que os professores não tem dúvida de que a ficha de autoavaliação e o seu preenchimento individual deverá ser antecedido por uma discussão partilhada entre pares.

Quadro nº 36
Considera importante existir um referencial objectivo para a Avaliação do
Desempenho Docente?

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	1	3,7	3,7	3,7
		Sim	18	66,7	66,7	70,4
		Não	4	14,8	14,8	85,2
		Não Sei	4	14,8	14,8	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Sim	10	58,8	58,8	58,8
		Não Sei	7	41,2	41,2	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	10	6,0	6,0	6,0
		Sim	107	63,7	63,7	69,6
		Não	5	3,0	3,0	72,6
		Não Sei	46	27,4	27,4	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

À semelhança da tendência constatada na questão sobre os instrumentos de avaliação, os inquiridos consideram que deverá existir um referencial objectivo para efectivar a Avaliação de Desempenho. Esta posição é partilhada por um número significativo de respostas. No subgrupo dos Directores/Coordenadores de escola registamos, na opção **Sim**, 66,7% das respostas, nos professores Avaliadores 58,8% e nos professores Avaliados 63,7%.

Não podemos deixar de registar a expressividade que a opção **Não Sei** assume no grupo dos Avaliadores 41, 2%, não se registando a mesma tendência nos outros dois subgrupos.

A análise de conteúdo (questão 14. Critérios...) indica que qualquer referencial terá de contemplar o trabalho colaborativo, valorizar a intervenção educativa que promove a aprendizagem do aluno e disponibilizar formação ao docente.

Quadro nº 37

A observação de aulas implica que o observador/avaliador tenha um determinado perfil. Qual a sua opinião sobre esta afirmação?

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Concordo Plenamente	19	70,4	70,4	70,4
		Concordo em Parte	6	22,2	22,2	92,6
		Discordo Totalmente	2	7,4	7,4	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Concordo Plenamente	13	76,5	76,5	76,5
		Concordo em Parte	3	17,6	17,6	94,1
		Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	6	3,6	3,6	3,6
		Concordo Plenamente	117	69,6	69,6	73,2
		Concordo em Parte	37	22,0	22,0	95,2
		Discordo Totalmente	8	4,8	4,8	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

De acordo com os resultados apresentados no quadro (70,4%, 76,5% e 69,6%) é significativo o número de respostas que apontam a necessidade de os Avaliadores exibirem um determinado perfil.

Quanto aos respondentes que **Discordam Totalmente** de condições prévias para o efeito, os números obtidos parecem pouco significativos; vejamos, no primeiro subgrupo do quadro, apenas, 7,4% selecciona este item, no segundo subgrupo 5,9% e no terceiro subgrupo 4,8% do total das respostas.

A reforçar a ideia de que a avaliação deve ser realizada por um professor com perfil previamente definido temos as sugestões apresentadas pelos professores (questão 15. Justifique) e que de acordo com os mesmos terá de atender a características pessoais, ter experiência profissional, ser capaz de promover o crescimento profissional dos outros e ser exterior à organização, embora salvaguardem a importância de conhecer os contextos da acção.

Quadro nº 38

Saber observar (O que observar e como observar de acordo com as finalidades)

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Presente	8	29,6	29,6	29,6
		Muito Presente	19	70,4	70,4	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Presente	2	11,8	11,8	11,8
		Muito Presente	15	88,2	88,2	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	6	3,6	3,6	3,6
		Pouco Presente	6	3,6	3,6	7,1
		Presente	45	26,8	26,8	33,9
		Muito Presente	111	66,1	66,1	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Ao interrogarmos os inquiridos acerca das características que consideram importantes num perfil de Avaliador, verificamos que o *saber observar*, é considerado como um factor que não deverá ser excluído das características fundamentais de quem exerce a função.

A opção **Muito Presente** é igualmente seleccionada por todos os respondentes independentemente das funções/cargos que os professores exercem na organização (70,4%, 88,2% e 66,1%).

Quadro nº 39
Identificar e contextualizar o que deve observar

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Pouco Presente	1	3,7	3,7	3,7
		Presente	10	37,0	37,0	40,7
		Muito Presente	16	59,3	59,3	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Presente	6	35,3	35,3	35,3
		Muito Presente	11	64,7	64,7	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	5	3,0	3,0	3,0
		Pouco Presente	8	4,8	4,8	7,7
		Presente	46	27,4	27,4	35,1
		Muito Presente	109	64,9	64,9	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Uma outra característica, que colocamos à apreciação dos inquiridos, tem a ver com a capacidade dos avaliadores *identificarem e contextualizarem o que observam*, e damos conta que é também uma condição apreciada no perfil dos Avaliadores.

Assim, no subgrupo constituído pelos Directores/Coordenadores de Escola 59,3% consideram que esta característica deve estar **Muito Presente**, no subgrupo dos Avaliadores 64,7% optam por este mesmo item e no subgrupo dos Avaliados 64,9% também seleccionam esta opção.

Quadro nº 40
Ter flexibilidade face ao observado

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Pouco Presente	2	7,4	7,4	7,4
		Presente	10	37,0	37,0	44,4
		Muito Presente	15	55,6	55,6	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Nada Presente	1	5,9	5,9	5,9
		Pouco Presente	3	17,6	17,6	23,5
		Presente	6	35,3	35,3	58,8
		Muito Presente	7	41,2	41,2	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	6	3,6	3,6	3,6
		Nada Presente	4	2,4	2,4	6,0
		Pouco Presente	11	6,5	6,5	12,5
		Presente	58	34,5	34,5	47,0
		Muito Presente	89	53,0	53,0	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Embora, comparativamente com os quadros anteriores, em termos percentuais a capacidade de *exibir flexibilidade face ao observado*, não é uma característica que seja reconhecido como fundamental como reflectem as opções seleccionadas pelos professores inquiridos. No entanto, estamos ainda no âmbito das opções consideradas como necessárias e conseqüentemente distribuem-se entre o **Muito Presente** e o **Presente**, apresentando as seguintes resultados: Subgrupo dos Directores/Coordenadores de Escola **Muito Presente** com 55,6% e **Presente** com 37,0%; no subgrupo dos Avaliadores **Muito Presente** com 55,6% e **Presente** com 37,0%; e no subgrupo dos Avaliados **Muito Presente** com 53,0% e **Presente** com 34,5 %.

Quadro nº 41

Capacidade de observar e integrar o que observa

Função Exercida no Agrupamento/Escola		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid Presente	11	40,7	40,7	40,7
	Muito Presente	16	59,3	59,3	100,0
	Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid Presente	5	29,4	29,4	29,4
	Muito Presente	12	70,6	70,6	100,0
	Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid Não Respondeu	4	2,4	2,4	2,4
	Pouco Presente	3	1,8	1,8	4,2
	Presente	52	31,0	31,0	35,1
	Muito Presente	109	64,9	64,9	100,0
	Total	168	100,0	100,0	

Relativamente à *capacidade dos avaliadores observarem e integrarem o que observam* os números não são muito diferentes entre grupos. Esses números revelam que para os professores respondentes ao inquérito é uma dimensão que terá de estar **Muito Presente** e **Presente** no perfil dos professores Avaliadores. De salientar que é precisamente no subgrupo dos professores que exercem funções de Avaliação que a opção **Muito Presente** (70,6%) regista a percentagem mais elevada comparativamente com os outros dois subgrupos (59,3% e 64,9%) representados no quadro.

Quadro nº 42
Dominar algumas técnicas de registo

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Nada Presente	1	3,7	3,7	3,7
		Pouco Presente	1	3,7	3,7	7,4
		Presente	14	51,9	51,9	59,3
		Muito Presente	11	40,7	40,7	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Pouco Presente	2	11,8	11,8	11,8
		Presente	5	29,4	29,4	41,2
		Muito Presente	10	58,8	58,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	4	2,4	2,4	2,4
		Nada Presente	1	,6	,6	3,0
		Pouco Presente	16	9,5	9,5	12,5
		Presente	75	44,6	44,6	57,1
		Muito Presente	72	42,9	42,9	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Quanto às *técnicas de registo* serem uma competência necessária às funções de Avaliador, as opções repartem-se entre as diferentes opções previstas no inquérito, no entanto as mais representativas continuam a ser a **Muito Presente** (40,7%, 58,8% e 42,9%) e a **Presente** (51,9%, 29,4% e 44,6%).

Quadro nº 43

Seleccionar instrumentos de registo de dados adequados

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	1	3,7	3,7	3,7
		Nada Presente	1	3,7	3,7	7,4
		Pouco Presente	1	3,7	3,7	11,1
		Presente	12	44,4	44,4	55,6
		Muito Presente	12	44,4	44,4	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Pouco Presente	1	5,9	5,9	5,9
		Presente	6	35,3	35,3	41,2
		Muito Presente	10	58,8	58,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	5	3,0	3,0	3,0
		Nada Presente	5	3,0	3,0	6,0
		Pouco Presente	12	7,1	7,1	13,1
		Presente	68	40,5	40,5	53,6
		Muito Presente	78	46,4	46,4	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Saber fazer uma *selecção dos instrumentos de registo de dados* adequada às situações parece ser considerado como um factor que deverá estar **Muito Presente** (44,4%, 58,8% e 46,4%) e **Presente** (44,4%, 35,3% e 40,5%) no perfil do Avaliador.

Quadro nº 44

Conhecer e aceitar diferentes metodologias de ensino/aprendizagem

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Pouco Presente	1	3,7	3,7	3,7
		Presente	3	11,1	11,1	14,8
		Muito Presente	23	85,2	85,2	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Pouco Presente	1	5,9	5,9	5,9
		Presente	2	11,8	11,8	17,6
		Muito Presente	14	82,4	82,4	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	5	3,0	3,0	3,0
		Pouco Presente	5	3,0	3,0	6,0
		Presente	23	13,7	13,7	19,6
		Muito Presente	135	80,4	80,4	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Conhecer e aceitar diferentes metodologias de ensino/aprendizagem é considerado por todos os inquiridos como algo muito representativo, pelo que a opção mais seleccionada pelos três subgrupos é a que se refere a **Muito Presente**, apresentado os seguintes valores, por subgrupo e de acordo como quadro; 85,2%, 82,4% e 80,4%.

Quadro nº 45

Ser capaz de definir critérios de avaliação face aos contextos

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Presente	5	18,5	18,5	18,5
		Muito Presente	22	81,5	81,5	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Pouco Presente	4	23,5	23,5	23,5
		Presente	6	35,3	35,3	58,8
		Muito Presente	7	41,2	41,2	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	5	3,0	3,0	3,0
		Nada Presente	3	1,8	1,8	4,8
		Pouco Presente	8	4,8	4,8	9,5
		Presente	45	26,8	26,8	36,3
		Muito Presente	107	63,7	63,7	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

A capacidade de face aos contextos ter de definir, ou redefinir os critérios de avaliação parece ser uma característica mais valorizada pelos professores com funções de Direcção/Coordenação de Escolas do que pelos outros dois subgrupos. O primeiro apresenta 81,5% de respostas referentes à opção **Muito Presente**, os outros dois subgrupos têm respectivamente e nesta opção 41,2% e 63,7%, embora a sua segunda opção mais votada seja no item **Presente** (35,3% e 26,8%).

Quadro nº 46**Reconhecimento pelos pares de prestígio profissional**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Pouco Presente	3	11,1	11,1	11,1
		Presente	10	37,0	37,0	48,1
		Muito Presente	14	51,9	51,9	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Pouco Presente	1	5,9	5,9	5,9
		Presente	5	29,4	29,4	35,3
		Muito Presente	11	64,7	64,7	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	5	3,0	3,0	3,0
		Nada Presente	7	4,2	4,2	7,1
		Pouco Presente	23	13,7	13,7	20,8
		Presente	64	38,1	38,1	58,9
		Muito Presente	69	41,1	41,1	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Esta dimensão é para 51,9% e 37,0% dos Directores/Coordenadores de Escola, como algo que terá de estar **Muito Presente** e **Presente**, como indicam os valores percentuais registados.

Quanto ao subgrupo dos Avaliadores registamos para a opção **Muito Presente** 64,7% e **Presente** 29,4% das opções de resposta.

Por último o subgrupo dos professores Avaliados opta por 41,1% das respostas como **Muito Presente** e 38,1% como **Presente**.

Quadro nº 47**Ter formação complementar no âmbito da supervisão/avaliação**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Pouco Presente	1	3,7	3,7	3,7
		Presente	3	11,1	11,1	14,8
		Muito Presente	23	85,2	85,2	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Pouco Presente	1	5,9	5,9	5,9
		Presente	5	29,4	29,4	35,3
		Muito Presente	11	64,7	64,7	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	3	1,8	1,8	1,8
		Pouco Presente	9	5,4	5,4	7,1
		Presente	35	20,8	20,8	28,0
		Muito Presente	121	72,0	72,0	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

A necessidade dos Avaliadores terem formação acrescida, para o exercício das suas funções, parece ser entendida como algo importante como indicam as opções de resposta dos inquiridos. É considerado como um atributo que terá de estar **Muito Presente** por 85,2%, 64,7% e 72,0% das respostas. Sendo a opção **Presente** a segunda mais escolhida pelos inquiridos.

Quadro nº 48

Exibir qualidades pessoais: Objectividade, humanismo, imparcialidade...

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Presente	1	3,7	3,7	3,7
		Muito Presente	26	96,3	96,3	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Muito Presente	17	100,0	100,0	100,0
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	3	1,8	1,8	1,8
		Pouco Presente	7	4,2	4,2	6,0
		Presente	20	11,9	11,9	17,9
		Muito Presente	138	82,1	82,1	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

De novo se verifica uma percentagem de 100% de respostas favoráveis, na opção **Muito Presente**, relativamente às *qualidades pessoais* a exibir pelos Avaliadores e no subgrupo que é responsável por realizar as avaliações dos seus pares. Seguidamente, o subgrupo dos Directores/Coordenadores de Escola aproximam as suas opções de resposta dos valores registados anteriormente com a **Muito Presente** a ser identificada por 96,3% das respostas e 3,7% na opção **Presente**. Por fim, o grupo dos docentes Avaliados, embora com valores proporcionalmente idênticos ao grupo anterior, reparte as suas opções por os itens **Muito Presente** (82,1%) e **Presente** (11,9%).

Quadro n° 49**Outras**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	26	96,3	96,3	96,3
		Muito Presente	1	3,7	3,7	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	15	88,2	88,2	88,2
		Muito Presente	2	11,8	11,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	163	97,0	97,0	97,0
		Nada Presente	1	,6	,6	97,6
		Presente	1	,6	,6	98,2
		Muito Presente	3	1,8	1,8	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Do grupo das questões que pretendiam saber a opinião dos inquiridos sobre as características consideradas importantes no perfil de quem avalia, os inquiridos acrescentaram outras opções como revela o quadro acima. A especificidade das sugestões centra-se nos seguintes parâmetros; **“Não ter relação objectiva nem profissional com o avaliado”, “Olhar para escola como uma micro sociedade”, “Ter prática no ensino do ciclo/nível em que está a avaliar”, “Ser um elemento com idoneidade e observar mais do que 2 aulas”, “Fazer uma pré-visita à turma para permitir maior empatia entre todos e saber posicionar-se na sala de aula enquanto observador” e “Não estar, ou não ter nenhum familiar, em situação de avaliação perante a mesma quota”.**

Sem dúvida que não estamos perante percentagens de sugestões elevadas, 3,7%, 11,8% e 1,8% das sugestões efectivadas encontram-se no item **Muito Presente**.

Apesar das sugestões apresentadas serem baixas, é importante referir que a análise de conteúdo (questão 16. Outras) realizada sobre a questão que permitia aos inquiridos tecer considerações e sugestões verifica-se, uma vez mais, o quanto é importante assegurar a neutralidade do avaliador face ao avaliado.

Quadro nº 50

Considera uma mais-valia, com reflexo positivo no próprio processo de Avaliação do Desempenho Docente, o Centro de Formação disponibilizar acções de formação neste âmbito?

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Sim	27	100,0	100,0	100,0
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	1	5,9	5,9	5,9
		Sim	15	88,2	88,2	94,1
		Não Sei	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	5	3,0	3,0	3,0
		Sim	144	85,7	85,7	88,7
		Não	8	4,8	4,8	93,5
		Não Sei	11	6,5	6,5	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

A disponibilização de acções de formação pelos Centros de Formação de Professores é considerada por todos os grupos de docentes como relevante. Destacamos os valores de 100% de respostas para o reconhecimento da sua necessidade pelos Directores/Coordenadores de escola.

Quadro nº 51
Portfólio profissional de evidências

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Nada Presente	3	11,1	11,1	11,1
		Pouco Presente	5	18,5	18,5	29,6
		Presente	13	48,1	48,1	77,8
		Muito Presente	6	22,2	22,2	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliado	Valid	Não Respondeu	1	5,9	5,9	5,9
		Pouco Presente	1	5,9	5,9	11,8
		Presente	7	41,2	41,2	52,9
		Muito Presente	8	47,1	47,1	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	21	12,5	12,5	12,5
		Nada Presente	15	8,9	8,9	21,4
		Pouco Presente	21	12,5	12,5	33,9
		Presente	75	44,6	44,6	78,6
		Muito Presente	36	21,4	21,4	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Formação sobre o tema *Portfólio de evidências* apresenta valores que se situam na faixa dos 40% para a condição **Muito Presente** e de 48,1%, 41,2% e de 44,6%, para a condição **Presente**, conforme o subgrupo de respostas.

Quadro nº 52
Portfólio do aluno

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Nada Presente	4	14,8	14,8	14,8
		Pouco Presente	7	25,9	25,9	40,7
		Presente	11	40,7	40,7	81,5
		Muito Presente	5	18,5	18,5	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	1	5,9	5,9	5,9
		Pouco Presente	4	23,5	23,5	29,4
		Presente	8	47,1	47,1	76,5
		Muito Presente	4	23,5	23,5	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	21	12,5	12,5	12,5
		Nada Presente	20	11,9	11,9	24,4
		Pouco Presente	28	16,7	16,7	41,1
		Presente	68	40,5	40,5	81,5
		Muito Presente	31	18,5	18,5	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Tal como, os valores percentuais encontrados para a problemática anterior, o *Portfólio do aluno* não parece ser uma prioridade de formação para os professores como revelam os números 18,5%, 23,5% e 18,5% para **Muito Presente e Presente** 49,7%, 47,1% e 40,5%.

Quadro nº 53**Dossier**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	2	7,4	7,4	7,4
		Nada Presente	1	3,7	3,7	11,1
		Pouco Presente	3	11,1	11,1	22,2
		Presente	17	63,0	63,0	85,2
		Muito Presente	4	14,8	14,8	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	1	5,9	5,9	5,9
		Nada Presente	3	17,6	17,6	23,5
		Pouco Presente	6	35,3	35,3	58,8
		Presente	4	23,5	23,5	82,4
		Muito Presente	3	17,6	17,6	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	22	13,1	13,1	13,1
		Nada Presente	14	8,3	8,3	21,4
		Pouco Presente	25	14,9	14,9	36,3
		Presente	87	51,8	51,8	88,1
		Muito Presente	20	11,9	11,9	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Formação sobre como fazer um *Dossier do aluno* não é considerada pelos inquiridos como um assunto que lhes possa merecer muita atenção. Apenas o subgrupo dos Directores/Coordenadores de Escola apresentam um valor percentual de respostas na ordem dos 63,0% para a opção **Presente**. Ao olharmos o quadro de uma forma global verificamos que as cinco opções de respostas são seleccionadas pelos inquiridos, daí que há uma dispersão expressiva dos resultados.

Quadro nº 54

Diário e/ou diário colaborativo

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	1	3,7	3,7	3,7
		Nada Presente	2	7,4	7,4	11,1
		Pouco Presente	5	18,5	18,5	29,6
		Presente	16	59,3	59,3	88,9
		Muito Presente	3	11,1	11,1	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliado	Valid	Não Respondeu	1	5,9	5,9	5,9
		Nada Presente	1	5,9	5,9	11,8
		Pouco Presente	2	11,8	11,8	23,5
		Presente	6	35,3	35,3	58,8
		Muito Presente	7	41,2	41,2	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	24	14,3	14,3	14,3
		Nada Presente	15	8,9	8,9	23,2
		Pouco Presente	42	25,0	25,0	48,2
		Presente	59	35,1	35,1	83,3
		Muito Presente	28	16,7	16,7	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Quanto ao *Diário colaborativo* como proposta de formação, tal como os quadros anteriores as opções de resposta são dispersas pelas diferentes opções consideradas. Sem dúvida que a opção **Muito Presente** e **Presente** são as que recolhem maior número de respostas, mas em todos os subgrupos as respostas se situam abaixo dos 50%, excepto na opção **Presente** no subgrupo dos Directores/Coordenadores de Escola (59,3%).

Quadro nº 55

Instrumentos de recolha de dados

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Nada Presente	2	7,4	7,4	7,4
		Pouco Presente	4	14,8	14,8	22,2
		Presente	13	48,1	48,1	70,4
		Muito Presente	8	29,6	29,6	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	1	5,9	5,9	5,9
		Pouco Presente	2	11,8	11,8	17,6
		Presente	3	17,6	17,6	35,3
		Muito Presente	11	64,7	64,7	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	20	11,9	11,9	11,9
		Nada Presente	8	4,8	4,8	16,7
		Pouco Presente	19	11,3	11,3	28,0
		Presente	80	47,6	47,6	75,6
		Muito Presente	41	24,4	24,4	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Ao debruçarmo-nos sobre os resultados deste quadro verificamos um ligeiro aumento, em termos percentuais, relativamente aos quadros anteriores para as opções **Presente** e **Muito Presente**. O subgrupo dos Avaliadores é os que reconhecem maior necessidade de formação *acerca dos instrumentos de registo de dados* (64,7% para Muito Presente).

Quadro nº 56

A observação e as técnicas de registo

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Pouco Presente	3	11,1	11,1	11,1
		Presente	11	40,7	40,7	51,9
		Muito Presente	13	48,1	48,1	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	1	5,9	5,9	5,9
		Pouco Presente	1	5,9	5,9	11,8
		Presente	2	11,8	11,8	23,5
		Muito Presente	13	76,5	76,5	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	22	13,1	13,1	13,1
		Nada Presente	1	,6	,6	13,7
		Pouco Presente	19	11,3	11,3	25,0
		Presente	79	47,0	47,0	72,0
		Muito Presente	47	28,0	28,0	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

A formação no âmbito da *Observação e técnicas de registo de dados* é uma vez mais entendida como importante, principalmente, para o subgrupo de quem avalia. As suas respostas concentram 76,5% no item **Muito Presente**.

Relativamente, às outras respostas podemos salientar o resultado encontrado no subgrupo dos Directores/Coordenadores de Escola que quase se dividem entre os itens **Muito Presente** 48,7% e **Presente** 40,7%, o que permite inferir que entendem ser pertinente formação nesta área. Quanto ao subgrupo dos docentes Avaliados os números que indicam que esta temática lhes interessa, são um número com alguma expressividade no item **Não Respondeu** 13,1%.

Quadro nº 57

Supervisão

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Nada Presente	2	7,4	7,4	7,4
		Pouco Presente	5	18,5	18,5	25,9
		Presente	13	48,1	48,1	74,1
		Muito Presente	7	25,9	25,9	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	1	5,9	5,9	5,9
		Pouco Presente	3	17,6	17,6	23,5
		Presente	4	23,5	23,5	47,1
		Muito Presente	9	52,9	52,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	21	12,5	12,5	12,5
		Nada Presente	5	3,0	3,0	15,5
		Pouco Presente	21	12,5	12,5	28,0
		Presente	69	41,1	41,1	69,0
		Muito Presente	52	31,0	31,0	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Uma vez mais são os Avaliadores que manifestam mais interesse em que lhes seja oferecida formação no âmbito da *Supervisão* (52,9% **Muito Presente** e 23,5% **Presente**).

Quanto aos Directores/Coordenadores de Escola as duas opções mais seleccionadas encontram-se no parâmetro **Presente** (48,1%) e **Muito Presente** (25,9).

Nos professores Avaliados chama a atenção sobretudo os que **Não Respondeu** e **Pouco Presente**, ambas as opções com 12,5% das respostas.

Quadro nº 58**Avaliação**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	1	3,7	3,7	3,7
		Nada Presente	2	7,4	7,4	11,1
		Pouco Presente	3	11,1	11,1	22,2
		Presente	15	55,6	55,6	77,8
		Muito Presente	6	22,2	22,2	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	1	5,9	5,9	5,9
		Pouco Presente	1	5,9	5,9	11,8
		Presente	9	52,9	52,9	64,7
		Muito Presente	6	35,3	35,3	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	27	16,1	16,1	16,1
		Nada Presente	3	1,8	1,8	17,9
		Pouco Presente	17	10,1	10,1	28,0
		Presente	58	34,5	34,5	62,5
		Muito Presente	63	37,5	37,5	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Abordar a problemática da avaliação na formação continua a não ser uma prioridade para os professores. Genericamente, as suas respostas distribuem-se entre **Muito Presente** (22,2%, 35,3% e 37,5%) e **Presente** (55,6%, 52,9% e 34,5%)

Quadro nº 59**Outras**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	27	100,0	100,0	100,0
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	17	100,0	100,0	100,0
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	166	98,8	98,8	98,8
		Muito Presente	2	1,2	1,2	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

O grupo de questões que temos vindo a analisar permite que os inquiridos manifestem *Outras* preferências de formação. Contudo, apenas 1,2% dos 212 professores inquiridos usou esse item, e sugerem formação ao nível de “**Projecto Curricular de Turma**”, e “**Desenvolver qualidades e competências adequadas a um avaliador**”.

Quadro nº 60**Exame**

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	13	48,1	48,1	48,1
		Nada Presente	12	44,4	44,4	92,6
		Pouco Presente	2	7,4	7,4	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	5	29,4	29,4	29,4
		Nada Presente	10	58,8	58,8	88,2
		Pouco Presente	1	5,9	5,9	94,1
		Muito Presente	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	67	39,9	39,9	39,9
		Nada Presente	88	52,4	52,4	92,3
		Pouco Presente	5	3,0	3,0	95,2
		Presente	5	3,0	3,0	98,2
		Muito Presente	3	1,8	1,8	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

O *exame* como alternativa ao MADD não é uma proposta que recolha a simpatia dos professores. A leitura do quadro revela que os Directores/Coordenadores de escola não aceitam essa hipótese de avaliação, apenas 5,9% dos Avaliadores selecciona o item **Muito Presente** e 3,0% (**Muito Presente**) e 1, 8% (**Presente**) dos Avaliados admitem essa alternativa.

Quadro nº 61

Relatório crítico da actividade do docente, posteriormente avaliado de acordo com critérios previamente definidos e do conhecimento do avaliado, por alguém indiferenciado e designado pelo Director de entre os docentes da escola

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	5	18,5	18,5	18,5
		Nada Presente	4	14,8	14,8	33,3
		Pouco Presente	4	14,8	14,8	48,1
		Presente	8	29,6	29,6	77,8
		Muito Presente	6	22,2	22,2	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	6	35,3	35,3	35,3
		Nada Presente	6	35,3	35,3	70,6
		Pouco Presente	3	17,6	17,6	88,2
		Presente	2	11,8	11,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	30	17,9	17,9	17,9
		Nada Presente	34	20,2	20,2	38,1
		Pouco Presente	31	18,5	18,5	56,5
		Presente	52	31,0	31,0	87,5
		Muito Presente	21	12,5	12,5	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

O Relatório crítico com avaliadores designados pelo Director recolhe a simpatia deste mesmo subgrupo de docentes para 22,2%, na opção **Muito Presente** e 29,6 na **Presente**.

Quanto aos outros dois subgrupos a percentagem registada permite inferir que esta não é uma situação que seja do agrado destes docentes.

Quadro nº 62

Relatório crítico da actividade do docente, posteriormente avaliado de acordo com critérios previamente definidos e do conhecimento do avaliado, por alguém exterior à escola

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	4	14,8	14,8	14,8
		Nada Presente	6	22,2	22,2	37,0
		Pouco Presente	2	7,4	7,4	44,4
		Presente	9	33,3	33,3	77,8
		Muito Presente	6	22,2	22,2	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	2	11,8	11,8	11,8
		Nada Presente	2	11,8	11,8	23,5
		Pouco Presente	2	11,8	11,8	35,3
		Presente	4	23,5	23,5	58,8
		Muito Presente	7	41,2	41,2	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	10	6,0	6,0	6,0
		Nada Presente	36	21,4	21,4	27,4
		Pouco Presente	19	11,3	11,3	38,7
		Presente	36	21,4	21,4	60,1
		Muito Presente	67	39,9	39,9	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

O *Relatório crítico com avaliadores externos à organização* é das opções que colocamos à discussão a que, segundo os valores, recolhe mais unanimidade.

Para a opção *Muito Presente* obtemos 22,2 % das respostas dos Directores/coordenadores Escola, 41,2%, dos Avaliadores e 39,9% dos Avaliados.

Quanto à opção Presente temos para o primeiro subgrupo 33,3%, para o segundo 23,5% e para o terceiro 21,4%.

Quadro nº 63

Propostas com base no anterior Modelo de Avaliação do Desempenho Docente

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	6	22,2	22,2	22,2
		Nada Presente	10	37,0	37,0	59,3
		Pouco Presente	7	25,9	25,9	85,2
		Presente	3	11,1	11,1	96,3
		Muito Presente	1	3,7	3,7	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	4	23,5	23,5	23,5
		Nada Presente	5	29,4	29,4	52,9
		Pouco Presente	8	47,1	47,1	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	30	17,9	17,9	17,9
		Nada Presente	70	41,7	41,7	59,5
		Pouco Presente	42	25,0	25,0	84,5
		Presente	25	14,9	14,9	99,4
		Muito Presente	1	,6	,6	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

A avaliação de desempenho docente baseada no anterior modelo não regista valores de respostas que o permitam incluir numa alternativa bem aceite. Efectivamente é a opção **Pouco Presente** e **Nada Presente** onde encontramos valores percentuais mais altos; 25,9 e

37,0% para o subgrupo dos Directores/Coordenadores Escola, 47,1 e 29,4% no subgrupo dos Avaliadores e 25,0 e 41,7% para os Avaliados

Quadro nº 64

Propostas com base no anterior/actual modelo mas com avaliadores credenciados (c/ formação específica em supervisão/avaliação) do quadro do agrupamento

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	6	22,2	22,2	22,2
		Nada Presente	6	22,2	22,2	44,4
		Pouco Presente	2	7,4	7,4	51,9
		Presente	9	33,3	33,3	85,2
		Muito Presente	4	14,8	14,8	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	5	29,4	29,4	29,4
		Nada Presente	2	11,8	11,8	41,2
		Pouco Presente	5	29,4	29,4	70,6
		Presente	4	23,5	23,5	94,1
		Muito Presente	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	36	21,4	21,4	21,4
		Nada Presente	39	23,2	23,2	44,6
		Pouco Presente	39	23,2	23,2	67,9
		Presente	34	20,2	20,2	88,1
		Muito Presente	20	11,9	11,9	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

A proposta de avaliação através do modelo actualmente em vigor realizada com avaliadores credenciados do quadro do Agrupamento, é uma opção que não parece desagradar na totalidade aos docentes com funções de Direcção/Coordenação, atendendo à percentagem de respostas que selecciona a opção Presente 33,3% e Muito Presente 11,8%.

Quadro nº 65

Modelo actual mas com avaliadores credenciados (c/ formação específica supervisão/avaliação) exteriores à escola/agrupamento

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	4	14,8	14,8	14,8
		Nada Presente	7	25,9	25,9	40,7
		Pouco Presente	3	11,1	11,1	51,9
		Presente	7	25,9	25,9	77,8
		Muito Presente	6	22,2	22,2	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	4	23,5	23,5	23,5
		Nada Presente	4	23,5	23,5	47,1
		Pouco Presente	3	17,6	17,6	64,7
		Presente	3	17,6	17,6	82,4
		Muito Presente	3	17,6	17,6	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	36	21,4	21,4	21,4
		Nada Presente	41	24,4	24,4	45,8
		Pouco Presente	25	14,9	14,9	60,7
		Presente	29	17,3	17,3	78,0
		Muito Presente	37	22,0	22,0	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

Equacionando a alternativa anterior com avaliadores externos e com formação, os números revelam uma maior simpatia por esta hipótese, apesar de não serem valores que permitam inferir que é uma situação muito agradável para os professores em geral.

Do subgrupo dos Directores/Coordenadores Escola optam pelo item Muito Presente 22,2% e Presente 25,9%.

No subgrupo dos Avaliadores a opção **Nada Presente** (23,5) é a que regista o número de respostas relativamente aos restantes itens. Quanto ao subgrupo dos docentes Avaliados temos uma distribuição equitativa entre as opções **Nada Presente** (24,4) e **Muito Presente** (22,0%), pelo que podemos inferir que não existe unanimidade de posicionamento em relação a esta alternativa de avaliação.

Quadro nº 66
Outras

Função Exercida no Agrupamento/Escola			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Direcção / Coordenador de Escola	Valid	Não Respondeu	26	96,3	96,3	96,3
		Muito Presente	1	3,7	3,7	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Docente c/ funções de Avaliador	Valid	Não Respondeu	16	94,1	94,1	94,1
		Presente	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Docente Avaliado	Valid	Não Respondeu	165	98,2	98,2	98,2
		Muito Presente	3	1,8	1,8	100,0
		Total	168	100,0	100,0	

À semelhança de outras questões do inquérito colocamos ao dispor dos inquiridos a possibilidade de nos fazerem sugestões. Embora não tenham sido muitos professores a

utilizarem esta prerrogativa, foi-nos sugerido como sendo muito importante; **“Acompanhar o professor durante o seu trabalho diário e não apenas assistir a duas aulas! E não previamente marcadas...”**, pelo que não podemos deixar de analisar este quadro de acordo com esta proposta.

A análise de conteúdo relativamente ao pedido de apresentação da justificação para a opção mais valorizada (questão 18. Justificação) reforça e elege o relatório ou relatório crítico como uma opção que seria bem aceite.

7.2. Análise Qualitativa

No ponto anterior, procedemos à apresentação estatística e conseqüente análise dos resultados, seguindo a ordem das perguntas do inquérito. Obedecendo aos mesmos critérios, iremos, seguidamente, apresentar e analisar os resultados obtidos através da análise de conteúdo realizada sobre o discurso produzido pelos inquiridos nas perguntas abertas do inquérito que lhes foi dirigido (anexo nº.1).

A análise de conteúdo está estruturada em quadros por questão. Em cada quadro estão contidas as categorias, que oscilam entre o concorda ou não concorda, a partir das quais se sustentam as subcategorias que o discurso induziu (quadro nº 8).

Para uma compreensão mais completa e precisa optámos por apresentar num primeiro momento as grelhas globais; isto é, as respostas dos três subgrupos de funções exercidas pelos professores (Coordenadores/Directores de Agrupamento ou Escola, Avaliadores e Avaliados). Nesta primeira apresentação quisemos destacar as respostas de acordo com as funções exercidas, optamos por uma apresentação das respostas totais com o objectivo de permitir ao leitor aceder a uma perspectiva global. De acordo com as funções exercidas seleccionámos cores para cada um dos subgrupos;

Coordenadores/Directores de Agrupamento ou Escola encontram-se escritas com a cor azul, professores Avaliadores têm a cor vermelha e as respostas dos professores Avaliados encontram-se escritas a preto.

Num segundo momento, seguindo a distinção das cores de acordo com o atrás explicitado, optámos por apresentar as respostas por subgrupos; constituímos um grupo com as respostas dos Coordenadores/Directores de Agrupamento ou Escola e professores Avaliadores, obedecendo ao critério responsabilidade na organização e o outro subgrupo com as respostas dos professores Avaliados. Seguindo os critérios explicitados passamos à apresentação e análise de conteúdo das respostas dos inquiridos.

7.2.1. Apresentação dos resultados e análise de conteúdo das respostas às questões abertas do inquérito dirigido aos professores

Quadro nº 67

Concorda com a Avaliação do Desempenho Docente?

CONCORDAM	Qualidade de ensino como objectivo/melhoria desempenho	<p>“exclusivamente a qualidade do ensino”, “necessária avaliação... distinga e premeie os que trabalham”; “forma de institucionalmente, pedagogicamente estarem mais actualizados e serem intervenientes no bom funcionamento da escola”; “termos noção do nosso desempenho”; “sentir que alguém olha para nós, evita acomodação” ; “mais-valia para o reconhecimento profissional”; “consciencialização do percurso profissional”; “procurar formação”; “melhoramento da qualidade do processo de ensino/aprendizagem”; “mais-valia para o avaliado “; “reconhecimento”; “meio de valorização”; “discordo que o resultado dependa de outros factores (quotas) ”; “conhecer pontos fracos e fortes para otimizar desempenho e sucesso escolar dos alunos”; “trabalho reconhecido e valorizado”; “professores formam futuras gerações e só através de uma avaliação conscienciosa e justa é possível mostrar o trabalho desenvolvido na aula.”; “fundamental avaliar para conhecer práticas”; “visa sucesso educativo.”; “permite perceber os porquês”; “visa melhoramento da prática pedagógica... é positivo”; “avaliar para inovar”; “reflectir sobre o trabalho desenvolvido, verificar como nos situamos na profissão”; “tomar decisões para melhorar o acto educativo”; “necessário parar, reflectir e tomar decisões”; “um instrumento de aprendizagem...evolução...formação...”; “tomar decisões e melhorar a intervenção educativa”; “aferimos conhecimentos através da avaliação...é indispensável para alunos e professores”; “momentos de reflexão, auto-avaliação e hetero-avaliação...em conjunto...melhorar práticas”; “docentes acomodados na carreira... importante o seu desempenho com os alunos, a avaliação implica alguém que os veja intervir”; “necessária aferição da qualidade do desempenho profissional”; “avaliação que contribua para enriquecimento profissional e da prática profissional”; “melhorar práticas pedagógicas e empenho pessoal”; “permite distinguir, melhorar práticas e valorizar empenho pessoal”; “melhorar práticas”; “actualização permanente e formação contínua adequada às necessidades diagnosticadas”; “promove actualização permanente e formação contínua adequada às necessidades diagnosticadas”; “fomenta a melhoria /reajustamento de práticas educativas”; “permanecermos actualizados”; “forma de melhorar o desempenho”; “para melhorar desempenho docente”; “ Os bons têm de se distinguir dos menos bons”; “docentes devem demonstrar os seus pontos de vista e os seus métodos de trabalho para a obtenção de resultados positivos”; “ para que exista excelência na educação”, “à reflexão sobre a acção e proporciona desenvolvimento/melhoria”; “promove a reflexão com vista a melhorar o resultado das aprendizagens... avaliar para ensinar melhor”; “crucial para regular, orientar e direccionar a prática”; “ ajudar o professor a melhorar a qualidade de ensino.”; “valorizar quem trabalha mais e melhor” ; “ajudar a melhorar quem revela qualidade inferior”; “justa...beneficia a qualidade”; “questão incontornável...garante qualidade”; “ imprescindível ...progressão na qualidade docente”; “ Comparar um percurso ...positivo”; “contribui para a qualidade”; “identificar pontos fracos e fortes”; “ qualidade educativa”; “Melhorar ensino e diferenciar positivamente”; “registo, reflexão, melhoramento”; “ reflectam sobre práticas e melhorem”; “melhorar a qualidade educativa”; “aferir práticas e reflectir sobre as mesmas”; “Promover boas práticas”</p>
------------------	--------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CONCORDAM	Valorização Pessoal / Progressão na carreira	<p>“promove o crescimento pessoal, partilha e actualização de práticas pedagógicas”; “.necessária numa perspectiva de crescimento pessoal, partilha e actualização de práticas pedagógicas”; “questões relacionadas com a progressão e a valorização pessoal”; “desenvolvimento profissional”; “informa acerca dos aspectos a melhorar, mas não deve ser encarada como factor competitivo entre professores”; “se for justa e adequada valoriza os bons profissionais e competentes”</p>
	Noutros moldes	<p>“antigos”; “não assim”; “de acordo com a forma como desempenham as funções”; “discordo dos moldes em vigor”; “não é o mais apropriado”; “não concordo com o actual”; “formato diferente do actual”; “noutros moldes...os incompetentes têm de ser convidados a sair da carreira”; “com outros objectivos que não estes”; “Não com este modelo”; “sem quotas”; “forma honesta e correcta”; “Dependendo do tipo de avaliação”; “imparcial...distinga os melhores”; “pressupostos previamente definidos e divulgados”; “isenta, objectiva e justa.”; “ Avaliar é preciso mas esta não”; “pressupostos errados”; “resultados por vezes injustos”; “discordo totalmente desta avaliação”; “aférir competências”; “ o actual modelo é injusto”; “haja justiça”; “este modelo não”</p>
	N/especificam ou associam a outras profissões	<p>“toda a actividade precisa de ser avaliada”; “todo o trabalho tem de ser avaliado”; “todos os profissionais têm de ser avaliados...corremos o risco de ter profissionais só preocupados com a progressão na carreira”; “À semelhança de outras actividades” “como em qualquer profissão...para aperfeiçoar os ensinamentos e evitar os comodismos”; “todo o trabalho deve ter mediadores”; “os professores sempre foram avaliados”; “como outros profissionais”; “como outros profissionais”; “há bons e maus ... os bons devem ser valorizados”; “O desempenho carece de avaliação”; “qualquer profissão tem de ser avaliada”; “os professores também deverão ser avaliados”; “todos os profissionais são avaliados... valorizar quem realmente trabalha”; “ Todas as profissões são avaliadas”; “qualquer profissional é avaliado”; “permite identificar níveis de eficiência”; “é uma forma de melhorar desempenho”; “premiar bons profissionais que se preocupam com inovar e melhorar prática”; “fundamental”; “ melhora rendimento de parte a parte”; “todos devemos ser avaliados”; “Todos devem ser avaliados”; “ qualidade mínima”; “ quem trabalha tem que ser avaliado”; “ como em todas as profissões”; “ sempre fui avaliado”, “ sempre fui avaliada”; “como qualquer profissional”; “À semelhança de outras profissões”; “tal como as outras profissões”</p>
	Construtiva e equitativa	<p>“objectivos atingir...termos a noção do nosso desempenho;”; “ A profissão é exigente...necessário uma actualização permanente”; “carácter formativo”; “detectar “falhas”, “e proceder às correcções.”; “instrumento de construção da prática pedagógica nunca de penalização ou exclusão.”; “avaliar para corrigir e avançar”; ”optimizá-las adquirindo conhecimentos que promovam o sucesso escolar”, “ balanço do trabalho desenvolvido no contexto educativo, no sentido da existência de uma permanente evolução”; “ justa e construtiva para todos;” instrumento de aprendizagem e de evolução na formação ”; “pode ser motivo para o cumprimento de obrigações”; “positiva se objectivo é aferir métodos de ensino-aprendizagem”; “evita acomodação e deveria ter uma vertente formativa e processual”; “avaliativa e construtiva”; “é necessária ...com equidade e justiça”; “equidade e por pessoas com capacidade”; “um bom profissional não receia ser avaliado”; “justa” “avaliador tem de ser neutro e muito competente”; “assente na justiça e coerência”; “efectuado por docentes qualificados e isentos”; “ regularizar práticas, nivelar por cima”, regularizar práticas,”</p>

NÃO CONCORDAM	Não é credível Sem qualidade/gera tensões	<p>“não é feita com equidade e coerência”; “o tempo e os recursos humanos utilizados não permitem um trabalho credível e justo”; “como são escolhidos os avaliadores?”; “ em que assentam alguns critérios desta mesma avaliação.”; “este processo não beneficia os docentes que desempenham um bom trabalho ao longo do ano lectivo”; “raramente tem carácter objectivo, critérios rigorosos”; “duas aulas assistidas não permitem ver a qualidade docente”; “não reconheço validade às grelhas usadas”; “este modelo não permite avaliar devido ao excesso de burocracia”; “não beneficia os docentes que se empenham e gera ambientes de competição e conflito.”; “burocrática e não acrescenta nada ao trabalho com os alunos.”; “não promove a qualificação profissional...não é contínua...subjectiva...o próprio avaliador sente desconforto por falta de competências para avaliar”; “esta avaliação cria diferenças entre colegas”; “Gera ambientes de competição e conflito entre colegas”; “não é justa.”; injusta, incongruente e incoerente”</p>
	Discorda avaliação Licenciatura credível	<p>“não concordo com qualquer avaliação”; “tal como não concordo com avaliação de outros profissionais”; “ o trabalho do professor é demasiado vasto para ser avaliado”; “subjacente há sempre avaliação”; “após a licenciatura... está apto”; “licenciatura está apto”; “avaliados no curso...e a nota do curso é credível”; Esta avaliação põe em causa quem nos avaliou na altura”.</p>
	Quota injusta Medida economicista	<p>“ferramenta puramente economicista”; “factores de ponderação : assiduidade do docente, relacionamento com alunos, encarregados de educação, comunidade educativa em geral; pelos resultados dos alunos gera ambientes pouco saudáveis.”; “nestes moldes discordo...uns avaliarem os outros não pode funcionar bem. Tudo vai continuar igual...esta mudança é para pior”; “apenas pretende poupar uns milhões ao impedir a progressão livre na carreira”;</p>

Inquiridos os professores, sobre se concordam ou não com a Avaliação de Desempenho Docente verificamos que a maior parte é favorável.

As respostas dividem-se por duas categorias; **os que concordam** e **os que não concordam**. As respostas incidem sobre o Modelo de Avaliação de Desempenho Docente (MADD) em vigor em Portugal.

Relativamente à primeira opção; **Concordam**, obtivemos as seguintes subcategorias:

“**concordam noutros moldes**”, com 25 respostas; “**associam a outras profissões mas não dão grandes justificações**”, registamos 31 respostas; atribuem-lhe características “**construtivas e equitativas**”, com um total de 24 respostas, “**valorização pessoal e**

profissional”, com apenas 6 respostas e **“Qualidade de ensino como objectivo/melhoria desempenho”**, é sem dúvida a subcategoria mais elencada, com 61 respostas.

Das cinco subcategorias identificadas verificamos que o maior número de respostas admite que o mais importante numa avaliação de desempenho é sem dúvida o seu contributo para a qualidade educativa e o melhor desempenho dos profissionais, com 61 justificações dadas.

Segue-se a opção que estabelece uma relação com as outras profissões e a entende à semelhança de qualquer profissão, com 31 respostas.

Quanto às outras opções que reconhecem tratar-se de um processo **“construtivo e equitativo e de valorização pessoal e profissional”**, pelas razões apontadas, pelos inquiridos, está subjacente a melhoria do ensino, embora a perspectiva seja mais visível ao nível da melhoria do sujeito enquanto pessoa e profissional. Nesta vertente registamos 24 respostas.

Há ainda os que ressaltam o facto de concordarem com a existência de avaliação mas gostariam que fosse **“noutros moldes”**, com um total de 25 razões apresentadas.

Quanto à opção **“Não Concordam”**, encontramos três grupos contrários à avaliação, porque não lhe reconhecem **“credibilidade, nem qualidade e é geradora de tensões”**, a recolher 16 respostas dos inquiridos, outros entendem que as **“quotas acentuam a injustiça”**, como é o caso de 4 respostas dadas.

Finalmente um pequeno grupo manifesta **“discordar de qualquer tipo de avaliação”**, de desempenho docente, no qual registamos 8 respostas.

Quadro nº 68

O Modelo de Avaliação do Desempenho avalia efectivamente o desempenho dos professores?

AVALIA	Avalia em parte	<p>“em parte...comporta lacunas e não é possível ser aplicado em todos os contextos”; “avalia a pessoa numa parte, que é aquela que diz respeito à capacidade de organização do trabalho dentro da sala de aula (planificação)”; “Em parte”; “Em parte, a observação de aulas poderá proporcionar esse tipo de informação”; “ poderá não corresponder ao real desempenho do professor no dia-a-dia”; “falamos do acto educativo em si então estamos perante uma dimensão muito subjectiva difícil de avaliar”; “Em parte...Avalia as questões visíveis”; “em parte...não concordo com as quotas, a classificação a atribuir é aquela que o professor merece”; “não «investiga» imparcialmente o desempenho...nem o conjuga com sucesso dos alunos...centrado nas mãos de uma equipa que pode manipular as quotas”; “deveria existir mais do que um mecanismo a ser aplicado”; “desempenho tem de ser supervisionado”; “através das aulas assistidas”; “muitos dos critérios são subjectivos”; “incidir sobre o percurso”; “ ao permitir definir objectivos individuais”</p>
NÃO AVALIA	Economicista Burocrático	<p>“não avalia,... burocracia e tira despesas ao Estado”; “simplesmente uma aplicação economicista de um governo ditador”; “avalia parcialmente a nível burocrático.”; “excessivamente burocrático.”; “não contribui para a melhoria da prática docente uma vez que sobrecarrega o docente com burocracias”; “burocrático”; “patamares de progressão na carreira”; “dá resposta a pressões exteriores”; “burocrático”; “contenção de custos”; “evitar gastos”; “só burocrático”; “ valoriza os burocráticos”</p>
	Avalia dimensões que nada têm a ver c/qualidade	<p>“relação ou relações que estabelece e o tempo que fica na escola, mesmo que seja a conversar sobre assuntos que nada têm a ver com a docência ” O docente pode ser avaliado num dia de uma fase má da vida particular ou de saúde”; “seria assegurado se valorizasse o percurso profissional”; “, quando sabemos que vamos ser observados fazemos “folclore” que não leva a lado nenhum, quem pede para ser avaliado deve estar sempre preparado para ser observado.”; previamente sujeita a análise e preparação poderá não corresponder, na totalidade, ao real desempenho diário do docente”; “houve alterações positivas ao não fazer depender a avaliação de desempenho dos resultados escolares e do abandono escolar”; “acesso a determinados escalões obedece a determinadas contingências, bem como a avaliação feita pela Comissão de Coordenação de Avaliação poderá levar a situações de iniquidade e criar um clima de tensões.”; “as especificidades profissionais não são respeitadas, parece estarmos perante realidades bem diferentes das nossas”; “não avalia seguramente o verdadeiro empenho do professor”; “quotas limitam valorização do desempenho profissional”; “o trabalho docente realiza-se ao longo de um ano lectivo pelo que não são 3 aulas assistidas, ou e um portefólio que reflectem a qualidade do trabalho realizado.”; “subjectiva...causa mau ambiente”; “ a maior parte dos itens são subjectivos”; “ apenas observa um bocadinho da acção que pode sofrer interferências várias...é injusta e não acrescenta qualidade ao ensino.”; “os mecanismos desta avaliação apenas se debruçam sobre dois momentos da intervenção educativa, incidem sobre o produto esquecem o processo”; “coloca os professores uns contra os outros”; “é um acto contínuo”; “ Relega dimensões do ser professor”</p>

NÃO AVALIA	Promove conflitos Jogos de interesses/tensões	<p>“não avalia, causa inimizades”; “não é isento de sentimentos, conhecimentos e interesses”; “ Não...a forma como este processo decorre leva à divisão dos professores pondo em causa a qualidade dos contextos educativos”; “quotas distribuídas pelos docentes com mais cargos e que estão há mais tempo no agrupamento.”; “É muito subjectiva e ineficaz”; “quotas distribuídas pelos docentes com mais cargos e há mais tempo no agrupamento”; “o sistema de quotas é um absurdo, favorece os jogos de interesses...por vezes os avaliadores não detêm conhecimentos que lhes permitam avaliar os colegas”; “ alguns são prejudicados...não ocupam cargos, ou até outros requisitos que nada têm a ver com o sucesso educativo”; “é permeável às subjectividades”; “ favorece a competição e desmotivam, sobretudo as quotas</p>
	Avaliadores s/competências	<p>“necessário terem formação adequada para avaliar”; avaliadores não têm formação nem qualificações para o efeito”; “Deveria haver uma Comissão de Avaliação”, ” Se os avaliadores fossem bem formados e imparciais”; “ realizada por uma equipa de docentes externa ao agrupamento. Semelhante a uma empresa de auditoria com as devidas adequações à pedagogia/ensino/ aprendizagem.”; “tinha que ter formação específica (não de 2 ou 3 h)”; “avaliadores com formação adequada pois temos vindo a assistir a muitas situações em que os avaliadores têm menos competências para o fazer do que quem avaliam”, “...a avaliação por pares da mesma escola/agrupamento nunca é isento.”; “o que me parece mais grave é o avaliador não ter bases científicas para corresponder às exigências deste tipo de trabalho – avaliador”; “a observação de aulas deverá assegurar essa dimensão, mas na situação actual pode ser mascarada pelo avaliador sem competências e levar a conclusões falsas”; “ sem formação”</p>
	Não respeita especificidades/não é justo/falta de rigor	<p>“acordo de 8 de Janeiro passo importante para o restabelecimento de alguma equidade e de um melhor clima nas escolas.”; “duas aulas assistidas não demonstram a eficácia de um docente”; “O desempenho profissional de uma carreira não pode ser julgado e resumido a um período de dois anos”; “ O mérito para os profissionais que o são de verdade não pode ser condicionado pela existência de quotas”; “avaliar...em algumas aulas não permite concluir que é um bom ou mau professor.”; “É um modelo incompleto, não se aplica de igual forma nas diversas áreas académicas”; “porque o trabalho do professor reparte-se por uma infinidade de tarefas que não é contabilizada neste modelo de avaliação”; “nem é valorizado o esforço e o desempenho de todos os docentes”; “.não há justiça”; “porque em momentos específicos de curta duração, isolados, fora do contexto que se pode avaliar a componente científico-pedagógica de um docente.”; “...pouco sustentada e sem o mínimo de rigor no seu processo”; “os representantes das escolas têm capacidade suficiente para perceber quem desempenha as suas funções com rectidão e profissionalismo”; “desempenho não pode ser medido por um dossier, 3 aulas assistidas, número de faltas, etc...e quantificar o desempenho de cada professor com a atribuição de um valor baseado em percentagens atribuídas a cada item, é errado”; “como está aplicado não é real nem justo”; “é um modelo dependente, injusto”; “é um processo pouco exequível,...injusto e que prejudica a actividade lectiva regular...”; “ não é eficaz”; “tem de ser objectiva...e ser do conhecimento geral, claro e atempado os critérios, objectivos da avaliação”; “...não existe justiça, nem valorização do esforço e do empenho profissional”; “não há avaliação credível com observação de 2 ou 3 a”; “falta de rigor e continuidade no processo de avaliação”; “dois momentos não comprovam nada”; “ não é justa”; “não pode ser reduzida a um número”; “não concordo com parâmetros, precisam de rigor”; “não são 2 ou 3 aulas que definem um professor...modelo injusto e desorganizado”</p>

Inquiridos sobre se o MADD avalia efectivamente o desempenho dos professores, verificamos que as respostas de repartem por duas categorias; os que consideram que sim e os que entendem que não avalia. Contudo, mesmo o grupo que refere que avalia, salvaguarda que apenas **“avalia em parte”** (15), como dizem alguns respondentes *“Avalia as questões visíveis”* ou *“avalia a pessoa numa parte, que é aquela que diz respeito à capacidade de organização do trabalho dentro da sala de aula (planificação)”*.

Relativamente aos inquiridos que optam por afirmar que não avalia, identificamos as seguintes subcategorias mais valorizadas;

“Não respeita especificidades/não é justo/falta de rigor”, nesta subcategoria obtivemos 26 respostas;

“Avalia dimensões que nada têm a ver com a qualidade”, com um total de 18 respostas.

Seguem-se as subcategorias que atribuem ao modelo características **“Economicista/burocrático”**, são apresentadas por 13 inquiridos. Quanto aos **“Avaliadores não têm competências”** registamos 11 respostas, que dizem: *“avaliadores têm menos competências para o fazer do que quem avaliam”*; ou *“o que me parece mais grave é o avaliador não ter bases científicas para corresponder às exigências deste tipo de trabalho”*.

Outra subcategoria que exige reflexão será o facto de os respondentes atribuírem a este processo avaliativo a promoção de **“...conflitos/jogos de interesses/tensões”**, com 10 registos de respostas.

Se compararmos os dados obtidos na análise quantitativa, os resultados sobre se os instrumentos avaliam exactamente o que se propõe deparámo-nos com resultados extraordinariamente baixos, nomeadamente 0% dos Directores/Coordenadores de escola, 5,9% dos professores com funções de avaliação e 5,4 dos professores avaliados

Quadro nº 69

Mecanismos identificados/sugeridos como garantia de que avaliam o Desempenho Profissional

MECANISMOS	Comissão/equipa externa à escola (isenta)	“comissão externa à escola para o processo ser isento e não influenciado pelas relações que se estabelecem com a Direcção da escola”; “uma equipa externa à escola contribuiria para uma maior transparência do processo, pela sua isenção”; “avaliação levada a cabo por uma equipa externa à escola contribuiria para uma maior transparência do processo, pela sua isenção”; “O avaliador deveria ser alguém de fora do sistema educativo, alguém capacitado para essas funções e que pudesse avaliar cada docente de forma objectiva e imparcial, sem estar sujeito a restrições.”; “elementos externos”; avaliadores independentes e com formação específica, evita mau ambiente”; “avaliação externa”; “externa”; “alguém de fora”; equidade de critérios...rigor assegurado por especialistas e que se dediquem inteiramente a esta função”; “entidades externas...equidade e justiça ...minimiza risco de contaminação da objectividade”
	Formação Trab. Cooperativo	“acções de formação”; “formação...mais continuada, e não obrigação para obtenção de créditos”; “formação específica.”; “partilha de experiências e trabalho cooperativo. “Criar hábitos de resolução de problemas em conjunto”; “partilha de conhecimentos científico-pedagógicos”; “partilha de experiências, pode apontar na direcção de formação específica.”; “investimento na partilha e cooperação”
	Grelhas c/menores amplitudes/Objectiva	“As grelhas de avaliação com menor amplitude de critérios, sobretudo sobre atitudes e comportamentos que não são passíveis de avaliação através da escala proposta”; “ menos parâmetros classificativos”
	Percurso profissional	“uma observação mais atenta dos professores que efectivamente trabalham sem necessidade de recursos burocráticos”; “proposta que contemplasse as etapas do processo de trabalho do professor”, “atender ao currículo” ;“um contínuo e ser permanente”; “Qualquer modelo tem de equacionar as variáveis contextuais onde a acção ocorre pois estas podem ser condicionantes ou facilitadoras”

Relativamente à questão anterior, sobre se o MADD avalia efectivamente a dimensão, “percurso profissional” pedimos que nos identificassem como ou qual o mecanismo que poderiam assegurá-la.

Poucos foram os questionários em que registamos algum tipo de resposta; quer quanto ao mecanismo que suporta esta dimensão da avaliação; quer quanto a sugestões futuras.

Das quatro subcategorias elegíveis, a mais elencada é sem dúvida a que se refere à necessidade/importância de integrar na avaliação uma “**Comissão/equipa externa escola (isenta)**” que regista 11 respostas; referindo que “...*essas entidades externas...equidade e justiça ...minimiza risco de contaminação da objectividade*” ou “...*contribuiria para uma maior transparência do processo, pela sua isenção*”.

Das restantes a que se referem:

- A necessidade de “**formação e de trabalho colaborativo**”, com 8 respostas;
- A que propõe **Grelhas c/menores amplitudes/Objectiva**, com 2 respostas;
- E finalmente a subcategoria que aponta de algum modo para o **Percorso Profissional**, regista 5 respostas que sugerem a importância do processo de avaliação integrar “...*as etapas do processo de trabalho do professor*”.

Quadro nº 70

A Avaliação do Desempenho promove o desenvolvimento das organizações e a qualidade dos contextos?

<p>PROMOVE</p>	<p>Conduz à reflexão e partilha Identificação necessidades</p>	<p>“se existir trabalho conjunto, partilha de estratégias e formação na modalidade de oficina”; “fomentar a formação”; “promove a qualidade dos contextos ao detectar falhas, que poderão ser melhoradas”; “Por si só, não promove. Poderá ajudar o seu desenvolvimento e este será o objectivo, mas terá que ser objecto de análise e tratamento para se perceber efectivamente aquilo que está mal, corrigir e melhorar”; “avaliação independente, imparcial. Promove profissionalismo e rigor nos professores”; “feedback dá orientação”; “A sua aplicação é que é ineficaz porque o avaliador é interno à escola”; “forma de promover a actividade educativa dos respectivos profissionais”; “quando somos avaliados, sentimos necessidade de fazer formação para melhorar o nosso desempenho”; “identificação dos pontos fracos e fortes podem-se alterar práticas pedagógicas”; “identificação de necessidades de formação contextualizada”; “... ao ser avaliado muitos dos docentes empenham-se mais na sua profissão”; “...obriga á reflexão e ao debate e por isso revela-se como positivo”; “(em parte) na medida em que leva o docente a um esforço no sentido de melhorar a sua pratica e conduz à reflexão e à partilha”; “analisar as situações e readequar estratégias e recursos.”; “motivação boas práticas”; “objectivo é o reconhecimento do mérito”</p>
<p>NÃO PROMOVE</p>	<p>Culpa do avaliador que é da org./falta idoneidade/competência avaliador</p>	<p>“aplicação ineficaz porque o avaliador é interno à escola”; “lugares ocupados por pessoas sem perfil, ou contrariadas com a função desempenhada”; “avaliadores precisam de formação para poderem avaliar correctamente”; “não é idónea”; “pelos pares não é idónea”; “pelos pares; “avaliador do mesmo contexto gera conflitos”; Contrariados e sem formação necessária para a função”; “formação adequada dos avaliadores e desenvolvimento de uma cultura de desenvolvimento profissional”</p>
<p>Correlação c/ situação económica/preocupação c/resultados</p>	<p>“limita-se a travar o progresso na carreira docente, o que é óptimo para o Ministério das Finanças”; “Urgente é intervir na qualidade dos recursos humanos e materiais, e aí sim não é necessário motivar os professores para a excelência.”; “O processo de avaliação não tem sido posto em prática de forma organizada e sistemática, nem gradual”; “modelo virado para resultados por conveniência.”; “Sou contra a visão empresarial da escola”; “objectivos bem definidos... preocupa-se em reduzir custos e pouco se preocupa com os alunos”; “permite poupar nos custos com o pessoal docente”; “apenas classifica e não avalia”; ”punitiva, não apresentando um sistema promotor da melhoria de práticas”; “promove a luta por uma nota não pode equacionar a aprendizagem e o desenvolvimento de ninguém”;</p>	
<p>Formação em paralelo</p>	<p>“esse desenvolvimento só é possível se a par da avaliação houvesse formação nos campos em défice”; “oferecer formação gratuita e de qualidade”; “detecta necessidades de formação”</p>	

NÃO PROMOVE	A ser alterado/burocrático/menospreza trabalho c/alunos	<p>“ser alterado”; “ser alterado”; “ocupa tempo necessário para os alunos”; “preenchimento dos papéis da avaliação é muito burocrático”; “professores sufocados com burocracia o que não promove a qualidade educativa”; “não iremos trabalhar com as crianças, iremos passar o tempo com os papéis”; “preocupados com as aulas avaliadas”; “Não valoriza o trabalho do professor como agente educativo”; “qualidade subjugada à burocracia”; “menos qualidade ...mais quantidade...não é sinónimo de qualidade”; “promove trabalho burocrático”; “promove o trabalho burocrático acima de tudo”; “ não desenvolve o trabalho docente”; “não promove a qualidade dos contextos mas a burocracia”; “Pouco poderá mudar que promova o melhoramento das organizações educativas”; “deveria promover mais a qualidade dos contextos Educativos”; “não desenvolve as organizações mas aumenta a burocracia”; “demasiado vago e sem metas concretas, o que torna o torna por si muito confuso”; “Não promove porque não satisfaz”; “promove o preenchimento de inúmeros papéis e não serve de nada”; “falhas a nível pedagógico”; “em causa a qualidade educativa”; “prejudica pedagogicamente os alunos”; “vem deteriorar o ensino” “docente tem de ser valorizado para que se sinta motivado”; “Por si só não promove, poderá ajudar o seu desenvolvimento... mas terá que ser objecto de análise e tratamento para se perceber efectivamente aquilo que está mal, corrigir e melhorar”; “mais considerado o papel desempenhado na organização, do que no contexto da turma.”; “menospreza o trabalho com os alunos”; “não vi nada de positivo neste tipo de avaliação...muito difícil medir o grau de profissionalidade quando somos pessoas e trabalhamos com pessoas com atitudes, valores, comportamentos”; “a pretensa avaliação de pares realizada por “colegas” titulares, ou não, é uma forma de arrastar candidatos à mudança de escalão, tornando o processo uma manobra interna.”; “não contribui para a qualidade dos serviços educativos”; “é fictícia, porque 45 minutos não podem mostrar o desempenho de um professor. Os resultados académicos dos alunos não são o espelho do trabalho realizado”; “é puramente burocrática”; “a pressão a que os professores estão sujeitos só os motiva a ter bom desempenho quando são observados”; “não há tempo para melhorar e desenvolver as práticas educativas... preocupação com burocracia”; “Não valoriza o trabalho desenvolvido na escola”; “não valoriza o trabalho nem o empenho de forma efectiva. Os itens avaliados são muito administrativos.”; “não valoriza o trabalho e empenho de forma efectiva”; “Excesso de burocracia”; “Não há interferência do modelo na qualidade educativa”; “não se avalia o trabalho desempenhado, ao longo do ano lectivo mas apenas das aulas preparadas e observadas”; “É irreal perante os contextos educativos que o nosso País possui”; “excesso de papéis interfere na qualidade de ensino”; “o essencial não tem vindo a ser avaliado”; “não se identificam melhorias nos contextos educativos.”; “este modelo é muito complexo quanto aos procedimentos e aos instrumentos de verificação pelo que os seus objectivos são tudo menos promover a qualidade educativa. Esta pode ser a vontade dos agrupamentos mas não é seguramente a do M.E.”; “cada vez menos o focus está no aluno e o professor triplica o seu tempo de trabalho”; “requalificação do Parque Escolar...maior conforto e adequação ao bem-estar dos alunos”; “excessivamente burocrático...menospreza funções com alunos”; “Nem pensar”; “favorece o superficialismo”; “excesso de papéis”.</p>
--------------------	---------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

NÃO PROMOVE	Ambientes Competitivos/injustos	<p>“activa” os professores para uma “guerra” competitiva e descrença no sistema educativo”; “o processo contém muitas lacunas, incoerências e injustiças”; “Ninguém dá o que lhe pode fazer falta”; “ Os contextos são prejudicados ao não poderem contar com a pluralidade de olhares”; “Promove o exibicionismo e o compadrio”; “promotora de conflitos se permanecer tal como foi idealizada”; “divisão entre professores não é boa para a organização educativa”; “promove a competição entre docentes o que afasta qualquer trabalho cooperativo e consequentemente promove o isolamento e a criação de grupos de interesse que em nada beneficiam o ensino.”; “quotas provocam um clima de competição que não é saudável”; “quotas provocam competição e isolamento”; ”subjectividade dos instrumentos de avaliação promovem a competição pelo obtenção da melhor classificação e não o melhor desempenho.”; “. origem a ambientes voltados sobre si mesmo, como forma de protecção de cada um”; “fazer muito e bonito e não bom e útil para os alunos”; “O modelo promove a competição negativa, o mau ambiente nas escolas, a desmotivação do corpo docente”; “ cria mau ambiente entre colegas de profissão, dividindo-os”; “cria um mau estar nas escolas”; “ambiente educativo das escolas tem vindo a deteriorar-se”; “gera mau ambiente entre profissionais”; “competitividade exagerada”; “gera mau ambiente entre colegas”; “promove a competição entre docentes e os conflitos”; “não há partilha de materiais/recursos”; “fomenta a divisão e o confronto entre docentes...o espírito de equipa não se concretiza”; “promove o desinteresse dos docentes e cria ainda mais rivalidade/desunião entre profissionais”; “aumenta as desigualdades e promove o economicismo”; “promove discórdia e disputa entre professores”; “cria atrito na comunidade escolar e injustiça”; “promove o mau ambiente entre colegas”; “ Promove um mau ambiente entre colegas”; “desde o momento em que se começou a falar na avaliação «nestes moldes» foi notória uma certa agitação por parte dos Prof. O facto de existirem quotas gera competitividade o que é um entrave à partilha e cooperação”; “competitividade e a “desorganização” educativa”; “competição...conflitos e não favorece a partilha de matérias”; “promove mau ambiente e possibilita as «cunhas”; “quezílias entre profissionais e mau ambiente”; “promove o mau estar...origina mau ambiente nas escolas”; “origina contextos de desconfiança”; “concorre para a promoção de ambientes competitivos, egoístas e interesseiro”; “inibe a partilha e a colaboração”; “competição e o abuso”; “ professores uns contra os outros não é possível promover o desenvolvimento/qualidade da organização”; “individualismo e inveja”; “divisão na carreira, clima suspeição, inimizades”; “ injusto e muitas vezes há boicote “; “desunião...competitiva”; “ ambiente caótico”; “ injusto; não respeita os princípios da equidade”; “ cada agrupamento com as suas regras”; “injusto e competitivo”; “individualista”, ”individualismo”; “cria conflitos”; “dualidade de critérios...injustos” “rivalidade inter-pares”; “incita à competição”</p>
--------------------	---------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nesta questão quisemos saber se os professores consideram que as Organizações Educativas beneficiam com a Avaliação do Desempenho dos Professores. Assim, criamos duas categorias, “**Promove**” e “**Não Promove**”. Relativamente à primeira opção, deixamos o registo de uma das respostas, que nos parece ser elucidativa “*identificação dos pontos fracos e fortes podem-se alterar práticas pedagógicas*”, ou a “ *identificação de*

necessidades de formação contextualizada”, são por si só factores que contribuem para o desenvolvimento da organização educativa.

Na única subcategoria “**Conduz à reflexão, à partilha e à Identificação de necessidades**”, registamos 17 respostas.

A segunda categoria entende que as organizações educativas não têm benefício através do processo de avaliação. De acordo com as respostas identificamos 5 subcategorias. As opções que registam a maioria das respostas dos inquiridos são: “**Modelo a ser alterado/ burocrático/menospreza o trabalho com os alunos**”, como afirmam dois professores “*não se avalia o trabalho desempenhado, ao longo do ano lectivo mas apenas das aulas preparadas e observadas*” e “*É irreal perante os contextos educativos que o nosso País possui*”. Neste item registamos 46 repostas.

A outra opção igualmente votada diz respeito ao facto desta avaliação dar “**Origem a Ambientes Competitivos/injustos**”, com 50 respostas, suportadas em afirmações como as que seguem “*fomenta a divisão e o confronto entre docentes levando a que o espírito de equipa que deve prevalecer numa organização, não se concretize*”; “*o processo contém muitas lacunas, incoerências e injustiças*”. Para além destas afirmações a seguinte apresenta-se como que uma síntese de tudo o que é dito nesta subcategoria: “*promove a competição entre docentes o que afasta qualquer trabalho cooperativo e consequentemente promove o isolamento e a criação de grupos de interesse que em nada beneficiam o ensino.*”;

A subcategoria que **relaciona a avaliação com a situação económica e se preocupa com os resultados**, regista 10 respostas.

Seguidamente, o grupo que atribui a **“Culpa ao avaliador que é da organização, a sua falta de idoneidade e simultaneamente de falta de competências para avaliador”**, regista 9 respostas.

Por fim, a subcategoria **“Formação em paralelo”**, apresenta-se com 3 respostas.

Quadro nº 71

É importante, qualquer que seja, o processo de Avaliação do Desempenho de Professores, preocupar-se com a promoção do desenvolvimento da organização/escola

<p>IMPORTÂNCIA DESENVOLVIMENTO ORGANIZAÇÕES</p>	<p>Escola em 1º lugar/Promoção da Qualidade/Excelência</p>	<p>“escola em 1º lugar”; “promover principalmente a escola”; “o desenvolvimento da organização beneficia tanto professores como alunos, encarregados de educação e o país”; “Os docentes não podem estar separados do processo de promoção da escola onde exercem a actividade”; “importante avaliar, recentrar práticas e orientar o Sistema de Educação e Ensino para o sucesso”; “o processo deve facilitar o desenvolvimento da organização e não constituir um entrave”; “porque ela é essencial ao objectivo primordial da educação – aprendizagem do aluno”; “garante de melhor qualidade de desempenho”; “pressuposto importante”; “Docentes, alunos e comunidade educativa têm de caminhar no mesmo sentido”; “este objectivo está sempre presente em quem exerce com profissionalismo.”; “este objectivo está sempre presente naqueles que são profissionais”; “muito importante que a avaliação de desempenho seja entendida como uma mais-valia para a promoção das organizações escolares”; “ponto de partida para a melhoria de práticas.”; “só uma escola devidamente organizada, com objectivos bem definidos e cujo desenvolvimento enquanto organização é valorizado, pode promover uma avaliação justa e consciente que permita motivar os docentes a exercer nessa mesma organização”; “muito importante promover o desenvolvimento das organizações, a avaliação de desempenho tem de ser uma mais-valia e um ponto de partida para melhorar as práticas.”; “muito importante... modelo é desadequado”; “É fundamental promover ambientes educativos colaborativos e de partilha, potenciadores de contextos que se enriquecem com o contributo de cada um dos actores que fazem parte da organização e a entendem como um todo”; “as duas realidades não se podem dissociar. Todo o processo leva a um aperfeiçoamento do sistema e contribui para uma valorização da escola pública”; “colaboração na promoção da existência de uma boa dinâmica de trabalho no seio da escola, visando evidentemente, a evolução dos discentes”; “promovendo-se o desenvolvimento dos alunos e do professor promove-se o desenvolvimento da escola”; “a promoção do desenvolvimento da organização é imprescindível”; “a avaliação dos docentes tem como objectivo melhorar o desempenho do profissional em prol do desenvolvimento da escola, como comunidade educativa. Quanto melhor for o ambiente educativo melhor será desempenhado o papel da escola”; “ A promoção do desenvolvimento de escola é o fim último da educação, nele estão incluídos o aluno, o professor e toda a comunidade”; “obtenção melhores resultados na educação”; “Um bom modelo é sempre direccionado para os alunos.”; “o desenvolvimento da organização é fundamental”; “correlação entre boa organização e o bom desempenho de todos quantos exercem a sua actividade profissional na escola”; “qualquer processo que remeta para a reflexão sobre o trabalho tem consequências ao nível da organização”; “Avaliação desempenho terá de ser conjugada com a promoção do desenvolvimento das organizações, mas não com o processo que está a ser implementado e imposto”; “melhorar prática pedagógica dos professores... melhora e promove a escola ou a organização em que se trabalha”; “todos trabalham para o mesmo objectivo, ou seja o desempenho dos alunos que fazem parte da escola/organização”; “tudo deve ser feito em prol do desinvestimento da escola”; “é importante que a avaliação tenha como objectivo a melhoria do serviço prestado à comunidade”; “ Para que haja sucesso, tem que haver harmonia em todas as suas partes”.</p>
--------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p style="text-align: center;">IMPORTÂNCIA DESENVOLVIMENTO ORGANIZAÇÕES</p>	<p style="text-align: center;">Escola em 1º lugar/Promoção da Qualidade/Excelência</p>	<p>“melhoria da qualidade do serviço”; “a melhoria das práticas aumenta a potencialidade do ensino, a motivação dos docentes e a melhoria da qualidade do serviço público”; “uma boa organização desenvolve o intercâmbio de conhecimentos e informação. Permitiria desenvolver relações de trabalho favorável ao desenvolvimento entre pares”; “forma de promover um melhor desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educativo”; “cada vez mais na educação é importante a promoção do desenvolvimento da organização educativa”; “facilita o trabalho e a organização de todos os processos”; “Uma avaliação séria concerteza promove o desenvolvimento das organizações”; “a forma como as escolas se organizam leva a uma melhor estruturação de todo o trabalho”; “qualquer avaliação tem como finalidade promover a melhoria de algo, sendo assim um docente após avaliado deve reflectir nos aspectos menos bons da sua avaliação e superá-los”; “contribuição para o desenvolvimento da escola”; “o objectivo é a promoção da organização escola.”; “para que exista um melhor funcionamento”; “sem esquecer o mais importante da escola que é ensinar e educar”; “o centro de todo o processo tem que ser a qualidade do ensino proporcionado aos alunos e tem obrigatoriamente que implicar a promoção do desenvolvimento da escola/organização”; “sem avaliação não há aprendizagem e conseqüentemente não há desenvolvimento da organização escola como um todo”; “o desempenho docente está directamente ligado com o desenvolvimento da escola”; “melhorar práticas...promover sucesso dos alunos...melhorar funcionamento da organização”; “melhoria da qualidade do ensino, evolução e promoção da organização”; “desenvolvimento da escola significa desenvolvimento da organização e do sistema.”; “boa organização tem reflexos na motivação”; “organizações com mais qualidade”; “no passado recente fomos induzidos a partilhar e cooperar...temos de recuperar esta filosofia a favor da qualidade e desenvolvimento das organizações”; “conduzir à motivação do professor e induzir boas práticas ...melhoria ambiente educativo”; “O trabalho colaborativo deveria ser a preocupação da avaliação”; “desenvolvimento da organização...optimização das estruturas...desenvolvimento de cada professor.”; “Primeiro terá de apoiar/formar”; “principal função...modelo entrava, complica, não traz melhoras”; “tem reflexos na sala de aula”; “desenvolvimento da organização proporciona melhores condições de trabalho”; “identificação...resolução de problemas...resultados melhores”; “aumenta a qualidade do ensino”; “fundamental que os professores sejam activos na promoção da escola”; “contribuir para a qualidade do sistema”; “organizada para prestar um bom serviço”; “sucesso dos alunos anda de mãos dadas com qualidade da organização”; “avaliação só faz sentido se se avaliar impactos na organização através do desenvolvimento profissional”; “quanto melhor a organização mais qualidade de ensino”</p>
	<p style="text-align: center;">Aposta nos recursos humanos/materiais</p>	<p>“melhorar as condições humanas e materiais, resolver os problemas promove melhor ambiente de trabalho e maior satisfação”; “a qualidade dos contextos humanos (professores/pais/alunos...) o que a meu ver tem piorado, logo a competitividade tem prejudicado o trabalho de equipa”; “a avaliação deveria ser desenvolvida nesta base, partindo de uma escola dinâmica, mas este é um processo imposto”; “a falta de recursos condiciona muitas vezes a motivação e a aprendizagem significativa dos alunos.”</p>

Para os inquiridos a principal justificação para que haja desenvolvimento das organizações educativas é o **reflexo na qualidade do ensino/aprendizagem dos alunos**. Nesta subcategoria registamos 66 justificações. Seleccionamos duas afirmações que ilustram o que pensam os professores acerca do assunto; *“É fundamental promover ambientes educativos colaborativos e de partilha, potenciadores de contextos que se enriquecem com o contributo de cada um dos actores que fazem parte da organização e a entendem como um todo”*; *“as duas realidades não se podem dissociar. Todo o processo leva a um aperfeiçoamento do sistema e contribui para uma valorização da escola pública”*.

Há um pequeno grupo que considera que é importante ter em atenção **“Apostar nos recursos humanos e materiais”**, com 4 respostas.

Quadro nº 72

O Modelo de Avaliação do Desempenho Docente assegura critérios de justiça e equidade

<p style="text-align: center;">ASSEGURA</p>	<p style="text-align: center;">Admite assegurar</p>	<p>“apesar das possíveis lacunas existentes promovia uma melhor equidade no contexto das pessoas avaliadas”; <i>“o modelo anterior, talvez necessitasse de alguns reajustes com a actualidade, mas era mais justo”</i>; “as novas conquistas do acordo de Novembro de 2009 parece-me mais equilibrado permitindo a mais professores a ascensão na carreira”; <i>“tenho dúvidas”</i>;</p>
<p style="text-align: center;">NÃO ASSEGURA</p>	<p style="text-align: center;">Divide professores / colisão de interesses /Faltam recursos</p>	<p>“divide cada vez mais os professores.”; “a realidade é visível e pode constatar-se com os incidentes a que vamos assistindo a divisão entre professores”; <i>“nenhum corresponde às necessidades efectivas do sistema, sem recursos, não há avaliação que resolva as lacunas da educação”</i>; Não assegura, pois tanto como o outro modelo, podem gerar conflitos entre professores, se o avaliador for uma pessoa igualmente interessada na progressão.”; “o processo não é uniforme nas escolas e nas regiões do País”; “é ineficaz, injusto e tem vindo a prejudicar as relações interpessoais, o que não dignifica a classe profissional” avaliador é influenciado pelo que sabe do colega; “ aumenta a conflitualidade”</p>

	Provoca incidentes variados/quotas	<p>“Em algumas circunstâncias é mesmo possível prever os “destinatários” das classificações mais elevadas de acordo com outros interesses que estão subjacentes”; “quotas...medida que mais promove as injustiças.”; “quotas potenciam injustiças.”; “quotas na avaliação em determinados escalões mesmo que o docente seja exemplar um agrupamento que tenha a sorte de possuir um maior número de vagas em relação a outro agrupamento, vai permitir a progressão de docentes que será vedada ao agrupamento com menor quota de vagas”; “ Contextos de acção diferentes implicam critérios e quotas também diferentes”; “Estão criadas condições para promover os compadrios, as desigualdades e as injustiças”; “ colocação em cargos de chefia dos amigos do Director e não os mais competentes”; “As quotas são em parte responsáveis”; “altamente injusto, dada a contingência das quotas”; “ existência de quotas é o mais negativo”; “avaliadores não têm critérios concretos (fiáveis) para avaliar, a subjectividade atravessa todo o acto avaliativo.”; Não reúne os pressupostos necessários para uma avaliação rigorosa”; “O regime de quotas não permite que haja justiça”; um professor pode preparar as aulas em que é observado e ao longo do ano não investir”, “Devido à imparcialidade dos avaliadores e existência de quotas, os critérios de justiça podem ser postos em questão”; “o estabelecimento das quotas não permite qualquer critério de justiça (apesar de perceber que economicamente tem de ser)”; “principalmente devido às quotas”; “basta existirem parâmetros diferentes entre escolas para isso não acontecer”; “favorece os que não contribuem para a melhoria e sucesso; aqueles que não reflectem o seu trabalho”; “as quotas fomentam a injustiça e o favorecem o compadrio.”; “é parcial...os directores têm autonomia para orientar o processo de acordo com os seus interesses pessoais.”; “quotas impedem justiça”; “quotas deixadas a cargo do Director, torna-se uma medida subjectiva, injusta... é um acto isolado e manipulável”; “quotas e avaliadores sem preparação invertem o sentido da avaliação”; “atribuição de quotas é injusta dentro do agrupamento e mais injusta entre agrupamentos”; “quotas favorecem injustiça”; “quotas acentuam injustiça”; “quotas como factor mais injusto”; “quotas factor desigualdade”; “quotas injustas”; “acontecem todo o tipo de disparates”</p>
--	------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p style="text-align: center;">NÃO ASSEGURA</p>	<p style="text-align: center;">Altera a lógica profissional/ambiguidades/subjectividade do processo / perpetuação de interesses instituídos</p>	<p>“alterar tudo”; “tudo alterado”; “relega para segundo plano prioridades importantes”; “muito subjectiva. O que é bom para um pode não ser para outro” avalia domínios com os quais não nos identificamos”; “nem o anterior nem o actual...temos de discutir novas formas de estar e ser na profissão”; “Avaliar é um processo difícil pelo que deve assentar o mais possível em critérios objectivos.”; “o relatório peca pela falta de rigor, agora peca pelo exagero da burocracia, pela competição e intrigas que promove. “baseado na observação de duas aulas ou num portefólio não assegura uma avaliação justa e objectiva”; “critérios iguais para todos os docentes e não tem em conta, o local, as condições de trabalho, o nível social das famílias, logo a justiça e a equidade da avaliação é subjectiva”; “apenas entre aqueles que trabalham para a conveniência dos resultados”; “processo conduz a desigualdades e injustiças entre pares.”; “dá origem a injustiças e desigualdades.”; “sem critérios aferidos”; “dispersão de grau avaliativo sem referentes, cada avaliador avalia de acordo com os seus próprios critérios.”; “os mesmos critérios para que exista equidade” ; “modelo injusto”; “o mesmo professor em escolas diferentes teria avaliações também diferente”; “a observação de aulas é show-off e não corresponde ao verdadeiro desempenho.”; “contempla momentos descurando o desenvolvimento do trabalho de todo um ano lectivo, ou de uma vida”; “os cargos de direcção, coordenação e pedagógicos assumem uma dimensão que desvaloriza o professor sem cargos, isto é o que dá aulas”; “não proporciona equidade...sou favorável à existência do “amigo crítico” que presencia as aulas não para sancionar mas para ajudar a reflectir e a melhorar as práticas”; “amizade entre uns e outros aumenta a injustiça e as cunhas”; “não há imparcialidade”; “imparcialidade posta em causa pela relação existente entre avaliador/avaliado”; “subjectividade dos parâmetros não o permite”; “provoca desconforto e descrédito, “promove oportunismos e falsidade”; “diferentes actuações dos avaliadores dão origem a avaliações diferenciadas e injustas.”; “impraticável”; “sistema complexo, sem rigor, nem objectividade”; “uns são beneficiados, outros prejudicados, falta honestidade científica”; “Proximidade entre avaliador/avaliado gera injustiças”; “não assegura, estamos longe do que é importante avaliar”; “Não há equidade nem intra-escola nem inter-agrupamentos”; “critérios flexíveis”; “agrupamentos não se regem pelo rigor que o processo exige”; “Não valoriza o que é importante”; “instala a confusão”; “questões afectivas prevalecem e obstaculizam equidade e justiça”; Não existem critérios de justiça, nem de equidade quando os professores são avaliados por colegas que , de uma forma ou de outra, são “atraiçoados” por questões de “companheirismo” ou “antagonismo”; “...Critérios de justiça e equidade estão a ser postos em causa...”; “...há lugar a relações de competitividade e promiscuidade entre pares”; “É um processo ambíguo” ; “Estamos a falar de uma avaliação altamente permeável a interesses instituídos”; “... muito subjectiva não há justiça.. Não acredito que assegura critérios de justiça e equidade entre professores”; “... já ouvi aberrações tão grandes que duvido da justiça do mesmo”; “ toda a avaliação é extremamente difícil...terá de ser isenta e feita com sentido de responsabilidade...contribuir para uma maior equidade”; “...é altamente injusto e defensor de “teatralidades”; “...a 1ª versão assegurava maior justiça que a versão actual” ; “Ainda persistem muitas injustiças com este modelo, não valoriza quem realmente é competente e capaz”; “...promove a hipocrisia”; “ ...não é justo...Afinal o que é ser BOM?, Muito Bom ou Excelente?”; “...o que é que mudou? Será que a mudança foi suficientemente significativa para assegurar critérios de justiça?”, “...este modelo é arbitrário e promove injustiça., fomenta o individualismo, a desconfiança, perturba o ambiente escolar e de ensino”; “este modelo é arbitrário e promove injustiça., fomenta o individualismo, a desconfiança, perturba o ambiente escolar e de ensino”; “...muitas injustiças e não se valoriza quem é competente e capaz”; “ ...assegura as cunhas...”; “ injusta”</p>
--------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

NÃO ASSEGURA	Avaliadores s/formação ou s/perfil/pares	<p>“não têm formação para essa função”; “ por vezes não têm formação para tal”; “avaliador tem mais conhecimentos que o avaliado?”; “a avaliação entre colegas é o ponto mais negativo”; “ não estão suficientemente preparados para avaliar”; “qualquer modelo posto em prático por colegas vai ser sempre pouco objectivo e injusto”; “entre pares nunca é justa” ; “é injusta -o trabalho na sala, na escola e nas estruturas pode cair em situações de simpatias pessoais”; “a avaliação entre pares nunca é justa”; “tem elevado a avaliadores alguns professores que não têm perfil para essa função”; “ É um modelo injusto” “ A observação de duas aulas não permite formar uma opinião fiável e justa” ; “ É injusto.”; “não têm preparação para a função”; “não é com 3 aulas assistidas por pessoas sem preparação para o fazer (não por culpa dos próprios) que se avalia o trabalho que é contínuo”; “o avaliador é um colega conhecido e não externo à escola”; “não há prática de avaliar no nosso sistema... é um processo permeável a amizades, cumplicidades que se geram nos contextos de trabalho e que interferem significativamente na «nota»”; “pares e sem formação são tarefa árdua onde se cruzam muitos interesses”; “necessidade de formação para a tarefa...”; não podem ser da escola”; “amigos dos amigos”</p>
--------------	------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quando confrontados com as respostas a esta questão deram origem a 5 subcategorias. Sendo que uma pertence à categoria daqueles que admitem que são **“assegurados, em parte”**, esses mesmos critérios, embora com um número de respostas pouco significativo; isto é 4 respostas.

Quanto às restantes quatro subcategorias, dizem respeito aos inquiridos que entendem que não estão salvaguardadas as questões relacionadas com equidade e justiça.

Assim, encontramos as subcategorias;

- **“Alterar a lógica profissional, promover ambiguidade e subjectividade do processo e promover interesses instituídos”**, com 55 respostas.
- **“Provocar incidentes variados e as quotas serem um elemento destabilizador”**, com 29 respostas;
- **“Avaliadores sem formação ou sem perfil a avaliarem os pares”**, com 21 respostas.
- **“Divisão de professores, colisão dos seus interesses e falta de recursos”**, com 8 respostas.

Quadro nº 73

O que pensa sobre a Avaliação do Desempenho e o reflexo na progressão da carreira

FACTORES FAVORÁVEIS	Empenho/Avaliação positiva/sem quotas	<p>“promover a qualidade e as boas práticas, dando incentivos”, “os professores não são todos iguais. Se um se esforça e trabalha mais porque há-de progredir ao mesmo ritmo que o outro?”; “outra forma de avaliação que permita um equilíbrio justo.”; “prémio pelo empenho”; “prémio pelo mérito”; “prémio pelo mérito”; “promove o empenho” “mérito”; “o professor deve progredir na carreira mais rapidamente se a avaliação for boa.”; sem limitações de quotas”</p>
	Isenta e fíável c/instrumentos aferidos/s/repercussões concurso	<p>“avaliação séria, isenta e respeitadora”; “fórmula justa e equilibrada”; “qualquer avaliação terá de se repercutir no progresso da carreira, no entanto considero que tal só pode acontecer se forem tomadas as devidas precauções, nomeadamente dar oportunidade a que o avaliado possa suprir o seu deficit e só depois ajuizar”; “concordo que a avaliação tenha reflexos, mas não utilizando este modelo”; “desde que seja justa e correcta”; “justa deve ter reflexos na carreira”; “ justa deve ter reflexos na carreira”; “ justa deve ter reflexos na carreira”; “justa deve ter reflexos na carreira”; “deve reflectir-se na progressão mas não nos concursos”; “Os bons professores têm de ser reconhecidos”; “imparcial deve promover os que se dedicam à profissão”; “deverão ser reconhecidos os que merecem”; “ mérito reconhecido mas sem repercussões no concurso”, “dados credivéis”;</p>

FACTORES FAVORÁVEIS	Aceitam reflexos da avaliação na carreira se...	<p>“ter reflexos na carreira, mas não como previsto, ou se melhora a avaliação, ou deixa-se estar como estava”; “tenha em conta critérios de equidade e justiça”; “ subida de escalão indexada ao mérito”; “processo justo e coerente faz sentido ter reflexos na progressão”, “na avaliação positiva deve haver progressão”; “apenas no caso de avaliação negativa”; “Sem reflexos na progressão para que existe?”; “criadas condições para que todos possam melhorar a intervenção”; “terá que ter reflexos na progressão, de outro modo não faz sentido.”; “dependente dos critérios estabelecidos”; “trabalho desenvolvido tem mérito deve ter compensações”; “o mérito terá de permitir progredir”; “avaliado por docentes com formação adequada” “docente seja avaliado de forma imparcial, justa, com critérios e objectivos devidamente definidos e grelhas de registo de observação flexíveis”; “mérito deve ter compensações.”; “Uma eficiente avaliação, apresentando o reflexo de todo o trabalho desenvolvido, poderá constituir um factor válido para a valorização da carreira de um profissional atento, dinâmico e empenhado”; “bons professores devem ter trabalho valorizado e a progressão deveria ser uma forma de o valorizar”; “avaliado deve progredir mais rapidamente na carreira”; “Se trabalhou deve ser recompensado por isso”; “se for justa e correcta”; “Se a avaliação for justa e correcta”; “levar à correcção e evolução, senão é inútil e injusta para todos quantos investem e se esforçam por melhorar.”; “forma de estimular os professores”; “dependendo da maneira como é feita; isto é dos critérios”; “bom desempenho deveria ser premiado” “é uma forma de premiar os bons profissionais”; “reflexos na progressão mais para o final da carreira”; “um instrumento de melhoria técnico-pedagógica”; “trabalho empenhado e com resultados deve corresponder a uma progressão na carreira”; “recompensa em função do resultado do trabalho”; “temos de demonstrar trabalho, interesse e dedicação para que sejamos recompensados”; “se não tiver reflexos na progressão da carreira os resultados são nulos”; “...deveria assegurar critérios de justiça e equidade entre os docentes, mas as quotas limitam essas possibilidades”; “poderia ter se o docente avaliado não fizesse esforços no sentido de melhora práticas, não obstante o horário legal não permite aos docentes tempo para se actualizar efectivamente”; “se o docente avaliado não fizesse esforços no sentido de melhorar práticas, embora haja falta de tempo para a actualização/formação”; “se for justa torna-se numa motivação”; “ Para que se evolua por mérito e não por idade”; “processo bem conduzido e justo”; “imparcial”; “progressão é um desafio”; “mas de outra forma”; “se estiver alicerçada em critérios adequados”; “se tiver uma vertente formativa, oportunidade de reajustar as prática”; “processo claro, justo considero que o empenho e o esforço do professor deve ser valorizado”; “concordaria se fosse realizado com critérios de igualdade.”; “justa e equitativa”; “regulamentada a favor da melhoria da escola, níveis formativos mais elevados”; “se a progressão é para quem trabalha”; “se fosse imparcial e as competências tivessem maior peso”; “possibilidades de todos chegarem ao topo da carreira em tempo útil”; “ mérito reconhecido”; “se o processo for fiável”; “houver equidade”; “se garante justiça é justo que se destaquem as boas práticas e sejam valorizados e promovidos”; “justa e simples”</p>
----------------------------	-------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FACTORES DESFAVORÁVEIS	São processos independentes	<p>“nada têm a ver”; “não têm nada a ver.”; “se a avaliação depende de quem avalia e das escolas então que justiça se reflecte no concurso e na progressão da carreira”; “uma vez que não avalia com critérios de equidade e justiça, não deveria ter reflexos na progressão da carreira”; “cada um deve progredir, indiferente dos resultados da avaliação”; “depende da justiça e equidade da mesma, logo não deve ter repercussões na carreira”; “avaliação deve ser feita para ver em que aspectos os professores devem melhorar e não como forma de penalização”; “seria mais lógico seguir o princípio de quem quisesse se candidataria a um prémio”; “sobretudo o reflexo na progressão da carreira”</p>
	Assistir a aulas é subjectivo/Desmotiva	<p>“a avaliação pode ser realizada em dias que o grupo de alunos pode estar mais irrequieto, nós mais indispostos e não acho justo que estes condicionalismos interfiram”; “assistir a aulas não permite identificar se o professor é bom ou mau”; “2 ou 3 aulas assistidas não se vê se o professor lecciona bem ou não”; “devido a vários factores pode não correr bem e não deve ser prejudicado na progressão da carreira”; “será que um colega que pede aulas assistidas é melhor por isso? Será que nesse dia vai investir de forma diferente só porque está a ser avaliado?”; “como há justiça entre as várias escolas e os níveis de exigência?”; “condicionalismos na profissão cada vez mais .um entrave para que o docente mantenha sempre o espírito enérgico e criativo no seu desempenho ao longo dos anos. “avaliação concorre para uma maior desmotivação e desânimo.”</p>
	Ambientes conflituosos entre pares	<p>” De acordo com o modelo de avaliação actual não, visto a avaliação ter por base as relações de amizade e conhecimentos entre pares”; “Tem sobretudo negativos: competitividade, deslealdade, aposta em formações de cariz pouco funcional, mau ambiente de trabalho entre os pares, menor empenho por parte dos lesados”; “Não da forma como está previsto”; “Se por uma lado é bom, por outro ajuda a criar disputa entre colegas”; “provoca injustiças ao nível do concurso nacional e portanto na colocação dos docentes”; “No contexto actual não concordo, pois não considero a avaliação justa e transparente”; “não avalia de forma justa e correcta”; “apenas cria patamares de diferenciação”</p>
	modelo imposto/discorda	<p>“não deveria ter repercussões na carreira por ser imposto”; “Como está no momento é muito difícil de concordar que tenha reflexos na carreira”; “se somos considerados profissionais e não técnicos para quem avaliação de desempenho, não somos já avaliados diariamente pelo trabalho prestado?”; “nem na progressão da carreira, nem nos concursos.”</p>
	Carácter formativo	<p>“em casos extremos e após terem sido dadas orientações pedagógicas e em nada se verificar uma mudança de atitude por parte do avaliado”; “necessário definir bem os parâmetros de avaliação”; “só em casos em que a avaliação é bastante negativa/insuficiente é que levaria à estagnação na carreira (por um período satisfatoriamente definido)”; “favorável à partilha de saberes e acções de formação”; “ajudar no que está menos bem”</p>

Inquiridos os 212 professores verificamos que havia um grupo que apresentava factores favoráveis ao reflexo da avaliação de desempenho na progressão da carreira e outro grupo apresentava razões desfavoráveis a essa relação.

Das subcategorias criadas, em função das justificações apresentadas, a que sobressai é a que corresponde à categoria daqueles que são favoráveis às repercussões da avaliação na carreira, mas não deixam de lhe colocar algumas restrições significativas, sobretudo no referente à introdução na avaliação de maior justiça, equidade e isenção.

As afirmações retiradas da subcategoria “**Aceitam reflexos da avaliação na carreira se...**”, com 52 respostas. Destas, seleccionamos as seguintes afirmações:

“Uma eficiente avaliação, apresentando o reflexo de todo o trabalho desenvolvido, poderá constituir um factor válido para a valorização da carreira de um profissional atento, dinâmico e empenhado”;

“se tiver uma vertente formativa, oportunidade de reajustar as prática”;

“processo claro, justo considero que o empenho e o esforço do professor deve ser valorizado”;

A subcategorias que refere a importância de uma avaliação “**Isenta e fiável com instrumentos aferidos e sem repercussões concurso**”, regista 15 respostas e a que entende existir mais “**Empenho/Avaliação positiva/sem quotas**”, com 10 respostas.

Relativamente ao grupo dos que são desfavoráveis a qualquer reflexo da avaliação na progressão da carreira, destacam-se cinco subcategorias; “**São processos independentes**”; “**Assistir a aulas é subjectivo/Desmotivada**” e “**Ambientes conflituosos entre pares, modelo imposto/discorda**”, todas apresentam 8 justificações.

As opções menos valorizadas são o “**Carácter formativo**” e o “**Modelos imposto**” respectivamente com 5 e 4 registos por grupo.

Quadro nº 74

A Avaliação de Desempenho promove a tomada de consciência do percurso profissional

FAVORÁVEIS	Pensar a situação	<p>“aspectos que podem ser analisados e melhorados.”; “o simples facto de obrigar a pensar na situação é já uma primeira tomada de consciência”; “pensar sobre o que foi feito implica já uma tomada de consciência”; “há uma maior preocupação em planificar as aulas contribuindo para uma efectiva e significativa aprendizagem” ; “pelo factor do medo os docentes pensem um pouco mais sobre as funções que desempenham e como as desempenham”; “ De certa forma há uma procura, por parte do professor, em melhorar o seu desempenho”; “Identificação de lacunas permite investir para melhorar”; “maior reflexão”; “mais consciência da função”; “debruçar-se sobre as práticas e reflectir permite dar conta do percurso”</p>
FACTORES DESFAVORÁVEIS	Não é preocupação deste modelo	<p>“o preenchimento dos objectivos individuais não leva à reflexão do percurso profissional”; “componente repressora” e não “promotora”; “preocupação em controlar a função docente”; “Não se verifica nada”; “O ME apenas quer obrigar os docentes a apresentarem resultados (notas) positivos dos alunos”; “trabalho colaborativo e partilha são ignorados”; “Os resultados dos alunos dependem de vários factores que não têm que ver só com a acção do docente, embora considere importante a análise da sua progressão”; “Os resultados podem ser inflacionados para obter uma boa avaliação, que julgo que este modelo convida os professores a fazer isso mesmo”; “este MAD não corresponde à realidade dos professores nem contempla o seu desenvolvimento profissional.”; “ Como injusta que é não pode contemplar a progressão da carreira”; “é pouco justa”; “não se enquadra”; “ não é adequada”; “ preocupa-se com aspectos burocráticos”; “ não melhora a escola cada um por si, os alunos ficam em segundo plano”; “só beneficia o estado”; “benefícios só para as poupanças do Estado”; “ Só números interessam”;</p>
	Outros/imposto/presuposto subjectivos	<p>”Os professores não são tratados da mesma forma.”; Quem avalia não deveria ter qualquer tipo de ligação à escola. Todos sabemos dos “favores” que se fazem a alguns em detrimento dos melhores”; ”Os professores não são todos tratados da mesma forma.”; “é injusto”; “não prevê negociação”; “jamais será aceite e muito menos cumprido com eficiência”; “este modelo em nada interfere com o percurso profissional correcto”; “é muito vago e pouco claro”; “o professor perdeu o seu rumo. Deixa de saber o que é realmente importante na educação.”; “da forma que está implementada não assegura critérios de igualdade e justiça” ; “ Existe algum desinvestimento e frustração perante avaliações pouco fiáveis”; “apenas promovem o jogo de interesses”; “tem provocado revolta e mau estar.”; “ Demasiado burocrático”; “é feita no ar”; “ favorece o individualismo e a competição...”</p>

FACTORES DESFAVORÁVEIS	Não promove a tomada de consciência do percurso (contínuo), nem a contraposição dos diferentes olhares	<p>“mal vai o sistema com este meio para a tomada de consciência do percurso profissional do professor”, “as escolas são todas diferentes, vivem contextos diferentes, logo o que numa escola pode ser excelente, numa outra poderá não ser”; “A tomada de consciência do percurso profissional implica reflectir no contínuo do ser professor e poder contar com a perspectiva do outro em contraposição com a do próprio”; não me parece que a preocupação excessiva com as quotas permita que o docente se detenha na reflexão sobre o seu percurso profissional.” “duas aulas assistidas ou um módulo de dois anos não vão promover a tomada de consciência do percurso profissional... o percurso faz-se “caminhando”; ou seja ao longo de toda a carreira”; “não contempla a apresentação do percurso profissional”; “tomada de consciência é um termo exacto que não se adequa a números de sucesso”; “O currículo vitae do professor não é tido em conta, e o percurso profissional só conta nos últimos cinco anos”; “a preocupação do professor é agradar ao avaliador, o que não significa ter oportunidades reais de reflectir sobre o seu trajecto profissional”; “O professor que se empenha e se preocupa com a sua profissão vai fazê-lo em qualquer circunstância, avaliado ou não”; “Apenas temos processos comparativos entre professores de 1ª, 2ª”; “pode levar a reflectir, mas também a diminuir a sua auto-estima”; “está alicerçado em pressupostos subjectivos... podem diminuir a auto-estima e o auto-controle de um bom profissional”; “é injusto e ineficaz”; “Discordo do modelo simplex, porque se baseia em momentos que são avaliados por aulas assistidas e elementos burocráticos...o único elemento que pode demonstrar um percurso é a ficha de auto-avaliação”; “não é suficientemente eficaz para tal”; “O reflexo do trabalho está na forma como nos entregamos aos alunos independentemente dos resultados”; “um modelo bianual apenas avalia dois anos, o percurso profissional é muito mais longo”; “Promove o desinteresse e a frustração, uma vez que se baseia no que o Prof. escreve, não no que faz na sala de aula”; “Apenas promove o desinteresse e a frustração... o formato da avaliação (na sua maior parte) não reflecte a prática diária”; “deveria promover”; “a pouca prática que tive diz-me que nem todos os docentes conseguem ter consciência do seu percurso profissional”; “a observação de duas ou três aulas não?”; “dois momentos pré-definidos em nada promovem a reflexão sobre a acção ao longo de um período de tempo”; “anualmente o professor faria o seu relatório, só assim consciencializa os seus erros e melhora a sua acção”; “ Não reconheço essa característica neste modelo.”; “preocupação é o imediato e os aspectos económicos”; “avaliado preocupado apenas com o que o avaliador vai observar em duas aulas, e o percurso onde fica?”; “cria conflitos ...ausência da partilha e interajuda desejável e necessária”; “fragmenta e incide em momentos”.</p>
-------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Procedemos à organização das respostas, sobre se MADD ter consciência do percurso profissional, obtivemos duas grandes categorias; os defensores do sim e os que se opõem; ou seja, os que apontam factores desfavoráveis à tomada de consciência do percurso profissional

Relativamente ao grupo que admite tomar consciência do seu percurso profissional, fá-lo sobretudo baseado na premissa de que é uma oportunidade de “*pensar na situação*”, que registam um total de 10 afirmações dos inquiridos.

Contrariamente, os que entendem que este modelo de avaliação não promove a tomada de consciência do percurso profissional, fundamentam as suas opções, sobretudo no facto de “*duas aulas assistidas ou um módulo de dois anos não vão promover a tomada de consciência do percurso profissional... o percurso faz-se “caminhando”*”

Neste grupo, encontramos respostas que nos direccionam para três subcategorias; “**Não promove a tomada de consciência do percurso (contínuo), nem a contraposição dos diferentes olhares**”, com um total de 31 registos, “**Não é preocupação deste modelo**”, com 19 afirmações e “**Outros/imposto/pressupostos subjectivos**”, com 16 respostas.

Quadro nº 75

Pedimos que nos façam sugestões e/ou comentários acerca da afirmação “A Avaliação do Desempenho terá de contemplar o desenvolvimento profissional”

FACTORES IDENTIFICADOS	Análise Reflexão crítica partilhada	<p>“terá de contemplar o desenvolvimento profissional, mas não de uma forma discriminatória como se prevê. Entendo que a competitividade irá ser gradualmente desenfreada”; “desenvolvimento profissional...contemplado no tempo profissional e não no pessoal”; “contemplar desenvolvimento profissional, adoptando medidas que promovam a investigação e reflexão sobre a prática”; “Aprofundar questões relacionadas coma a didáctica”; “pensada, reflectida, experienciada...justa, isenta é uma mais-valia”; “O crescimento profissional acontece quando o docente tem oportunidade de reflectir criticamente a sua prática pedagógica e posteriormente alguém com “saberes” adequados ajuda e orienta uma reflexão participada”; “...atitudes de partilha, de procura e fomentava a intervenção diversificada”; “ O desenvolvimento profissional é essencial, ele é inerente à profissão docente e ao sucesso educativo.”; “práticas colaborativas e de partilha são a forma mais relevante de influenciar e analisar desenvolvimento profissional”</p>
	Formação que potencie a análise da prática	<p>“participante activo, interessado em evoluir e aprofundar os seus conhecimentos.”; “acções de formação direccionadas para Dificuldades de aprendizagem , relacionamento com os alunos, pais, meio, necessidades educativas especiais, práticas pedagógicas e não a concentração excessiva em Tic’s”; “controlo maior em promover formação adequada”; “O enriquecimento profissional será sempre com acções de formação”; “ Acções de formação é que enriquecem”; “...acções de formação e suportes escritos”; “Acções de formação”</p>
	Não envolvimento em questões institucionais e administrativas	<p>“O envolvimento dos docentes nas questões institucionais não se deve impor e esta avaliação”; “as questões institucionais devem estar a cargo dos membros da gestão intermédia”; “A avaliação deve contemplar o trabalho dentro da sala de aula e este sim é que deve ser mais importante”; “cargos institucionais deveriam pertencer a outra carreira”.</p>

Com esta questão pretendíamos que nos dissessem o que pensam sobre o desenvolvimento profissional **ser** ou **não ser** uma dimensão presente num qualquer modelo de avaliação de desempenho. De acordo com alguns inquiridos: *“O crescimento profissional acontece quando o docente tem oportunidade de reflectir criticamente a sua prática pedagógica e posteriormente alguém com “saberes” adequados ajuda e orienta uma reflexão participada”*; *“O desenvolvimento profissional é essencial, ele é inerente à profissão docente e ao sucesso educativo.”*;

Partindo da leitura das respostas surgiram 3 subcategorias, distribuídas por: **“Análise Reflexão crítica partilhada”**, que regista 9 fundamentações, **“formação que potencie a análise da prática”**, com 7 registos e **“Não envolvimento em questões institucionais e administrativas”**, conta com 4 sugestões.

Quadro nº 76

Sugestões para os instrumentos utilizados na Avaliação do Desempenho serem objectivos e fiáveis

SUGESTÕES PARA INSTRUMENTOS	Aferidos, testados e transparentes, simples quantificáveis	<p>“instrumentos tem de ser testados”; “uniformes e transparentes”; “uniformes, previamente testados e objectivos e claros”; “Critérios aferidos e testados” ; “instrumentos seriam mais objectivos e/ou fiáveis”; “deviam ser mais estudados.”; “testados e devem ser quantificáveis para não suscitarem dúvidas”; “Critérios objectivos...bem definidos”; “instrumentos de avaliação devidamente testados e cuja eficácia seja também devidamente comprovada”; “ Terão de avaliar dimensões, da actividade docente, que possam ser quantificáveis com base em critérios previamente definidos”; “garantir os itens enunciados na questão 10.”; “Objectivos, claros e justos”; “baseados em metas concretas e quantificáveis”; “Abertura, clareza do processo e do produto”; “Maior espaço de discussão/reflexão por parte de quem elaborar os instrumentos, assegurando a democraticidade dos critérios.”; “existir uma reflexão conjunta, testar e aferir para depois utilizar”; O processo de avaliação deve ser transparente”; “simples e eficazes”; “Instrumentos simples”; “Claros e simples”; “simples”; Grelhas de avaliação concretas”, “critérios estabelecidos e cumpridos”; “Recolha de dados objectiva”; “contemplem tudo o que envolve a prática pedagógica do professor, sejam imparciais, com critérios realistas”; “mais objectivos e claros”; “e postos em prática após serem testados, discutidos e eventualmente reformulados.”; “Facilidade de concretização”, “uniformidade”; “Isentos de subjectividade”; “Um modelo mais objectivo e de fácil execução”; “que sejam testados e padronizados”; “critérios claros e objectivos, sem duplas interpretações”; “elaborados e testados por profissionais que estejam efectivamente a leccionar”; “testados, aferidos, validados, com indicadores previamente definidos pelo agrupamento e do conhecimento público”; “ usados por avaliadores com formação pessoal e profissional adequada, justa e igual para todos.”; “testados”; “máximo de critérios quantificáveis e observáveis”; “simples”; “Claros e precisos”; “padronizados”; “transparentes e uniformes”; “Claros e mensuráveis tanto quanto possível”</p>
	Usados de forma diferenciada/adequados contextos	<p>“ fundamental a experiência “no terreno”; “Conhecer a escola, meios e recursos da escola”; “usados de forma diferenciada... todos os anos”; “ estejam de acordo com a realidade de cada escola”; “flexíveis, adaptáveis a cada situação”; “Ter em conta a realidade”; “adequados à realidade actual das nossas escolas.”; “ Criados para cada escola de acordo com o contexto”; “preocupa-me o facto desta avaliação penalizar muitos professores e sobretudo os que desempenham as suas funções em contextos adversos/problemáticos”; “padronizados mas mantendo alguma flexibilidade”</p>

SUGESTÕES PARA INSTRUMENTOS	Desenvolvidos na escola/ou fora por alguém c/formação adequada	<p>“desenvolvidos por alguém da escola e que conhece a realidade” “elaborados por pessoas com formação e a pensarem no bem-estar do professor e do aluno, para que os resultados sejam melhorados e se combatam as lacunas do nosso ensino”; Sejam elaborados por especialistas em supervisão em cada um dos ciclos, com muita prática lectiva” “ Mais que instrumentos objectivos e fiáveis, é necessário que os avaliadores sejam isentos e objectivos, possuam formação adequada”; “Aplicados por especialistas”; “especializados”; “Ter formação adequada ao desempenho da função”; “Criado por todos, com a participação dos próprios docentes que serão responsáveis pela sua elaboração”; “realizados por investigadores/docentes credíveis, imparciais, e com formação”</p>
	Aplicados por avaliadores externos reconhecidos	<p>”aplicados por avaliadores externos à escola”; “Os avaliadores serem externos à escola”; “Os avaliadores serem externos”; “Avaliadores com formação adequada, e perfil e profissionalidade devidamente reconhecidos”; “ Os avaliadores não podem ser os colegas” “...avaliadores com formação adequada e serem externos à escola”; “não pertençam à comunidade que estão a avaliar”; “ Não serem avaliadores do agrupamento”; “avaliação entre pares do mesmo agrupamento ou agrupamentos vizinhos não será a mais adequada para estes instrumentos de avaliação”; “testados e utilizados por um organismo externo”; “instrumentos fiáveis e usados por avaliadores credíveis.”; “com formação”; “ externo e isento”; “ e extensível a todo o País”; “desconhecimentos entre ambos”; “rotatividade nos avaliadores”; “não pertencentes ao agrupamento”; “Instrumentos trabalhados em faculdades”; “colocada em prática por um professor da faculdade”</p>
	Objectivos nacionais	<p>“objectivos iguais em todos os agrupamentos, a fasquia de exigência tenha em consideração o meio envolvente”; “objectivos fixados a nível nacional e de forma a serem exequíveis em todas as situações.”; “objectivos iguais em todos os agrupamentos.”; “objectivos fixados a nível nacional e de forma a serem exequíveis em todas as situações”; “padronizados e iguais para todos”; “universais sem adaptações”; “nacionais sem adaptações”; “iguais a nível nacional, não devem haver diferenças tão acentuadas como as que existem actualmente”; “estrutura padrão que possa ser utilizada por todos”; Por um lado devem ser o mais universais possível, por outro que sejam mensuráveis, mas flexíveis para se adaptarem às situações”; “iguais em todo o País; implementados e supervisionados de forma idêntica”; “iguais para todos”; “uniformização dos critérios a nível nacional”; “ministério”; “ iguais para todos”; “fixados pelas DRE’s”</p>
	Outros	<p>“ Abolição de quotas”; “Enfatizar o trabalho com os alunos” “Redução do número de reuniões”; “ Professores imparciais e a avaliação ser feita sem marcação prévia”; ” “O cerne da ADD não pode ser só medir e punir mas potenciar o desenvolvimento profissional”; “Sem quotas”; “ Menos reuniões”; “observação de aulas”; “trabalho entre pares”; “ Este é o maior desafio que se coloca á avaliação de desempenho”; “Oportunidades iguais” ; “ Haver apenas duas qualificações Bom ou Não apto”, “Do conhecimento prévio de todos”; “dados a conhecer antecipadamente”; “devidamente conhecidos pelo docente”; “grelhas do conhecimento de todos”</p>

Em resposta à solicitação de nos serem dadas pistas/sugestões acerca dos instrumentos, a utilizar numa avaliação do desempenho, que assegurem a fiabilidade e a objectividade, encontramos respostas que nos permitiram criar 6 subcategorias.

Apresentamos as subcategorias de acordo como grau de importância que lhes foi atribuído pelo número de respondentes:

- **“Aferidos, testados e transparentes, simples quantificáveis”**, com 43 respostas;
- **“Aplicados por avaliadores externos reconhecidos” e “Objectivos nacionais”**; com 19 respostas;
- **“Outros”**, com 16 respostas;
- **“Usados de forma diferenciada/adequados aos contextos” e “Desenvolvidos na escola/ou fora por alguém c/formação adequada”**, ambos com 9 respostas.

Quadro nº 77

Sugestões para a construção de um referencial objectivo

CRITÉRIOS A INTEGRAR NO REFERENCIAL	Equipas de avaliação	<p>“equipas designadas para avaliar nos diferentes agrupamentos e níveis de ensino”;</p> <p>“equipas de avaliação à semelhança do que acontece na avaliação externa das escolas”;</p> <p>“equipas com formação”</p>
	Avaliar para aprender e não para diferenciar/ Trabalho em parceria e formativo	<p>“Deve-se avaliar para aprender e não para diferenciar”; “Avaliar para aprender e não para diferenciar”; “apoios ao docente”; “indicação, concretização e efectivação”</p> <p>“Impacto das problemáticas do desempenho docente”; “apoios ao docente”; “indicação, concretização e efectivação”</p> <p>“Impacto das problemáticas do desempenho docente”;</p> <p>“Mais do que avaliar para punir os instrumentos de avaliação deveriam ajudar, encorajar e permitir a reflexão das práticas para assim melhorar a qualidade e não a quantidade do trabalho prestado”;</p> <p>“Actualização científica; reflexão sobre as práticas; Orientar os processos de avaliação de desempenho para uma melhoria do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional”;</p> <p>“Avaliação regular e permanente para crescer profissionalmente”; “portefólio reflexivo...planificações, reflexões, constrangimentos, avaliações, depoimentos dos alunos”; “momentos construtivos...formação adequada e contínua.”; “construtiva”; “Muita articulação institucional entre pares”; “trabalho cooperativo entre professores”; “trabalho entre pares”; “Cooperação e partilha”;</p> <p>“credibilidade e valorização da função docente”; “promovendo o gosto pelo processo de ensino/aprendizagem”; “valorizar trabalho desenvolvido ao longo do ano e de acordo com as actividades do professor”; “actividades curriculares são abrangentes e necessitam de certificação. Esta é vista ao longo do ano e de acordo com a actividade e empenho do professor”;</p> <p>“Formação contínua adequada”; “Formações em áreas que tenham a ver com os desempenhos”; “Supervisão e orientação dos métodos e estratégias pedagógicas”;</p> <p>“Trabalhar para o sucesso dos alunos, conhecimentos da realidade de cada criança e do seu meio envolvente”</p> <p>“Centrar a avaliação no trabalho da sala de aula”; “formação contínua”; “formação”</p> <p>“reuniões de discussão construtiva”; “formação contínua de qualidade”; “espaço para desenvolver criatividade”; Prémios monetários e atribuição de bolas de investigação, para desenvolver projectos de auto-formação”</p>
	Grelhas de observação aferidas	<p>“Incidir sobre parâmetros que não suscitem dúvidas, observáveis e comprovados”;</p> <p>“Grelhas de observação e de avaliação”;</p> <p>“Adopção de uma grelha com critérios previamente definidos e aferidos”;</p> <p>“grelhas de observação com apenas três escalas, Insuficiente, Suficiente e Bom...e indicadores para os diferentes itens”; “Referencial por disciplina, por grupo e por escola”</p>
	Atender PC investigação	<p>Ligação a projectos de investigação/acção”; “Os mesmos que são definidos para o Projecto curricular de grupo” ; “As grandes linhas orientadoras do agrupamento”;</p> <p>“O meio, os projectos curriculares são indispensáveis para que o professor defina o seu trabalho daí que também deveriam ser os referenciais da avaliação.”;</p> <p>“Pilotar no terreno para despistar possíveis incoerências e injustiças”; “definição de objectivos individuais”</p>

CRITÉRIOS A INTEGRAR NO REFERENCIAL	Relação Prof./aluno(s)/sala de aula e comunidade ed.	“ Relação Prof./aluno ou Prof./turma”; “Relação entre o professor /comunidade escolar”; “relação com os alunos/motivação”; “Relação com a comunidade educativa”; “Relação pedagógica com os alunos”; “trabalho com a comunidade”; “Relação pedagógica com os alunos” “Relação com a comunidade”, “Relação com alunos e toda a comunidade educativa”; “ Relação pedagógica com os alunos”; “ Relação com a comunidade educativa”; “centrar avaliação na sala de aula”; “relação com alunos e encarregados de educação”
	Objectividade, Imparcialidade e Rigor Adm.	Objectividade” ; “Objectividade”; Imparcialidade”, “Critérios ajustados aos contextos”; “Assiduidade e pontualidade”; “Dinamismo na acção, Participação escolar”; “Pontualidade” Assiduidade”, “Imparcialidade” “Rigor”; “...elaborado por grupos de professores, com serenidade e ponderação e rigor.” “Assiduidade”

Apesar da dificuldade em obtermos resposta a esta questão não quisemos deixar de dar conta das sugestões propostas. Assim, depois de uma leitura atenta das respostas criamos as seguintes 6 subcategorias:

De entre todas as subcategorias destaca-se com 34 sugestões a que se refere a **“Avaliar para aprender e não para diferenciar/Trabalho em parceria e formativo”**, nomeadamente quando dizem: *“Mais do que avaliar para punir os instrumentos de avaliação deveriam ajudar, encorajar e permitir a reflexão das práticas para assim melhorar a qualidade e não a quantidade do trabalho prestado”* e *“Cooperação e partilha”*.

Seguidamente:

- **“Relação Prof./aluno(s)/sala de aula e comunidade educativa”**, com 13 respostas;
- **“Objectividade, Imparcialidade e Rigor Administrativo”**, com 11 respostas
- **“Atender PC/ investigação”**, com 6 respostas;
- **“Grelhas de observação aferidas”**, com 5 respostas;
- **“Equipas de avaliação”**, com 3 respostas.

Quadro nº 78

Que Perfil para o docente avaliador

CONCORDAM	C/ experiência na docência/capaz de promover o crescimento profissional do outro	<p>“ter experiência na docência”; “o observador/avaliador deverá ser alguém que tenha prática “no terreno” “seja sensível à problemática da educação”; “ser crítico e reflexivo e que tenha condições para ajudar o avaliado a crescer profissionalmente”, “capaz de dar sugestões e propor estratégias e práticas”; Com um potencial que permita dar sugestões de melhoria e de uso de estratégias e práticas”; “com formação científico-pedagógica especializada em avaliação.”; “detentor de formação adequada, possua um perfil de profissionalidade... objectividade”; “reconheçam competências para avaliar outros”; “tenha competências colaborativas”; “deve ser um professor do mesmo grupo disciplinar e ser escolhido pelos pares”; “excelente profissional”; “aceite e dá sugestões e estratégias diferenciadas utilizadas pelo avaliado”; “experiência na área a avaliar.”; “ser especialista e regulador no acto de avaliação, trabalhando com o avaliado nos aspectos mais frágeis”; “ter experiência profissional, prática na concretização e resolução de situações difíceis de resolver”; “boa dinâmica e colaboração com os outros colegas, conhecimentos aprofundados e critérios justos para poder avaliar”; “contribuir para um aperfeiçoamento, se for o caso, das nossas práticas educativas”; “o avaliador tem de ser do nível de ensino do avaliado, conhecendo o currículo e os conteúdos programáticos”; “ajude ao desenvolvimento potenciando as qualidades e reflectindo sobre as práticas”; “o seu perfil deve pautar-se pela competência”; “Reconhecido pelo seu desempenho profissional...”; “alguém que tenha desempenhado um bom trabalho.”; “capaz de ajudar a melhorar práticas e promover a melhoria do ensino”; “profissionalismo e isenção que permita ajudar/orienta”; “colaborante”; “Conhecedor da profissão”; “créditos dados na profissão”; “capaz de partilhar opiniões e conhecimentos”; “experiencia de leccionação e de formação”; “reconhecido pelos pares”; “reconhecido como experiente”; “saber orientar”; “inter-ajuda, colaborante, promover o desenvolvimento profissional”; “esclarecida”</p>
	Exterior à organização	<p>“Um avaliador sem ser do agrupamento, de preferência da Inspeção e nunca um colega”; “ Um avaliador vindo de fora”; ” Não ter nenhuma relação afectiva nem profissional com quem avalia”; “observador isento ao avaliado, ter conhecimentos da área do avaliado”; “alguém distante do avaliado, só assim haverá equidade” ; “neutro...não conhecer o avaliado, preferencialmente externo à escola”; Não poderá ser um par a quem não se reconhecem competências a esse nível”; “não fazer parte do quadro da escola/agrupamento”; “de outro agrupamento”; “não pertencer à comunidade educativa que está a avaliar”; “alguém com algum distanciamento emocional/afectivo da realidade escola a avaliar”; “externo ao grupo que vai avaliar”; “externos à escola...imparciais e que pertençam ao mesmo ciclo/departamento do avaliado”; “isento na avaliação e portanto exterior ao agrupamento”; “evita o favorecimento de alguns”; “não pertencer á escola”; “desconhecido - tipo inspector”; “ desconhecido para não sofrer influencias e correr o risco das cunhas e dos conhecimentos”; “ exterior” “externo”; “ sem exercer na escola”</p>
	Conhecer contextos	<p>“Conhecimentos “In loco”...conhecer o meio onde os alunos se inserem”; “ aplicar diversas práticas pedagógicas”; “capacidade de inferir e relacionar o que observa”; “...tem de ter prática do contexto educativo”; “ Deverá pelo menos pertencer ao mesmo nível de ensino”; “conhecer o meio e o percurso do professor avaliado...”</p>

<p style="text-align: center;">CONCORDAM</p>	<p style="text-align: center;">Características pessoais</p>	<p>“idóneas, responsáveis.”; imparcial”; imparcial” ; “e isenta” “detentor de formação adequada, possua um perfil de profissionalidade”, “imparcialidade, justiça devidamente reconhecido.”; “Imparcialidade, objectividade, atento e sensível ao contexto de cada realidade escolar”; “justas”; “isenção e total imparcialidade”; “responsabilidade...implica avaliador justo”; “O avaliador deverá ser uma pessoa responsável, isenta, honesta, íntegra” “Ser avaliador implica tomar o lugar do outro”; “. isento”; “correcta possível perante os avaliados”; “organizado, competente, neutro”; “justiça, emocionalmente equilibrado”; “ Imparcial”; “coerente, imparcial e crítico”; “ser objectivo, imparcial”; tem que ter um grau de isenção emocional e aceitar que existem práticas variadas, que são tão positivas, mas que podem não ser as adoptadas pelo observador/avaliador”, “ponderado ...respeitador da dignidade docente”; “dimensão social e ética que lhe permita ser justo e imparcial”; “justiça, ajuda e sigilo”; “Justo...emocionalmente equilibrado...integrar as sugestões do avaliado”; “imparcial”; “imparcial”; “isento, imparcial, idóneo, credível”; “ isento, não influenciável, correcto”; “justo, imparcial, grande sentido de responsabilidade”; “ consciente, objectivo”; “isento, competente, saiba observar”; “imparcial”; “justo” “independente”, “imparcial, respeitar e integrar o método utilizado pelo avaliado”; “isento e justo”; “ isento e justo”; “imparcial e humanista”</p>
<p style="text-align: center;">NÃO CONCORDAM</p>		<p>“Não considero necessário esse perfil, até porque não consigo imaginar características a designar para tal função”; “tudo depende da visão do avaliador”; “ apenas uma troca experiências”</p>

Para além de muitas outras questões, a que se refere ao que pensam os inquiridos acerca do perfil do avaliador, é uma questão primordial já que é entre avaliador e avaliado que se tecem as coordenadas deste puzzle que é a Avaliação de Desempenho Docente.

À semelhança da estrutura que temos vindo a seguir nesta análise de conteúdo, subdividimos as respostas em duas categorias; os que concordam com a necessidade de existirem alguns pressupostos ao perfil do avaliador e aqueles que consideram não ser importante.

Pela análise constatamos que da amostra constituída por 212 inquiridos apenas 3 não consideram que se justifique um perfil com determinadas características para a realização da função de avaliador.

Quanto aos que entendem que se justifica falarmos de um perfil para os avaliadores, encontramos as seguintes subcategorias que apresentamos por ordem crescente:

- “**Características pessoais**”, com 38 respostas.
- “**Com experiência na docência/capaz de promover o crescimento profissional do outro**” registamos 35 justificações;
- “**Exterior à organização**”, com 20 respostas;
- “**Conhecer contextos**” com 6 respostas.

Relativamente à subcategoria mais cotada, destacamos as afirmações: “*detentor de formação adequada, possui um perfil de profissionalidade*” e “*Ser avaliador implica tomar o lugar do outro*”.

Quadro nº 79

Justificação das opções identificadas como sendo as mais e as menos valorizadas

JUSTIFICAÇÃO OPÇÕES MAIS VALORIZADAS	Relatório crítico	<p>“importante uma reflexão crítica por parte do docente, para identificar e analisar o percurso.”; “ análise do percurso permite encontrar estratégias para melhorar a prática”; “conceitos pré-definidos do conhecimento do avaliado”; “base numa grelha previamente definida, que pode ou não ser seguida pelo avaliado” “relatório”; “relatório com base em sugestões”; “avaliador credenciado para avaliar o relatório”; “ avaliado de acordo com critérios previamente definidos e do conhecimento do avaliado”; “critérios objectivos e claro.”; “avaliador deveria ser eleito pelos pares, de entre aqueles com habilitações, e deveria ser a mesma pessoa a avaliar todos os relatórios do mesmo departamento.”; “relatório avaliado por avaliador competente, é indiferente pertencer ou não ao agrupamento.”; “avaliador interno ou externo à escola mas a avaliação sobre relatório”; “o carácter de isenção que contribui para a transparência do processo” ;“relatório” “elaborado de acordo com critérios definidos”; “relatório para garantir isenção”; “permite ao professor pensar sobre o seu percurso profissional, reflectir sobre a sua prática pedagógica o que permite aferi-la em função das necessidades detectadas; “forma correcta, embora menos completa”; “Exame é uma forma isenta de medir capacidades associado a um relatório crítico...” ; “reflexão à nossa prática pedagógica. Daí relatório crítico seguindo critérios previamente definidos seria a melhor forma de actuar”; “deve ser sempre realizado, o docente deve registar o seu percurso profissional de forma a criticá-lo para permitir um bom desenvolvimento profissional.”; “deve ter moldes/critérios bem definidos.”; “relatório crítico”; “o relatório não é suficiente como fonte de avaliação, mas ao mesmo tempo, considero que os modelos actuais não são justos e imparciais”; “ mais justo”; “dar conta do percurso profissional, ser isento (não havia acesso á identificação pelo avaliador), permite identificar e intervir nos pontos fracos, valorizar os pontos fortes”; “ permite ao docente de forma clara e objectiva expor todo o trabalho desenvolvido”; “Contextualiza a sua prática” “é o reflexo do trabalho”; “ relatório crítico permite perceber porquê”; “Relatório visto por todos os docentes do grupo de modo a existir um esforço de colaboração numa avaliação de pares”; “Devem ter relação directa com o trabalho que o docente exerce, ex: portefólio reflexivo”; “suportes escritos”, “permite dar conta de situações que ultrapassam a acção”</p>
	Modelo actual	<p>“modelo actual”; “Modelo com base no anterior avaliadores credenciados”; “embora não seja ideal, parece a mais justa”; “Mais justo...”</p>
	Portefólio	<p>“ o processo mais justo é a avaliação por portefólio pois implica o registo do processo que permite identificar o crescimento, a pesquisa, o esforço didáctico, a criatividade etc..” “Portefólio...”</p>
	Avaliador do agrupamento	<p>“do agrupamento, votado pelos seus pares”; “avaliadores internos à escola, porque conhecem melhor o trabalho dos colegas”; “não se perde a especificidade dos contextos”; “avaliadores credenciados, do agrupamento, maior contextualização”; “analisado por uma equipa com formação adequada, nomeados pelo Director”; “avaliador deveria ser eleito pelos pares, de entre aqueles com habilitações, e deveria ser a mesma pessoa a avaliar todos os relatórios do mesmo departamento”; “avaliado por alguém da escola...avalia mais justamente e com maior conhecimento de causa”; “do agrupamento, relação mais próxima e mais contextualizada”</p>

<p>OPÇÕES MAIS VALORIZADAS</p>	<p>Avaliador externo e com formação</p>	<p>“externo à escola, altamente preparado para avaliar”; “externos à escola” “externos à escola para evitar os favorecimentos de alguns e interferências de ordem emocional”; “avaliado por alguém externo à escola”; “aplicado por avaliadores externos ao agrupamento, só assim garante a imparcialidade”; “ser exterior à escola é o que sinto ser o mais importante para que a avaliação seja a mais séria possível”; “avaliação externa para mim é fundamental”; “Avaliadores externos promovem mais equidade e justiça”; “realizada por equipas com formação específica na área do currículo, avaliação e supervisão”; “Vantagem em não se sentir pressionado por proximidade com os avaliados e interferência emocional”; “Avaliador externo e avaliação incidir num período de tempo lato”; “imparcial e exterior ao agrupamento”; Alguém exterior à escola”; “externos quer no relatório, quer no modelo actual”; “importante que sejam externos à organização”; “externos e competentes”; “ isento”; “credenciados e exteriores ao agrupamento”; “boa opção”; “não mantém jogos de interesses”; “ formação adequada e avaliadores externos”; “entidades externas à escola”; “ Exterior e credenciado”; “importante é a competência do avaliador”; “será mais justo e imparcial”; “ Garantir que as questões afectivas não têm reflexos na avaliação”; “ exteriores à escola contribui para minimizar interferências emocionais”; “opção mais justa”; “avaliado por entidade externa à escola com conhecimentos científicos credenciados”; “avaliador credenciado e exterior à escola e ao agrupamento”; “ avaliado de acordo com critérios previamente definidos e do conhecimento do avaliado”; “avaliador externo garante isenção e credibilidade.”; “alguém exterior à escola será obrigatoriamente imparcial”; “avaliadores externos e credenciados por forma a garantir uma avaliação mais justa”; “ avaliadores externos e credenciados por forma a garantir uma avaliação mais justa”; “...avaliador externo é condição indispensável para que haja equidade no processo, não vindo este a reflectir o tipo de relação que tem com os pares”; “permitiria ultrapassar questões de injustiça a que o modelo é muito permeável”; “avaliador externo parece-me a menos mal”; “O facto de ser um avaliador exterior à escola é o mais isento”; “ O facto do avaliador ser externo à escola/agrup. para mim é muito importante porque será mais isento”; “sobretudo se o avaliador for externo ao agrupamento”; “sempre com uma equipa externa ao agrupamento; “avaliado por alguém do exterior e com creditação”; “avaliadores do agrupamento não permite ultrapassarem emoções e sentimentos face aos colegas avaliados”; “Conflitos de interesses que se sobrepõe à avaliação, quando realizada por elementos da escola”; “O conhecimento entre avaliador e avaliado promove injustiça”; O conhecimento entre avaliador e o avaliado só incentiva a injustiça; Formação dos avaliadores; Prestigio dos avaliadores; ”; “A isenção e a formação do avaliador são factores essenciais”; “A credibilidade do avaliador e a definição de objectivos e critérios de forma clara”; “qualificação na área, isento e objectivo”; “formação e em diálogo construtivo”; “ maior formação e competências para conduzir o processo”; “formação, credibilidade perante os pares”; “possuírem formação específica”; “com formação adequada e do mesmo grupo”; “formação e muita experiência”; “formação na área de avaliação”; “Formação em supervisão, necessidade de alguma cientificidade”; “ formação específica”</p>
---------------------------------------	-----------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

OPÇÕES MENOS VALORIZADAS	Exame	<p>“revela um momento na carreira do docente.”, “O exame é um único momento, não revela a acção pedagógica”; “O exame já foi feito para concluir o curso”; “a designação de alguém feita pelo director, de entre os docentes da escola”; “discordo absolutamente” “não reflecte nem leva à reflexão da actividade docente.”; “não faz sentido...não avalia desempenho algum”; “não é o reflexo do trabalho do professor em contexto sala de aula, pode ter muitos conhecimentos e não os conseguir transmitir aos alunos. Uma boa nota não significa um bom professor”; “opção frágil”; “em tão pouco tempo não mostra o que é um professor”; “se concluímos um curso superior é porque a instituição está “apta” para o fazer “certificando-o”, “caso existam dúvidas quanto á formação dos professores, então terão de se dirigir às entidades em causa averiguando o que estará a falhar”; “ O exame é um absurdo para que servem as universidades para além da formação”; “Avaliem as Universidades e não proponham exame ao docente”; “a carreira de um professor e suas práticas pedagógicas não podem ser avaliadas num exame”; “nele não se enquadram actividades e indicadores concretos da actividade prática”; “O exame é uma situação impensável, sobrepõe-se ao diploma do curso”; “Acho incoerente”; “a prática pedagógica não pode ser avaliada por um exame”; “ não será a melhor forma”; “deu provas de não ser construtivo, não usar instrumentos justos”; “deixa de fora dimensões importantes”; “ avalia conhecimentos teóricos”; “prova de conhecimentos”</p>
	Modelo actual	<p>“desinteresse que nutro pelo processo, da forma como foi desenvolvido”; “este modelo não”; “sem credibilidade junto da comunidade educativa...não deve ser repetido”; “demasiado burocrático, moroso, injusto e subjectivo”; “está fora de questão pelas questões burocráticas que lhe estão associadas”; “ O anterior modelo não avaliava nada nem ninguém”; “corrupto, permite situações de subjugação do avaliado ao avaliador, ameaças camufladas, quotas de excelente só para os «eleitos» e em anos alternados solicitação de avaliação...enfim processo promiscuo”; “modelo anterior ou actual são descabidos, sem sentido, impraticáveis”; “deu provas de não ser construtivo, não usar instrumentos justos”; “ confuso e pouco credível”; “afoga os professores em papéis e em nada promove a qualidade do ensino”; “é injusto, subjectivo”; “permeável a jogos de interesses”; “não avalia o percurso profissional”; “Não promove a Tomada de consciência do percurso profissional”; “não promove o desenvolvimento profissional”;</p>
	Relatório	<p>“Considero pouco adequado a elaboração de relatórios pelo professor que depois são avaliados por professores da escola/agrupamento”; “injusto e não tinha peso nenhum na progressão da carreira.”; “assenta em conteúdos muito teóricos.”; “é teórico, não reflecte a prática e os critérios definidos por agrupamento podem ser mais fáceis num lado do que no outro”; “simples relatório de auto-avaliação não é suficiente”; “insuficiente”.</p>
	Avaliador externo	<p>“Avaliações externas e sumativas que são restritas a um momento”; “avaliadores que não conhecem a realidade do agrupamento em geral e das escolas em particular”;</p>

OPÇÕES MENOS VALORIZADAS	Avaliador do agrupamento	“nomeado pelo Director pode gerar, injustiça e favoritismo”; “A “promiscuidade” dos contextos só beneficia com a pouca clareza de critérios subjacentes à avaliação, sobretudo se o avaliador for designado pelo Director”; “Não estou de acordo que o Director indique quem é o avaliador.”; “A avaliação por colegas opção frágil”; “elementos da própria comunidade educativa pouco objectivo e potenciador de inimizades”; “elementos nomeados pelo director pode ser duvidosa porque pode ser facilmente influenciável”; “nomeação do avaliador pelo director pode estar viciada.”; “Nunca do agrupamento”; “Criam-se situações de divisão e falta de concordância acerca dos registos e dos resultados”; “os constrangimentos gerados entre avaliador e avaliado em nada promovem a qualidade e justiça do sistema”; “escolas comprometidas com avaliadores sem competência”; “não feita por pares”; “Deixa-se influenciar por questões de diferente ordem”; alguém exterior à escola pode originar que não compreenda nem valorize aspectos práticos”; “sem formação e externo à escola corre o risco de não ser correcto na sua avaliação.”;
	Outras justificações associadas à forma de avaliar	“Antes de qualquer modelo devemos pensar na ausência de competitividade e reconhecer o mérito próprio de cada docente, de acordo com a sua actividade profissional”; “ Não me identifico com um processo de avaliação deste género ”; “Muitos directores estão amarrados a avaliadores que não tem competência”; “Este tipo de inquérito deveria ter sido posto aos professores antes de qualquer decisão Ministerial. Chegou tarde! Contudo mais vale tarde do que nunca, os professores são pacientes.”; “objectivos definidos por cada agrupamento não seria uma boa opção, tornar-se-ia injusto pois os critérios poderiam ser mais facilmente atingíveis em alguns agrupamentos do que noutros”

Solicitados os inquiridos a apresentarem as razões porque fizeram as suas opções relativamente às formas de avaliação que seleccionaram, quer relativamente às do seu **agrado**, quer **às do seu desagrado**, verificamos que o indicador mais consensual é “**Relatório, ou Relatório crítico**”, (33 dos inquiridos), com o argumento de que “*permite ao professor pensar sobre o seu percurso profissional, reflectir sobre a sua prática pedagógica...aféri-la em função das necessidades detectadas*” e sugerem inclusive “*base numa grelha previamente definida, que pode ou não ser seguida pelo avaliado*”.

Associado ao relatório crítico aparece claramente em vantagem a “**necessidade de formação do avaliador**”, e “**deste não pertencer ao agrupamento**”, com um total de 61 respostas;

Relativamente à subcategoria “**Avaliador do agrupamento**”, apenas com 8 respostas. “**O Modelo Actual**”, com 4 respostas e “**O Portfólio**”, com 2 respostas.

Quanto às opções menos valorizadas surge o **“Exame”**, que regista 24 respostas, cujas justificações se sustentam no facto: *“é um absurdo para que servem as universidades para além da formação?”*; *“Avaliem as Universidades e não proponham exame ao docente”* e *“nele não se enquadram actividades e indicadores concretos da actividade prática”*; **“O Modelo Actual de Avaliação”**, é a subcategoria com 16 registos, as justificações dão uma perspectiva de que *“deu provas de não ser construtivo, não usar instrumentos justos”* e de ser *“confuso e pouco credível”*.

Também o **“Avaliador Pertencer ao Agrupamento”** é justificado como uma má opção por 15 respondentes. Selecionamos a justificação que se segue como exemplo do que pensam os professores inquiridos: *“A «promiscuidade» dos contextos só beneficia com a pouca clareza de critérios subjacentes à avaliação, sobretudo se o avaliador for designado pelo Director”*.

“O Relatório”, apresenta 6 respostas que o colocam como uma forma de avaliação pouco eficaz.

A subcategoria que considera a opção **“Avaliador externo”**, é indicada como má opção, de acordo com 2 inquiridos.

Finalmente a subcategoria **“Outras justificações associadas à forma de avaliar”**, é o grupo onde colocamos as opções/justificações que não se enquadram nas subcategorias enunciadas, e que o número de respostas não permite formar um núcleo aglutinador das propostas. De todas salientamos uma consideração que entendemos ser pertinente face à forma como foi implementado o MADD: *“Este tipo de inquérito deveria ter sido posto aos professores antes de qualquer decisão Ministerial. Chegou tarde! Contudo mais vale tarde do que nunca, os professores são pacientes”*.

7.2.2. Apresentação e análise das respostas às questões abertas do inquérito de acordo com as funções exercidas: Professores Avaliadores e de Direcção/Coordenação de Escola

Esta sub-amostra é constituída por 44 sujeitos; dos quais 27 são professores que assumem funções de Coordenação/Direcção de Escola e 17 são professores com funções de Avaliadores. Vejamos como se distribuem as suas opções.

Quadro nº 80
Concorda com a Avaliação do Desempenho Docente?

CONCORDAM	Noutros moldes	“pressupostos previamente definidos e divulgados”; “isenta, objectiva e justa.”;
	especificam ou associam a outras	“os professores sempre foram avaliados.”; “qualquer profissão tem de ser avaliada”; “os professores também deverão ser avaliados”; “qualquer profissional é avaliado”; “como outros profissionais”.
	Construtiva e equitativa	“é necessária ...com equidade e justiça”.
	Valorização pessoal/progressão na carreira	
	Qualidade de ensino como objectivo/melhoria desempenho	“discordo que o resultado dependa de outros factores (quotas)”; “permite perceber os porquês”; “visa melhoramento da prática pedagógica... é positivo”; “tomar decisões para melhorar o acto educativo”; “aferimos conhecimentos através da avaliação...é indispensável para alunos e professores”; “momentos de reflexão, auto-avaliação e hetero-avaliação...em conjunto...melhorar práticas”; “avaliação que contribua para enriquecimento profissional e da prática profissional”; “à reflexão sobre a acção e proporciona desenvolvimento/melhoria”; “promove a reflexão com vista a melhorar o resultado das aprendizagens... avaliar para ensinar melhor”; “Comparar um percurso ...positivo”; “avaliar para inovar”; “reflectir sobre o trabalho desenvolvido, verificar como nos situamos na profissão”

NÃO CONCORDAM	Não é credível Sem qualidade/gera tensões	<p>“não é feita com equidade e coerência”; “o tempo e os recursos humanos utilizados não permitem um trabalho credível e justo”; “duas aulas assistidas não permitem ver a qualidade docente”; “esta avaliação cria diferenças entre colegas”;</p> <p>“não promove a qualificação profissional...não é contínua...subjectiva...o próprio avaliador sente desconforto por falta de competências para avaliar”</p>
	Discorda avaliação Licenciatura credível	<p>“avaliados no curso...e a nota do curso é credível”; Esta avaliação põe em causa quem nos avaliou na altura”.</p>
	Quota injusta medida economicista	

Inquiridos, os professores com funções de avaliadores e de Direcção de Escola, sobre se concordam ou não com a Avaliação do Desempenho Docente verificamos que a maior parte é favorável. Sobressaem na categoria **“concordam”** as subcategorias:

- **“Qualidade de ensino como objectivo/melhoria desempenho”**, com um total de 12 respostas, das quais 5 pertencem ao grupo Direcção de escola e 7 ao grupo dos avaliadores.
- **“Não especificam ou associam a outras profissões”**, com um total de 5 respostas, das quais 4 pertencem ao grupo Direcção de escola e 1 ao grupo dos avaliadores.
- **“Construtivas e equitativas”**, e **“noutros moldes”**, apenas com um registo de resposta cada de cada um dos grupos em análise.

Quanto à segunda opção, **“Não concordam com avaliação”** encontramos três grupos subcategorias:

- **“Sem credibilidade, nem qualidade e é geradora de tensões”** com 5 respostas; 1 pertence a um avaliador e as restantes 4 a cargos de Direcção.
- **“discorda de qualquer tipo de avaliação Licenciatura credível”**, regista 1 resposta de um elemento da Direcção de uma escola.

Quadro nº 81

O Modelo de Avaliação do Desempenho avalia efectivamente o desempenho dos professores?

<p>AVALIA</p>	<p>Avalia em parte</p>	<p>”falarmos do acto educativo em si então estamos perante uma dimensão muito subjectiva difícil de avaliar”; “em parte...não concordo com as quotas, a classificação a atribuir é aquela que o professor merece”;</p>
<p>NÃO AVALIA</p>		
<p>Economicista Burocrático</p>	<p>simplesmente uma aplicação economicista de um governo ditador”;; “excessivamente burocrático.” “não contribui para a melhoria da prática docente uma vez que sobrecarrega o docente com burocracias”;</p>	
<p>Conflitos Jogos de interesses</p>	<p>“ Não...a forma como este processo decorre leva à divisão dos professores pondo em causa a qualidade dos contextos educativos”</p>	
<p>Avaliadores s Competências</p>	<p>“a observação de aulas deverá assegurar essa dimensão, mas na situação actual pode ser mascarada pelo avaliador sem competências e levar a conclusões falsas”</p>	
<p>Avalia dimensões que nada têm a ver c/qualidade</p>	<p>“o trabalho docente realiza-se ao longo de um ano lectivo pelo que não são três aulas assistidas, ou e um portfólio que reflectem a qualidade do trabalho realizado.”; “os mecanismos desta avaliação apenas se debruçam sobre dois momentos da intervenção educativa, incidem sobre o produto esquecem o processo”</p>	
<p>Não respeita especificidades/não é justo/falta de rigor</p>	<p>“avaliar ...em algumas aulas não permite concluir que é um bom ou mau professor.”; “porque o trabalho do professor reparte-se por uma infinidade de tarefas que não é contabilizada neste modelo de avaliação”; “não concordo com parâmetros, precisam de rigor”;</p> <p>“porque em momentos específicos de curta duração, isolados, fora do contexto que se pode avaliar a componente científico-pedagógica de um docente.”; “...pouco sustentada e sem o mínimo de rigor no seu processo”; “falta de rigor e continuidade no processo de avaliação”; “não pode ser reduzida a um número”;</p>	

Quanto à opinião dos Avaliadores e dos professores com funções de Direcção de escola sobre se o Modelo de Avaliação avalia efectivamente o desempenho dos professores, verificamos que as opções continuam a dividir-se entre os que consideram que sim e os que entendem que não avalia.

Na subcategoria “**avalia em parte**” apenas dois elementos da Direcção são favoráveis a esta opção.

Relativamente aos que optam por afirmar que não avalia, identificamos as seguintes subcategorias mais valorizadas;

Seguem-se as subcategorias que reconhecem que o modelo é “**Economicista/burocrático**”, com 3 respostas, sendo 2 correspondentes aos que desempenham cargos de Direcção.

Na subcategoria que considera que este MADD promove “...**conflitos/jogos de interesses/tensões**”, “**Avaliadores não têm competências**” com apenas 1 resposta de um professor que exerce na Direcção da Escola.

“**Avalia dimensões que nada têm a ver c/qualidade**”, contamos 2 respostas dos avaliadores

Na opção “**Não respeita especificidades/não é justo/falta de rigor**”, registamos um total de 7 respostas; 3 do grupo de Direcção de escola e 4 dos avaliadores.

Quadro n° 82

Mecanismos identificados/sugeridos como garantia de que avaliam o Desempenho Profissional

MECANISMOS	Comissão/equipa externa escola (isenta)	<p>“O avaliador deveria ser alguém de fora do sistema educativo, alguém capacitado para essas funções e que pudesse avaliar cada docente de forma objectiva e imparcial, sem estar sujeito a restrições.”; “entidades externas...equidade e justiça ...minimiza risco de contaminação da objectividade”</p> <p>“externa”;</p>
	Formação Trab. cooperativo	<p>“acções de formação”</p>
	Grelhas c/menores amplitudes/Obiectiva	<p>“menos parâmetros classificativos”</p>
	Percorso profissional	<p>“um contínuo e ser permanente”</p> <p>“Qualquer modelo tem de equacionar as variáveis contextuais onde a acção ocorre pois estas podem ser condicionantes ou facilitadoras”;</p>

Como mecanismos que asseguram a Avaliação de Desempenho Docente obtivemos dos professores que exercem funções de Direcção nas Escolas e que são nomeados Avaliadores, 3 respostas para a subcategoria “**Comissão/equipa externa escola (isenta)**”, das quais 2 são dos avaliadores e 1 do outro grupo em análise.

Na subcategoria “**percurso profissional**”, 1 resposta para cada um dos grupos, num total de 2 respostas para esta subcategoria.

Quadro nº 83

A Avaliação do Desempenho promove o desenvolvimento das organizações e a qualidade dos contextos?

<p>PROMOVE</p>	<p>Conduz à reflexão e partilha/identificação o necessidades</p>	<p>“se existir trabalho conjunto, partilha de estratégias e formação na modalidade de oficina”; “quando somos avaliados, sentimos necessidade de fazer formação para melhorar o nosso desempenho”; “ (em parte) na medida em que leva o docente a um esforço no sentido de melhorar a sua pratica e conduz à reflexão e à partilha”;</p> <p>“...obriga á reflexão e ao debate e por isso revela-se como positivo”</p>
<p>NÃO PROMOVEM</p>	<p>Culpa do avaliador que É da org./ falta idoneidade / competência avaliador</p>	<p>“formação adequada dos avaliadores e desenvolvimento de uma cultura de desenvolvimento profissional”</p>
	<p>Correlação c/ Situação económica preocupação c/resultados</p>	<p>“Urgente é intervir na qualidade dos recursos humanos e materiais, e aí sim não é necessário motivar os professores para a excelência.”; “apenas classifica e não avalia”;</p> <p>O processo de avaliação não tem sido posto em prática de forma organizada e sistemática, nem gradual”</p>
	<p>Formação em paralelo</p>	
<p>NÃO PROMOVE</p>	<p>A ser alterado/burocrático /menospreza trabalho c/alunos</p>	<p>“ser alterado”; “não iremos trabalhar com as crianças, iremos passar o tempo com os papéis”; “preocupados com as aulas avaliadas”; “promove o preenchimento de inúmeros papéis e não serve de nada”; “não se avalia o trabalho desempenhado, ao longo do ano lectivo mas apenas das aulas preparadas e observadas”</p> <p>“este modelo é muito complexo quanto aos procedimentos e aos instrumentos de verificação pelo que os seus objectivos são tudo menos promover a qualidade educativa. Esta pode ser a vontade dos agrupamentos mas não é seguramente a do M. Ed.”; “menospreza” o trabalho com os alunos”; “não vi nada de positivo neste tipo de avaliação.... muito difícil medir o grau de profissionalidade quando somos pessoas e trabalhamos com pessoas com atitudes, valores, comportamentos”; “.não há tempo para melhorar e desenvolver as práticas educativas...preocupação com burocracia”;</p>
	<p>Ambientes competitivos injustos</p>	<p>“o processo contém muitas lacunas, incoerências e injustiças”; “ambiente educativo das escolas tem vindo a deteriorar-se”; “desunião...competitiva”</p> <p>“fomenta a divisão e o confronto entre docentes...o espírito de equipa não se concretiza”; “concorre para a promoção de ambientes competitivos, egoístas e interesseiro”; “inibe a partilha e a colaboração “;</p>

Os professores com funções de Avaliadores e a exercer nas Direcções das Escolas consideram que as Organizações Educativas beneficiam com a Avaliação de professores; um grupo afirma **Promover** e outro considera que “**Não**”.

Nas subcategorias “**Conduz à reflexão e partilha/identificação necessidades**”, obtemos 3 respostas; sendo 2 de Directores Escola e 1 de um avaliador, “**Detecta necessidades**”, apenas com uma resposta de um Director de escola.

No grupo oposto ao primeiro verificamos que o maior número de respostas se concentra na subcategoria “**Modelo a ser alterado/ burocrático/menospreza o trabalho com os alunos**”, com 5 respostas de Directores e 4 de Avaliadores, total de 7 respostas.

A outra opção igualmente votada diz respeito ao facto desta avaliação dar “**Origem a Ambientes Competitivos/injustos**”, respectivamente com 5 respostas, divididas entre avaliadores com 3 e Direcção de Escola com 2.

Com apenas 2 e 1 resposta, respectivamente as subcategorias “**Correlação c/ situação económica/preocupação c/resultados**”; “**Culpa do avaliador que é da org./falta de idoneidade**”

Quadro nº 84

É importante, qualquer que seja, o processo de Avaliação do Desempenho de Professores, preocupar-se com a promoção do desenvolvimento da organização/escola

IMPORTÂNCIA DESENVOLVIMENTO	Escola em 1º lugar/Promoção da Qualidade/Excelência	<p>“escola em 1º lugar”; “importante avaliar, recentrar práticas e orientar o Sistema de Educação e Ensino para o sucesso”; “as duas realidades não se podem dissociar. Todo o processo leva a um aperfeiçoamento do sistema e contribui para uma valorização da escola pública”; a promoção do desenvolvimento da organização é imprescindível”; “o desenvolvimento da organização é fundamental”; “correlação entre boa organização e o bom desempenho de todos quantos exercem a sua actividade profissional na escola”; “qualquer processo que remeta para a reflexão sobre o trabalho tem consequências ao nível da organização”; “cada vez mais na educação é importante a promoção do desenvolvimento da organização educativa”; “o desempenho docente está directamente ligado com o desenvolvimento da escola”;</p> <p>“melhorar prática pedagógica dos professores... melhora e promove a escola ou a organização em que se trabalha”; “ Para que haja sucesso, tem que haver harmonia em todas as suas partes”; “ o centro de todo o processo tem que ser a qualidade do ensino proporcionado aos alunos e tem obrigatoriamente que implicar a promoção do desenvolvimento da escola/organização”; “sem avaliação não há aprendizagem e consequentemente não há desenvolvimento da organização escola como um todo”; “no passado recente fomos induzidos a partilhar e cooperar...temos de recuperar esta filosofia a favor da qualidade e desenvolvimento das organizações”; “O trabalho colaborativo deveria ser a preocupação da avaliação”; “identificação...resolução de problemas...resultados melhores”; “ avaliação só faz sentido se se avaliar impactos na organização através do desenvolvimento profissional”; “promovendo-se o desenvolvimento dos alunos e do professor promove-se o desenvolvimento da escola”;</p>
	Aposta nos recursos materiais e humanos	<p>“melhorar as condições humanas e materiais, resolver os problemas promove melhor ambiente de trabalho e maior satisfação”;</p>

Para os inquiridos a principal justificação para que haja desenvolvimento das organizações educativas é o **reflexo na qualidade do ensino/aprendizagem dos alunos**, registamos 9 justificações relativas a quem exerce cargos de Direcção de escolas e igualmente 9 relativas a Avaliadores, temos um total de 18 respostas.

Apenas 1 resposta a apontar para a subcategoria “**Apostar nos recursos humanos e materiais**” (4).

Quadro nº 85

O Modelo de Avaliação do Desempenho Docente assegura critérios de justiça e equidade

ASSEGURA	Admite assegurar	<p>“o modelo anterior, talvez necessitasse de alguns reajustes com a actualidade, mas era mais justo”; “</p> <p>“tenho dúvidas”;</p>
NÃO ASSEGURA	Provoca incidentes variados/quotas	<p>“O regime de quotas não permite que haja justiça”; um professor pode preparar as aulas em que é observado e ao longo do ano não investir”, “basta existirem parâmetros diferentes entre escolas para isso não acontecer”; “quotas favorecem injustiça”;</p> <p>“As quotas são em parte responsáveis”; “altamente injusto, dada a contingência das quotas”;</p>
	Altera a lógica profissional/ambiguidades/subjectividade do processo / perpetuação de interesses instituídos	<p>“alterar tudo”; “critérios iguais para todos os docentes e não tem em conta, o local, as condições de trabalho, o nível social das famílias, logo a justiça e a equidade da avaliação é subjectiva”; “o mesmo professor em escolas diferentes teria avaliações também diferentes”; “Não existem critérios de justiça, nem de equidade quando os professores são avaliados por colegas que, de uma forma ou de outra, são “atraíçoados” por questões de “companheirismo” ou “antagonismo”;</p> <p>“contempla momentos descurando o desenvolvimento do trabalho de todo um ano lectivo, ou de uma vida”;; “não proporciona equidade...sou favorável à existência do “amigo crítico” que presencia as aulas não para sancionar mas para ajudar a reflectir e a melhorar as práticas”; “diferentes actuações dos avaliadores dão origem a avaliações diferenciadas e injustas.”;”; “questões afectivas prevalecem e obstaculizam equidade e justiça” “...o que é que mudou? Será que a mudança foi suficientemente significativa para assegurar critérios de justiça?”, “...este modelo é arbitrário e promove injustiça., fomenta o individualismo, a desconfiança, perturba o ambiente escolar e de ensino”; “este modelo é arbitrário e promove injustiça., fomenta o individualismo, a desconfiança, perturba o ambiente escolar e de ensino”;</p>
	Avaliadores s/formação s/perfil/pares	<p>“não têm preparação para a função”;</p> <p>“não há prática de avaliar no nosso sistema... é um processo permeável a amizades, cumplicidades que se geram nos contextos de trabalho e que interferem significativamente na «nota»”;</p>

Quanto aos critérios de justiça e equidade apenas 2 dos respondentes do grupo com funções de Avaliador e de Direcção de Escola admitem que assegura.

Quanto aos que optam por admitir que o MADD não assegura esses critérios, a principal justificação que dão enquadra-se na subcategoria **“Alterar a lógica profissional, promover ambiguidade e subjectividade do processo e promover interesses**

instituídos”, com 12 respostas; sendo 4 dos que exercem cargos de Direcção e os restantes 8 dos Avaliadores.

O MADD como responsável por **“Provocar incidentes variados e as quotas serem um elemento destabilizador”**, é identificado por 4 Directores e 1 Avaliador, num total de 5 respostas.

Apenas 2 dos inquiridos do grupo em análise aponta este factor **“Avaliadores sem formação ou sem perfil a avaliarem os pares”** com responsabilidade sobre a falta de equidade e justiça.

Quadro nº 86

O que pensa sobre a Avaliação do Desempenho e o reflexo na progressão da carreira

FACTORES FAVORÁVEIS	Empenho Avaliação positiva S/quotas	
	Aceitam reflexos da avaliação na carreira se...	<p>“na avaliação positiva deve haver progressão”; “bons professores devem ter trabalho valorizado e a progressão deveria ser uma forma de o valorizar”; “ temos de demonstrar trabalhonteresse e dedicação para que sejamos recompensados”; “se não tiver reflexos na progressão da carreira os resultados são nulos”; “ se fosse imparcial e as competências tivessem maior peso”;</p> <p>“processo bem conduzido e justo”; “ “se tiver uma vertente formativa, oportunidade de reajustar as prática”; “concordaria se fosse realizado com critérios de igualdade.”; “se garante justiça é justo que se destaquem as boas práticas e sejam valorizados e promovidos”; Se trabalhou deve ser recompensado por isso”; “forma de estimular os professores”; “dependendo da maneira como é feita; isto é dos critérios”; “bom desempenho deveria ser premiado”;</p>
	Isenta e fiável c/instrumentos aféridos/ s/repercussões concurso	<p>“concordo que a avaliação tenha reflexos, mas não utilizando este modelo”; “ “deve reflectir-se na progressão mas não nos concursos”; “os professores não são todos iguais. Se um se esforça e trabalha mais porque há-de progredir ao mesmo ritmo que o outro?”;</p>

FACTORES DESFAVORÁVEIS	São processos independentes	“nada têm a ver”; “se a avaliação depende de quem avalia e das escolas então que justiça se reflecte no concurso e na progressão da carreira”;
	Assistir a aulas é subjectivo Desmotivava	“a avaliação pode ser realizada em dias que o grupo de alunos pode estar mais irrequieto, nós mais indispostos e não acho justo que estes condicionalismos interfiram”; “como há justiça entre as várias escolas e os níveis de exigência?”;
	Ambientes conflituosos entre pares	“Tem sobretudo negativos: competitividade, deslealdade, aposta em formações de cariz pouco funcional, mau ambiente de trabalho entre os pares, menor empenho por parte dos lesados”;
	Modelo Imposto Discorda	
	Carácter formativo	

Favoráveis ao reflexo da avaliação de desempenho na progressão da carreira registamos 13 respostas para a subcategoria **Aceitam reflexos da avaliação na carreira se...**”, este total diz respeito a 5 respostas dos cargos de Direcção de Escola e 8 dos Avaliadores.

“**Isenta e fiável c/instrumentos aferidos/ sem repercussões concurso**”, com a resposta de 2 avaliadores.

Desfavoráveis a qualquer reflexo da avaliação na progressão da carreira, destacam-se as subcategorias;

“**São processos independentes**”; com 2 respostas dos Directores também com 2 respostas, sendo uma de cada um dos grupos em análise “**Assistir a aulas é subjectivo e**

desmotiva” e “Ambientes conflituosos entre pares, modelo imposto/discorda”, com 1 resposta de um cargo de Direcção.

Quadro nº 87

A Avaliação do Desempenho promove a tomada de consciência do percurso profissional

FAVORÁVEIS	Pensar a situação	<p>“pelo factor do medo os docentes pensem um pouco mais sobre as funções que desempenham e como as desempenham”;</p>
FACTORES DESFAVORÁVEIS	Não promove a tomada de consciência do percurso (contínuo), nem a contraposição dos diferentes olhares	<p>“O professor que se empenha e se preocupa com a sua profissão vai fazê-lo em qualquer circunstância, avaliado ou não”; “está alicerçado em pressupostos subjectivos... podem diminuir a auto-estima e o auto-controle de um bom profissional”; “a pouca prática que tive diz-me que nem todos os docentes conseguem ter consciência do seu percurso profissional”; “avaliado preocupado apenas com o que o avaliador vai observar em duas aulas, e o percurso onde fica?”;</p> <p>“pode levar a reflectir, mas também a diminuir a sua auto-estima”; “um modelo bianual apenas avalia dois anos, o percurso profissional é muito mais longo” “dois momentos pré-definidos em nada promovem a reflexão sobre a acção ao longo de um período de tempo”;</p>
	Não é preocupação deste modelo	<p>“só beneficia o estado”;</p>
	Outros/imposto/presuposto subjectivos	

Questionados sobre a oportunidade que o MADD dá de consciencializar o percurso profissional, as respostas conduziram, uma vez mais à criação de duas grandes categorias, os que entendem que é de facto um momento que cria essa oportunidade e outro que entende que não está contemplado. No primeiro grupo apenas 1 resposta de um Director vai nesse sentido.

No segundo grupo; isto é, os que discordam “**Não promove a tomada de consciência do percurso (contínuo), nem a contraposição dos diferentes olhares**”, com um total de 7 registos; 4 dos Directores e 3 dos Avaliadores. “**Não é preocupação deste modelo**”, é considerado por 1 dos inquiridos com funções de Direcção.

Quadro nº 88

Pedimos que nos façam sugestões e/ou comentários acerca da afirmação
“A Avaliação do Desempenho terá de contemplar o desenvolvimento profissional”

FACTORES IDENTIFICADOS	Análise Reflexão crítica partilhada	“práticas colaborativas e de partilha são a forma mais relevante de influenciar e analisar desenvolvimento profissional”
	Formação que potencie a análise da prática	“controlo maior em promover formação adequada”; “O enriquecimento profissional será sempre com acções de formação”;
	Não envolvimento em questões institucionais e administrativas	

À semelhança dos resultados obtidos no grande grupo, também os professores com funções de Avaliadores e os que têm cargos de Direcção e/ou Coordenação de Escolas não têm muitas sugestões a fazer. Partindo da leitura das respostas verificamos que “**Análise Reflexão crítica partilhada**”, regista 1 resposta e a “**formação que potencie a análise da prática**”, 2 respostas.

Quadro nº 89

Sugestões para os instrumentos utilizados na Avaliação do Desempenho serem objectivos e fiáveis

SUGESTÕES INSTRUMENTOS	Aferidos, testados e transparentes, simples quantificáveis	<p>“Maior espaço de discussão/reflexão por parte de quem elaborar os instrumentos, assegurando a democraticidade dos critérios.”;</p> <p>“simples e eficazes”; “Instrumentos simples”; e postos em prática após serem testados, discutidos e eventualmente reformulados.”; “testados, aferidos, validados, com indicadores previamente definidos pelo agrupamento e do conhecimento público”;</p>
	Usados de forma diferenciada/adequados contextos	<p>“preocupa-me o facto desta avaliação penalizar muitos professores e sobretudo os que desempenham as suas funções em contextos adversos/problemáticos”;</p>
	Desenvolvidos na escola ou fora por alguém c/formação adequada	<p>“elaborados por pessoas com formação e a pensarem no bem-estar do professor e do aluno, para que os resultados sejam melhorados e se combatam as lacunas do nosso ensino”;</p> <p>“Sejam elaborados por especialistas em supervisão em cada um dos ciclos, com muita prática lectiva” “</p>
	Aplicados por avaliadores externos reconhecidos	<p>“instrumentos fiáveis e usados por avaliadores credíveis.”;</p> <p>“e extensível a todo o País”;</p>
	Objectivos nacionais	<p>“estrutura padrão que possa ser utilizada por todos.”;</p> <p>Por um lado devem ser o mais universais possível, por outro que sejam mensuráveis, mas flexíveis para se adaptarem às situações”;</p>
	Outros	<p>“O cerne da ADD não pode ser só medir e punir mas potenciar o desenvolvimento profissional”;</p>

Em resposta à solicitação de nos serem dadas pistas/sugestões acerca dos instrumentos, a utilizar numa avaliação de desempenho, que assegurem a fiabilidade e a objectividade, encontramos respostas que nos permitiram criar 6 subcategorias, que apresentamos de acordo como grau de importância que lhes foi atribuído pelo número de respondentes:

“Aferidos, testados e transparentes, simples quantificáveis”, com 5 respostas; sendo 1 de um Director e 4 de Avaliadores.

“Usados de forma diferenciada/adequados aos contextos” e **“Outros”**, com 1 resposta cada e em ambos os casos da responsabilidade de Avaliadores.

“Desenvolvidos na escola/ou fora por alguém c/formação adequada”, **“Aplicados por avaliadores externos reconhecidos, “Objectivos nacionais”**, com 2 repostas cada, repartidas cada subcategoria por um elemento de cada grupo.

Quadro nº 90

Sugestões para a construção de um referencial objectivo

CRITÉRIOS A INTEGRAR NO REFERENCIAL	Atender PC investigação	<p>“Ligação a projectos de investigação/acção”; “ O meio, os projectos curriculares são indispensáveis para que o professor defina o seu trabalho daí que também deveriam ser os referenciais da avaliação.”;</p> <p>“ Pilotar no terreno para despistar possíveis incoerências e injustiças”;</p>
	Equipas de avaliação	
	Avaliar para aprender e não para diferenciar Trabalho em parceria e formativo	<p>“Deve-se avaliar para aprender e não para diferenciar”; “ “Formações em áreas que tenham a ver com os desempenhos”; “Muita articulação institucional entre pares”;</p> <p>“trabalho cooperativo entre professores”; “trabalho entre pares”; “Avaliação regular e permanente para crescer profissionalmente”;</p>
	Grelhas de observação aferidas	<p>“grelhas de observação com apenas três escalas, Insuficiente, Suficiente e Bom...e indicadores para os diferentes itens”;</p>
	Relação Prof. /aluno(s)/sala de aula e comunidade ed.	<p>“relação com os alunos/motivação”; “Relação com a comunidade educativa”; “Relação pedagógica com os alunos”; “trabalho com a comunidade”;</p> <p>“Relação pedagógica com os alunos” “Relação com a comunidade”</p>
	Objectividade, Imparcialidade e Rigor Adm.	<p>“Critérios ajustados aos contextos”; elaborado por grupos de professores, com serenidade e ponderação e rigor.”</p> <p>“Assiduidade” “ Pontualidade” Assiduidade”,</p>

Também, nesta questão verificamos dificuldade em obter respostas. As sugestões apresentadas são as seguintes:

“**Atender PC/ investigação**”, 2 respostas, sendo uma para cada um dos grupos em análise.

“**Avaliar para aprender e não para diferenciar**”, com 6 respostas, divididas igualmente pelos Directores e Avaliadores.

“Grelhas de observação aferidas” registada 1 resposta, correspondente a um Avaliador

“Relação Prof./aluno(s)/sala de aula e comunidade educativa”, com 6 respostas, das quais 4 são opções de Directores e 2 de Avaliadores.

“Objectividade, Imparcialidade e Rigor Administrativo”, com 2 respostas dos professores Directores e 3 dos Avaliadores, que dá um total de 5 respostas

Quadro nº 91
Que Perfil para o docente avaliador

CONCORDAM	C/ experiência na docência/capaz de promover o crescimento profissional do outro	<p>“tenha competências colaborativas”; “o seu perfil deve pautar-se pela competência”;</p> <p>“profissionalismo e isenção que permita ajudar/orienta”; “reconhecido como experiente”; “ajude ao desenvolvimento potenciando as qualidades e reflectindo sobre as práticas”;</p>
	Exterior à organização	<p>“Um avaliador sem ser do agrupamento, de preferência da Inspeção e nunca um colega”;</p>
	Conhecer contextos	
	Características pessoais	<p>“ O avaliador deverá ser uma pessoa responsável, isenta, honesta, íntegra”; “correcta possível perante os avaliados”; “justiça, ajuda e sigilo”;</p> <p>“ponderado ...respeitador da dignidade docente”; “dimensão social e ética que lhe permita ser justo e imparcial”;</p>

NÃO CONCORDAM		
------------------	--	--

Relativamente ao perfil do Avaliador, neste grupo constituído por Avaliadores e os que assumem cargos de direcção não há nenhum registo discordante.

Relativamente aos que entendem ser necessário exhibir um determinado perfil para realizar a função de avaliação de desempenho, surge:

“Com experiência na docência/capaz de promover o crescimento profissional do outro”, com 5 respostas; sendo 2 dos Directores e as restantes dos Avaliadores.

“Características pessoais”, com 5 respostas; respectivamente 3 dos Directores e 2 dos Avaliadores.

“Exterior à organização”, com 1 resposta de um Avaliador.

“Conhecer contextos”, sem respostas neste grupo

Quadro nº 92

Justificação das opções identificadas como sendo as mais e as menos valorizadas

JUSTIFICAÇÃO OPÇÕES MAIS VALORIZADAS	Relatório crítico	<p>“elaborado de acordo com critérios definidos;”; “o relatório não é suficiente como fonte de avaliação, mas ao mesmo tempo, considero que os modelos actuais não são justos e imparciais”;</p> <p>“dar conta do percurso profissional, ser isento (não havia acesso á identificação pelo avaliador), permite identificar e intervir nos pontos fracos, valorizar os pontos fortes”; “reflexão à nossa prática pedagógica. Daí relatório crítico seguindo critérios previamente definidos seria a melhor forma de actuar”;</p>
	Modelo actual	
	Portfólio	
	Avaliador do Agrupamento	“analisado por uma equipa com formação adequada, nomeados pelo Director”;
	Avaliador externo c/Formação	<p>“externo à escola, altamente preparado para avaliar”; ““avaliador externo parece-me a menos mal”; O conhecimento entre avaliador e o avaliado só incentiva a injustiça”;</p> <p>Formação dos avaliadores”; “Prestigio dos avaliadores”; “Avaliadores externos promovem mais equidade e justiça”;</p>

OPÇÕES MENOS VALORIZADAS	Exame	<p>“não é o reflexo do trabalho do professor em contexto sala de aula, pode ter muitos conhecimentos e não os conseguir transmitir aos alunos. Uma boa nota não significa um bom professor “em tão pouco tempo não mostra o que é um professor”; “O exame é uma situação impensável, sobrepõe-se ao diploma do curso”;</p> <p>“Avaliadores externos promovem mais equidade e justiça”;</p>
	Modelo actual	<p>“está fora de questão pelas questões burocráticas que lhe estão associadas”; “corrupto, permite situações de subjugação do avaliado ao avaliador, ameaças camufladas, quotas de excelente só para os «eleitos» e em anos alternados solicitação de avaliação...enfim processo promíscuo”;</p>

OPÇÕES MENOS VALORIZADAS	Relatório	“injusto e não tinha peso nenhum na progressão da carreira.”
	Avaliador do agrupamento	“A avaliação por colegas opção frágil”;
	Avaliador externo	
	Outras justificações associadas à forma de avaliar	“Não me identifico com um processo de avaliação deste género”;

Solicitados os inquiridos a apresentarem as razões porque fizeram as suas opções relativamente às formas de avaliação que seleccionaram, quer como sendo as do seu agrado, quer as do seu desagrado.

Verificamos que o indicador acerca da forma de avaliação mais consensual é o **“Relatório, ou Relatório crítico”**, com 4 respostas, duas de cada um dos sujeitos de cada grupo.

“Avaliador externo com Formação”, é também identificado em 6 resposta, repartidas

“Avaliador do Agrupamento”, é referido apenas por 1 Director de Escola.

Quanto às opções identificadas como menos agradáveis são:

“O Exame”, com 3 respostas; 2 dos Directores e 1 do Avaliador.

“O Modelo actual”, subcategoria em que registamos 2 respostas, de Avaliadores.

“Avaliador do Agrupamento” e **“Outras justificações”**, cada uma das subcategorias com 1 resposta, sendo a primeira dada por um Avaliador e a segunda por um Director.

7.2.3. Apresentação dos resultados e análise de conteúdo das respostas às questões abertas do inquérito de acordo com as funções exercidas: Professores Avaliados

Constituem este sub-grupo 168 sujeitos. Vejamos como se distribuem as respostas

Quadro nº 93

Concorda com a Avaliação do Desempenho Docente?

CONCORDAM	Qualidade de ensino como objectivo/melhoria desempenho	<p>“exclusivamente a qualidade do ensino”, “necessária avaliação... distinga e premeie os que trabalham”; “forma de institucionalmente, pedagogicamente estarem mais actualizados e serem intervenientes no bom funcionamento da escola”; “termos noção do nosso desempenho”; “sentir que alguém olha para nós, evita acomodação” ; “mais-valia para o reconhecimento profissional”; “consciencialização do percurso profissional”; “procurar formação”; “melhoramento da qualidade do processo de ensino/aprendizagem”; “mais-valia para o avaliado “; “reconhecimento”; “meio de valorização”;”; “conhecer pontos fracos e fortes para otimizar desempenho e sucesso escolar dos alunos”; “trabalho reconhecido e valorizado”; “professores formam futuras gerações e só através de uma avaliação conscienciosa e justa é possível mostrar o trabalho desenvolvido na aula.”; “fundamental avaliar para conhecer práticas”; “visa sucesso educativo.”; “necessário parar, reflectir e tomar decisões”; “um instrumento de aprendizagem...evolução...formação.”; “tomar decisões e melhorar a intervenção educativa”; “docentes acomodados na carreira... importante o seu desempenho com os alunos, a avaliação implica alguém que os veja intervir”; “necessária aferição da qualidade do desempenho profissional”; “melhorar práticas pedagógicas e empenho pessoal”; “permite distinguir, melhorar práticas e valorizar empenho pessoal”; “melhorar práticas”; “actualização permanente e formação contínua adequada às necessidades diagnosticadas”; “promove actualização permanente e formação contínua adequada às necessidades diagnosticadas”; “fomenta a melhoria /reajustamento de práticas educativas”; “permanecermos actualizados”; “forma de melhorar o desempenho”; “para melhorar desempenho docente”; “ Os bons têm de se distinguir dos menos bons”; “docentes devem demonstrar os seus pontos de vista e os seus métodos de trabalho para a obtenção de resultados positivos”; “ para que exista excelência na educação” , “crucial para regular, orientar e direccionar a prática”; “ ajudar o professor a melhorar a qualidade de ensino.”; “valorizar quem trabalha mais e melhor”; “ajudar a melhorar quem revela qualidade inferior”; “justa...beneficia a qualidade”; “questão incontornável...garante qualidade”; “ imprescindível ...progressão na qualidade docente”; “contribui para a qualidade”; “identificar pontos fracos e fortes”; “ qualidade educativa”; “Melhorar ensino e diferenciar positivamente”; “registo, reflexão, melhoramento”; “reflectam sobre práticas e melhorem”; “melhorar a qualidade educativa”; “aferir práticas e reflectir sobre as mesmas”; “Promover boas práticas”</p>
	Valorização Pessoal/Progressão na carreira	<p>“promove o crescimento pessoal, partilha e actualização de práticas pedagógicas”; “necessária numa perspectiva de crescimento pessoal, partilha e actualização de práticas pedagógicas”; “questões relacionadas com a progressão e a valorização pessoal”; “desenvolvimento profissional”; “informa acerca dos aspectos a melhorar, mas não deve ser encarada como factor competitivo entre professores”; “se for justa e adequada valoriza os bons profissionais e competentes”</p>

CONCORDAM	Noutros moldes	<p>“antigos”; “não assim”; “de acordo com a forma como desempenham as funções”; “discordo dos moldes em vigor”; “não é o mais apropriado”; “não concordo com o actual”; “formato diferente do actual”; “noutros moldes...os incompetentes têm de ser convidados a sair da carreira”; “com outros objectivos que não estes”; “Não com este modelo”; “sem quotas”; “forma honesta e correcta”; “Dependendo do tipo de avaliação”; “imparcial...distinga os melhores”; “Avaliar é preciso mas esta não”; “pressupostos errados”; “resultados por vezes injustos”; “discordo totalmente desta avaliação”; “aferir competências”; “o actual modelo é injusto”; “haja justiça”; “este modelo não”</p>
	N/especificam ou associam a outras profissões	<p>“toda a actividade precisa de ser avaliada”; “todo o trabalho tem de ser avaliado”; “todos os profissionais têm de ser avaliados...corremos o risco de ter profissionais só preocupados com a progressão na carreira”; “À semelhança de outras actividades”; “como em qualquer profissão...para aperfeiçoar os ensinamentos e evitar os comodismos”; “todo o trabalho deve ter mediadores”; “há bons e maus ... os bons devem ser valorizados”; “O desempenho carece de avaliação”; “todas os profissionais são avaliados... valorizar quem realmente trabalha”; “Todas as profissões são avaliadas”; “permite identificar níveis de eficiência”; “é uma forma de melhorar desempenho”; “premiar bons profissionais que se preocupam com inovar e melhorar prática”; “fundamental”; “melhora rendimento de parte a parte”; “todos devemos ser avaliados”; “Todos devem ser avaliados”; “qualidade mínima”; “quem trabalha tem que ser avaliado”; “como em todas as profissões”; “sempre fui avaliado”, “sempre fui avaliada”; “como qualquer profissional”; “À semelhança de outras profissões”; “tal como as outras profissões”</p>
	Construtiva e equitativa	<p>“objectivos atingir...termos a noção do nosso desempenho;”; “A profissão é exigente...necessário uma actualização permanente”; “carácter formativo”; “detectar “falhas”; “e proceder às correcções.”; “instrumento de construção da prática pedagógica nunca de penalização ou exclusão.”; “avaliar para corrigir e avançar”; “optimizá-las adquirindo conhecimentos que promovam o sucesso escolar”, “balanço do trabalho desenvolvido no contexto educativo, no sentido da existência de uma permanente evolução”; “justa e construtiva para todos”;” instrumento de aprendizagem e de evolução na formação ”; “pode ser motivo para o cumprimento de obrigações”; “positiva se objectivo é aferir métodos de ensino-aprendizagem”; “evita acomodação e deveria ter uma vertente formativa e processual”; “avaliativa e construtiva”; “equidade e por pessoas com capacidade”; “um bom profissional não receia ser avaliado”; “justa”; “avaliador tem de ser neutro e muito competente”; “assente na justiça e coerência”; “efectuado por docentes qualificados e isentos”; “regularizar práticas, nivelar por cima”, regularizar práticas,”</p>

NÃO CONCORDAM	Não é credível Sem qualidade/gera tensões	“como são escolhidos os avaliadores?”; “ em que assentam alguns critérios desta mesma avaliação.”; “este processo não beneficia os docentes que desempenham um bom trabalho ao longo do ano lectivo”; “raramente tem carácter objectivo, critérios rigorosos”; “não reconheço validade às grelhas usadas”; “este modelo não permite avaliar devido ao excesso de burocracia”; “não beneficia os docentes que se empenham e gera ambientes de competição e conflito.”; “burocrática e não acrescenta nada ao trabalho com os alunos.”; “Gera ambientes de competição e conflito entre colegas”; “não é justa.”; injusta, incongruente e incoerente”
	Discorda avaliação Licenciatura credível	“não concordo com qualquer avaliação”; “tal como não concordo com avaliação de outros profissionais”; “ o trabalho do professor é demasiado vasto para ser avaliado”; “subjacente há sempre avaliação”; “após a licenciatura ... está apto”; “licenciatura está apto”;
	Quota injusta Medida economicista	“ferramenta puramente economicista”; “factores de ponderação: assiduidade do docente, relacionamento com alunos, encarregados de educação, comunidade educativa em geral; pelos resultados dos alunos gera ambientes pouco saudáveis.”; “nestes moldes discordo...uns avaliarem os outros não pode funcionar bem. Tudo vai continuar igual ...esta mudança é para pior”; “apenas pretende poupar uns milhões ao impedir a progressão livre na carreira”;

Analisando as respostas dadas pelos professores avaliados e mantendo quer as categorias, quer as subcategorias dos outros grupos já analisados, verificamos que maioritariamente estes professores também são favoráveis à Avaliação de Desempenho.

Vejamos como se distribuem:

Temos 2 categorias; **os que concordam** e **os que não concordam**.

Relativamente à primeira opção; **Concordam**, obtivemos as seguintes subcategorias:

- “**concordam noutros moldes**”, com 23 respostas;
- “**associam a outras profissões mas não especificam como**”, com 26 respostas;
- atribuem-lhe características “**construtivas e equitativas**”, que regista 23 respostas;
- “**valorização pessoal e profissional**”, com 6 respostas

- **“Qualidade de ensino como objectivo/melhoria desempenho”**, com 59 respostas.

Quanto à segunda opção, **Não Concordam**, das três subcategorias temos:

- Alguns professores avaliados não lhe reconhecem **“credibilidade, nem qualidade e é geradora de tensões”**, com 11 respostas;
- outros entendem que as **“quotas acentuam a injustiça e são medida economicista”**, com 4 respostas;
- finalmente um pequeno grupo manifesta **“discordar de qualquer tipo de avaliação”**, com 6 respostas.

Quadro nº 94

O Modelo de Avaliação do Desempenho avalia efectivamente o desempenho dos professores?

AVALIA	Avalia em parte	<p>“em parte...comporta lacunas e não é possível ser aplicado em todos os contextos”; “avalia a pessoa numa parte, que é aquela que diz respeito à capacidade de organização do trabalho dentro da sala de aula (planificação)”; “Em parte”; “Em parte, a observação de aulas poderá proporcionar esse tipo de informação”; “ poderá não corresponder ao real desempenho do professor no dia-a-dia”; “Em parte...Avalia as questões visíveis”; “não «investiga» imparcialmente o desempenho...nem o conjuga com sucesso dos alunos...centrado nas mãos de uma equipa que pode manipular as quotas”; “deveria existir mais do que um mecanismo a ser aplicado”; “ desempenho tem de ser supervisionado”; “através das aulas assistidas”; “muitos dos critérios são subjectivos”; “incidir sobre o percurso”; “ ao permitir definir objectivos individuais”</p>
---------------	-----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

NÃO AVALIA	Economicista Burocrático	“não avalia, ... burocracia e tira despesas ao Estado”; “avalia parcialmente a nível burocrático.”; “burocrático”; “patamares de progressão na carreira”; “dá resposta a pressões exteriores”; “burocrático”; “contenção de custos”; “evitar gastos”; “só burocrático”; “valoriza os burocráticos”
	Avalia dimensões que nada têm a ver c/qualidade	“relação ou relações que estabelece e o tempo que fica na escola, mesmo que seja a conversar sobre assuntos que nada têm a ver com a docência ”; “ O docente pode ser avaliado num dia de uma fase má da vida particular ou de saúde”; “seria assegurado se valorizasse o percurso profissional”; “, quando sabemos que vamos ser observados fazemos “folclore” que não leva a lado nenhum, quem pede para ser avaliado deve estar sempre preparado para ser observado.”; previamente sujeita a análise e preparação poderá não corresponder, na totalidade, ao real desempenho diário do docente”; “houve alterações positivas ao não fazer depender a avaliação de desempenho dos resultados escolares e do abandono escolar”; “acesso a determinados escalões obedece a determinadas contingências, bem como a avaliação feita pela Comissão de Coordenação de Avaliação poderá levar a situações de iniquidade e criar um clima de tensões.”; “as especificidades profissionais não são respeitadas, parece estarmos perante realidades bem diferentes das nossas”; “não avalia seguramente o verdadeiro empenho do professor”; “quotas limitam valorização do desempenho profissional”; “subjectiva...causa mau ambiente”; “ a maior parte dos itens são subjectivos”; “ apenas observa um bocadinho da acção que pode sofrer interferências várias...é injusta e não acrescenta qualidade ao ensino.”; “coloca os professores uns contra os outros”; “é um acto contínuo”; “ Relega dimensões do ser professor”
	Promove conflitos Jogos de interesses/tensões	“não avalia, causa inimizades”; “não é isento de sentimentos, conhecimentos e interesses”; “quotas distribuídas pelos docentes com mais cargos e que estão há mais tempo no agrupamento.”; “É muito subjectiva e ineficaz”; “quotas distribuídas pelos docentes com mais cargos e há mais tempo no agrupamento”; “o sistema de quotas é um absurdo, favorece os jogos de interesses...por vezes os avaliadores não detêm conhecimentos que lhes permitam avaliar os colegas”; “ alguns são prejudicados...não ocupam cargos, ou até outros requisitos que nada têm a ver com o sucesso educativo”; “é permeável às subjectividades”; “ favorece a competição e desmotivam, sobretudo as quotas”
	Avaliadores s/competências	“necessário terem formação adequada para avaliar”; “.avaliadores não tem formação nem qualificações para o efeito”; “Deveria haver uma Comissão de Avaliação”, ” Se os avaliadores fossem bem formados e imparciais”; “ realizada por uma equipa de docentes externa ao agrupamento. Semelhante a uma empresa de auditoria com as devidas adequações à pedagogia/ensino/ aprendizagem.”; “tinha que ter formação específica (não de 2 ou 3 h)”; “avaliadores com formação adequada pois temos vindo a assistir a muitas situações em que os avaliadores têm menos competências para o fazer do que quem avaliam”, “...a avaliação por pares da mesma escola/agrupamento nunca é isento.”; “o que me parece mais grave é o avaliador não ter bases científicas para corresponder às exigências deste tipo de trabalho – avaliador”; “ sem formação”

NÃO AVALIA	Não respeita especificidades/não é justo/falta de rigor	<p>“acordo de 8 de Janeiro passo importante para o restabelecimento de alguma equidade e de um melhor clima nas escolas.”; “duas aulas assistidas não demonstram a eficácia de um docente”; “O desempenho profissional de uma carreira não pode ser julgado e resumido a um período de dois anos”; “ O mérito para os profissionais que o são de verdade não pode ser condicionado pela existência de quotas”; “É um modelo incompleto, não se aplica de igual forma nas diversas áreas académicas”; “nem é valorizado o esforço e o desempenho de todos os docentes”; “.não há justiça”; “os representantes das escolas têm capacidade suficiente para perceber quem desempenha as suas funções com rectidão e profissionalismo”; “desempenho não pode ser medido por um dossier, 3 aulas assistidas, número de faltas, etc. e quantificar o desempenho de cada professor com a atribuição de um valor baseado em percentagens atribuídas a cada item, é errado”; “como está aplicado não é real nem justo”; “é um modelo dependente, injusto”; “é um processo pouco exequível, ...injusto e que prejudica a actividade lectiva regular...”; “ não é eficaz”; “tem de ser objectiva...e ser do conhecimento geral, claro e atempado os critérios, objectivos da avaliação”; “...não existe justiça, nem valorização do esforço e do empenho profissional”; “ não há avaliação credível com observação de 2 ou 3 a; “ dois momentos não comprovam nada”; “ não é justa”; “não são 2 ou 3 aulas que definem um professor...modelo injusto e desorganizado”.</p>
-------------------	---------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quanto ao facto de reconhecer ou não se o MADD avalia efectivamente o desempenho dos professores, verificamos que as respostas de repartem por duas categorias; os que consideram que sim e os que entendem que não avalia.

Contudo, mesmo o grupo que refere que avalia, salvaguarda que apenas “**avalia em parte**”, registando 13 justificações.

Relativamente aos inquiridos que optam por afirmar que não avalia, identificamos as seguintes subcategorias mais valorizadas;

“**Avalia dimensões que nada têm a ver com a qualidade**”, com 16 respostas e “**não respeita especificidades/não é justo/falta de rigor**”, com 19 respostas.

Seguem-se as subcategorias que reconhecem que o modelo é “**Economicista/burocrático**” e “**Avaliadores não têm competências**”, ambas com 10 respostas.

A subcategoria que atribuí a este processo avaliativo a responsabilidade pela promoção de “**...conflitos/jogos de interesses/tensões**”, com 9 inquiridos a optar por esta justificação.

Quadro nº 95

Mecanismos identificados/sugeridos como garantia de que avaliam o Desempenho Profissional

MECANISMOS	Comissão/equipa externa á escola (isenta)	“comissão externa à escola para o processo ser isento e não influenciado pelas relações que se estabelecem com a Direcção da escola”; “uma equipa externa à escola contribuiria para uma maior transparência do processo, pela sua isenção”; “avaliação levada a cabo por uma equipa externa à escola contribuiria para uma maior transparência do processo, pela sua isenção”; “elementos externos”; avaliadores independentes e com formação específica, evita mau ambiente”; “avaliação externa”; “alguém de fora”; equidade de critérios... rigor assegurado por especialistas e que se dediquem inteiramente a esta função”;
	Formação Trab. Cooperativo	“formação...mais continuada, e não obrigação para obtenção de créditos”; “formação específica.”; “partilha de experiências e trabalho cooperativo. “Criar hábitos de resolução de problemas em conjunto”; “partilha de conhecimentos científico-pedagógicos”; “partilha de experiências, pode apontar na direcção de formação específica.”; “investimento na partilha e cooperação”
	Grelhas c/menores amplitudes/Objectiva	“As grelhas de avaliação com menor amplitude de critérios, sobretudo sobre atitudes e comportamentos que não são passíveis de avaliação através da escala proposta”
	Percorso profissional	“uma observação mais atenta dos professores que efectivamente trabalham sem necessidade de recursos burocráticos”; “proposta que contemplasse as etapas do processo de trabalho do professor”; “atender ao currículo”

Quanto a esta questão parece que o MADD, segundo uns avalia efectivamente esta dimensão, “**percurso profissional**”, para outros as respostas evidenciam que não reconhecem esta dimensão no processo avaliativo.

Poucos foram os questionários em que registamos algum tipo de resposta, quer quanto ao mecanismo que suporta esta dimensão da avaliação, quer quanto a sugestões futuras. Das quatro subcategorias elegíveis, a mais elencada é sem dúvida a que se refere à necessidade/importância de:

- integrar na avaliação uma **“Comissão/equipa externa escola (isenta)”** que regista 8 respostas.
- a necessidade de **“formação e de trabalho colaborativo”**, com 7 respostas;
- a que propõe **Grelhas c/menores amplitudes/Objectiva**, com 1 respostas;
- e finalmente a subcategoria que aponta de algum modo para o **Percorso Profissional**, com 3 respostas.

Quadro nº 96

A Avaliação do Desempenho promove o desenvolvimento das organizações e a qualidade dos contextos?

PROMOVE	Conduz à reflexão e partilha Identificação necessidades	<p>“fomentar a formação”; “promove a qualidade dos contextos ao detectar falhas, que poderão ser melhoradas”; “Por si só, não promove. Poderá ajudar o seu desenvolvimento e este será o objectivo, mas terá que ser objecto de análise e tratamento para se perceber efectivamente aquilo que está mal, corrigir e melhorar”; “avaliação independente, imparcial. Promove profissionalismo e rigor nos professores”; “feedback dá orientação”;</p> <p>A sua aplicação é que é ineficaz porque o avaliador é interno à escola”; “forma de promover a actividade educativa dos respectivos profissionais”; “identificação dos pontos fracos e fortes podem-se alterar práticas pedagógicas”; “identificação de necessidades de formação contextualizada”; “... ao ser avaliado muitos dos docentes empenham-se mais na sua profissão”; “analisar as situações e readequar estratégias e recursos.”; “motivação boas práticas”; “objectivo é o reconhecimento do mérito”</p>
----------------	------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

NÃO PROMOVE	A ser alterado/ burocrático/menospreza trabalho c/alunos	<p>“ser alterado”; “ocupa tempo necessário para os alunos”; “preenchimento dos papéis da avaliação é muito burocrático”; “professores sufocados com burocracia o que não promove a qualidade educativa”; “Não valoriza o trabalho do professor como agente educativo”; “qualidade subjugada à burocracia”; “menos qualidade ...mais quantidade...não é sinónimo de qualidade”; “promove trabalho burocrático”; “promove o trabalho burocrático acima de tudo”; “ não desenvolve o trabalho docente”; “não promove a qualidade dos contextos mas a burocracia”; “Pouco poderá mudar que promova o melhoramento das organizações educativas”; “deveria promover mais a qualidade dos contextos Educativos”; “não desenvolve as organizações mas aumenta a burocracia”; “demasiado vago e sem metas concretas, o que torna o torna por si muito confuso”; “Não promove porque não satisfaz”; “falhas a nível pedagógico”; “em causa a qualidade educativa”; “prejudica pedagogicamente os alunos”; “vem deteriorar o ensino” “docente tem de ser valorizado para que se sinta motivado”; “Por si só não promove, poderá ajudar o seu desenvolvimento... mas terá que ser objecto de análise e tratamento para se perceber efectivamente aquilo que está mal, corrigir e melhorar”; “mais considerado o papel desempenhado na organização, do que no contexto da turma.”; “a pretensa avaliação de pares realizada por “colegas” titulares, ou não, é uma forma de arrastar candidatos à mudança de escalão, tornando o processo uma manobra interna.”; “não contribui para a qualidade dos serviços educativos”; “é fictícia, porque 45 minutos não podem mostrar o desempenho de um professor. Os resultados académicos dos alunos não são o espelho do trabalho realizado”; “é puramente burocrática”; “a pressão a que os professores estão sujeitos só os motiva a ter bom desempenho quando são observados”; “Não valoriza o trabalho desenvolvido na escola”; “não valoriza o trabalho nem o empenho de forma efectiva. Os itens avaliados são muito administrativos.”; “não valoriza o trabalho e empenho de forma efectiva”; Não há interferência do modelo na qualidade educativa”; “É irreal perante os contextos educativos que o nosso País possui”; “excesso de papéis interfere na qualidade de ensino”; “o essencial não tem vindo a ser avaliado”; “não se identificam melhorias nos contextos educativos.”; “ cada vez menos o focus está no aluno e o professor triplica o seu tempo de trabalho”; “requalificação do Parque Escolar...maior conforto e adequação ao bem-estar dos alunos”; “excessivamente burocrático...menospreza funções com alunos”; “Nem pensar”; “favorece o superficialismo”; “ excesso de papéis.</p>
	Culpa do avaliador que é da org. / falta idoneidade / competência avaliador	<p>“aplicação ineficaz porque o avaliador é interno à escola”; “lugares ocupados por pessoas sem perfil, ou contrariadas com a função desempenhada”; “avaliadores precisam de formação para poderem avaliar correctamente”; “não é idónea “; “pelos pares não é idónea”; “ pelos pares; “ avaliador do mesmo contexto gera conflitos”; Contrariados e sem formação necessária para a função”;</p>
	Correlação c/ situação económica/preocupação c/resultados	<p>“limita-se a travar o progresso na carreira docente, o que é óptimo para o Ministério das Finanças”; “modelo virado para resultados por conveniência.”; “ Sou contra a visão empresarial da escola”; “objectivos bem definidos... preocupa-se em reduzir custos e pouco se preocupa com os alunos”; “permite poupar nos custos com o pessoal docente”; ”punitiva, não apresentando um sistema promotor da melhoria de práticas”; “promove a luta por uma nota não pode equacionar a aprendizagem e o desenvolvimento de ninguém”</p>

NÃO PROMOVE	Formação em paralelo	<p>“esse desenvolvimento só é possível se a par da avaliação houvesse formação nos campos em défice”; “oferecer formação gratuita e de qualidade”; “ detecta necessidades de formação”</p>
	Ambientes Competitivos/injustos	<p>“activa” os professores para uma “guerra” competitiva e descrença no sistema educativo”; “Ninguém dá o que lhe pode fazer falta”; “ Os contextos são prejudicados ao não poderem contar com a pluralidade de olhares”; “Promove o exibicionismo e o compadrio”; “promotora de conflitos se permanecer tal como foi idealizada”; “divisão entre professores não é boa para a organização educativa”; “promove a competição entre docentes o que afasta qualquer trabalho cooperativo e consequentemente promove o isolamento e a criação de grupos de interesse que em nada beneficiam o ensino.”; “quotas provocam um clima de competição que não é saudável”; “quotas provocam competição e isolamento”; ”subjectividade dos instrumentos de avaliação promovem a competição pelo obtenção da melhor classificação e não o melhor desempenho.”; “. origem a ambientes voltados sobre si mesmo, como forma de protecção de cada um”; “fazer muito e bonito e não bom e útil para os alunos”; “O modelo promove a competição negativa, o mau ambiente nas escolas, a desmotivação do corpo docente”; “ cria mau ambiente entre colegas de profissão, dividindo-os”; “cria um mau estar nas escolas”; “gera mau ambiente entre profissionais”; “competitividade exagerada”; “gera mau ambiente entre colegas”; “promove a competição entre docentes e os conflitos”; “não há partilha de materiais/recursos”; “promove o desinteresse dos docentes e cria ainda mais rivalidade/desunião entre profissionais”; “aumenta as desigualdades e promove o economicismo”; “promove discórdia e disputa entre professores”; “cria atrito na comunidade escolar e injustiça”; “promove o mau ambiente entre colegas”; “ Promove um mau ambiente entre colegas”; “desde o momento em que se começou a falar na avaliação «nestes moldes» foi notória uma certa agitação por parte dos Prof. O facto de existirem quotas gera competitividade o que é um entrave à partilha e cooperação”; “competitividade e a “desorganização” educativa”; “competição...conflitos e não favorece a partilha de matérias”; “promove mau ambiente e possibilita as «cunhas”; “quezílias entre profissionais e mau ambiente”; “promove o mau estar...origina mau ambiente nas escolas”; “origina contextos de desconfiança”; “competição e o abuso”; “ professores uns contra os outros não é possível promover o desenvolvimento/qualidade da organização”; “individualismo e inveja”; “divisão na carreira, clima suspeição, inimizadas”; “ injusto e muitas vezes há boicote “; “ ambiente caótico”; “ injusto; não respeita os princípios da equidade”; “ cada agrupamento com as suas regras”; “injusto e competitivo”; “individualista”, ”individualismo”; “cria conflitos”; “dualidade de critérios...injustos” “rivalidade inter-pares”; “incita à competição</p>

Nesta questão é pedido se os inquiridos consideram que as Organizações Educativas beneficiam com a Avaliação de Professores.

As respostas orientaram-nos para duas categorias; uma que entende que beneficiam e outra que não têm qualquer benefício.

A subcategoria, integrada na primeira categoria **“Conduz à reflexão, a partilha e à Identificação de necessidades”** regista 14 respostas.

Relativamente à segunda opção; ou seja de que as organizações não beneficiam temos;

- **“Modelo a ser alterado/ burocrático/menospreza o trabalho com os alunos”**, que regista 36 respostas.
- **“Origem a Ambientes Competitivos/injustos”**, com 44 respostas.
- **“Relação da avaliação com a situação económica e preocupação com os resultados**, regista 8 respostas.
- **“Culpa do avaliador que é da organização, a sua falta de idoneidade e simultaneamente de falta de competências para avaliador”**, que tem 8 respostas.
- **“Formação em paralelo”**, apresenta 3 respostas.

Quadro nº 97

É importante, qualquer que seja, o processo de Avaliação do Desempenho dos Professores, preocupar-se com a promoção do desenvolvimento da organização/escola

IMPORTÂNCIA DESENVOLVIMENTO ORGANIZAÇÕES	Escola em 1º Lugar/Promoção da Qualidade/Excelência	<p>“promover principalmente a escola”; “o desenvolvimento da organização beneficia tanto professores como alunos, encarregados de educação e o país”; “Os docentes não podem estar separados do processo de promoção da escola onde exercem a actividade”; “o processo deve facilitar o desenvolvimento da organização e não constituir um entrave”; “porque ela é essencial ao objectivo primordial da educação – aprendizagem do aluno”; “garante de melhor qualidade de desempenho”; “pressuposto importante”; “Docentes, alunos e comunidade educativa têm de caminhar no mesmo sentido”; “este objectivo está sempre presente em quem exerce com profissionalismo.”; “este objectivo está sempre presente naqueles que são profissionais”; “muito importante que a avaliação de desempenho seja entendida como uma mais-valia para a promoção das organizações escolares”; “ponto de partida para a melhoria de práticas.”; “só uma escola devidamente organizada, com objectivos bem definidos e cujo desenvolvimento enquanto organização é valorizado, pode promover uma avaliação justa e consciente que permita motivar os docentes a exercer nessa mesma organização”; “muito importante promover o desenvolvimento das organizações, a avaliação de desempenho tem de ser uma mais-valia e um ponto de partida para melhorar as práticas.”; “muito importante... modelo é desadequado”; “É fundamental promover ambientes educativos colaborativos e de partilha, potenciadores de contextos que se enriquecem com o contributo de cada um dos actores que fazem parte da organização e a entendem como um todo”; “colaboração na promoção da existência de uma boa dinâmica de trabalho no seio da escola, visando evidentemente, a evolução dos discentes”; “a avaliação dos docentes tem como objectivo melhorar o desempenho do profissional em prol do desenvolvimento da escola, como comunidade educativa. Quanto melhor for o ambiente educativo melhor será desempenhado o papel da escola”; “ A promoção do desenvolvimento de escola é o fim último da educação, nele estão incluídos o aluno, o professor e toda a comunidade”; “obtenção melhores resultados na educação”; “Um bom modelo é sempre direccionado para os alunos.”; “Avaliação desempenho terá de ser conjugada com a promoção do desenvolvimento das organizações, mas não com o processo que está a ser implementado e imposto”; “todos trabalham para o mesmo objectivo, ou seja o desempenho dos alunos que fazem parte da escola/organização”; “tudo deve ser feito em prol do desinvestimento da escola”; “é importante que a avaliação tenha como objectivo a melhoria do serviço prestado à comunidade”;</p>
	Aposta nos recursos humanos/materiais	<p>“a qualidade dos contextos humanos (professores/pais/alunos...) o que a meu ver tem piorado, logo a competitividade tem prejudicado o trabalho de equipa”; “ a avaliação deveria ser desenvolvida nesta base, partindo de uma escola dinâmica, mas este é um processo imposto”; “ a falta de recursos condiciona muitas vezes a motivação e a aprendizagem significativa dos alunos.”</p>

<p style="text-align: center;">IMPORTÂNCIA DESENVOLVIMENTO ORGANIZAÇÕES</p>	<p style="text-align: center;">Escola em 1º lugar/Promoção da Qualidade/Excelência</p>	<p>“melhoria da qualidade do serviço”; “a melhoria das práticas aumenta a potencialidade do ensino, a motivação dos docentes e a melhoria da qualidade do serviço público”; “uma boa organização desenvolve o intercâmbio de conhecimentos e informação. Permitiria desenvolver relações de trabalho favorável ao desenvolvimento entre pares”; “forma de promover um melhor desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educativo”; “facilita o trabalho e a organização de todos os processos”; “Uma avaliação séria concertiza promove o desenvolvimento das organizações”; “a forma como as escolas se organizam leva a uma melhor estruturação de todo o trabalho”; “qualquer avaliação tem como finalidade promover a melhoria de algo, sendo assim um docente após avaliado deve reflectir nos aspectos menos bons da sua avaliação e superá-los”; “contribuição para o desenvolvimento da escola”; “o objectivo é a promoção da organização escola.”; “para que exista um melhor funcionamento”; “sem esquecer o mais importante da escola que é ensinar e educar”; “melhorar práticas...promover sucesso dos alunos...melhorar funcionamento da organização”; “melhoria da qualidade do ensino, evolução e promoção da organização”; “desenvolvimento da escola significa desenvolvimento da organização e do sistema.”; “boa organização tem reflexos na motivação”; “organizações com mais qualidade”; “conduzir à motivação do professor e induzir boas práticas ...melhoria ambiente educativo”; “desenvolvimento da organização...optimização das estruturas...desenvolvimento de cada professor.”; “Primeiro terá de apoiar/formar”; “principal função...modelo entrava, complica, não traz melhoras”; “tem reflexos na sala de aula”; “desenvolvimento da organização proporciona melhores condições de trabalho”; “aumenta a qualidade do ensino”; “fundamental que os professores sejam activos na promoção da escola”; “contribuir para a qualidade do sistema”; “organizada para prestar um bom serviço”; “sucesso dos alunos anda de mãos dadas com qualidade da organização”; “quanto melhor a organização mais qualidade de ensino”</p>
------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Para os inquiridos a principal justificação para que haja desenvolvimento das organizações educativas é o **reflexo na qualidade do ensino/aprendizagem dos alunos**. Nesta subcategoria registamos 48 justificações.

Um pequeno grupo considera que é importante ter em atenção e “**Apostar nos recursos humanos e materiais**”, regista 3 respostas.

Quadro nº 98

O Modelo de Avaliação do Desempenho Docente assegura critérios de justiça e equidade

ASSEGURA	Admite assegurar	<p>“apesar das possíveis lacunas existentes promovia uma melhor equidade no contexto das pessoas avaliadas”; “as novas conquistas do acordo de Novembro de 2009 parece-me mais equilibrado permitindo a mais professores a ascensão na carreira”;</p>
-----------------	------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

NÃO ASSEGURA	Divide professores / colisão de interesses /Faltam recursos	<p>“divide cada vez mais os professores.”; “a realidade é visível e pode constatar-se com os incidentes a que vamos assistindo a divisão entre professores”; Não assegura, pois tanto como o outro modelo, podem gerar conflitos entre professores, se o avaliador for uma pessoa igualmente interessada na progressão.”; “o processo não é uniforme nas escolas e nas regiões do País”; “é ineficaz, injusto e tem vindo a prejudicar as relações interpessoais, o que não dignifica a classe profissional” avaliador é influenciado pelo que sabe do colega; “ aumenta a conflitualidade”</p>
	Provoca incidentes variados/quotas	<p>“Em algumas circunstâncias é mesmo possível prever os “destinatários” das classificações mais elevadas de acordo com outros interesses que estão subjacentes”; ”quotas...medida que mais promove as injustiças.”; “quotas potenciam injustiças.”; “quotas na avaliação em determinados escalões mesmo que o docente seja exemplar um agrupamento que tenha a sorte de possuir um maior número de vagas em relação a outro agrupamento, vai permitir a progressão de docentes que será vedada ao agrupamento com menor quota de vagas”; “ Contextos de acção diferentes implicam critérios e quotas também diferentes”; “Estão criadas condições para promover os compadrios, as desigualdades e as injustiças”; “ colocação em cargos de chefia dos amigos do Director e não os mais competentes”; “ existência de quotas é o mais negativo”; “avaliadores não têm critérios concretos (fiáveis) para avaliar, a subjectividade atravessa todo o acto avaliativo.”; Não reúne os pressupostos necessários para uma avaliação rigorosa”; “Devido à imparcialidade dos avaliadores e existência de quotas, os critérios de justiça podem ser postos em questão”; “o estabelecimento das quotas não permite qualquer critério de justiça (apesar de perceber que economicamente tem de ser)”; “principalmente devido às quotas”; “favorece os que não contribuem para a melhoria e sucesso; aqueles que não reflectem o seu trabalho”; “as quotas fomentam a injustiça e o favorecem o compadrio.”; “é parcial...os directores têm autonomia para orientar o processo de acordo com os seus interesses pessoais.”; “quotas impedem justiça”; “quotas deixadas a cargo do Director, torna-se uma medida subjectiva, injusta... é um acto isolado e manipulável”; “quotas e avaliadores sem preparação invertem o sentido da avaliação”; “atribuição de quotas é injusta dentro do agrupamento e mais injusta entre agrupamentos”; “quotas acentuam injustiça”; “quotas como factor mais injusto”; “ quotas factor desigualdade”; “ quotas injustas”; “acontecem todo o tipo de disparates”</p>

<p>NÃO ASSEGURA</p>	<p>Altera a lógica profissional/ambiguidades/subjectividade do processo / perpetuação de interesses instituídos</p>	<p>“tudo alterado”; “relega para segundo plano prioridades importantes”; “muito subjectiva. O que é bom para um pode não ser para outro” avalia domínios com os quais não nos identificamos”; “nem o anterior nem o actual...temos de discutir novas formas de estar e ser na profissão”; “Avaliar é um processo difícil pelo que deve assentar o mais possível em critérios objectivos.”; “o relatório pecava pela falta de rigor, agora peca pelo exagero da burocracia, pela competição e intrigas que promove. “baseado na observação de duas aulas ou num portfólio não assegura uma avaliação justa e objectiva”; “apenas entre aqueles que trabalham para a conveniência dos resultados”; “processo conduz a desigualdades e injustiças entre pares.”; “dá origem a injustiças e desigualdades.”; “sem critérios aferidos”; “dispersão de grau avaliativo sem referentes, cada avaliador avalia de acordo com os seus próprios critérios.”; “os mesmos critérios para que exista equidade” ; “modelo injusto”; “a observação de aulas é show-off e não corresponde ao verdadeiro desempenho.”; “os cargos de direcção, coordenação e pedagógicos assumem uma dimensão que desvaloriza o professor sem cargos, isto é o que dá aulas”; “amizade entre uns e outros aumenta a injustiça e as cunhas”; “não há imparcialidade”; “ “imparcialidade posta em causa pela relação existente entre avaliador/avaliado”; “subjectividade dos parâmetros não o permite”; “provoca desconforto e descrédito, “promove oportunismos e falsidade”; ““impraticável”; “sistema complexo, sem rigor, nem objectividade”; “uns são beneficiados, outros prejudicados, falta honestidade científica”; “Proximidade entre avaliador/avaliado gera injustiças”; “não assegura, estamos longe do que é importante avaliar”; “critérios flexíveis”; “agrupamentos não se regem pelo rigor que o processo exige”; “Não valoriza o que é importante”; “instala a confusão”; “...Critérios de justiça e equidade estão a ser postos em causa...”; “...há lugar a relações de competitividade e promiscuidade entre pares”; “É um processo ambíguo” ; “Estamos a falar de uma avaliação altamente permeável a interesses instituídos”; “... muito subjectiva não há justiça.. Não acredito que assegura critérios de justiça e equidade entre professores”; “... já ouvi aberrações tão grandes que duvido da justiça do mesmo”; “ toda a avaliação é extremamente difícil...terá de ser isenta e feita com sentido de responsabilidade...contribuir para uma maior equidade”; “...é altamente injusto e defensor de “teatralidades”; “...a 1ª versão assegurava maior justiça que a versão actual” ; “Ainda persistem muitas injustiças com este modelo, não valoriza quem realmente é competente e capaz”; “...promove a hipocrisia”; “ ...não é justo...Afinal o que é ser BOM?, Muito Bom ou Excelente?”; “...muitas injustiças e não se valoriza quem é competente e capaz”; “ ...assegura as cunhas...””; “ injusta”</p>
	<p>Avaliadores s/formação ou s/perfil/pares</p>	<p>“não têm formação para essa função”; “ por vezes não têm formação para tal”; “avaliador tem mais conhecimentos que o avaliado?”; “a avaliação entre colegas é o ponto mais negativo”; “ não estão suficientemente preparados para avaliar”; “qualquer modelo posto em prático por colegas vai ser sempre pouco objectivo e injusto”; “entre pares nunca é justa” ; “é injusta -o trabalho na sala, na escola e nas estruturas pode cair em situações de simpatias pessoais”; “a avaliação entre pares nunca é justa”; “tem elevado a avaliadores alguns professores que não têm perfil para essa função”; “ É um modelo injusto” “ A observação de duas aulas não permite formar uma opinião fiável e justa” ; “ É injusto.”; “não é com 3 aulas assistidas por pessoas sem preparação para o fazer (não por culpa dos próprios) que se avalia o trabalho que é contínuo”; “o avaliador é um colega conhecido e não externo à escola”; “pares e sem formação são tarefa árdua onde se cruzam muitos interesses”; “necessidade de formação para a tarefa...””; não podem ser da escola”; “amigos dos amigos”</p>

Quando confrontados com as respostas a esta questão surgiram cinco subcategorias. Sendo que uma pertence à categoria daqueles que admitem que são **assegurados, em parte**, esses mesmos critérios, embora com um número de respostas pouco significativo; isto é 2 respostas.

Quanto às restantes quatro subcategorias, dizem respeito aos inquiridos que entendem que não estão salvaguardadas as questões relacionadas com equidade e justiça.

Assim, temos as subcategorias;

“Alterar a lógica profissional, promover ambiguidade e subjectividade do processo e promover interesses instituídos”, com 42 respostas.

“Provocar incidentes variados e as quotas serem um elemento destabilizador”, com 23 respostas;

“Avaliadores sem formação ou sem perfil a avaliarem os pares”, com 19 respostas.

“ Divisão de professores, colisão dos seus interesses e falta de recursos”, com 7 respostas.

Quadro nº 99

O que pensa sobre a Avaliação do Desempenho e o reflexo na progressão da carreira

FACTORES FAVORÁVEIS	Empenho/Avaliação positiva/sem quotas	<p>“promover a qualidade e as boas práticas, dando incentivos”, “outra forma de avaliação que permita um equilíbrio justo.”; “prémio pelo empenho”; “prémio pelo mérito”; “prémio pelo mérito”; “promove o empenho” “mérito”; “o professor deve progredir na carreira mais rapidamente se a avaliação for boa.”; sem limitações de quotas”</p>
	Isenta e fiável c/instrumentos aferidos/ s/repercussões concurso	<p>“avaliação séria, isenta e respeitadora”; “fórmula justa e equilibrada”; “qualquer avaliação terá de se repercutir no progresso da carreira, no entanto considero que tal só pode acontecer se forem tomadas as devidas precauções, nomeadamente dar oportunidade a que o avaliado possa suprir o seu deficit e só depois ajuizar”; “desde que seja justa e correcta”; “justa deve ter reflexos na carreira”; “ justa deve ter reflexos na carreira”; “ justa deve ter reflexos na carreira”; “ justa deve ter reflexos na carreira”; “Os bons professores têm de ser reconhecidos”; “imparcial deve promover os que se dedicam à profissão”; “deverão ser reconhecidos os que merecem”; “ mérito reconhecido mas sem repercussões no concurso”, “dados credíveis”;</p>
	Aceitam reflexos da avaliação na carreira se...	<p>“ter reflexos na carreira, mas não como previsto, ou se melhora a avaliação, ou deixa-se estar como estava”; “tenha em conta critérios de equidade e justiça”; “ subida de escalão indexada ao mérito”; “processo justo e coerente faz sentido ter reflexos na progressão”;; “apenas no caso de avaliação negativa”; “Sem reflexos na progressão para que existe?”; “criadas condições para que todos possam melhorar a intervenção”; “terá que ter reflexos na progressão, de outro modo não faz sentido.”; “dependente dos critérios estabelecidos”; “trabalho desenvolvido tem mérito deve ter compensações”; “o mérito terá de permitir progredir”; “avaliado por docentes com formação adequada” “docente seja avaliado de forma imparcial, justa, com critérios e objectivos devidamente definidos e grelhas de registo de observação flexíveis”; “mérito deve ter compensações.”; “Uma eficiente avaliação, apresentando o reflexo de todo o trabalho desenvolvido, poderá constituir um factor válido para a valorização da carreira de um profissional atento, dinâmico e empenhado”; “avaliado deve progredir mais rapidamente na carreira”; “se for justa e correcta”; “Se a avaliação for justa e correcta”; “levar à correcção e evolução, senão é inútil e injusta para todos quantos investem e se esforçam por melhorar.”; “é uma forma de premiar os bons profissionais”; “reflexos na progressão mais para o final da carreira”; “um instrumento de melhoria técnico-pedagógica”; “trabalho empenhado e com resultados deve corresponder a uma progressão na carreira”; “recompensa em função do resultado do trabalho”; “deveria assegurar critérios de justiça e equidade entre os docentes, mas as quotas limitam essas possibilidades”; “poderia ter se o docente avaliado não fizesse esforços no sentido de melhora práticas, não obstante o horário legal não permite aos docentes tempo para se actualizar efectivamente”; “se o docente avaliado não fizesse esforços no sentido de melhorar práticas, embora haja falta de tempo para a actualização/formação”; “se for justa torna-se numa motivação”; “ Para que se evolua por mérito e não por idade”; “imparcial”; “progressão é um desafio”; “mas de outra forma”; “se estiver alicerçada em critérios adequados”; “processo claro, justo considero que o empenho e o esforço do professor deve ser valorizado”; “justa e equitativa”; “regulamentada a favor da melhoria da escola, níveis formativos mais elevados”; “se a progressão é para quem trabalha”; “possibilidades de todos chegarem ao topo da carreira em tempo útil”; “ mérito reconhecido”; “se o processo for fiável”; “houver equidade”; “justa e simples”</p>

FACTORES DESFAVORÁVEIS	São processos independentes	“não têm nada a ver.”; “uma vez que não avalia com critérios de equidade e justiça, não deveria ter reflexos na progressão da carreira”; “cada um deve progredir, indiferente dos resultados da avaliação”; “depende da justiça e equidade da mesma, logo não deve ter repercussões na carreira”; “avaliação deve ser feita para ver em que aspectos os professores devem melhorar e não como forma de penalização”; “seria mais lógico seguir o princípio de quem quisesse se candidataria a um prémio”; “sobretudo o reflexo na progressão da carreira”
	Assistir a aulas é subjectivo/Desmotivava	“assistir a aulas não permite identificar se o professor é bom ou mau”; “2 ou 3 aulas assistidas não se vê se o professor lecciona bem ou não”; “devido a vários factores pode não correr bem e não deve ser prejudicado na progressão da carreira”; “será que um colega que pede aulas assistidas é melhor por isso? Será que nesse dia vai investir de forma diferente só porque está a ser avaliado?”; “condicionalismos na profissão cada vez mais .um entrave para que o docente mantenha sempre o espírito enérgico e criativo no seu desempenho ao longo dos anos. “avaliação concorre para uma maior desmotivação e desânimo.”;
	Ambientes conflituosos entre pares	” De acordo com o modelo de avaliação actual não, visto a avaliação ter por base as relações de amizade e conhecimentos entre pares”; “Não da forma como está previsto”; “Se por uma lado é bom, por outro ajuda a criar disputa entre colegas” ; “provoca injustiças ao nível do concurso nacional e portanto na colocação dos docentes”; “No contexto actual não concordo, pois não considero a avaliação justa e transparente”; “ não avalia de forma justa e correcta”; “apenas cria patamares de diferenciação”
	modelo imposto/discordia	“não deveria ter repercussões na carreira por ser imposto”; “Como está no momento é muito difícil de concordar que tenha reflexos na carreira”; “se somos considerados profissionais e não técnicos para quem avaliação de desempenho, não somos já avaliados diariamente pelo trabalho prestado?”; “nem na progressão da carreira, nem nos concursos.”
	Carácter formativo	“em casos extremos e após terem sido dadas orientações pedagógicas e em nada se verificar uma mudança de atitude por parte do avaliado”; “necessário definir bem os parâmetros de avaliação”; “só em casos em que a avaliação é bastante negativa/insuficiente é que levaria à estagnação na carreira (por um período satisfatoriamente definido) ”; “favorável à partilha de saberes e acções de formação”; “ajudar no que está menos bem”

Quanto a este item temos as categorias; “Favorecem” e “Não favorecem”

Incluídas nas que Favorecem:

- “**Aceitam reflexos da avaliação na carreira se...**”, com 49 respostas;
- “**Isenta e fiável com instrumentos aferidos e sem repercussões concurso**”, regista 12 respostas;
- “**Empenho/Avaliação positiva/sem quotas**”, com 9 respostas.

Relativamente ao grupo dos que são desfavoráveis a qualquer reflexo da avaliação na progressão da carreira;

- **“São processos independentes” e “Assistir a aulas é subjectivo/Desmotiva”**, com 6 respostas cada;
- **“Ambientes conflituosos entre pares, modelo imposto/discorda”**, apresentam 7 justificações.
- **“Carácter formativo”**, com 5 respostas;
- **“Modelos imposto”** com 4 registos.

Quadro nº 100

A Avaliação do Desempenho promove a tomada de consciência do percurso profissional

FAVORÁVEIS	Pensar a situação	<p>“aspectos que podem ser analisados e melhorados.”; “o simples facto de obrigar a pensar na situação é já uma primeira tomada de consciência”; “pensar sobre o que foi feito implica já uma tomada de consciência”; “há uma maior preocupação em planificar as aulas contribuindo para uma efectiva e significativa aprendizagem” ; “ De certa forma há uma procura, por parte do professor, em melhorar o seu desempenho”; “Identificação de lacunas permite investir para melhorar”; “maior reflexão”; “mais consciência da função”; “debruçar-se sobre as práticas e reflectir permite dar conta do percurso”</p>
-------------------	-------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FACTORES DESFAVORÁVEIS	Não é preocupação deste modelo	<p>“o preenchimento dos objectivos individuais não leva à reflexão do percurso profissional”; “componente repressora” e não “promotora”; “preocupação em controlar a função docente”; “Não se verifica nada”; “O ME apenas quer obrigar os docentes a apresentarem resultados (notas) positivas dos alunos”; “trabalho colaborativo e partilha são ignorados”; “Os resultados dos alunos dependem de vários factores que não têm que ver só com a acção do docente, embora considere importante a análise da sua progressão”; “Os resultados podem ser inflacionados para obter uma boa avaliação, que julgo que este modelo convida os professores a fazer isso mesmo”; “este MAD não corresponde à realidade dos professores nem contempla o seu desenvolvimento profissional.”; “ Como injusta que é não pode contemplar a progressão da carreira”; “é pouco justa”; “não se enquadra”; “ não é adequada”; “ preocupa-se com aspectos burocráticos”; “ não melhora a escola cada um por si, os alunos ficam em segundo plano”; “benefícios só para as poupanças do Estado”; “ Só números interessam”;</p>
	Não promove a tomada de consciência do percurso (contínuo), nem a contraposição dos diferentes olhares	<p>“mal vai o sistema com este meio para a tomada de consciência do percurso profissional do professor”, “as escolas são todas diferentes, vivem contextos diferentes, logo o que numa escola pode ser excelente, numa outra poderá não ser”; “ A tomada de consciência do percurso profissional implica reflectir no contínuo do ser professor e poder contar com a perspectiva do outro em contraposição com a do próprio”; não me parece que a preocupação excessiva com as quotas permita que o docente se detenha na reflexão sobre o seu percurso profissional.” “duas aulas assistidas ou um módulo de dois anos não vão promover a tomada de consciência do percurso profissional... o percurso faz-se “caminhando”; ou seja ao longo de toda a carreira”; “não contempla a apresentação do percurso profissional”; “ ; “tomada de consciência é um termo exacto que não se adequa a números de sucesso”; “ O currículo vitae do professor não é tido em conta, e o percurso profissional só conta nos últimos cinco anos”; “a preocupação do professor é agradar ao avaliador, o que não significa ter oportunidades reais de reflectir sobre o seu trajecto profissional”; “ Apenas temos processos comparativos entre professores de 1ª, 2ª”; “é injusto e ineficaz”; “ Discordo do modelo simplex, porque se baseia em momentos que são avaliados por aulas assistidas e elementos burocráticos...o único elemento que pode demonstrar um percurso é a ficha de auto-avaliação” ; “não é suficientemente eficaz para tal”; “O reflexo do trabalho está na forma como nos entregamos aos alunos independentemente dos resultados”; “Promove o desinteresse e a frustração, uma vez que se baseia no que o Prof. escreve, não no que faz na sala de aula”; “Apenas promove o desinteresse e a frustração... o formato da avaliação (na sua maior parte) não reflecte a prática diária”; “deveria promover”; “ a observação de duas ou três aulas não?” “anualmente o professor faria o seu relatório, só assim consciencializa os seus erros e melhora a sua acção”; “ Não reconheço essa característica neste modelo.”; “preocupação é o imediato e os aspectos económicos”; “ cria conflitos ...ausência da partilha e inter-ajuda desejável e necessária”; “fragmenta e incide em momentos”.</p>

FACTORES DESFAVORÁVEIS	Outros/imposto/pressuposto subjectivos	<p>”Os professores não são tratados da mesma forma.”; Quem avalia não deveria ter qualquer tipo de ligação à escola. Todos sabemos dos “favores” que se fazem a alguns em detrimento dos melhores”; ”Os professores não são todos tratados da mesma forma.”; “é injusto”; “não prevê negociação”; “jamais será aceite e muito menos cumprido com eficiência”; “este modelo em nada interfere com o percurso profissional correcto”; “é muito vago e pouco claro”; “o professor perdeu o seu rumo. Deixa de saber o que é realmente importante na educação.”; “da forma que está implementada não assegura critérios de igualdade e justiça” ; “ Existe algum desinvestimento e frustração perante avaliações pouco fiáveis”; “apenas promovem o jogo de interesses”; “tem provocado revolta e mau estar.”; “ Demasiado burocrático”; “é feita no ar”; “ favorece o individualismo e a competição...”</p>
-------------------------------	----------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A organização das respostas, sobre se MADD promove a tomada de consciência do percurso profissional, permitiu criar duas grandes categorias; os defensores do sim e os adeptos do não.

Com uma subcategoria única no grupo dos que admitem que é uma oportunidade de consciencializar o seu percurso profissional através de: “*pensar na situação*”, que obtém um total de 9 registos.

Contrariamente, os que entendem que este modelo de avaliação não promove a tomada de consciência do percurso profissional, as respostas orientaram a organização das seguintes subcategorias:

- “**Não promove a tomada de consciência do percurso (contínuo), nem a contraposição dos diferentes olhares**”, com um total de 24 registos;
- “**Não é preocupação deste modelo**”, com 11 afirmações;
- “**Outros/imposto/pressuposto subjectivos**”, com 16 respostas.

Quadro nº 101

Pedimos que nos façam sugestões e/ou comentários acerca da afirmação “A Avaliação do Desempenho terá de contemplar o desenvolvimento profissional”

FACTORES IDENTIFICADOS	Análise Reflexão crítica partilhada	“terá de contemplar o desenvolvimento profissional, mas não de uma forma discriminatória como se prevê. Entendo que a competitividade irá ser gradualmente desenfreada”; “desenvolvimento profissional...contemplado no tempo profissional e não no pessoal”; “contemplar desenvolvimento profissional, adoptando medidas que promovam a investigação e reflexão sobre a prática”; “Aprofundar questões relacionadas coma a didáctica”; “pensada, reflectida, experienciada...justa, isenta é uma mais-valia”; “O crescimento profissional acontece quando o docente tem oportunidade de reflectir criticamente a sua prática pedagógica e posteriormente alguém com “saberes” adequados ajuda e orienta uma reflexão participada”; “...atitudes de partilha, de procura e fomentava a intervenção diversificada”; “ O desenvolvimento profissional é essencial, ele é inerente à profissão docente e ao sucesso educativo.”;
	Formação que potencie a análise da prática	“participante activo, interessado em evoluir e aprofundar os seus conhecimentos.”; “acções de formação direccionadas para Dificuldades de aprendizagem , relacionamento com os alunos, pais, meio, necessidades educativas especiais, práticas pedagógicas e não a concentração excessiva em Tic’s”; “ Acções de formação é que enriquecem”; “...acções de formação e suportes escritos”; “Acções de formação”
	Não envolvimento em questões institucionais e administrativas	“O envolvimento dos docentes nas questões institucionais não se deve impor e esta avaliação”; “as questões institucionais devem estar a cargo dos membros da gestão intermédia”; “A avaliação deve contemplar o trabalho dentro da sala de aula e este sim é que deve ser mais importante”; “cargos institucionais deveriam pertencer a outra carreira”.

Com esta questão demos conta dos factores identificados como à integração da dimensão desenvolvimento profissional estar presente num qualquer modelo de avaliação de desempenho.

Apesar de as respostas da amostra total ter orientado para 3 subcategorias, neste grupo apenas temos 2 subcategorias de acordo com as opções de resposta dos inquiridos:

- “**Análise Reflexão crítica partilhada**, que regista 8 fundamentações;
- “**formação que potencie a análise da prática**”, com 5 registos;
- “**Não envolvimento em questões institucionais e administrativas**”, não obtém

Quadro nº 102

Sugestões para os instrumentos utilizados na Avaliação do Desempenho serem objectivos e fiáveis

SUGESTÕES PARA INSTRUMENTOS	Aferidos, testados e transparentes, simples quantificáveis	<p>“instrumentos têm de ser testados”; “uniformes e transparentes”; “uniformes, previamente testados e objectivos e claros”; “Critérios aferidos e testados”; “instrumentos seriam mais objectivos e/ou fiáveis”; “deviam ser mais estudados.”; “testados e devem ser quantificáveis para não suscitarem dúvidas”; “Critérios objectivos...bem definidos”; “instrumentos de avaliação devidamente testados e cuja eficácia seja também devidamente comprovada”; “ Terão de avaliar dimensões, da actividade docente, que possam ser quantificáveis com base em critérios previamente definidos”; “garantir os itens enunciados na questão 10.”; “Objectivos, claros e justos”; “baseados em metas concretas e quantificáveis”; “Abertura, clareza do processo e do produto” “existir uma reflexão conjunta, testar e aferir para depois utilizar”; O processo de avaliação deve ser transparente”; “Claros e simples”; “simples”; Grelhas de avaliação concretas”, “critérios estabelecidos e cumpridos”; “Recolha de dados objectiva”; “contemplem tudo o que envolve a prática pedagógica do professor, sejam imparciais, com critérios realistas”; “mais objectivos e claros”; “ Facilidade de concretização”, “uniformidade”; “Isentos de subjectividade”; “Um modelo mais objectivo e de fácil execução”; “que sejam testados e padronizados”; “critérios claros e objectivos, sem duplas interpretações”; “elaborados e testados por profissionais que estejam efectivamente a leccionar”; “ usados por avaliadores com formação pessoal e profissional adequada, justa e igual para todos.”; “testados”; “máximo de critérios quantificáveis e observáveis”; “simples”; “Claros e precisos”; “padronizados”; “transparentes e uniformes”; “Claros e mensuráveis tanto quanto possível”</p>
	Usados de forma diferenciada/adequados contextos	<p>“ fundamental a experiência “no terreno”; “Conhecer a escola, meios e recursos da escola”; “usados de forma diferenciada... todos os anos”; “ estejam de acordo com a realidade de cada escola”; “flexíveis, adaptáveis a cada situação”; “Ter em conta a realidade”; “adequados à realidade actual das nossas escolas.”; “ Criados para cada escola de acordo com o contexto”; “padronizados mas mantendo alguma flexibilidade”</p>
	Desenvolvidos na escola/ou fora por alguém c/formação adequada	<p>“desenvolvidos por alguém da escola e que conhece a realidade”; “ Mais que instrumentos objectivos e fiáveis, é necessário que os avaliadores sejam isentos e objectivos, possuam formação adequada”; “Aplicados por especialistas”; “especializados”; “Ter formação adequada ao desempenho da função”; “Criado por todos, com a participação dos próprios docentes que serão responsáveis pela sua elaboração”; “realizados por investigadores/docentes creíveis, imparciais, e com formação”</p>

SUGESTÕES PARA INSTRUMENTOS	Aplicados por avaliadores externos reconhecidos	”aplicados por avaliadores externos à escola”; “Os avaliadores serem externos à escola”; “Os avaliadores serem externos”; “Avaliadores com formação adequada, e perfil e profissionalidade devidamente reconhecidos”; “ Os avaliadores não podem ser os colegas” “...avaliadores com formação adequada e serem externos à escola”; “não pertençam à comunidade que estão a avaliar”; “ Não serem avaliadores do agrupamento”; “avaliação entre pares do mesmo agrupamento ou agrupamentos vizinhos não será a mais adequada para estes instrumentos de avaliação”; “testados e utilizados por um organismo externo”; “com formação”; “ externo e isento”; “desconhecimentos entre ambos”; “ rotatividade nos avaliadores”; “não pertencentes ao agrupamento”; “Instrumentos trabalhados em faculdades”; “colocada em prática por um professor da faculdade”
	Objectivos nacionais	“objectivos iguais em todos os agrupamentos, a fasquia de exigência tenha em consideração o meio envolvente”; “objectivos fixados a nível nacional e de forma a serem exequíveis em todas as situações.”; “objectivos iguais em todos os agrupamentos.”; “objectivos fixados a nível nacional e de forma a serem exequíveis em todas as situações”; “padronizados e iguais para todos”; “universais sem adaptações”; “nacionais sem adaptações”; “iguais a nível nacional, não devem haver diferenças tão acentuadas como as que existem actualmente”; “iguais em todo o País; implementados e supervisionados de forma idêntica”; “iguais para todos”; “uniformização dos critérios a nível nacional”; “ministério”; “ iguais para todos”; “fixados pelas DRE’s”
	Outros	“ Abolição de quotas”; “Enfatizar o trabalho com os alunos” “Redução do número de reuniões”; “ Professores imparciais e a avaliação ser feita sem marcação prévia”; “Sem quotas”; “ Menos reuniões”; “observação de aulas”; “trabalho entre pares”; “ Este é o maior desafio que se coloca á avaliação de desempenho”; “Oportunidades iguais”; “ Haver apenas duas qualificações Bom ou Não apto”, “Do conhecimento prévio de todos”; “dados a conhecer antecipadamente”; “devidamente conhecidos pelo docente”; “grelhas do conhecimento de todos”

Quanto às pistas/sugestões acerca dos instrumentos a utilizar, numa avaliação de desempenho, que assegurem a fiabilidade e a objectividade, as respostas permitiram criar 6 subcategorias. Estas são apresentadas de acordo como grau de importância que lhes foi atribuído pelo número de respondentes: I) **“Aferidos, testados e transparentes, simples quantificáveis”**, com 37 respostas; II) **“Aplicados por avaliadores externos reconhecidos” e “Objectivos nacionais”**; com 17 respostas; III) **“Outros”**, com 15 respostas; IV) **“Usados de forma diferenciada/adequados aos contextos”**, com 8 respostas; V) **“Desenvolvidos na escola/ou fora por alguém c/formação adequada”**, com 7 respostas, VI) **“Outros”** com 15 sugestões

Quadro nº 103

Sugestões para a construção de um referencial objectivo

CRITÉRIOS A INTEGRAR NO REFERENCIAL	Equipas de avaliação	“equipas designadas para avaliar nos diferentes agrupamentos e níveis de ensino”; “equipas de avaliação à semelhança do que acontece na avaliação externa das escolas”; “equipas com formação”
	Avaliar para aprender e não para diferenciar/ Trabalho em parceria e formativo	“Avaliar para aprender e não para diferenciar”; “apoios ao docente”; “indicação, concretização e efectivação” “Impacto das problemáticas do desempenho docente”; “apoios ao docente”; “indicação, concretização e efectivação” “Impacto das problemáticas do desempenho docente”; “Mais do que avaliar para punir os instrumentos de avaliação deveriam ajudar, encorajar e permitir a reflexão das práticas para assim melhorar a qualidade e não a quantidade do trabalho prestado”; “Actualização científica; reflexão sobre as práticas; Orientar os processos de avaliação de desempenho para uma melhoria do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional”; “portfólio reflexivo...planificações, reflexões, constrangimentos, avaliações, depoimentos dos alunos”; “momentos construtivos...formação adequada e contínua.”; “ construtiva”; “Cooperação e partilha”; “credibilidade e valorização da função docente”; “promovendo o gosto pelo processo de ensino/aprendizagem”; “valorizar trabalho desenvolvido ao longo do ano e de acordo com as actividades do professor”; “actividades curriculares são abrangentes e necessitam de certificação. Esta é vista ao longo do ano e de acordo com a actividade e empenho do professor”; “Formação contínua adequada”; “Supervisão e orientação dos métodos e estratégias pedagógicas”; “Trabalhar para o sucesso dos alunos, conhecimentos da realidade de cada criança e do seu meio envolvente” “Centrar a avaliação no trabalho da sala de aula”; “formação contínua”; “formação” “reuniões de discussão construtiva”; “formação contínua de qualidade”; “espaço para desenvolver criatividade”; Prémios monetários e atribuição de bolas de investigação, para desenvolver projectos de auto-formação”
	Grelhas de observação aferidas	“Incidir sobre parâmetros que não suscitem dúvidas, observáveis e comprovados”; “Grelhas de observação e de avaliação”; “ Adopção de uma grelha com critérios previamente definidos e aferidos”; “Referencial por disciplina, por grupo e por escola
	Atender PC investigação	“ Os mesmos que são definidos para o Projecto curricular de grupo”; “As grandes linhas orientadoras do agrupamento”; “definição de objectivos individuais”
	Relação Prof./aluno(s)/sala de aula e comunidade ed.	“ Relação Prof./aluno ou Prof./turma”; “Relação entre o professor /comunidade escolar”; “Relação com alunos e toda a comunidade educativa”; “ Relação pedagógica com os alunos”; “ Relação com a comunidade educativa”; “centrar avaliação na sala de aula”; “relação com alunos e encarregados de educação”
	Objectividade, Imparcialidade e Rigor Adm.	Objectividade”; “Objectividade”; Imparcialidade”, “ Assiduidade e pontualidade”; “Dinamismo na acção, Participação escolar”; “Imparcialidade” “Rigor”;

Das sugestões efectuadas definimos 6 subcategorias:

De entre todas as subcategorias destaca-se com 28 sugestões a que se refere a **“Avaliar para aprender e não para diferenciar/Trabalho em parceria e formativo”**

As restantes apresentam número de respostas menos significativo:

- **“Relação Prof./aluno(s)/sala de aula e comunidade educativa”**, com 7 respostas;
- **“Objectividade, Imparcialidade e Rigor Administrativo”**, com 6 respostas
- **“Atender PC/ investigação”**, com 3 respostas;
- **“Grelhas de observação aferidas”**, com 4 respostas;
- **“Equipas de avaliação”**, com 3 respostas.

Quadro nº 104

Que Perfil para o docente avaliador

CONCORDAM	C/ experiência na docência/capaz de promover o crescimento profissional do outro	<p>“ter experiência na docência”; “o observador/avaliador deverá ser alguém que tenha prática “no terreno” “seja sensível à problemática da educação”; “ser crítico e reflexivo e que tenha condições para ajudar o avaliado a crescer profissionalmente”, “capaz de dar sugestões e propor estratégias e práticas”; Com um potencial que permita dar sugestões de melhoria e de uso de estratégias e práticas”; “com formação científico-pedagógica especializada em avaliação.”; “detentor de formação adequada, possua um perfil de profissionalidade... objectividade”; “reconheçam competências para avaliar outros”; “deve ser um professor do mesmo grupo disciplinar e ser escolhido pelos pares”; “excelente profissional”; “aceite e dá sugestões e estratégias diferenciadas utilizadas pelo avaliado”; “experiência na área a avaliar.”; “ser especialista e regulador no acto de avaliação, trabalhando com o avaliado nos aspectos mais frágeis”; “ter experiência profissional, prática na concretização e resolução de situações difíceis de resolver”; “boa dinâmica e colaboração com os outros colegas, conhecimentos aprofundados e critérios justos para poder avaliar”; “contribuir para um aperfeiçoamento, se for o caso, das nossas práticas educativas”; “o avaliador tem de ser do nível de ensino do avaliado, conhecendo o currículo e os conteúdos programáticos”; “Reconhecido pelo seu desempenho profissional...”; “alguém que tenha desempenhado um bom trabalho.”; “capaz de ajudar a melhorar práticas e promover a melhoria do ensino”; “colaborante”; “Conhecedor da profissão”; “créditos dados na profissão”; “capaz de partilhar opiniões e conhecimentos”; “experiencia de leccionação e de formação”; “reconhecido pelos pares”; “saber orientar”; “inter-ajuda, colaborante, promover o desenvolvimento profissional”; “ esclarecida”</p>
	Exterior à organização	<p>“ Um avaliador vindo de fora”; “ Não ter nenhuma relação afectiva nem profissional com quem avalia”; “observador isento ao avaliado, ter conhecimentos da área do avaliado”; “alguém distante do avaliado, só assim haverá equidade”; “neutro...não conhecer o avaliado, preferencialmente externo à escola”; Não poderá ser um par a quem não se reconhecem competências a esse nível”; “não fazer parte do quadro da escola/agrupamento”; “de outro agrupamento”; “não pertencer à comunidade educativa que está a avaliar”; “alguém com algum distanciamento emocional/afectivo da realidade escola a avaliar”; “externo ao grupo que vai avaliar”; “externos à escola...imparciais e que pertençam ao mesmo ciclo/departamento do avaliado”; “isento na avaliação e portanto exterior ao agrupamento”; “evita o favorecimento de alguns”; “não pertencer á escola”; “desconhecido - tipo inspector”; “ desconhecido para não sofrer influencias e correr o risco das cunhas e dos conhecimentos”; “ exterior” “externo”; “ sem exercer na escola”</p>
	Conhecer contextos	<p>“Conhecimentos “In loco”...conhecer o meio onde os alunos se inserem”; “ aplicar diversas práticas pedagógicas”; “capacidade de inferir e relacionar o que observa”; “...tem de ter prática do contexto educativo”; “ Deverá pelo menos pertencer ao mesmo nível de ensino”; “conhecer o meio e o percurso do professor avaliado...”</p>

<p style="text-align: center;">CONCORDAM</p>	<p style="text-align: center;">Características pessoais</p>	<p>“idóneas, responsáveis.”; imparcial”; imparcial”; “e isenta” “detentor de formação adequada, possua um perfil de profissionalidade”, “imparcialidade, justiça devidamente reconhecido.”; “Imparcialidade, objectividade, atento e sensível ao contexto de cada realidade escolar”; “isenção e total imparcialidade”; “responsabilidade...implica avaliador justo”; “Ser avaliador implica tomar o lugar do outro”; “. isento”; “organizado, competente, neutro”; “justiça, emocionalmente equilibrado”; “ Imparcial”; “coerente, imparcial e crítico”; “ser objectivo, imparcial”; tem que ter um grau de isenção emocional e aceitar que existem práticas variadas, que são tão positivas, mas que podem não ser as adoptadas pelo observador/avaliador”, “Justo...emocionalmente equilibrado...integrar as sugestões do avaliado”; “imparcial”; “imparcial”; “isento, imparcial, idóneo, credível”; “ isento, não influenciável, correcto”; “justo, imparcial, grande sentido de responsabilidade”; “ consciente, objectivo”; “isento, competente, saiba observar”; “imparcial”; “justo” “independente”, “imparcial, respeitar e integrar o método utilizado pelo avaliado”; “isento e justo”; “ isento e justo”; “imparcial e humanista”</p>
<p style="text-align: center;">NÃO CONCORDAM</p>		<p>“Não considero necessário esse perfil, até porque não consigo imaginar características a designar para tal função”; “tudo depende da visão do avaliador”; “ apenas uma troca experiências”</p>

Todos os professores avaliados respondem que concordam com um perfil para o docente avaliador, pelo que apenas damos conta das subcategorias relativamente aos que concordam que esta função exige características específicas, tais como:

- **“Características pessoais**, com 32 respostas.
- **“Com experiência na docência/capaz de promover o crescimento profissional do outro”** registamos 30 justificações;
- **“Exterior à organização”**, com 19 respostas;
- **“Conhecer contextos”**, com 6 respostas.

Quadro nº 105

Justificação das opções identificadas como sendo as mais e as menos valorizadas

JUSTIFICAÇÃO OPÇÕES MAIS VALORIZADAS	Relatório crítico	<p>“importante uma reflexão crítica por parte do docente, para identificar e analisar o percurso.”; “ análise do percurso permite encontrar estratégias para melhorar a prática”; “conceitos pré-definidos do conhecimento do avaliado”; “base numa grelha previamente definida, que pode ou não ser seguida pelo avaliado” “relatório”; “relatório com base em sugestões”; “avaliador credenciado para avaliar o relatório”; “ avaliado de acordo com critérios previamente definidos e do conhecimento do avaliado”; “critérios objectivos e claro.”; “avaliador deveria ser eleito pelos pares, de entre aqueles com habilitações, e deveria ser a mesma pessoa a avaliar todos os relatórios do mesmo departamento.”; “relatório avaliado por avaliador competente, é indiferente pertencer ou não ao agrupamento.”; “avaliador interno ou externo à escola mas a avaliação sobre relatório”; “o carácter de isenção que contribui para a transparência do processo”;“relatório” “ relatório para garantir isenção”; “permite ao professor pensar sobre o seu percurso profissional, reflectir sobre a sua prática pedagógica o que permite aferi-la em função das necessidades detectadas; “forma correcta, embora menos completa”; “Exame é uma forma isenta de medir capacidades associado a um relatório crítico...”; “deve ser sempre realizado, o docente deve registar o seu percurso profissional de forma a criticá-lo para permitir um bom desenvolvimento profissional.”; “deve ter moldes/critérios bem definidos.”; “relatório crítico”; “ mais justo”; “ permite ao docente de forma clara e objectiva expor todo o trabalho desenvolvido”; “Contextualiza a sua prática” “é o reflexo do trabalho”; “ relatório crítico permite perceber porquê”; “Relatório visto por todos os docentes do grupo de modo a existir um esforço de colaboração numa avaliação de pares”; “Devem ter relação directa com o trabalho que o docente exerce, ex: portfólio reflexivo”; “suportes escritos”, “permite dar conta de situações que ultrapassam a acção”</p>
	Modelo actual	<p>“modelo actual”; “Modelo com base no anterior avaliadores credenciados”; “embora não seja ideal, parece a mais justa”; “Mais justo...”</p>
	Portfólio	<p>“ o processo mais justo é a avaliação por portfólio pois implica o registo do processo que permite identificar o crescimento, a pesquisa, o esforço didáctico, a criatividade etc..” “Portfólio...”</p>
	Avaliador do agrupamento	<p>“do agrupamento, votado pelos seus pares”; “avaliadores internos à escola, porque conhecem melhor o trabalho dos colegas”; “não se perde a especificidade dos contextos”; “avaliadores credenciados, do agrupamento, maior contextualização”; “avaliador deveria ser eleito pelos pares, de entre aqueles com habilitações, e deveria ser a mesma pessoa a avaliar todos os relatórios do mesmo departamento”; “avaliado por alguém da escola...avalia mais justamente e com maior conhecimento de causa”; “do agrupamento, relação mais próxima e mais contextualizada”</p>

<p style="text-align: center;">JUSTIFICAÇÃO OPÇÕES MAIS VALORIZADAS</p>	<p style="text-align: center;">Avaliador externo e com formação</p>	<p>“externos à escola” “externos à escola para evitar o favorecimento de alguns e interferências de ordem emocional”; “avaliado por alguém externo à escola”; “aplicado por avaliadores externos ao agrupamento, só assim garante a imparcialidade”; “ser exterior à escola é o que sinto ser o mais importante para que a avaliação seja o mais séria possível”; “avaliação externa para mim é fundamental”; “realizada por equipas com formação específica na área do currículo, avaliação e supervisão”; “Vantagem em não se sentir pressionado por proximidade com os avaliados e interferência emocional”; “Avaliador externo e avaliação incidir num período de tempo lato”; “imparcial e exterior ao agrupamento”; Alguém exterior à escola”; “externos quer no relatório, quer no modelo actual”; “importante que sejam externos à organização”; “externos e competentes”; “isento”; “credenciados e exteriores ao agrupamento”; “boa opção”; “não mantém jogos de interesses”; “ formação adequada e avaliadores externos”; “entidades externas à escola”; “ Exterior e credenciado”; “importante é a competência do avaliador”; “será mais justo e imparcial”; “ Garantir que as questões afectivas não têm reflexos na avaliação”; “ exteriores à escola contribui para minimizar interferências emocionais”; “opção mais justa”; “avaliado por entidade externa à escola com conhecimentos científicos credenciados”; “avaliador credenciado e exterior à escola e ao agrupamento”; “ avaliado de acordo com critérios previamente definidos e do conhecimento do avaliado”; “avaliador externo garante isenção e credibilidade.”; “alguém exterior à escola será obrigatoriamente imparcial”; “avaliadores externos e credenciados por forma a garantir uma avaliação mais justa”; “ avaliadores externos e credenciados por forma a garantir uma avaliação mais justa”; “...avaliador externo é condição indispensável para que haja equidade no processo, não vindo este a reflectir o tipo de relação que tem com os pares”; “permitiria ultrapassar questões de injustiça a que o modelo é muito permeável”; “O facto de ser um avaliador exterior à escola é o mais isento”; “ O facto do avaliador ser externo à escola/agrupamento para mim é muito importante porque será mais isento”; “sobretudo se o avaliador for externo ao agrupamento”; “sempre com uma equipa externa ao agrupamento”. “avaliado por alguém do exterior e com creditação”; “avaliadores do agrupamento não permite ultrapassar emoções e sentimentos face aos colegas avaliados”; “Conflitos de interesses que se sobrepõe à avaliação, quando realizada por elementos da escola”; “O conhecimento entre avaliador e avaliado promove injustiça”; “A isenção e a formação do avaliador são factores essenciais”; “A credibilidade do avaliador e a definição de objectivos e critérios de forma clara”; “qualificação na área, isento e objectivo”; “formação e em diálogo construtivo”; “ maior formação e competências para conduzir o processo”; “formação, credibilidade perante os pares”; “possuírem formação específica”; “com formação adequada e do mesmo grupo”; “formação e muita experiência”; “formação na área de avaliação”; “Formação em supervisão, necessidade de alguma cientificidade”; “ formação específica”</p>
--------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

OPÇÕES MENOS VALORIZADAS	Exame	<p>“revela um momento na carreira do docente.”, “O exame é um único momento, não revela a acção pedagógica”; “O exame já foi feito para concluir o curso”; “a designação de alguém feita pelo director, de entre os docentes da escola”; “discordo absolutamente” “não reflecte nem leva à reflexão da actividade docente.”; “não faz sentido...não avalia desempenho algum”; “se concluímos um curso superior é porque a instituição está “apta” para o fazer “certificando-o”, “caso existam dúvidas quanto á formação dos professores, então terão de se dirigir às entidades em causa averiguando o que estará a falhar”; “ O exame é um absurdo para que servem as universidades para além da formação”; “Avaliem as Universidades e não proponham exame ao docente”; “a carreira de um professor e suas práticas pedagógicas não podem ser avaliadas num exame”; “nele não se enquadram actividades e indicadores concretos da actividade prática”; “Acho incoerente”; “a prática pedagógica não pode ser avaliada por um exame”; “ não será a melhor forma”; “deu provas de não ser construtivo, não usar instrumentos justos”; “deixa de fora dimensões importantes”; “ avalia conhecimentos teóricos”; “prova de conhecimentos”</p>
	Modelo actual	<p>“desinteresse que nutro pelo processo, da forma como foi desenvolvido”; “este modelo não”; “sem credibilidade junto da comunidade educativa...não deve ser repetido”; “demasiado burocrático, moroso, injusto e subjectivo”; “ O anterior modelo não avaliava nada nem ninguém”; “modelo anterior ou actual são descabidos, sem sentido, impraticáveis”; “deu provas de não ser construtivo, não usar instrumentos justos”; “ confuso e pouco credível”; “afoga os professores em papéis e em nada promove a qualidade do ensino”; “é injusto, subjectivo”; “permeável a jogos de interesses”; “não avalia o percurso profissional”; “Não promove a Tomada de consciência do percurso profissional”; “não promove o desenvolvimento profissional”;</p>
	Relatório	<p>“Considero pouco adequado a elaboração de relatórios pelo professor que depois são avaliados por professores da escola/agrupamento”; “assenta em conteúdos muito teóricos.”; “é teórico, não reflecte a prática e os critérios definidos por agrupamento podem ser mais fáceis num lado do que no outro”; “simples relatório de auto-avaliação não é suficiente”; “insuficiente”.</p>
	Avaliador externo	<p>“Avaliações externas e sumativas que são restritas a um momento”; “avaliadores que não conhecem a realidade do agrupamento em geral e das escolas em particular”;</p>
	Avaliador do agrupamento	<p>“nomeado pelo Director pode gerar, injustiça e favoritismo”; “A “promiscuidade” dos contextos só beneficia com a pouca clareza de critérios subjacentes à avaliação, sobretudo se o avaliador for designado pelo Director”; “Não estou de acordo que o Director indique quem é o avaliador.”; “elementos da própria comunidade educativa pouco objectivo e potenciador de inimizades”; “elementos nomeados pelo director pode ser duvidosa porque pode ser facilmente influenciável”; “nomeação do avaliador pelo director pode estar viciada.”; “ Nunca do agrupamento”; “Criam-se situações de divisão e falta de concordância acerca dos registos e dos resultados”; “ os constrangimentos gerados entre avaliador e avaliado em nada promovem a qualidade e justiça do sistema”; “escolas comprometidas com avaliadores sem competência”; “não feita por pares”; “Deixa-se influenciar por questões de diferente ordem”; alguém exterior à escola pode originar que não compreenda nem valorize aspectos práticos”; “sem formação e externo à escola corre o risco de não ser correcto na sua avaliação.”;</p>

OPÇÕES MENOS VALORIZADAS	Outras justificações associadas à forma de avaliar	<p>“Antes de qualquer modelo devemos pensar na ausência de competitividade e reconhecer o mérito próprio de cada docente, de acordo com a sua actividade profissional”; “Muitos directores estão amarrados a avaliadores que não tem competência”; “Este tipo de inquérito deveria ter sido posto aos professores antes de qualquer decisão Ministerial. Chegou tarde! Contudo mais vale tarde do que nunca, os professores são pacientes.”; “objectivos definidos por cada agrupamento não seria uma boa opção, tornar-se-ia injusto pois os critérios poderiam ser mais facilmente atingíveis em alguns agrupamentos do que noutros”</p>
---------------------------------	----------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Os professores avaliados apresentarem as seguintes razões para as suas opções, quer relativamente às opções que justificam o seu agrado e às do seu desagrado. O indicador, acerca da forma de avaliação, mais consensual é uma vez mais (tal como nos outros grupos analisados): “Relatório, ou Relatório crítico”, com 29 respostas dos inquiridos, associado ao relatório crítico, aparece claramente em vantagem, a **“Necessidade de Formação do Avaliador”**, e **“Deste não Pertencer ao Agrupamento”**, com um total de 55 respostas;

Relativamente à subcategoria **“Avaliador do agrupamento”**, apresenta-se com 7 respostas, **“O Modelo Actual”** com 4 respostas e **“O Portfólio”**, com 2 respostas.

Quanto às opções menos valorizadas; isto é com influência negativa no processo avaliativo, surgem: o **“Exame”**, que regista 20 respostas; **“O Modelo Actual de Avaliação”**, é a subcategoria com 14 registos; **“Avaliador Pertencer ao Agrupamento”** é justificado como uma má opção por 14 respostas., **“O Relatório”**, apresenta 5 respostas que o colocam como uma forma de avaliação pouco eficaz, **“Avaliador externo”**, é indicada como má opção, registando 2 respostas e a subcategoria, **“Outras justificações associadas à forma de avaliar”**, é o grupo onde colocamos as opções/justificações que não se enquadram nas subcategorias enunciadas, e que o número de respostas não permite

formar um núcleo aglutinador das propostas, à semelhança do que tem vindo a acontecer com os outros subgrupos analisados.

Esta subcategoria apresenta 3 respostas dos inquiridos

7.2.4. Apresentação e análise de conteúdo das sugestões dadas pelos inquiridos às questões 8, 17.1 e 18 do inquérito dirigido aos professores

Por uma questão de organização optamos por apresentar e analisar as sugestões que os inquiridos nos deram através das perguntas fechadas, mas que permitiam que os inquiridos fizessem sugestões. Se entendessem existir outras opções, as mesmas poderiam ser acrescentadas pelo próprio respondente e valoradas com a escala da respectiva pergunta. Assim, na questão 8 é feita a seguinte afirmação “ a avaliação de desempenho docente terá de contemplar o desenvolvimento profissional”, indique o peso que atribuiu a cada uma das dimensões (ver inquérito e análise estatística) utilizando a escala anexa à pergunta. Da nossa amostra, 3 professores entenderam que para além dos itens existentes deveriam sugerir a inclusão na lista de:

- **“Oferta de formação (gratuita) – Pedagogias Diferenciadas”**, que aponta para a necessidade de estar Muito Presente (4), de acordo com um professor com função de Direcção /Coordenação Escola
- **“Articular com todos os níveis de ensino”**, considerado que deveria estar Muito Presente (4), da responsabilidade de um professor Avaliado.
- **“Respeito pela autonomia das escolas e pela especificidade do seu contexto”**, que é considerado por este professor que terá de estar Presente (3), sugerido por um professor Avaliado.

A questão 16. Pedia “Indique as características que considerada mais ou menos, importantes estarem presentes no perfil de quem avalia (avaliador), utilizando a escala” que se encontra junto do quadro relativo a esta questão. Assim as sugestões que alguns professores inquiridos entenderam fazer são:

- **“Não ter relação objectiva nem profissional com o avaliado”**, o que o professor com funções de Direcção/Coordenação de Escola, considera que terá de estar Muito Presente (4).
- **“Olhar para escola como uma micro sociedade”**, proposta por um professor com funções de Avaliador, atribuindo-lhe a necessidade de estar Muito Presente (4).
- **“Ter prática no ensino do ciclo/nível em que está a avaliar”**, item acrescentado à lista por um professor com funções de Avaliador, atribuindo-lhe a necessidade de estar Muito Presente (4).
- **“Ser um elemento com idoneidade e observar mais do que 2 aulas”**, sugestão de um professor Avaliado, o qual entende que deveria esta Muito presente (4).
- **“Fazer uma pré-visita à turma para permitir maior empatia entre todos e saber posicionar-se na sala de aula enquanto observador”**, situação que deveria estar Muito Presente (4), de acordo com um dos inquiridos que é um professor Avaliado.
- **“Não estar, ou não ter nenhum familiar, em situação de avaliação perante a mesma quota”**, está situação é salvaguardada por um professor Avaliado que considera que deveria estar Muito Presente (4)

Na questão 17.1.é pedido “Se respondeu afirmativamente à questão anterior, atribua o peso que considera adequado a cada uma das opções da grelha”. À semelhança das questões anteriores, também esta tem uma escala anexa que permite ao inquirido atribuir o

valor que julga mais adequado a cada um dos temas enunciados para as acções de formação.

- **“Projecto Curricular de Turma”**, é enunciado como uma temática que deveria estar Muito Presente (4), por este professor Avaliado.
- **“Desenvolver qualidades e competências adequadas a um avaliador”**, é uma sugestão feita por um professor Avaliado e considera que deveria ser uma temática Muito Presente (4).

Finalmente, na questão 18, última do inquérito, é pedido **“Se lhe fosse permitido optar entre várias formas de ser avaliado, qual seria a sua opção de acordo com as prioridades enunciadas”**, uma vez mais se dava uma escala de valores e se permitia que os inquiridos acrescentassem itens. Dois professores Avaliados integraram, a seguinte opção:

- **“Acompanhar o professor durante o seu trabalho diário e não apenas assistir a duas aulas! E não previamente marcadas...”**, ambos os inquéritos registam como devendo ser um factor Muito Presente (4).

Globalmente, verificamos que as sugestões dos professores recaem directa ou indirectamente sobre a figura do professor que desempenha a função de avaliador. De acordo com alguns inquiridos parece que é muito importante que estes professores tenham formação, os interesses entre avaliador e avaliado não colidam; isto é não se sobreponham.

Finalmente, é sublinhada a importância da idoneidade do avaliador, que nos remete para as suas características pessoais e profissionais que têm de ser reconhecidas na comunidade escolar.

7.3. Triangulação dos resultados obtidos nas diferentes análises apresentadas

Ao reflectirmos sobre os professores a quem dirigimos o inquérito damos conta que podemos constituir subgrupos temáticos e apresentarmos uma discussão dos resultados de acordo com as funções exercidas pelos professores na escola/agrupamento de escolas.

Optámos por esta apresentação porque sabemos que os professores com funções de Avaliadores e os que assumem funções de Direcção/Coordenação de Escolas e ou Agrupamento de Escolas, tiveram oportunidades formativas sobre a questão, enquanto, que os professores, genericamente, não beneficiaram de nenhuma formação promovida sobre o assunto: Avaliação do Desempenho. Ora, atendendo a que estamos perante uma amostra que é confrontada com a problemática da avaliação, não podemos deixar de equacionar que a postura face a essa avaliação do desempenho possa ser influenciada de acordo com a posição que cada um ocupa na estrutura organizativa da escola.

Ao longo deste ponto iremos interpretar, cruzar e discutir os resultados obtidos nas diferentes análises a que submetemos os dados recolhidos através dos instrumentos de recolha de dados. A amostra total que é formada pelos 212 inquiridos, distribuídos da seguinte forma:

- 27 Directores/Coordenadores de Escola ou Agrupamento de Escolas – distribuídos por 7 Agrupamentos de Escolas;
- 17 professores com funções de Avaliadores.
- 168 professores Avaliados;

Para que os resultados sejam propícios a uma leitura mais fluente apresentamos, por temática, um quadro com os dados mais significativos referentes às subcategorias mais significativas, de acordo com os números mais expressivos e por questão. Teremos, assim as duas análises representadas em simultâneo: a estatística e a de conteúdo. A primeira encontra-se na última coluna dos quadros e representa o número total de respostas; a

segunda pretende reflectir o número de respostas mais significativas por subcategoria e por subgrupo. Na primeira coluna está o número total de inquiridos que respondeu à questão

A primeira grande conclusão, que os dados revelam, é a diferença do número de inquiridos por subgrupo. Obviamente, que não esperávamos número igual de inquiridos provenientes dos diferentes subgrupos, no entanto, parece-nos excessiva a diferença que registamos relativamente aos Avaliadores. Para tal, basta compararmos com o subgrupo dos Directores/Coordenadores que seria expectável ser o que apresentaria menor representatividade, atendendo a que é constituído por um número menor de docentes relativamente aos restantes dois subgrupos, formados de acordo com as funções exercidas na escola. Porém, à medida que íamos recepcionando os inquiridos, davamos conta da “resistência” e das desculpas apresentadas, por este subgrupo de professores, para não preencherem o inquérito em tempo útil.

Admitimos uma certa fragilidade e até insegurança, dos professores Avaliadores, grupo que maior protagonismo e responsabilidade detém neste processo e ao qual o Ministério da Educação ofereceu alguma formação específica. A sua não resposta, é, quanto a nós, uma forma de se preservarem e até, talvez, de não demonstrarem a sua insegurança e fragilidades relativamente à avaliação do desempenho.

Mais ou menos à vontade com o assunto, os professores foram emitindo as suas opiniões acerca das diferentes questões colocadas e permitiram-nos aceder as suas percepções e representações sobre o MADD.

Apesar, de não estarmos perante um processo sobre o qual existe uma aceitação pacífica no seio da classe docente, nem tão pouco é uma problemática consensual, podemos afirmar que os professores aceitam ser avaliados. Porém, colocam algumas reservas quanto ao modelo avaliativo em uso.

Retomando as dimensões que elegemos na organização do inquérito e que têm orientado o trabalho de investigação explicitamos as conclusões a que os dados conduziram por dimensão.

As 7 (sete) dimensões são constituídas por:

- **Reconhecimento da Avaliação do Desempenho;**
- **Comprometimento Organizacional;**
- **Qualidade de ensino/aprendizagem e desenvolvimento profissional;**
- **Qualidade das relações inter-pares (comunicação, colaboração, partilha...);**
- **Competência dos avaliadores e avaliados;**
- **Funcionalidade/rigor dos instrumentos de registo propostos;**
- **Coerência entre pressupostos do MADD e resultados obtidos.**

Tomando, como referência a dimensão “**Reconhecimento da Avaliação de Desempenho**”, não há qualquer dúvida sobre a aceitação dos professores, de serem avaliados, independentemente da função desempenhada na escola. Maioritariamente, entendem que a sua avaliação de desempenho tem reflexos sobre a qualidade de ensino; implica melhoria no exercício da profissão; promove atitudes construtivas e equitativas. Contudo, não deixam de ser críticos apontando como importante encontrar outros caminhos para concretizar a avaliação. Supomos que os professores, tal como indicam as suas justificações, consideram este modelo pouco credível ou sem qualidade e culpabilizam-no de gerar tensões entre colegas. Porém, aceitam que haja reflexos da avaliação na progressão da carreira, sem deixarem de salvaguardar a necessidade de introduzir alterações ao MADD.

As orientações sugeridas centram-se sobretudo na anulação das quotas; na utilização de instrumentos de avaliação mais fiáveis e aferidos aos objectivos a que se destinam; promover uma avaliação pela positiva, não discriminatória, dando possibilidade de alterar práticas, atitudes menos adequadas, a indicar outras opções que promovam melhor desempenho.

Para que os resultados sejam propícios a uma leitura mais fluente apresentamos um quadro com os dados mais significativos referentes às duas subcategorias mais seleccionadas, e subordinado às duas questões em discussão (nº2, nº 6 e justificação - diga o que pensa sobre o assunto). Assim sendo, damos conta da soma das subcategorias mais votadas e que sustentam a interpretação e discussão das diferentes análises de dados.

Quadro nº 106**Distribuição das respostas mais significativas relativas a “Reconhecimento da Avaliação do Desempenho”**

Questão nº	Análise de Conteúdo			SPSS
	Grupo Total	Coordenadores de Escola e Directores de Agrupamento + Avaliadores	Professores Avaliados	% (Sim)
2.				82,1%
Justificação				
Categoria:	85	13 (6 Coordenadores e Directores)	72	
Concordam		(7 Avaliadores)		
2.				15,1%
Justificação				
Categoria:	16	5 (4 Coordenadores e Directores)	11	
Não Concordam		(1 Avaliadores)		
6.				50,0%
Diga o que pensa...				
Categoria:	67	16 (5 Coordenadores e Directores)	51	
Factores Favoráveis		(11 Avaliadores)		

Fundamentamos e apoiamos a nossa discussão nos dados retirados da análise estatística, mas é através da análise de conteúdo que os números ganham expressividade. Evidentemente, temos consciência de que nos movimentamos no jogo dos possíveis e da personalidade, a selecção e interpretação dos dados não é isenta de subjectividade. Porém, não abdicando da nossa responsabilidade trazemos ao discurso as afirmações que os inquiridos nos facultam através dos inquéritos e que permitem sustentar a discussão e interpretação realizada, sempre fundamentada nas respostas dos inquiridos.

Dando conta do “sentir” dos actores envolvidos reproduzimos, seguidamente, algumas frases dos professores que permitem sustentar as conclusões que atrás apresentamos acerca do item “Reconhecimento da Avaliação Desempenho”: *“fomenta a melhoria/reajustamento de práticas educativas”*; *“permite perceber os porquês”*; *“a reflexão sobre a acção proporciona desenvolvimento/melhoria”* e *“processo justo e coerente faz sentido ter reflexos na carreira”*; *“se tiver uma vertente formativa, oportunidade de reajustar a prática...”*; *“concordaria se fosse realizado com critérios de igualdade”*.

O facto dos professores exercerem funções diferenciadas ao nível da organização não implica posicionamento diferente acerca deste assunto como o revelam a análise estatística.

Relativamente ao assunto “**Comprometimento Organizacional**” o número de respostas que defende que este MADD promove o desenvolvimento da escola enquanto organização é pouco expressivo, contrariamente ao número de respostas que entendem que não existem repercussões positivas sobre a escola. O MADD é apontado como responsável da promoção de ambientes competitivos e injustos; modelo muito burocrático a ter necessidade de ser alterado e acusado de menosprezar o trabalho com os alunos.

Apesar de considerarem que o MADD não promove o desenvolvimento da Organização Escola, um número significativo de professores, independentemente da função exercida, considera que é importante que qualquer que seja o modelo de avaliação equacionar esta dimensão, admitindo retroacção entre a qualidade dos contextos e o serviço prestado pelos colaboradores; isto é a qualidade da escola como um todo.

O quadro que se segue apresenta, tal como na questão anterior, os dados mais significativos referentes às justificações dadas sobre a temática em discussão (justificação das questões 4 e justificação e 4.1. e justificação), que solicitam que sejam apresentados os

motivos da opção seleccionada; isto é se consideram ou não que o MADD promove o desenvolvimento da organização, e se acham importante ou não que o faça.

De acordo com o atrás exposto, damos conta da soma das subcategorias mais votadas e que sustentam a discussão/interpretação apresentada.

Quadro nº 107
Distribuição das respostas mais significativas relativas a “Comprometimento Organizacional”

Questão nº	Análise de Conteúdo			SPSS
	Grupo Total	Coordenadores de Escola e Directores de Agrupamento + Avaliadores	Professores Avaliados	% (Sim)
4.				78,8%
Justificação				
Categoria:	96	16 (9 Coordenadores e Directores)	80	
Não Promove		(7 Avaliadores)		
4.1.				78,8%
Justificação				
Categoria:	66	18 (9 Coordenadores e Directores)	48	
Importância promoção desenvolvimento organização		(9 Avaliadores)		

Com o objectivo de alicerçarmos a discussão nas respostas dadas pelos inquiridos seleccionamos algumas afirmações que nos parecem esclarecedoras.

“promove a luta por uma nota, não pode equacionar a aprendizagem e o desenvolvimento de ninguém”; “qualidade subjugada à burocracia”; “por si só não promove, poderá ajudar o seu desenvolvimento...mas terá que ser objecto de análise e

tratamento para se perceber efectivamente aquilo que está mal, corrigir e melhorar”; e “importante avaliar, recentrar práticas e orientar o Sistema de Educação e Ensino para o sucesso”; “as duas realidades não se podem dissociar. Todo o processo leva a um aperfeiçoamento do sistema e contribui para uma valorização da escola pública”

Quanto à comparação de respostas entre grupos, atendendo às funções exercidas pelos professores, verificamos que são os que têm a seu cargo a Direcção/Coordenação da Escola e os Avaliadores os que mais parecem reconhecer a importância de promover o desenvolvimento da organização/escola. Podemos admitir tratar-se de uma condição imprescindível à excelência da escola, como refere um professor avaliado: *”uma boa organização desenvolve intercâmbio de conhecimentos e informação. Permitiria desenvolver relações de trabalho favorável ao desenvolvimento da organização educativa”*.

Esta afirmação aponta na direcção de uma organização *“aprendente”*, o que reforça a necessidade de qualquer que seja o modelo de avaliação integrar o desenvolvimento profissional, contemplando etapas para que esses percursos se efectivem.

O núcleo temático **“Qualidade de ensino/aprendizagem e desenvolvimento profissional”**, retoma a justificação pedida na questão 2, sem dúvida as respostas obtidas propõem uma relação directa entre a avaliação e a qualidade. Se, por um lado, os professores reconhecem que a avaliação potencia a qualidade educativa, não deixam de apontar, também, como promotora do desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional.

Assim, no quadro síntese apresentamos os números correspondentes às três subcategorias mais expressivas, **“Qualidade de ensino e melhoria do desempenho”**; **“Construtiva e equitativa”** e **“Valorização Pessoal e Profissional”**, e que admitimos formarem um núcleo acerca do assunto em discussão.

Contudo, ficamos surpreendidas por os Coordenadores/Directores de Escola e Avaliadores, não valorizarem a dimensão “construtiva e equitativa” nas suas respostas. Efectivamente, interrogámo-nos se a consideram pouco importante num processo de avaliação de desempenho, ou se entendem que está contida na dimensão “*Qualidade de ensino e, ou melhoria de desempenho*”. Em qualquer das circunstâncias, não podemos deixar de sublinhar que é uma situação que nos causa alguma perplexidade, atendendo à responsabilidade que estes profissionais assumem na aplicação do MADD, por oposição aos Avaliados que lhe atribuem uma importância significativa, baseada no pressuposto de que a avaliação terá de ser uma ocasião de “*detectar falhas....., construção de prática pedagógica.....evita acomodação vertente formativa e processual*”.

É provável que a análise das outras questões que, directamente, abordam o assunto nos elucide sobre este parâmetro que para nós, tal como para os professores Avaliados, é de extrema importância num qualquer modelo de avaliação de desempenho.

A questão 7. pede que explicitem se o MADD promove a tomada de consciência do percurso profissional, o qual implica reflectir sobre a acção e ser crítico dessa mesma acção/prática. Em síntese, diríamos ser capaz de um exercício de meta análise, o qual pode ser um acto solitário ou não, dependendo dos critérios e condições prévias.

A análise das respostas levou-nos a formar duas categorias contrárias entre si, os que concordam que o modelo favorece o desenvolvimento profissional e os que o negam. É esta última dimensão a que têm mais referências ao nível de factores desfavoráveis e, simultaneamente, são os professores com funções de Avaliadores, que se sentem menos à vontade para responderem, 47,1% admite que não sabe a resposta a dar. Ora, será que este subgrupo, dadas as suas funções, não terá obrigatoriamente de saber se conduzem a avaliação nessa perspectiva? Se os instrumentos de registo e recolha de dados do MADD

propociam a avaliação do percurso profissional dos professores? A sua opção de resposta “*Não sei*” não será reveladora de uma certa incerteza sobre o que avaliam e como avaliam? Será a sua falta de preparação/formação para a função que nem lhes permite aceder a essa percepção?

Será que a tomada de consciência do percurso profissional é unicamente responsabilidade do professor Avaliado? Não existe nenhum mecanismo ou momento de encontro entre Avaliador e Avaliado que potencie essa oportunidade? Se existe esse momento, como pode alguém que avalia outro demitir-se de promover e, ou, orientar essa tomada de consciência?

Em qualquer dos casos, parece-nos um assunto demasiadamente importante a exigir uma reflexão aprofundada sobre as oportunidades de se reflectir sobre o desenvolvimento profissional dos professores, até porque é assumido como um dos objectivos da avaliação que contribuirá significativamente para a mudança de práticas, a inovação, a melhoria ...a excelência da escola., como é referido na legislação que serve de suporte à avaliação do desempenho.

Relativamente, a este assunto, podemos dizer que é assumida a sua ausência por um número significativo de professores com funções de Direcção/Coordenação de Escola, por professores Avaliados e alguns Avaliadores, tal como podemos verificar no quadro abaixo apenas 12,3% das respostas totais admite que o modelo avalia esta dimensão.

A questão seguinte evidencia, sem qualquer dúvida, o reconhecimento da importância da integração da dimensão em discussão em qualquer avaliação de desempenho. Parece que estamos perante uma situação em que a avaliação é tendencialmente punitiva, ou sem a preocupação de orientar o processo para a qualidade/excelência, que é tão desejada pelo Poder Central como pelos professores, apenas parece que o caminho para a alcançar não é convergente.

Subjacente a este modelo avaliativo, os inquiridos apontam como factores desfavoráveis ao ”**desenvolvimento profissional**” essencialmente o facto de este não ter sido, ou não ser uma preocupação do Ministério da Educação, sendo apenas é usado como rótulo para fundamentar a importância de avaliar os professores. Contudo o modelo não contempla mecanismos que o efectivem.

Como sugestões dadas pelos professores que responderam ao inquérito e que entendemos serem pertinentes, para a discussão, transferimos algumas das suas afirmações sobre o que deveria ser contemplado no processo de avaliação “*formação que potencie a prática*” e “*Análise e reflexão partilhada*”. Estamos completamente de acordo com as afirmações feitas pelos inquiridos e acrescentamos outras que são elucidativas do que pensam os professores sobre o desenvolvimento profissional: “*O crescimento profissional acontece quando o docente tem oportunidade de reflectir criticamente a sua prática pedagógica e posteriormente alguém com «saberes» adequados ajuda e orienta uma reflexão participada*”; “*O desenvolvimento profissional é essencial, ele é inerente à profissão docente e ao sucesso educativo*” e “*práticas colaborativas e de partilha são a forma mais relevante de influenciar e analisar o desenvolvimento profissional*”.

Sublinhamos os adjectivos colaboração, partilha, crítica orientada e participada, reflexão, análise, porque julgamos que esta é a dimensão que efectivamente está mais ausente no MADD e que nunca deveria ter sido ignorada se a ambição deste modelo fosse, prioritariamente, a excelência educativa. Apesar de alguns professores, embora sem grande expressividade atendendo ao número de respostas, considerarem que o facto de o MADD remeter o professor para “*pensar na situação educativa*”; isto é *revisitar* a sua prática, durante um período de tempo, por si só já está a promover a tomada de consciência do percurso profissional. Temos dúvidas na generalização desta competência ou deste “saber

fazer” ao universo dos que escolheram a profissão: ser professor, no entanto respeitamos a opinião deste grupo.

Um outro quesito, que está correlacionado com a qualidade de ensino, é as oportunidades formativas dadas aos professores. Ao tentarmos identificar que assuntos/temas poderiam integrar um portfólio de formação, ficamos surpreendidos, pelo facto dos professores terem reconhecido a necessidade e a importância de frequentarem formação ao longo da carreira, mas surpreendentemente, em nenhuma das opções, obtivemos percentagens de resposta acima dos 77,8%, como o demonstra o quadro abaixo.

Quadro nº 108

Distribuição das respostas mais significativas relativas a “Qualidade de ensino/aprendizagem e desenvolvimento profissional”

Questão nº	Análise de Conteúdo			SPSS
	Grupo Total	Coordenadores de Escola e Directores de Agrupamento + Avaliadores	Professores Avaliados	% (Sim)
2.				82,1%
Justificação				
Categoria:	91	13 (6 Coordenadores e Directores)	78	
Concordam		(7 Avaliadores)		
7.				12,3%
Explicite				
Categoria:	49	8 (5 Coordenadores e Directores)	41	
Factores Identificados		(3 Avaliadores)		
8.				
Sugestões e Comentários	16	3 (1 Coordenadores e Directores)	13	
		(2 Avaliadores)		
17.				86,8%
Identificação de necessidade de formação				
17.1.	A. Portfólio evidências			68,4%
	B. Portfólio do aluno			59,9%
	C. Dossier			63,6%
	D. Diário/ Diário colaborativo			56,1%
	E. Instrumentos			73,6%
	F. Observação Técnicas registo			77,8%
	G. Supervisão			72,7%
	H. Avaliação			74,1%
	I. Outras			0,9%

Embora sem obtermos percentagens de respostas acima dos 80%, entendemos poder constituir um grupo aglutinador das temáticas formativas que maior interesse suscitam aos professores: Avaliação; Supervisão; Instrumentos de recolha de dados, Observação e Técnicas de registo.

Apesar de o sub-grupo dos Directores/Coordenadores de Escola ser o que indicam que há necessidade de formação (100%) é o subgrupo dos Avaliadores os que identificam essas necessidades formativas.

Atendendo a que enunciam, como prioritárias, temáticas de formação relacionadas com a avaliação de desempenho, tal deve-se ao facto das suas funções como avaliadores os confrontar com situações que não dominam? Ou, porque desejam exercer essas funções com maior rigor, mais seriedade e melhores conhecimentos que lhes permitam alicerçar o trabalho que desenvolvem?

De momento, não temos dados que nos permitem optar por uma resposta às questões colocadas, no entanto a reflexão sobre o discurso dos professores inquiridos deixa transparecer a insegurança dos Avaliadores no exercício de uma função que está para além das suas competências e o reconhecimento, quer dos professores Avaliados quer dos Directores/Coordenadores a urgência de dotar os que avaliam de formação adequada às exigências da função.

Consideramos que a formação inicial de professores não é garante, por si só, da qualidade do ensino que os professores oferecem, mas desempenha um importante papel no percurso de cada um e nas opções que orientam o seu desenvolvimento profissional.

É nosso entender, que a profissão de professor exige uma consciência de que se aprende ao longo da vida e que a formação em contexto de trabalho é essencial. Porém, é necessário que essa formação tenha qualidade, ofereça conhecimentos teóricos mas não

abduque da sua integração na prática ou nas práticas dos professores em formação e seja reconhecida pelos próprios como uma mais-valia, quer a nível profissional quer pessoal.

Um assunto não menos polémico, que o anterior, no seio da classe docente tem a ver com a “**Qualidade das relações inter-pares (comunicação, colaboração, partilha...)**”. Tomando, uma vez mais como referência para a análise de conteúdo das respostas dos inquiridos, constatamos que valores como a justiça e a equidade são uma miragem, estes princípios só são acautelados nos pressupostos do próprio Ministério da Educação.

Para o tratamento da informação desta questão criamos duas categorias: a primeira, apenas tem uma subcategorias que admite que o MADD assegura os critérios referidos. No entanto apenas 4 respostas vão nesse sentido, contra 113 que constituem a totalidade de respostas na categoria dos professores que afirma que o MADD não assegura os valores em análise. A expressividade dos números não nos deixa qualquer dúvida quanto às representações e percepções dos professores a este nível, bem como é revelador de um sentimento de impotência e impunidade face ao tratamento diferenciado que o MADD parece ter interesse em perpetuar.

Vejamos como exprimem os inquiridos as suas percepções e representações atendendo ao discurso produzido e que nos permite destacar as seguintes subcategorias: O MADD altera a lógica profissional, é permeável a ambiguidades, subjectividade e perpetuação de interesses instituídos, o que provoca incidentes diversos durante a avaliação. Além disso nomeia avaliadores sem qualquer critério válido, coerente e uniforme. Estes pressupostos encontram-se nas três subcategorias com maior expressividade, embora a quarta subcategoria, que refere a divisão dos professores pelo modelo, seja bastante menos representativa do que as anteriores, no entanto, recolhe o dobro das respostas (8) relativamente àqueles que acham que os critérios de justiça e equidade estão assegurados (4).

Em síntese, diremos que as percepções e representações dos professores são de que os interesses particulares atravessam todo este processo e são eles que ditam as regras do jogo. Seguidamente, e tal como procedemos em relação às questões analisadas anteriormente, apresentamos o quadro síntese da dimensão interpretada.

Quadro nº 109

Distribuição das respostas mais significativas relativas a “Qualidade das relações inter-pares (comunicação, colaboração, partilha...)”

Questão nº	Categoria	Análise de Conteúdo			SPSS
		Grupo Total	Coordenadores de Escola e Directores de Agrupamento + Avaliadores	Professores Avaliados	% (Sim)
5.	Justifique				1,4%
		105	21 (10 Coordenadores e Directores) (11 Avaliadores)	84	
12.	a. Acto solitário				28,8%
	b. Reflexão conjunta				67,9%

Do leque de causas apontadas para classificar este processo de avaliação injusto, pouco credível e sem acautelar a equidade de tratamento dos avaliados, sujeitando-os a toda a espécie de incompetência e incongruência com repercussões ao nível da carreira, retiramos algumas respostas elucidativas do sentimento que é comum aos professores avaliados, avaliadores e Directores/Coordenadores de Escola ou Agrupamento: “ *O que é bom para um pode não ser para outro*”; “*o relatório pecava por falta de rigor, agora*

peca pelo exagero da burocracia pela competição e intrigas que promove”; “Não existem critérios de justiça nem de equidade quando os professores são avaliados por colegas que, de uma forma ou de outra, são «atraiçoados» por questões de companheirismo ou antagonismo”; “estão criadas as condições para promover os compadrios, as desigualdades e as injustiças”; “...torna-se uma medida subjectiva, injusta...é um acto isolado e manipulável”.

Pela análise da distribuição das respostas por subcategorias não identificamos diferenças entre as mesmas, nem entre grupos com funções distintas.

Quanto às percepções dos professores relativamente a quem os avalia, isto é os avaliadores, toda a informação recolhida nos remete para o reconhecimento de que avaliar é acto complexo que exige competência.

Analisando as respostas deparamo-nos com duas condições que se destacam das restantes; a formação pessoal e profissional. Quanto à primeira, concordamos que é muito difícil, senão impossível, atender a características pessoais que têm a ver com atitudes, comportamentos e valores, tais como; *idoneidade, imparcialidade, isenção, honestidade, responsabilidade...entre outras.*

Quanto à segunda, que diz respeito à profissionalidade, tal como referido pelos inquiridos, é fundamental que se obedeça a alguns critérios. Estes devem permitir assegurar que os que avaliam os pares, sejam reconhecidos como alguém com competências profissionais, quer ao nível do seu próprio trabalho como professor, quer quanto à sua formação que terá de lhes permitir “*saber fazer*” tanto como “*saber observar*” e “*promover o crescimento profissional do outro*”. Acreditamos que uma avaliação entre pares que não tenha em conta estes pressupostos, está por si própria condenada ao fracasso e será sempre uma “*violência e imposta*” para quem é avaliado.

Em última análise será uma avaliação “*vazia, sem conteúdo*”, meramente para cumprir orientações ministeriais, gerando sentimentos de injustiça e fomentando climas propensos à corrupção e manutenção de interesses instituídos entre os grupos. Este sentir da avaliação é muito marcante não só nesta questão, que directamente inquire sobre o assunto, como noutras questões em que os inquiridos apontam como fundamental o avaliador ser alguém exterior à organização. Se por um lado entendemos a importância do avaliador proceder a uma avaliação contextualizada, por outro lado compreendemos que seria bem menos comprometedor e provavelmente isento, se o avaliador for um elemento exterior à organização. Reflectindo sobre os factores favoráveis e desfavoráveis à condição de pertença ou não à escola/organização, defendemos que é menos grave não conhecer os contextos, desde que o avaliador seja um professor com prática de trabalho pedagógico com alunos do nível de ensino a avaliar, do que ser um professor (por vezes o menos competente mas o que melhor serve os interesses de um grupo) que não tem perfil para desempenhar as funções de avaliador com seriedade e justiça. Entendemos, que estamos perante uma situação que exige muito rigor e transparência, estão em jogo a carreira e o desenvolvimento profissional e consequentemente a qualidade do serviço prestado à sociedade para podermos concordar com a actual “eleição” dos Avaliadores.

Quadro nº 110

Distribuição das respostas mais significativas relativas a “Competência dos avaliadores e avaliados”

Questão nº		Análise de Conteúdo			SPSS
		Grupo Total	Coordenadores de Escola e Directores de Agrupamento + Avaliadores	Professores Avaliados	% (Sim)
10.	D. Formação avalia. /superv.				87,3%
15.	Justifique				92,0%
		73	11 (6 Coordenadores e Directores) (5 Avaliadores)	62	
16.	A. Saber observar				94,3%
	B. Identificar e contextualizar				93,4%
	C. Flexibilidade				87,3%
	D. Observar e integrar				96,7%
	E. Técnicas de registo				88,2%
	F. Seleccionar instrumentos				87,8%
	G. Diferentes metodologias				94,3%
	H. Definir critérios				90,6%
	I. Reconhecimento				81,6%
	J. Formação complementar				93,4%
	K. Qualidades pessoais				95,3%
	L. Outras				3,3%

Apresentamos algumas afirmações contidas nos inquéritos que ilustram o que acabamos de defender: *“ser crítico e reflexivo e que tenha condições para ajudar o avaliado a crescer profissionalmente”*; *“detentor de formação adequada, possua um perfil de profissionalidade...objectividade”*; *“ajude ao desenvolvimento potenciando as qualidades e reflectindo sobre as práticas”*; *“reconhecido pelos pares”*; e *“observador isento ao avaliado, ter conhecimentos da área do avaliado”*; *“Evita o favorecimento de alguns”*; *“alguém com algum distanciamento emocional/afectivo da realidade escola a avaliar”*.

Auscultamos os professores quanto à necessidade de eles próprios terem formação em determinadas áreas e esta ser uma mais-valia para o seu percurso profissional e particularmente para melhor se situarem quanto à sua própria avaliação. A resposta aparece como um factor valorizado e reconhecido como importante, no entanto a análise estatística por temática de formação revela que não é muito consensual a pertinência dos assuntos listados, mas também não registamos sugestões significativas. Talvez, na base encontremos como justificação, desta aparente incoerência, um desencanto dos professores face à progressiva desvalorização da profissão, excessivas e despropositadas funções que lhes são acometidas.

A formação representa mais uma tarefa, para além das habituais, a encaixar num horário sobrelotado e desgastado, em que os professores continuam a acreditar e a investir, abdicando, frequentemente, das suas horas de descanso.

Na sequência da abordagem a que nos propusemos, os instrumentos de recolha e registo de dados disponibilizados pelo MADD, parece ser um dos itens menos pacíficos em todo o processo de avaliação. A pergunta 3, embora indirectamente, remete para a disfuncionalidade entre os instrumentos utilizados na avaliação de desempenho e os objectivos a que o mesmo se propõe. Com base nos dados a que tivemos acesso, através

das respostas dos inquiridos, podemos concluir que estes instrumentos avaliam dimensões que nada têm a ver com a qualidade, não respeitam a especificidade, não são justos nem rigorosos no que avaliam e como avaliam.

Através da questão 11 os inquiridos sugerem alterações que entendem poderem contribuir para melhorar os instrumentos utilizados. As três subcategorias com maior número de propostas (no total 77) recomendam a transparência quer dos instrumentos, quer do processo. Reconhecemos que a falta de informação, ou informação pouco precisa, são factores que contribuem para acentuar o *mal-estar*.

Parece-nos que todos temos muito a fazer neste domínio, contudo não deixamos de responsabilizar as Organizações Escolares mais do que do Ministério da Educação, que relativamente a este assunto só não é totalmente isento porque frequentemente introduz alterações de última hora, enquanto as escolas parecem obstaculizar e ocultar algumas informações que deveriam facultar a todos os professores. Para além da transparência é apontada a necessidade de simplificação e acesso à quantificação como vectores fundamentais. Os instrumentos que estão a ser utilizados são permeáveis à subjectividade de quem os usa e a quem os aplica. Evidentemente, que temos a percepção de que é impossível anular estas características, mas temos a certeza de que instrumentos aferidos e testados, aliás como sugerem os inquiridos, podem esbater consideravelmente estes factores.

Quanto aos objectivos serem nacionais é uma questão que, quanto a nós, merece uma discussão séria e alargada. Se por um lado há as singularidades e especificidades contextuais/regionais, por outro estamos a avaliar um profissional que faz parte de um todo que irá ser confrontado com um concurso nacional, no qual são indexadas as colocações aos resultados obtidos na avaliação. Será uma situação perversa, ou pelo contrário permite

acautelar assimetrias? Acreditamos que serão necessários estudos mais aprofundados que analisem “*in loco*” diferentes situações e auscultem a classe profissional.

É interessante, como uma vez mais, é preocupação dos professores indicar a necessidade dos avaliadores não pertencerem à organização e serem reconhecidos no interior da classe profissional. Estamos inteiramente de acordo com esta ambição dos professores, todos temos consciência de como as relações existentes interferem positiva ou negativamente nas interações e influenciam tanto a observação, quanto a condução da acção.

No seio deste grupo temático foram-nos sugeridos critérios para a construção de um referencial objectivo que permita objectivar o desempenho docente, como o revela o quadro que seguidamente apresentamos.

Quadro nº 111

Distribuição das respostas mais significativas relativas a “Funcionalidade/rigor dos instrumentos de registo propostos”

Questão nº	Categoria	Análise de Conteúdo			SPSS
		Grupo Total	Coordenadores de Escola e Directores de Agrupamento + Avaliadores	Professores Avaliados	% (Sim)
3.					0,9%
		44	9 (3 Coordenadores e Directores) (6 Avaliadores)	35	
9.	a. Avalia sem interferências				13,7%
	b. Avalia o que se quiser				72,2%
10.	A. Assegura equidade				86,8%
	B. Resultados isentos				88,7%
	C. Instrumentos testados				86,3%
	E. Grelhas flexíveis				74,5%
	F. Critérios objectivos				88,6%
11.	Sugestões	71	9 (3 Coordenadores e Directores) (6 Avaliadores)	62	
13.	Referencial objectivo				63,7%
14.	Critérios referencial	34	6 (3 Coordenadores e Directores) (3 Avaliadores)	28	

Apesar de não ser evidente, nos resultados obtidos, não podemos deixar de dar conta da dificuldade que esta questão representou para os professores, não porque não compreendessem o que era solicitado, mas porque lhes foi difícil fazer sugestões neste âmbito, o que é justificável por estarmos face a um assunto que exige reflexão, maturidade e conhecimentos sobre o tema avaliação desempenho.

Contudo, as respostas evidenciam que qualquer que seja o referencial utilizado para avaliar o desempenho dos professores é importante que, para além de classificarem, propiciem a aprendizagem e o desenvolvimento e não prescindam da colaboração e da partilha inter-pares.

Dando voz aos inquiridos transcrevemos algumas afirmações que partilhamos inteiramente e que sustentam a discussão que temos vindo a apresentar: *“Mais do que avaliar para punir, os instrumentos de avaliação deveriam ajudar, encorajar e permitir a reflexão das práticas para assim melhorar a qualidade e não a quantidade de trabalho”*; *“Actualização científica; reflexão sobre as práticas; Orientar o processo de avaliação de desempenho para uma melhoria do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional”*; *“Avaliação regular e permanente para crescer profissionalmente”*

Por fim, debruçamo-nos sobre a coerência entre os pressupostos do MADD e os resultados que são obtidos através dos instrumentos disponibilizados por este modelo avaliativo.

De acordo com os resultados gerais, que se baseiam nas percepções e representações dos professores, parece podermos concluir que há um desfasamento entre o que o modelo preconiza como sendo os objectivos da avaliação do desempenho e o que efectivamente concretiza.

Subscrevemos totalmente este parecer, tal como a maior parte dos professores que nas suas conversas diárias vão deixando transparecer os constrangimentos que o MADD provoca na escola e nos professores sem que os resultados se manifestem na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Podemos afirmar que os professores concordam que o seu desempenho profissional seja avaliado, podemos também afirmar que estamos de acordo como os pressupostos em que o MADD se fundamenta, mas não reconhecemos relação entre o proposto e o realizado.

Vejamos, detalhadamente, como aglutinamos as subcategorias que directa ou indirectamente se relacionam com esta temática e conduzem a análise e discussão posterior:

Quadro nº 112
Distribuição das respostas mais significativas relativas a “Coerência entre pressupostos do MADD e resultados obtidos”

Questão nº	Categoria	Análise de Conteúdo			SPSS
		Grupo Total	Coordenadores de Escola e Directores de Agrupamento + Avaliadores	Professores Avaliados	% (Sim)
3.	Justificação (Não avalia)				0,9%
		78	14 (7 Coordenadores e Directores) (7 Avaliadores)	64	
18.	A. Exame				4,3%
	B. Rel Crit Avaliador Q A				41,9%
	C. Rel Crit Avaliador Ext				60,8%
	D. MADD				14,1%
	E. MADD Avaliador Q A				34,0%
	F. MADD Avaliador Ext				40,1%
	G. Outras				2,4%
18.	Justificação (Mais valorizadas)	33	4 (2 Coordenadores e Directores) (2 Avaliadores)	29	

Como já referimos anteriormente, apenas 15 dos 212 professores que responderam admite que o MADD somente em parte avalia o que se propõe. Ora, perante tais resultados parece termos de reconhecer que existem lacunas no modelo a exigirem alterações.

Salientamos que, independentemente da função que o professor exerce na escola, há unanimidade na opinião dada.

Se voltarmos a analisar os resultados obtidos na questão 2., não temos dúvidas acerca da concordância dos professores em serem avaliados pelo seu desempenho, mas é evidente a discordância com este MADD bem como a forma de implementação no terreno.

Quanto às propostas apresentadas para que a Avaliação de Desempenho seja mais consensual, é apontado como mais aceite, o Relatório Crítico, o que permite concluir que o actual modelo poderia ser substituído por esta opção. É-lhe reconhecida a vantagem de dar conta do percurso profissional e conseqüentemente promover o desenvolvimento profissional.

Seguidamente, damos conta das justificações para esta opção que se nos apresentam como mais sugestivas e enriquecedoras para uma reflexão posterior: *“base numa grelha previamente definida, que pode ou não ser seguida pelo avaliado”*; *“permite ao professor pensar sobre o seu percurso profissional, reflectir sobre a sua prática pedagógica o que permite aferi-la em função das necessidades detectadas; “reflexão à nossa prática pedagógica. Daí relatório crítico seguindo critérios previamente definidos seria a melhor forma de actuar”*; *“dar conta do percurso profissional, ser isento (não havia acesso à identificação pelo avaliador), permite identificar e intervir nos pontos fracos, valorizar os pontos fortes”*; *“ relatório crítico permite perceber porquês ”*

Para finalizar a análise e a discussão acerca dos resultados aos inquiridos, resta acrescentar que uma vez mais, nas justificações das opções mais valorizadas, volta a sair reforçada a figura do avaliador, exterior à organização. Esta, é sem dúvida, uma preocupação acrescida dos professores; se por um lado podemos admitir que não será agradável ser avaliado pelos pares a quem não reconhecemos competências, podemos ainda vislumbrar um certo despotismo dos avaliadores e Escolas com

Direcções/Coordenações pouco à vontade com as funções inerentes à Gestão e Organização dos recursos humanos e materiais, com consequências desagradáveis a diferentes níveis que não nos compete aqui discutir, apenas alertar.

Síntese

Terminámos este capítulo sublinhando que, apesar das preocupações metodológicas presentes, de todo o rigor subjacente aos instrumentos utilizados, o processo de análise e interpretação de dados nunca é isento. Os resultados forjam-se na confluência do que é dito pelos actores e pelas inferências produzidas pelo analista, as quais não deixam de ser influenciadas pelas suas crenças e saberes acerca do assunto.

Decorrente deste pressuposto, seria abusivo generalizar os resultados alcançados, contudo admitimos que os mesmos dão voz a um grande número de preocupações que o MADD veio originar na classe profissional dos professores.

CAPÍTULO VIII

Entre a teoria e a Prática: Pontes de Reflexão

“O «eu», a personalidade que se constrói e realiza na vivência das tarefas da cada dia, não é um «eu» solitário, mas uma individualidade em conexão e continuidade com o mundo e os outros”.

(Gambôa, 2004: 87)

8.1. Eu e os outros eu, ou *Soi-même comme un autre*...

“Soi-même comme un autre” (A si mesmo como o outro) é o título de uma obra de Paul Ricoeur (1990), mas poderia ser, igualmente, o título deste ponto do nosso trabalho. Aqui, pretendemos dar conta de como o eu pessoal coabitou com os outros eu: o profissional e o de investigadora, do olhar de distanciamento que tentamos manter, da separação que quisemos fazer entre os vários papéis que assumimos aqui e no nosso quotidiano. Mas também, aceitamos e tentamos compreender as emoções e os sentimentos que acompanharam este nosso percurso, como se de um jogo de máscaras se tratasse, tirando, pondo e sobrepondo a máscara de professora avaliada, de professora avaliadora e de investigadora, tendo como pano de fundo uma atitude de reflexão crítica e de adequação às imprevisibilidades, num perfil de professora a que Medina Rivilla e Domínguez Garrido (1989) definem como *“professor inquieto”*. Esta tomada de posição permitiu-nos aceder e

compreender as circunstâncias em que a acção decorre, perceber o mundo da escola, percebendo-nos a nós mesmas, situando-nos na profissão enquanto pessoa e profissional (Santos, 2011).

Neste sentido, o posicionamento de investigadora é, quanto a nós, o eu que agrega as outras posições que fomos tendo que desempenhar, mas simultaneamente penetra e difunde-se nas outras duas; isto é, no papel de professora avaliada e de professora avaliadora/relatora.

Enquanto desenvolvíamos o estudo teórico, que serve de enquadramento à nossa investigação, fomos construindo um quadro teórico de referência com o contributo dos diferentes autores. Estes, permitiram alicerçar os pressupostos que hoje temos sobre o assunto, desocultando e tornando explícita a complexidade de variáveis que se conjugam na avaliação do desempenho profissional dos professores, potenciando uma atitude de compreensão flexível e articulada com os contextos.

Simultaneamente, acedemos às expectativas e representações que os profissionais têm acerca desta temática, isto é demos voz ao sentir do outro, como assumimos na introdução do nosso trabalho. A correlação que o estudo teórico e empírico nos permitiu desenhar, tornou-nos mais conscientes e capazes de lidar com a complexidade que é avaliar os outros e auto avaliarmo-nos em contexto.

Somos forçadas a reconhecer a angústia e o mal estar que em muitas ocasiões um saber mais profundo e específico, proporcionado pela tomada de posição enquanto investigadora, gerou em nós alimentando conflitos e tensões interpessoais, que fomos resolvendo reflectindo sobre a reflexão como aprendemos com Shön (1997). Contudo não abdicamos, em nenhum momento, de identificar os contributos, as limitações e os constrangimentos que estão subjacentes à prática deste modelo avaliativo, quer para os

professores que são avaliadores, quer para os professores avaliados e que damos conta no decurso do nosso trabalho.

Apesar de ser controverso com o sentir que explicitamos anteriormente, temos de reconhecer que o domínio de alguns conceitos teóricos e a nossa própria formação que, fomos construindo com a ajuda dos referentes teóricos, em certas circunstâncias nos permitiu um distanciamento favorável, dando origem a uma leitura holística, compreensiva, objectiva e isenta das situações.

Contribuiu ainda, para assumirmos um posicionamento mais crítico mas também mais fundamentado, quer relativamente ao MADD, quer quanto à premência de uma avaliação do desempenho dos professores, tendo em vista “*A procura de uma escola de qualidade que responda eficazmente às necessidades dos aprendentes, enquanto alunos e cidadãos*” (Pinto, 2002: 1), de uma sociedade global com elevados padrões de qualidade.

No papel de professora avaliadora/relatora, acompanhando as dificuldades dos colegas na execução das diferentes tarefas e funções, bem como a nossa própria dificuldade para operacionalizar e conjugar variedade de solicitações que a aplicação das múltiplas grelhas e descritores implicam, tomámos consciência de que se impõe alterações a este processo. Paralelamente, a panóplia de decretos-lei, decretos-regulamentares, normativos e outras recomendações emanados pelo Ministério da Educação têm sido divulgados com uma tal frequência que parecem dar conta da própria fragilidade do modelo e dificuldades que todos sentimos na sua execução.

O sentimento de que existe um mal estar no assumir as funções de avaliador, respeitar a ética profissional e deontológica e avaliar colegas com quem partilhamos o

nosso quotidiano profissional, não é entendida por nós como saudável nem propiciadora de um clima colaborativo.

A impotência de alterar práticas, de promover ou direccionar a formação em contexto e em função das necessidades diagnosticadas, é sem dúvida o vector que maior frustração e desencanto nos provoca. Quando assistimos a aulas e planificações apresentadas pelos colegas a exigirem uma supervisão de um par mais experiente e que detém competências para ajudar e orientar a reflexão sobre a prática, confrontamo-nos com essa impossibilidade.

Tal como Vieira e Moreira entendemos que o foco da atenção da supervisão é a sala de aula, podendo, no entanto, contemplar situações de *”auto-supervisão e supervisão acompanhada... em qualquer cenário de desenvolvimento profissional, incluindo o da avaliação do desempenho”* (2011:11).

Questionámos porque não equacionar este critério na avaliação do desempenho docente .

O dilema de avaliar é comum a todos os momentos em o professor tem de comparar os resultados com as expectativas previamente definidas, nos mais variados âmbitos. Porém, temos vindo a consciencializar que os instrumentos de que dispomos, não garantem a isenção e a qualidade da avaliação realizada, fortalecem relações hierárquicas, provocam sentimentos de inferioridade e de impudor, promovendo ambientes de exclusão (Gil, 2009).

Se por um lado sentimos que o modelo abre as portas à desigualdade e à injustiça no seio do grupo profissional, por outro temos vindo a identificar práticas com maior ou menor qualidade. Entretanto tudo permanece igual.

Interrogámo-nos para que serve um modelo de avaliação que não promove o confronto entre práticas e não propicia o desenvolvimento profissional dos professores menos competentes e com menor capacidade de reflexão, para que acedam aos patamares da excelência com consequências vantajosas para todos. Para além de promover o desenvolvimento profissional, preocupação central do debate educacional, e entendida como “...*pedra de toque para a melhoria da educação*” como afirma Santos (2011).

Apesar de até à data não termos estado na situação de professora avaliada com aulas assistidas, não deixamos de ter de apresentar um relatório sobre a actividade docente e de sermos avaliados no escalão de Bom.

Efectivamente, o anterior processo de avaliação de relatório crítico sobre a actividade desempenhada, que não se destinava a ser lido e apreciado por ninguém, em nada é diferente do processo actual quando não nos candidatamos à avaliação de Muito Bom ou Excelente (com obrigação de aulas assistidas por um professor avaliador/relator). Sem dúvida que o processo de avaliação com aulas assistidas, para aceder aos níveis da avaliação superiores e com repercussões positivas sobre a carreira, obriga a um exercício de análise e reflexão mais, ou menos, profundo conforme a competência e o querer de cada professor avaliado e as exigências/competências dos professores avaliadores (relatores).

Poderia este processo fomentar atitudes de reflexão crítica alargada e sustentadas nas práticas individuais?

Incentivar a adopção de uma posição interventiva e investigadora em contexto?

Assumindo, e reafirmando-nos com responsabilidade de professor, parece-nos serem estas duas condições imprescindíveis para fomentar o desenvolvimento profissional e

peçoal dos docentes. Contudo pouco provável na conjectura actual em que o objectivo é mostrar o que fazemos melhor, ocultando as fragilidades. Estas provocariam uma classificação menos vantajosa cujas repercussões se fariam sentir na carreira do professor. Cumulativamente, avaliadores/relatores concorrem, muitas das vezes, ao mesmo universo de quotas para atribuição de Muito Bom e Excelente, tal situação é no mínimo desconfortável, injusta e competitiva.

Investigadora, avaliador/relator, e avaliada são papeis que se fundem e confundem em muitos momentos, mas todos contribuem para a construção e reconstrução do conhecimento e para a compreensão do nosso eu pessoal e profissional.

Reconhecemos que os caminhos percorridos são muitas vezes solitários, provocam conflitos interpessoais, mas são sempre gratificantes apesar de nos responsabilizarem pela partilha e pela compreensão dos processos de desenvolvimento dos que cruzam o nosso caminho.

8.2. Reflexão final

Os desafios das sociedades actuais são de diferente etiologia mas o objectivo parece ser comum; promover o desenvolvimento e a coesão social. A educação e a formação são consideradas pela maioria dos países europeus, como sendo sectores essenciais para que os cidadãos acedem a níveis de qualificação mias elevados e sejam capazes de enfrentarem as exigências do mundo actual.

Decorrente, das alterações e transformações que os países têm vindo a encetar para participarem no jogo da competência e corresponderem ao nível da excelência desejada, a avaliação, sob as mais diversas perspectivas e modelos, adquire uma importância vital.

Ao nível educativo desenham-se e implementam-se sistemas de avaliação do desempenho docente na expectativa de contribuírem para a melhoria da qualidade profissional. Portugal, assume a implementação de uma ADD mais exigente e complexa que a anterior, com o intuito de garantir, não só a progressão na carreira, mas também o desenvolvimento profissional dos professores, a melhoria dos resultados escolares dos alunos e a melhoria do serviço prestado pelas escolas. A avaliação é incorporada como um dos elementos fundamentais ao sistema e atribui-se-lhe a capacidade de controlar a qualidade, tanto dos processos como dos produtos, com vista a uma permanente melhoria. Concordamos com Medina Rivilla e Angulo quando afirmam que estamos perante um eixo transcendental da qualidade educativa das escolas e do sistema educativo, “ *la evaluación de programas es una exigencia ineludible en la búsqueda progresiva y permanente de una mejor educación. Esta necesidad es, si cabe, aún más imperiosa a partir de la mayor autonomía que el diseño de proyectos y programas curriculares tienen las instituciones y los profesores en su conjunto*” (1995: 25).

No decurso deste trabalho de investigação, baseado na nossa experiência profissional, convicções, literatura nacional e internacional, identificamos contradições, dilemas e constrangimentos subjacentes à avaliação do desempenho docente, mas os dados recolhidos evidenciam as seguintes conclusões:

1º A primeira conclusão que podemos retirar tem a ver com a confirmação de que os professores reconhecem que é importante e necessário avaliar o trabalho docente, das escolas e da gestão escolar através de processos, claros, precisos, objectivos, imparciais e justos tanto quanto possível, e numa perspectiva holística e transformadora;

2º Os dados tornam evidente que os profissionais não reconhecem legitimidade a este MADD, sobretudo porque não avalia aquilo a que se propõe nem o executa de uma forma séria. Partilhando da opinião de diversos investigadores nesta área (Formosinho, 2011; Jaume, 2004; Vieira e Moreira, 2011; Medina Rivilla e Dominguéz Garrido, 1989; Rivilla e Andújar, 1997, entre outros) reafirmamos que nenhuma mudança tem sucesso sem o reconhecimento da validade desse mesmo processo no seio da classe profissional. Num estudo que desenvolvemos sobre as actividades de iniciação à prática profissional na formação inicial dos educadores de infância admitimos que “...*qualquer mudança que se pretende introduzir na educação o sucesso depende em grande parte dos professores, eles são a componente fulcral do sistema educativo*” (Pinto, 2007:16);

3º Concluimos que um dos eixos fulcrais para a certificação da validade dos instrumentos utilizados seria a sua prévia testagem e consequente aferição dos instrumentos usados. Porém, o facto de serem utilizados instrumentos sem este critério parece gerar alguma tensão e descrédito sobre se avaliam efectivamente o que se propõe. Lembramos que o êxito de qualquer mudança depende e exige um estudo piloto prévio, que “...*unido a la retroinformación crítica del mismo, permitirá avanzar paulatinamente en el logro de los objetivos y estrategias proyectadas*” (Medina Rivilla e Dominguéz Garrido, 1989: 65). Também concordamos com Cachapuz (2002) ao referir-se à necessidade da existência de sistemas internos que garantam a qualidade, bem como a monitorização e avaliação das mudanças, quer ao nível dos processos, quer dos produtos;

4º Relativamente ao facto do processo de avaliação se desenvolver entre pares não parece ser recusado no interior da classe profissional dos professores. No entanto, exigem que

quem os avalia seja detentor de um perfil específico do qual ressaltam características pessoais e profissionais. Das primeiras salientámos a responsabilidade, honestidade, sensibilidade e ética, quanto às segundas a competência colaborativa, reconhecimento/mérito profissional reconhecido, capacidade de atitudes reflexivas, de orientação e potenciação do crescimento profissional dos avaliados;

5º Directamente relacionado com a conclusão anterior desenha-se a vontade dos profissionais serem avaliados por pares externos ao agrupamento, e assim esbater-se-iam relações privilegiadas ou de incompatibilidades que se geram nos contextos de trabalho partilhados e em que proliferam diferentes conflitos de interesses;

6º Podemos destacar que a avaliação é percebida como uma acção com enormes consequências na vida do professor. Para além de terem de ser acautelados princípios de equidade, justiça, reconhecimento, mérito, as oportunidades formativas não podem ser ignoradas. A formação terá de acautelar e promover o desenvolvimento contínuo de cada professor, preferencialmente deve centrar-se nos dilemas e interesses que advêm dos contextos de trabalho dos profissionais. Identificamos a preocupação anterior nos próprios normativos legais que assumem, não só a figura do supervisor e da supervisão como elementos indispensáveis e norteadores de todo o processo (artigo 3º do Decreto-Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho, ponto 2). Contudo está ainda por instituir esta prática e a correspondente nomeação dos avaliadores/relatores com base num perfil profissional consentâneo com às funções de supervisão pedagógica e diagnóstico das necessidades de formação;

7º O exercício de funções diferenciadas nas organizações educativas; funções de direcção e ou coordenação, funções de avaliador/relator e de professor avaliado não se reflecte nas opiniões emitidas sobre os diferentes aspectos questionados sobre o MADD. De um modo geral todos manifestam o seu desencanto perante um processo que consideram excessivamente burocrático, subjectivo, pouco claro e permeável a jogos de interesses instituídos;

8º Uma das conclusões que mais reclama de um reflexão profunda e séria, é o facto do MADD se propor, e sublinhar, em diferentes documentos o seu amplo papel de promotor do desenvolvimento profissional dos professores. Efectivamente os inquiridos não lhe reconhecem qualquer mecanismo promotor desse desenvolvimento. Alguns professores considerarem que o facto de terem de reflectir pontualmente (momento de planificação das aulas observadas e de realização do relatório de auto-avaliação) pode contribuir de algum modo para a tomada de consciência do seu percurso profissional. No entanto é insuficiente perante o argumento basilar e que fundamenta a existência de uma avaliação do desempenho;

9º À semelhança da constatação a que chegamos no ponto anterior também os ambientes que proliferam na escola constituem um factor a ponderar. As relações de colaboração e partilha entre professores parecem estar afectadas e postas em causa pelo MADD. Os profissionais consideram que existem motivos para se fecharem sobre si próprios como meio de ocultarem as suas fragilidades e insucessos como forma de se protegerem dos efeitos perversos. Efectivamente, *“Uma instituição educativa flexível e aberta é um espaço onde todas as pessoas que aí se reúnem, ensinam e aprendem, na qual a colaboração é a melhor mostra de que somos seres humanos co-responsáveis do*

destino da nossa comunidade e, na medida em que vivemos num mundo globalizado, do futuro do resto do planeta” (Santomé, 2006: 150);

10º Integrar o trabalho colaborativo no processo de avaliação parece ser um desejo dos professores, quer como factor de olhares diferentes serem considerados como uma mais-valia, quer como meio de promover ambientes de colaboração e partilha;

11º Constatamos que, apesar de se esperar, que a avaliação contribuísse de algum modo para a qualidade dos contextos educativos, com repercussões no desenvolvimento das próprias organizações, tal não se verifica embora seja considerado fundamental para a sobrevivência, manutenção e evolução do próprio sistema de avaliação;

12º Integrando o grupo das conclusões mais importantes encontram-se os modelos de avaliação que reúnem maior consenso:

- o relatório crítico, avaliado por uma equipa exterior ao agrupamento/escola tendo por base critérios definidos previamente e do conhecimento geral;
- o modelo actual mas com avaliadores/relatores com formação em avaliação ou supervisão e externos ao agrupamento/escola;

13º Apesar das fragilidades e incoerências reconhecidas ao MADD, não podemos deixar de sublinhar o mérito de ter lançado a discussão e a reflexão em torno de um tema pertinente, cujo contributo poderá vir a ser fundamental para a melhoria das organizações educativas e a dignificação da função docente;

• **Modelo de Avaliação emergente do contributo desta investigação**

A excelência começa com uma adequada avaliação, centrada na reflexão partilhada entre os diferentes actores que participam no processo, reforçando a auto-estima, a motivação e o prestígio profissional dos professores (Jaume, 2004).

Após a análise de toda a informação e formação, que esta investigação proporcionou, parece importante procedermos à explicitação de alguns factores que deveriam estar presentes num modelo de avaliação do desempenho dos professores:

- 1º É importante avaliar o desempenho dos professores;
- 2º O modelo deve ser explicitado e demonstrada a sua pertinência;
- 3º Os profissionais têm de reconhecer a validade e fiabilidade das propostas avaliativas;
- 4º O relatório crítico é um modelo proposto e sobre o qual seria importante reflectir;
- 5º Qualquer que seja o modelo de avaliação a instituir, terá de assegurar critérios de transparência e equidade;
- 6º A avaliação terá de estruturar-se com base num referencial objectivo, construído para o efeito e atendendo ao perfil de professor pretendido e definido previamente;
- 7º Os instrumentos de avaliação devem ser testados e aferidos antes de serem implementados;
- 8º É importante que os instrumentos avaliem efectivamente o que se propõem avaliar;

- 9º** Os instrumentos devem ser padronizados, mas suficientemente flexíveis para contemplarem as especificidades, estas terão de ser explicitadas e fundamentadas;
- 10º** A avaliação deve premiar o mérito pelo que terá de assegurar a competência dos avaliadores e o rigor das metodologias e técnicas utilizadas;
- 11º** A formação dos avaliadores é fundamental; quer ao nível das competências que a função de avaliar exige (avaliação, supervisão, observação, técnicas de recolha de dados), quer ao nível da informação prévia sobre os normativos legais e as regras a atender;
- 12º** O não cumprimento dos requisitos previamente definidos e acordados, por parte dos avaliadores/relatores, terá repercussões no seu processo de avaliação, bem como o contrário;
- 13º** Propomos que os avaliadores/relatores sejam externos ao agrupamento;
- 14º** O trabalho colaborativo terá de ser uma prioridade em qualquer processo de avaliação que se alicerce no desenvolvimento profissional do professor
- 15º** Por uma questão de rentabilização de sinergias, de independência, de formação e informação, propomos que os avaliadores/relatores estejam dependentes do centro de formação de professores e não da direcção dos agrupamentos;

- 16º** A formação dos professores é uma prioridade, mas terá de ter em consideração as necessidades identificadas e necessárias ao desenvolvimento profissional;
- 17º** A construção do conhecimento profissional do professor é efectivamente importante para a melhoria do desempenho pelo que deve ser uma prioridade de qualquer modelo de avaliação;
- 18º** A função supervisiva parece-nos uma inevitabilidade num modelo de avaliação que elege a melhoraria das práticas, pretende promover atitudes de reflexividade crítica e elege o crescimento profissional como prioridade;
- 19º** O papel do avaliador/relator não pode ficar reduzido à avaliação/classificação do observado terá de ter oportunidade real de intervir. Entendemos esta intervenção baseada numa atitude supervisiva de “*amigo crítico*” que orienta, ajuda e cria oportunidades de desenvolvimento profissional antes de punir;
- 20º** Os elementos que constituem as CCAD, a continuarem, terão de ser constituídas por profissionais com competência na área da avaliação e mérito reconhecido no saber específico do grupo de avaliação;
- 21º** A gestão praticada nos agrupamentos de escolas, terá de de ser alvo de uma avaliação, a ela compete promover ambientes estimulantes e criar condições propícias ao desenvolvimento profissional dos professores que constituem a organização:

22º Os ambientes educativos estão directamente dependentes das lideranças praticadas pela gestão pelo que terão de ser avaliados;

23º Propomos que a avaliação sobre o tipo de lideranças seja feita por quem está dependente dessas lideranças: os professores e não somente por uma equipa de avaliação externa;

24º A valorização e o desenvolvimento organizacional são factores essenciais;

25º Modelo a vigorar terá de ser menos burocrático;

26º A investigação em educação deve ser fomentada e apoiada.

• **Considerações finais**

Estamos convictas que a investigação que realizamos é reduzida e limitada, quer pelo número de inquéritos a que se reporta, quer por limitar a amostra a uma pequena área do norte do país.

Contudo as técnicas a que submetemos os dados e em particular a triangulação que efectuamos entre as diferentes análises enriquecem a investigação, suportam as percepções e as representações que os professores têm sobre a ADD, e em particular acerca do MADD. Pérez afirma que *“Las técnicas triangulares de investigación en ciencias humanas e sociales intentan señalar o explicar más concretamente la riqueza y complejidad del comportamiento humano con el fin de estudiarlo desde diferentes perspectivas”* (1994: 82).

Quando definimos o objectivo deste estudo, elegemos como prioridade identificar pontos fracos e fortes do MADD que não só nos permitissem saber o que pensam os professores sobre o assunto, mas também ficar de posse de um determinado número de pressupostos que permitissem esboçar um futuro modelo de avaliação do desempenho.

Temos a esperança de que o trabalho agora iniciado possa vir a provocar a curiosidade de outros investigadores e a ter continuidade em estudos futuros.

O título da nossa investigação aponta a supervisão e a avaliação como o caminho rumo à qualidade numa perspectiva emancipadora e transformadora, Vieira e Moreira reconhecem a conflitualidade que as duas lógicas subjacentes a cada um dos conceitos podem originar, no entanto admitem que *“avaliação e supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação”* (2011:9) com a qual temos de aprender a lidar.

A finalizar sublinhamos as oportunidades que esta investigação nos proporcionaram enquanto investigadora na concretização do trabalho a que nos propusemos, e como professora no contributo que representa para a comunidade educativa.

Estamos hoje mais conscientes da importância dos professores desenvolverem uma opinião crítica fundamentada, de serem interventivos e adoptarem uma atitude construtiva face às problemáticas com que se confrontam. Não podemos, e não queremos, deixar de acreditar que num futuro próximo estaremos todos mais comprometidos com o conhecimento e a compreensão de nós e dos outros, dando lugar a uma escola mais emancipada, colaborante, aberta às imprevisibilidades na busca do desenvolvimento profissional e pessoal em prol de uma escola de excelência para todos.

• **Limitações do e ao trabalho**

O tempo que mediou entre a opção da realização deste estudo e a sua concretização permitiu-nos assistir a diversas alterações à proposta inicial do MADD. Podemos considerar que este facto constitui um constrangimento, na medida em que ao longo deste processo tivemos que ir alterando, reformulando o nosso percurso de forma a contemplar e acompanhar essas mesmas mudanças.

O pouco à vontade dos professores para de uma forma formal e organizada emitir opiniões sobre o MADD constitui um obstáculo, reduziu o número de inquéritos recolhidos e sobretudo o preenchimento das opções em que se pedia para explicitar, fundamentar ou justificar a opção de resposta, quando o tema das suas conversas é dominado pela avaliação do desempenho.

É com perplexidade que assistimos ao pouco à vontade e mesmo não preenchimento do inquérito, por um número significativo de professores com funções de avaliadores/relatores e elementos das Comissões de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente (CCAD) que consideramos uma limitação deste estudo, pois a opinião deste grupo de professores poderia dar um contributo significativo.

Desde que iniciamos este trabalho até à presente data (2011), temos assistido, a uma proliferação de bibliografia acerca da avaliação do desempenho dos professores e do próprio modelo implementado (MADD), a escassa bibliografia inicial condicionou e orientou a nossa pesquisa para autores internacionais e artigos publicados em diferentes fontes.

No entanto, o facto de não termos beneficiado de qualquer redução ou dispensa da actividade lectiva, para além do esforço, dedicação e disciplina que exigiu a concretização deste projecto de doutoramento, constituiu uma limitação sobretudo ao nível metodológico, nomeadamente no tempo e número de inquéritos recolhido

Referências Bibliográficas

- Abric, J. C. (1997). *Méthodologie de recueil de représentations sociales - Pratiques sociale de représentations*. PUF. Paris. França.
- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade. Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Coleção Desenvolvimento Curricular na Educação Básica. Volume 6 (11 a 31). Lisboa.
- Alarcão, I. e Roldão, M. Céu (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo Lda. Coleção Educação e Formação.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo Cortez Editora. Brasil.
- Alarcão, I. (2001). Novas Tendências nos Paradigmas de Investigação em Educação. in *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Alarcão, I. (org.) São Paulo: Artmed Editora Ltda. (135-144).
- Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Cidine. Porto Editora. Porto.
- Alarcão, I. (1998). *Formação continuada como instrumento de profissionalização docente*. In: Veiga, I.P.A. (org.) - *Caminhos da profissionalização do magistério*. Papirus, Campinas, São Paulo. Brasil.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem*. Almedina. Coimbra.

- Alarcão, I. e Tavares, J. (1997). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem*. Almedina. Coimbra.
- Alarcão, I. (1996). *Ser Professor Reflexivo*. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto Editora. Porto.
- Alarcão, I. (1993). *Formar-se para formar*. Revista Aprender: 15-25.
- Alarcão, I. (1991). *Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores*. In *Cadernos Cidine 1* (5 a 22). Aveiro.
- Almeida, L. e Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses. Coimbra.
- Almeida, I.; Marques, B. e Pinto, F. (2000). Reflexão sobre a narrativa pedagógica. Comunicação apresentada no I Seminário Internacional de Educação. Universidade Estadual de Maringá. Estado do Paraná. Brasil.
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação-formação*. Universidade do Minho. Braga.
- Alves, F.A.C. (2001). *O Encontro com a realidade docente. Ser professor principiante*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Alves, P. e Machado, E. (org.) (2010). *O Pólo da excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Areal Editores. Porto. Coleção Saberes Plurais.
- Alves, P. e Machado, E. (2010). *Introdução: a avaliação do desempenho docente como “questão política”*. In Alves, P. e Machado, E. (org.) (2010). *O Pólo da Excelência*. Areal Editores. Porto. Coleção Saberes Plurais.
- Alves, P. (2002). *A Avaliação e o desenvolvimento profissional do professor*. In Moreira, A e Macedo, E (orgs). (2002). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Coleção Currículo, Políticas e práticas. Porto Editora. Portugal.

- Andrés, R. M. N. (2001). *El practicum en las escuelas de magisterio. El carácter formativo. El periodo de prácticas reflejado en la reflexión personal que los alumnos realizan en sus memorias de practicas*. Universidade Pontificia de Salamanca. Salamanca.
- Avalos, B. (2010). *O sistema chileno de avaliação do desempenho docente*. In Flores, M. A. (2010) (org). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. sentidos e implicações*. Coleção Saberes Plurais, Areal Editores. Porto. Portugal.
- Azevedo, J. (2002) – *O Fim de um ciclo? - A educação em Portugal no início do século XXI*. Edições ASA. Porto.
- Azevedo, J. (2000) – *Escola e certificação de qualidade*. Edições ASA. Porto. Portugal.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa.
- Becker, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. ARTMED, Porto Alegre. Brasil.
- Bisquerra, A. (2004) (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial la Muralla. Madrid.
- Bisquerra, Sarriera e Martinez (2004) *Introdução à estatística: Um enfoque informático com o pacote estatístico. SPSS*. Porto Alegre. Artemed.
- Blanco, E., Pacheco, J. e Silva, B. (1998). *Avaliação do professor*. Revista Portuguesa de Educação 1998, 1 (2), 89-102. CEED – Universidade do Minho
- Blanco, P. A. (1994). *Evaluación de la calidad formativa de programas de formación de profesorado*. Universidade Nacional de Educación a Distancia. Espanha.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Edições ASA. Porto.
- Cabral, A. C. F. C. (2005). *Formação de professores para a educação infantil: Um estudo realizado em um curso normal superior*. Belo Horizonte. Brasil.

- Cachapuz, A. (2002). *A formação inicial de professores na encruzilhada do processo de Bolonha*. Revista de Educação, Vol. XI, nº 1. Departamento de Educação da Faculdade Católica Universidade de Lisboa.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho. O essencial que avaliados e avaliadores precisam saber*. (2ª Edição). Livros Horizonte. Coleção Ciências Empresariais.
- Campos, B. P. (2003). *Quem pode ensinar: garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora. Porto.
- Canário, R.(2009). *A escola têm futuro? Das promessas às incertezas*. Ed. Artemed..
- Cano, G. E. (1995). *La calidad de la educación*. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Cantón, I. Juste, M. (2011). *Diseno y desarrollo del curriculum*. Alianza Edit. Madrid.
- Cantón, I. (coord.); Alvarez, M.; González, F.; Lorenzo, M.; Pomés, J. e Santos, M. (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Editorial CCS, Alcalá. Madrid.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância. Formação e desenvolvimento profissional*. Coleção Análise da Acção Educativa. Edições Cosmos. Chamusca. Portugal.
- Cardona, M. J. (2002). Modelos de Formação Inicial e desenvolvimento Profissional. Um estudo sobre os educadores de Infância Portugueses. In Revista Infância e Educação. Investigação e Práticas. GedeiNº 3 (43 a 61).
- Cardona Andújar, J. (2009). *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Madrid, Sanz y Torres, S. L.
- Cardona Andújar, J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedade del conocimiento*. Universitas. Madrid
- Cervo, A. L. E Bervian, P. A. (1983). *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. 3º Ed. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil.

- Coelho, A e Oliveira, M. (2011). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Texto Editores. Porto.
- Cook, T.D. e Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos e cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata S. A., Madrid.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Edições ASA, Porto.
- Couto, C. G. (1998). *Professor: O início da prática profissional*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Dissertação de Doutoramento). Lisboa.
- Cosme, A e Trindade, R (2010). *Avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário*. Parecer www.spn.pt.
- Costa e Silva (2002). *Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional*. In Moreira e Macedo (org.) (2002). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora.
- CRUP (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão adhoc do CRUP para a formação de professores. Universidade de Évora. Évora.
- Day, C. (2010). *Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e performatividade*. In Flores, M. A. (2010) (org). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. Coleção Saberes Plurais, Areal Editores. Porto.
- Day, C. (1999). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. In Estrela e Nóvoa (coord.) (1999). *Avaliação em educação*. Novas Perspectivas. Porto Editores.

- DeKetele, J. M. (2010) *A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?* In. Alves, P. e Machado, E. (org.). *O Pólo da Excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto. Areal Editores. Colecção Saberes Plurais(:13-31).
- DeKetele, J.M. e Rogiers, X. (1995) – *Metodología para la recogida de información*. Editorial la Muralla. Madrid.
- Delors, J. e Outros (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Edições ASA. Porto.
- Demo, P. (2000). *Educar pela Pesquisa*. 4ª Edição. Autores Associados. Campinas. Brasil.
- Demo, P. (1999). *Pesquisa e construção do conhecimento - Metodologia científica no Caminho de Habermas*. Tempo Brasileiro. 2ª Edição. Rio de Janeiro. Brasil.
- Desgagné, S.; Bednarz, N.; Couture, C.; Poirier, L. e Lubuis, P. (2001). *L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation*. Revue des Sciences de l'Éducation, Vol XXVII, nº 1, pp.33-64.
- Dias, C. (2000). *Pesquisa qualitativa: características gerais e referências*. <http://www..geocities.com>.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Éditions L'Harmattan. Paris. França.
- Dominguez Garrido, C. (Coord) (2005). *Didáctica de las ciencias sociales para primaria*. Pearson educación, S.A. Madrid. Spain.
- Estrela, M. (2002). *Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais*. Revista de educação, vol XI, nº 1. Departamento de Educação da F.C.U.L

- Estrela, A ; Nóvoa, A. (1999). *Avaliação em educação*. Novas perspectivas. Porto, Porto Editores.
- Feliz, T e Ricoy, M (2008). *La formación inicial de los maestros*. In J. Cardona (Dir). *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Pp. 3-38. Madrid: Sanz y Torres.
- Feliz, T e Ricoy, M (2007). *From feedback about to the improvement of the curricular design of practical training as a generalization process*. In L. Gürtler, M Kiegelmann e G. L. Huber (Eds.) *Generalization in qualitative psychology*. pp. 129-144. Tübingen (Alemania): Ingeborg Huber Verlag.
- Fernandes, P.; Dias, M. L.; Neves, O. e Almeida, M. L. (2001). *Uma formação em círculo: um sentido no presente...um sentido no futuro*. Coleção Práticas Pedagógicas N.º 11. Lisboa.
- Ferry, G. (1991) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós. Barcelona.
- Finck, N. (2003). *Competências e habilidades relevantes no corpo docente: Estudo de caso* - Dissertação de Mestrado. Florianópolis.doc. <http://teses.eps.ufs.br>.
- Flores, M. A. (2010) (org). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. sentidos e implicações*. Coleção Saberes Plurais, Areal Editores. Porto.
- Flores, M. A. (2003). *Dilemas e desafios na formação de professores*. In Moraes, M.; Pacheco, J. e Evangelista, M. (org.) (2003). *Formação de Professores – Perspectivas Educacionais e Curriculares*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas Porto Editora. Porto.
- Flores, M. A. (2002). *Learning development and change in the early years of teaching. A two-year empirical study*. Universidade de Nottingham (Dissertação de Doutoramento). Nottingham. Inglaterra.

- Fontão, M. del Pilar (2000). *La escuela inclusive en respuesta a todo el alumnado*. Adaxe – Revista de Estudios e Experiências Educativas, 16: 179-186.
- Formosinho, J. ; Machado, J e Formosinho, Júlia-Oliveira (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Edições Pedagogo Lda. Colecção Educação e Formação.
- Formosinho, J. (2002). *A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. Encontros e desencontros em educação infantil*. Cortez Editora. São Paulo. Brasil.
- Gadotti, M. (2003). *Boniteza de um Sonho*. In Revista Lusófona de Educação. Nº 2. (13 a 42). Edições Universitárias Lusófonas. Lisboa.
- Gallego, G. e Ferreira, J. (1999). *Análisis comparativa del curriculum obligatorio en las titulaciones de maestro*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (2). <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>.
- Galvão, C. (1998). *Professor: O Início da prática profissional*. Universidade de Lisboa (Dissertação de Doutoramento). Lisboa.
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Edições Asa.
- García, S. (2003). *La investigación en didáctica como fundamento de la acción educativa de calidad*. In Medina Rivilla e Castillo Arredondo (Coord.) (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Editorial Universitas, S.A. Madrid.
- Garcia, M. (1997). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In Nóvoa (1997) (coord.). *Os professores e a sua formação*. 3ª Edição. Publicações D. Quixote - Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. Portugal.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade – O desnorte*. Lisboa: Relógio d'Água.

- Gomes, E. (2001). *(Re)Pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico: As práticas pedagógicas V e VI na Universidade dos Açores*. Universidade de Aveiro.
- Gómez, A. (1997). *O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo*. In Nóvoa, A (1997) (coord.) *Os professores e a sua formação*. 3ª Edição. Publicações D. Quixote - Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Gonçalves, L.; Marques, B. e Pinto, F. (2004). *Pensar o Currículo, (Re)inventar a Formação para Diferir na Acção: Três Perspectivas, Um Objectivo – Articular*. Comunicação apresentada no VI Colóquio sobre Questões Curriculares – *Currículo: Pensar, Inventar, Diferir*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Brasil.
- Gonçalo, S. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa. Texto Editora.
- González, F. (2002). *O Movimento da escola moderna*. Porto Editora. Porto.
- Grijalvo, L. F. (2004). *Incidencias de los cursos de formación de profesorado en la mejora de la calidad docente*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Gran Canaria. Espanha.
- Grossman, P. (1990) *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press. New York. Estados Unidos da América.
- Habermas, J. (1990). *Pensamento pós-metafísico*. Biblioteca Tempo Universitário 90. Rio de Janeiro. Brasil.
- Hadji, C. (2003). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Houssaye, J. (1997). *Spécificité et dénégation de la pédagogie*. *Revue Française de Pédagogie*, 120, pp. 82-97.

- Jaume, M. (2004). *La evaluación del desempeño docente: Un espacio abierto para el desarrollo profesional del educador*. Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. <http://contexto-educativo.com.ar/2004/2/nota-02.htm>.
- Jesús, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Quarteto Editora. Coimbra.
- Jesús, S. N. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto. Edições Asa
- Juste, M. e Comesaña, J. (2010). *La estética de las edificaciones escolares en educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Revista de Educación, nº 35, pp. 485-511
- Kemmis, S. (1989). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid. Espanha.
- LaTorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer e cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1992). *Metodologia científica*. 2ª Edição. Editora Atlas S. A. São Paulo.
- Le Boterf (2005). *Construir as competências individuais e colectivas. Respostas a 80 questões*. Porto: Edições Asa
- LeBoterf (2003). *Devéloppeur la competence des professionnels*. Paris Editions D'organisation.
- Leite, C ; Pacheco, J. ; Moreira, E.; Carvalho., A.e Jordão, A. (2001). *Avaliar a avaliação*. Porto. Edições Asa.
- León, Y Montero, I. (1998). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. 2ª Edição. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

- Lecht, Barret e Morgan (2005). *SPSS for intermediate statistics :use and interpretation*.
Ed. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum
- Lesne, M. (1977). Trabalho pedagógico e formação de adultos. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Lino, D. (2005). *Da formação em contexto: Um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia de Infância*. Universidade do Minho. Braga.
- Lopes, A. (2001). *Mal estar na docência*. Porto. Edições Asa.
- Loureiro, E.; Braga, F.; Furtado, J.; Ferreira, M.; e Santos, M. (2008). *Avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente*. In Alves, P.; Machado, F.; Correia, J. (org.) (2008). *Actas do Seminário de Avaliação: Contributos da investigação para as práticas quotidianos de desenvolvimento curricular das escolas*. Braga: CIED. Universidade do Minho.
- Maia, O. e Busto, M. (2009). *Sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente*. E & K Data, Sistemas de Informação Lda. . Coimbra. Portugal.
- Mcmillan, J., Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación. Madrid. Espanha.
- Medina Rivilla, A. e Santiago Castillo, A. (Coord) (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Editorial Universitas, S.A. Madrid. Spain.
- Medina Rivilla, A. (Coord) (1997). *El liderazgo en educación*. Actas de la VIII Reunión de la asociación para el desarrollo y la mejora de la escuela (ADEME) . 1º edición: Madrid. Spain.
- Medina Rivilla, e Andújar (1997). *Auto análisis del proceso de liderazgo en un proyecto de formación en centros*. In Medina Rivilla, A. (Coord) (1997). *El liderazgo en*

- educación*. Actas de la VIII Reunión de la asociación para el desarrollo y la mejora de la escuela (ADEME) . 1º edición: Madrid. Spain (179- 194).
- Medina Rivilla, A. e Villar Angulo, L. (Coord). (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Editorial Universitas, S.A. Madrid. Spain.
- Medina Rivilla, A e Dominguez Garrido, C. (2003). *Problemas y finalidades de la investigación didáctica*. In Medina Rivilla e Castillo Arredondo (Coord.) (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Editorial Universitas, S.A. Madrid. Spain.
- Medina Rivilla, A e Dominguez Garrido, C. (1989). *La formación del profesorado en la sociedad tecnológica*. Editorial Cincel, S.A. Spain.
- Mendonça, M. (2005). *Inovação educativa e formação de educadores de Infância*. In Revista Infância e Educação. Investigação e Práticas. Gedei Nº 7 (83 a 96).
- Mezirow, J. (1996). *Contemporary paradigms of learning*. Adult Education Quarterly Nº 3, Volume 46. Spring, (158 a 173).
- Moraes, M.; Pacheco, J. e Evangelista, M. (org.) (2003). *Formação de professores – Perspectivas educacionais e curriculares*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora. Porto. Portugal.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. S. Paulo: Cortez.
- Moreira, M. A. (2009). *Avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica*. In Vieira, F. (et.al.), orgs - *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: actas do Encontro do Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia, 4, Braga, 2009 [CD-ROM]*. Braga : CIED, 2009. p. 241-258.
- Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Colección Gestión de Calidad. CISSPRAXIS, S.A. Barcelona. Espanha.

- Nóvoa, A. (coord.) (1997). *Os professores e a sua formação*. 3ª Edição. Publicações D. Quixote - Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. Portugal.
- Nóvoa, A. (1997a). *Formação de professores e profissão docente*. In Nóvoa (coord.) *Os professores e a sua formação*. 3ª Edição. Publicações D. Quixote - Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. Portugal.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Publicações D. Quixote e IIE. Lisboa
- Nóvoa, A. (org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto Editora. Porto.
- Nóvoa, A. (1991a). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. In Nóvoa, A. (1991a) *Formação contínua de professores – Realidades e perspectivas*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão pedagógica na formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática*. In *Revista Infância e Educação. Investigação e práticas*. Gedei Nº 4 (42 a 68).
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Edições do Porto. Porto.
- Pacheco, J. e Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Edições do Porto (Escola e Saberes). Porto.
- Pallant, J. (2001). *SPSS – Survival manual*. McGraw-Hill Education. United Kingdom.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas da investigação social*. Formação Contínua. Areal Editores. Porto.
- Parente, M. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Universidade do Minho. Braga.
- Pept (2002), Lisboa: Ministério da Educação, (45 a 46). Lisboa.

- Perez, G. (2001). *La tarea supervisora en la formación del profesorado de las etapas de educación infantil y primaria: Un modelo reflexivo de supervisión*. Universidade de Granada. Granada.
- Pérez Gómez, A. (1997). *O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: Nóvoa, A. (1997) (coord.). *Os Professores e sua Formação*. Dom Quixote (colecção Nova Enciclopédia, 39). Lisboa.
- Pérez Gómez, A. (1994). *Investigación cualitativa. Retos r interrogantes*. Madrid. Editorial La Muralla, SAA
- Perrenoud, P. (2000). *Construindo competências para ensinar*. Artemed Editora. São Paulo. Brasil.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Artemed Editora. Porto Alegre. Brasil.
- Perrenoud, P. (1997). *Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação à volta das competências*. In L'Éducateur Magazine, Novembro 1997. Tradução Luís Vasco e Francisco Marcelino para o MEM.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences: Fragments d'une sociologie de l'échec*. ESF. Paris.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - Perspectiva sociológica*. Dom Quixote. Lisboa.
- Pesqueira, A. e Ricoy, M. (2007). *Las tecnologías de información y comunicación en el prácticum de las carreras de educación en España*. Perspectiva V. 25 Nº. 2 Jul/Dez. Florianópolis. Brasil
- Pestana, e Gageiro (2000). *Análise de dados para ciências sociais. SPSS e complementaridades*. (1º ed.) Lisboa: edições Sílabo.

- Pinto, F. (2007). *Estudo comparativo das actividades de iniciação à prática profissional na formação inicial de educadores de infância: Um factor de qualidade*. (DEA) Universidade de Vigo – Departamento de Ourense.
- Pinto, F. (2002). *A gestão curricular e o desenvolvimento de competências (meta)linguísticas na criança de 4 e 5 anos*. Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado). Aveiro.
- Portugal, G. (2002). *Práticas de supervisão e prática pedagógica das licenciaturas em educação de Infância e ensino básico (1º ciclo) na Universidade de Aveiro*. In *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Gedei Nº 4 (98 a 104).
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Cidine. Aveiro. Portugal.
- Puelles, M. (1987). *Política e administracion educativas*. UNED. Madrid. Espanha.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Edições Gradiva. Lisboa. Portugal.
- Ribeiro, D. (2002). *A formação prática dos educadores: Um projecto em desenvolvimento*. In *Infância e Educação*. Investigação e Práticas. Gedei Nº 4 (88 a 94).
- Ribeiro, D. (1996). *Modelos e estilos de supervisão facilitadores dos processos de autonomia*. Universidade de Aveiro. Aveiro. Portugal.
- Ricouer, P. (1990). *Soi-même comme en autre*. (SCA) Ed. Seuil. Co. Points Essai.
- Ricoy, M e Couto, M. (2009). *As tecnologias da informação e comunicação como recursos no ensino secundário : Um estudo de caso*. *Revista lusófona de educação*, 14: 145-156.
- Ricoy, M. ; Sevillano, M. e Feliz, T. (2011). *Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de Internet en la educación*. *Revista de Educación*, Nº 356. pp. 483-507.

- Rogers, C. (1980). *Tornar-se pessoa*. Moraes Editores. Lisboa. Portugal.
- Roldão, M. (2004). *Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino*. Série: Perspectivas em Educação. Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As Questões dos Professores. Editorial Presença. Lisboa. Portugal.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Editorial Presença. Lisboa. Portugal.
- Roldão, M. (2003a). *Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais de docência*. In Actas do 1º Simpósio Nacional de Educação Básica - Pré-escolar e 1º Ciclo. Aveiro: DDTE – Universidade de Aveiro
- Roldão, M. (2002). *Formar profissionais: A centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos*. Revista da Educação, Vol. XI, nº 1, 157-158.
- Roldão, M. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: As palavras e as práticas*. Universidade de Aveiro. Aveiro. Portugal.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora. Porto. Portugal.
- Roldão, M. (1993). *A função profissional do professor*. Educação / Ensino, N.º 8, (4 a 8), Setembro.
- Rubia, A. (2001). *El practicum y la formación inicial del profesor crítico*. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Rudio (1987). *Introdução ao projecto de pesquisa científica*. Petrópolis. Vozes
- Saavedra, R., e Denelas, G. (2003). *Racionalidad de la investigación educativa*. In Medina Rivilla e Castillo Arredondo (Coord.) (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Editorial Universitas, S.A. Madrid.

- Sabuced, (Director) e Outros. (s/data). *Estúdio de los indicadores de calidad en la docência de la Universidade de Vigo como estratégia de innovación educativa*. Auria S.L. Edita.
- Santomé, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Edições Pedagogo, Ld^a. Portugal.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Desenvolvimento curricular e supervisão : dispersão semântica e ambiguidade*. In Sousa, O e Ricardo, M (2003). *Currículo em análise e debate*. Lisboa. Universidade Lusófona, pp: 145-158.
- Sá-Chaves, I. (2002). *Formação de professores: Modelos de referência na Universidade de Aveiro*. Revista da Educação, Vol. XI, nº 1. Departamento de educação da F.C. U. Lisboa.
- Sá-Chaves, I. (2001). *Informação, formação e globalização: Novos e velhos paradigmas?* In Alarcão (org) *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed, pp: 83-96.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Unidade de Investigação Didáctica e tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000a) *Portfolios Reflexivos . Estratégias de Formação e Supervisão*. Formação de Professores. Cadernos Didácticos Série Supervisão. Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (1999) *Supervisão: Concepções e Práticas*. CIFPU. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (1997). *A qualidade da escola somos nós*. Separata da revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Volume 2º., 1997.

- Sá-Chaves, I. (1997a). *A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância. Um estudo de caso na Universidade de Aveiro*. Pp:107-115. In Sá-Chaves, I (org) 1997. *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto Editora. Porto.
- Sá-Chaves, I. e Alarcão (1996). *O significado da configuração nos cenários de supervisão: dos moviemntos fragmentários à compreensão integrada*. Comunicação apresentada na ECER Conference 1996 – Sevilha.
- Sá-Chaves, I. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. (Dissertação de doutoramento). Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. (2001). *Los retos de la enseñanza Pública*. UIA. Akal..
- Sacristán, G. (1991). *Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*. In Nóvoa (Org); 1991. *Profissão Professor*. Colecção Ciências da Educação. Porto Editora. Porto. Portugal.
- Santos, L (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. (Dissertação de doutoramento) Universidade de Aveiro.
- Segovia, D e Bolívar, A. (1997). *Evolución de los estilos de lirezgo en un centro escolar*. In *El liderazgo en educación*. Actas de la VIII Reunión de la asociación para el desarrollo y la mejora de la escuela (ADEME) . 1º edición: Madrid. Spain (165-177).
- Silva, A (2002). *Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional*. In Moreira, A e Macedo, E (orgs). (2002). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Colecção Currículo, Políticas e práticas. Porto Editora. Portugal.

- Schön, D. (1997). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In Nóvoa (coord.) (1997) *Os professores e a sua formação*. 3ª Edição. Publicações D. Quixote - Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective practitioner*. Jossey-Bass Inc. Publishers. S. Francisco/Oxford. Inglaterra.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York. Basic Books.
- Shulman, L. (1987) *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Educational Review, Nº 57, (1 a 27). Harvard. Inglaterra.
- Simão, V.; Santos, S. e Costa, A. (2005). *Ambição para a excelência – A oportunidade de Bolonha*. Gradiva. Lisboa.
- Sousa, O. e Ricardo, M. (org.) (2003). *Uma escola com Sentido: O Currículo em Análise e Debate – Contextos, questões e perspectivas*. Edições Universitárias Lusófonas. Lisboa.
- Súarez Pazos, M (2000). *Colaboración e participación na investigación-acción en educación*. *Inovación Educativa*, 10: 91-101.
- Súarez Pazos, M (1998). *Desarrollo de un grupo de investigación-acción colaboradora en proyectos curriculares innovadores*. *Revista de Edições Universitárias Lusófonas. Educación*, 316: 369-382.
- Stronge (2010). *O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações*. In Flores, M. A. (2010) (org). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. sentidos e implicações*. Coleção Saberes Plurais, Areal Editores. Porto.
- Tardif, J. e Foucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avliação da profissionalidade dos professores. In Alves, P. e Machado, E. (org.) (2010). O

Pólo da excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente. Areal Editores. Porto. Colecção Saberes Plurais.

Tardif, M.; Lessard, C. e Lahaye, L. (1991). *Os professores face ao saber: Um esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação, Nº. 4, (215 a 33).

Tavares, J. (1993). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Edições Cidine. Aveiro.

Tavares, J. (1992). *A Aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Colecção Cidine; pág. 32-74. Porto Editora. Aveiro. Portugal.

TEVAL - Evaluation Model for Teaching and Training Practice Competences (2006). *Evalaution systems for teaching and training competences in Europe*. Transnational Repost. Available at www.teval.eu.

Vaillant, D. e Marcelo, C. (2001). *As tarefas del formador*. Ediciones Aljibe; S.L. Málaga.

Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In A. Silva e Pinto, J (Eds.) (1986). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, F. e Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avalaição de Professores.

Vieira, F.; Moreira, M.; Barbosa, I.; Paiva, M. e Fernandes, I. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Edições Pedagogo, Lda. Mangualde. Portugal.

Zabalza, M. (2003). *La investigación cualitativa en el estudio de los diarios*. In Medina Rivilla e Castillo Arredondo (Coord.) (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Editorial Universitas, S.A. Madrid.

Zabalza, M.(2001). *Calidad en la Educación Infantil*. 2ª Edição. Nancea, S.A. de Ediciones. Madrid.

- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Coleção Ciências da Educação, Nº 11. Porto Editora. Porto.
- Zabalza, M. (1989). *La formación práctica de los profesores*. Actas del II Symposium sobre praticas escolares 25 a 27 Setembro. Poio (Pontevedra). Departamento de Didáctica e Organización Escolar e Instituto de Ciências de Educación de la Universidade de Santiago de Compostela.
- Zeichner, K. (1983). *Alternative paradigms of teacher education*. Journal of Teacher Education, 34 (3).
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

Anexo I

Inquérito dirigido a professores avaliadores e avaliados, de acordo com o Regime de Avaliação do Desempenho Docente, a exercerem funções em Agrupamentos/Escolas da Área de influência da DREN e da DREC



DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR E MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

FACULDADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
CAMPUS DE OURENSE

Inquérito dirigido a profesores avaliadores, avaliados de acordo com o Regime de Avaliação do Desempenho Docente, a exercerem funções em Agrupamentos/Escolas da Área de influência da DREN e da DREC

Este questionário destina-se a docentes a exercer cargos de direcção nas escolas agrupadas, a professores do 1º, 2º e 3º ciclo e educadores de infância avaliadores e avaliados.

Pretende-se fazer um levantamento acerca das representações e expectativas que os professores têm relativamente à Avaliação do Desempenho Profissional.

Queremos compreender quais as percepções dos respondentes acerca da influência que as propostas do modelo de Avaliação de Desempenho Docente e as consequentes alterações que poderão vir a ter, ou não, no desenvolvimento profissional e formação de cada professor ao longo da carreira.

Pretendemos ainda perceber se a avaliação do desempenho poderá influenciar o(s) ambiente(s)/qualidade da escola; nomeadamente na interferência que poderá ter, ou não, nas relações de colaboração, partilha, ajuda... entre os profissionais.

É ainda nosso objectivo clarificar, definir, reflectir e aferir sobre a coerência entre o que o modelo se propõe avaliar e o que efectivamente avalia.

O objectivo do questionário é recolher informação, que pela análise posterior, permita encontrar indicadores relevantes, que possibilitem orientar e desenvolver os estudos de doutoramento a que nos propusemos.

Será garantida a confidencialidade e anonimato da informação recolhida.

Por favor, leia atentamente e responda a todas as questões.

As questões seguintes destinam-se a obter informações para:

- a)** Identificar a percepção que os professores, quer os que irão ser avaliados quer os avaliadores, têm acerca do modelo de avaliação do desempenho proposto pelo Ministério da Educação ou as alterações que o mesmo tem vindo a sofrer.
- b)** Perceber que influência a avaliação do desempenho exerce no desenvolvimento profissional dos professores e de que forma promove, ou não, a qualidade do contexto educativo.

A Avaliação de Desempenho Docente

1. Marque com um X a quadrícula (1, 2 ou 3) correspondente à função que exerce no agrupamento/escola.

1	Funções de Direcção / Coordenador de Escola	2	Docente com funções de Avaliador	3	Docente Avaliado
----------	------------------------------------------------	----------	-------------------------------------	----------	------------------

2. Concorda com a existência de avaliação de desempenho docente?

Sim Não Não tenho opinião

Justifique a sua resposta:

3. Considera que o Modelo de Avaliação Docente proposto pelo Ministério da Educação avalia efectivamente o desempenho profissional?

Sim Não Em Parte

Justifique a sua resposta se possível dizendo como ou qual o mecanismo do modelo que assegura a avaliação desta dimensão (Desempenho Profissional):

4. Reconhece que a Avaliação de Desempenho Docente, tal como tem sido prevista é um processo que promove o desenvolvimento das organizações educativas; isto é promove a qualidade dos contextos educativos?

Sim Não Não tenho opinião

Justifique a sua resposta:

4.1. Acha importante, que qualquer que seja, o processo de avaliação de desempenho dos professores se preocupe com a promoção do desenvolvimento da organização /escola ?

Sim

Não

Não tenho opinião

Justifique a sua resposta:

5. O modelo de Avaliação de Desempenho Docente anterior, ou com as alterações que têm vindo a ser propostas, assegura critérios de justiça e equidade entre professores?

Sim

Não

Não Sei

Justifique a sua resposta:

6. Concorda que a Avaliação de Desempenho Docente tenha reflexos na progressão da carreira?

Sim

Não

Não Sei

Diga o que pensa sobre este assunto:

7. Considera que a avaliação de desempenho de acordo com o modelo proposto pelo Ministério da Educação, promove a tomada de consciência do percurso profissional de cada professor?

Sim

Não

Não Sei

Explicita:

8. Se concorda com a afirmação “a avaliação de desempenho docente terá de contemplar o desenvolvimento profissional”, indique o peso que atribui a cada uma das dimensões utilizando a seguinte escala

	1 Nada presente	2 Pouco presente	3 Presente	4 Muito presente
Favorecer o envolvimento do docente nas questões de carácter institucional	1	2	3	4
Facilitar o aprofundamento das questões ao nível do currículo	1	2	3	4
Interferir ao nível da mediação científica-didáctica	1	2	3	4
Promover atitudes de reflexividade crítica	1	2	3	4
Refletir a acção/intervenção docente positivamente na avaliação dos alunos	1	2	3	4
Promover a adopção de uma atitude investigativa	1	2	3	4
Potenciar práticas colaborativas e de partilha	1	2	3	4
*	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4

* Se considerar existirem outras dimensões importantes pode acrescentar e usar a grelha de pontuação fornecida.

Pode fazer qualquer sugestão ou comentário que se enquadre na problemática da questão 8:

9. Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados para operacionalizar a avaliação, no modelo proposto pela anterior ministra da educação considera que:

Marque um **X** na opção com a qual se identifica (selecione **apenas UMA** resposta)

a) Avaliam apenas o que se propõem avaliar (sem interferências de outra ordem, emocional,...)

Sim Não Não Sei

b) Avaliam apenas o que cada avaliador quiser (isto é, permite a subjectividade de cada avaliador)

Sim Não Não Sei

10. Das afirmações que se seguem , sobre "a avaliação de desempenho docente", atribua o valor que considera mais adequado utilizando a seguinte escala:

	1 Nada presente	2 Pouco presente	3 Presente	4 Muito presente
Deverá assegurar princípios de equidade entre todos os avaliados	1	2	3	4
Garantir que os dados recolhidos são isentos e objectivos	1	2	3	4
Utilizar instrumentos de recolha de dados testados e padronizados	1	2	3	4
Os avaliadores têm de possuir formação adequada em avaliação/supervisão	1	2	3	4
As grelhas de registo têm de ser flexíveis	1	2	3	4
Os critérios/instrumentos de análise sobre as dimensões que são avaliadas têm de ser objectivos e claros	1	2	3	4

11. O que sugere para que os instrumentos utilizadas na avaliação de desempenho sejam objectivos e fiáveis

12. Das afirmações abaixo marque um **X** na opção com a qual se identifica (selecione **apenas UMA** afirmação).

a) A ficha de auto-avaliação é de natureza pessoal, daí que o seu de preenchimento deverá ser um acto solitário (um acto individual)

b) Previamente ao preenchimento da ficha de auto-avaliação deveria existir um momento de discussão e reflexão entre pares, permitindo assim a reflexão conjunta e o trabalho cooperativo

13. Considera importante existir um referencial objectivo para a avaliação de desempenho docente?

Sim

Não

Não Sei

14. Que critérios sugere para a construção desse referencial?

1.

2.

3.

15. A observação de aulas implica que o observador/avaliador tenha um determinado perfil. Qual a sua opinião sobre esta afirmação?

Concordo Plenamente Concordo em Parte Discordo Totalmente

Justifique a sua resposta:

16. Indique as características que considera mais ou menos importantes estarem presentes no perfil de quem avalia (avaliador), utilizando a seguinte escala:

1 **2** **3** **4**
Nada presente **Pouco presente** **Presente** **Muito presente**

Saber observar (O que observar e como observar de acordo com as finalidades)	1	2	3	4
Identificar e contextualizar o que deve observar	1	2	3	4
Ter flexibilidade face ao observado	1	2	3	4
Capacidade de observar e integrar o que observa	1	2	3	4
Dominar algumas técnicas de registo	1	2	3	4
Seleccionar instrumentos de registo de dados adequados	1	2	3	4
Conhecer e aceitar diferentes metodologias de ensino/aprendizagem	1	2	3	4
Ser capaz de definir critérios de avaliação face aos contextos	1	2	3	4
Reconhecimento pelos pares de prestígio profissional	1	2	3	4

18. Se lhe fosse permitido optar entre várias formas de ser avaliado, qual seria a sua opção de acordo com as suas prioridades, utilizando a seguinte escala:

	1 Nada presente	2 Pouco presente	3 Presente	4 Muito presente
Exame	1	2	3	4
Relatório crítico da actividade do docente, posteriormente avaliado de acordo com critérios previamente definidos e do conhecimento do avaliado, por alguém indiferenciado e designado pelo Director de entre os docentes da escola	1	2	3	4
Relatório crítico da actividade do docente, posteriormente avaliado de acordo com critérios previamente definidos e do conhecimento do avaliado, por alguém exterior à escola.	1	2	3	4
Propostas com base no anterior modelo de Avaliação de Desempenho Docente	1	2	3	4
Propostas com base no anterior/actual Modelo mas com avaliadores credenciados (c/ formação específica em supervisão/avaliação) do quadro do agrupamento	1	2	3	4
Modelo actual mas com avaliadores credenciados (c/ formação específica supervisão/avaliação) exteriores à escola/agrupamento	1	2	3	4
*	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4

* Se considerar existirem outras dimensões importantes pode acrescentar e usar a grelha de pontuação fornecida.

Justifique as opções **mais** valorizadas por si:

Justifique as opções **menos** valorizadas por si:

Obrigada pela sua colaboração

Felisbela Rogeiro Pinto

Março.2010

Anexo II

Pedido de Autorização dirigido aos Directores de Agrupamento de Escolas
para realização do Inquérito

Exmº Srº Director

do Agrupamento de Escolas de _____

Felisbela Maria Rogeiro Prazeres Pinto, professora do quadro do Agrupamento de Escolas Gonçalo Mendes da Maia, Maia, solicita a Vª. Exª autorização para realizar um inquérito aos Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo desse agrupamento.

Este questionário, insere-se no âmbito do estudo "*Avaliação de desempenho docente e a supervisão: um factor de qualidade*", subjacente à tese de doutoramento que estou a desenvolver na Universidade de Vigo – Departamento de Pontevedra, sob a orientação da Professora Doutora Antonia Blanco Pesqueira.

Mais se informa que todos os dados recolhidos são confidenciais destinando-se ao estudo referido.

Em anexo, remeto um exemplar do respectivo inquérito.

Grata pela atenção dispensada aguardo a resposta de Vª. Exª.

Com os melhores cumprimentos

Maia, de Março de 2010

(Felisbela Maria Rogeiro Prazeres Pinto)

Anexo III

Autorização do Ministério da Educação de Portugal para realização do
inquérito em meio escolar

De: <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>

Data: 25 de Março de 2010 16:19

Assunto: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0112500002

Para: felisbelarogeiro@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0112500002, com a designação *A Avaliação do Desempenho dos Professores e a Supervisão Pedagógica: um percurso de e para a qualidade educativa*, registado em 22-03-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Felisbela Rogeiro Pinto

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

1 - O parecer da DGIDC não deve constar do corpo do questionário

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo IV

Exemplos de Fichas utilizadas no Processo de Avaliação do Desempenho de
acordo com o MADD

(In: In Coelho, A e Oliveira, M. 2010)

Grelha de Objectivos Individuais

Agrupamento _____

GRELHA DE OBJETIVOS INDIVIDUAIS

Nome do docente:

Grupo: _____ Departamento: _____

Disciplinas lecionadas: _____ Turmas atribuídas: _____

VERTENTE SOCIAL, PROFISSIONAL E ÉTICA

- Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional
- Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos
- Compromisso com o grupo de pares e com a escola

DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

- Preparação e organização das actividades letivas
- Realização das actividades letivas
- Relação pedagógica com os alunos
- Processo de avaliação da aprendizagem dos alunos

PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA

- Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades
- Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão
- Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação

DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA

- Formação contínua e desenvolvimento profissional

Grelha de Proposta de Objectivos

Agrupamento _____

GRELHA DE PROPOSTA DE OBJETIVOS

Os objetivos individuais (facultativos) a definir para as diversas dimensões/domínios da avaliação de desempenho devem ser enquadrados no autodiagnóstico elaborado no início do processo de ADD, no âmbito do relatório de autoavaliação, nas metas e objetivos do PE e PAA e nos padrões de desempenho docente enunciados no Despacho n.º 16034 de 2010.

Os objetivos devem ser específicos, mensuráveis, atingíveis, relevantes, calendarizados e devem promover a articulação entre as prioridades do Projecto Educativo e as prioridades individuais do docente

Nome: _____ **Data de nascimento:** ____/____/____

Categoria profissional: _____

Departamento: _____ **Grupo disciplinar:** _____

Dimensão	Domínio	Objetivos (PE)	Objetivos individuais	Estratégias / Atividades	Calendarização
Vertente ética social e profissional	Compromisso com a construção do conhecimento profissional				
	Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos				
	Compromisso com o grupo de pares e com a escola				
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Preparação e organização das atividades letivas				
	Realização das atividades letivas				
	Relação pedagógica com os alunos				
	Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos				

Dimensão	Domínio	Objetivos (PE)	Objetivos individuais	Estratégias / Atividades	Calendarização
Participação na escola e relação com a comunidade educativa	Contributo para a realização dos objectivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Atividades				
	Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão				
	Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação da actividade educativa e sua correspondente avaliação				
Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	Formação contínua e desenvolvimento profissional				

O(A) Docente: _____

O(A) Diretor(a): _____

_____, ____ de _____ de 20__

Autodiagnóstico

Agrupamento _____

AUTODIAGNÓSTICO

O autodiagnóstico é realizado no início do procedimento de avaliação, e dele devem decorrer os objetivos individuais (facultativos), facilitando a definição das prioridades do docente, enquadradas também nas metas e objetivos do PE e PAA e nos padrões de desempenho docente enunciados no Despacho n.º 16034 de 2010.

1. INSERÇÃO NA VIDA DA ESCOLA: CARGOS / OUTRAS FUNÇÕES

Coordenador de D.T. Grupos de trabalho _____

D.T. _____

Coordenador de Departamento

Subcoordenador Projetos _____

Turmas _____

Outras funções _____

2. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

Turmas	N.º de alunos	Perfil educacional		Situações específicas
		Pontos fortes	Pontos fracos	

3. PRIORIDADES FACE À INSERÇÃO NA VIDA DA ESCOLA, ÀS RESPETIVAS FUNÇÕES E ÀS CARACTERÍSTICAS DAS TURMAS

Apreciação de Evidências

Agrupamento _____

APRECIÇÃO DE EVIDÊNCIAS

Porque selecionei esta evidência:

Enquadramento no PE / PAA:

Metodologias / Estratégias:

Resultados obtidos:

Potencialidades:

Constrangimentos:

Grau de cumprimento face aos objetivos individuais apresentados:

Propostas de melhoria:

Ficha 1 – Relatório de Autoavaliação

Agrupamento _____

FICHA 1 – RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

Nome: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Categoria profissional: _____

Departamento: _____ Grupo disciplinar: _____

O relatório de autoavaliação constitui um elemento essencial a considerar na avaliação do desempenho, devendo abranger os seguintes aspectos:

- a) autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação;
- b) breve descrição da atividade profissional desenvolvida no período em avaliação;
- c) contributo do docente para a prossecução dos objetivos e metas da escola;
- d) análise pessoal e balanço sobre as atividades lectivas e não letivas desenvolvidas;
- e) formação realizada e seus benefícios para a prática letiva e não letiva do docente;
- f) identificação de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional.

As fichas a seguir apresentadas constituem os diversos pontos do relatório, facilitando a sua sistematização.

- Ficha 1 – Relatório de autoavaliação
- Ficha 2 – Autodiagnóstico - a)
- Ficha 3 – Atividade profissional e apresentação de evidências - b) e c)
- Ficha 4 – Apreciação de evidências - c)
- Ficha 5 - Formação realizada / Necessidades de formação - e) e f)
- Ficha 6 – Análise pessoal e balanço da atividade letiva e não letiva realizada - d)

Considera-se as Fichas 1 e 2 como as 1.ª e 2.ª páginas do relatório de autoavaliação, a Ficha 6 (Análise pessoal e balanço da atividade letiva e não letiva realizada) constitui o corpo do relatório e as restantes (3, 4 e 5) são considerados anexos; no entanto, recomenda-se que a análise pessoal prevista na alínea d) (Ficha 6) apresente uma estrutura e um desenvolvimento facilitador da apreciação do desempenho docente.

Ficha 5 – Formação Realizada / Necessidades de Formação

Agrupamento _____

FICHA 5 – FORMAÇÃO REALIZADA / NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Ação de formação	Tipologia	N.º de horas da ação	Entidade formadora	Classificação obtida	Apreciação dos benefícios da ação para a prática letiva e/ou não letiva

Identificação de necessidades de formação	Fundamentação das necessidades de formação para o desenvolvimento profissional

Ficha 6 – Análise Pessoal e Balanço da Atividade Letiva
e Não Letiva Realizada

Agrupamento _____

**FICHA 6 – ANÁLISE PESSOAL E BALANÇO DA ATIVIDADE LETIVA E
NÃO LETIVA REALIZADA**

O relatório de autoavaliação constitui um elemento essencial a considerar na avaliação do desempenho, devendo abranger os seguintes aspectos:

- a) autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação;
- b) breve descrição da atividade profissional desenvolvida no período em avaliação;
- c) contributo do docente para a prossecução dos objetivos e metas da escola;
- d) análise pessoal e balanço sobre as atividades lectivas e não letivas desenvolvidas;
- e) formação realizada e seus benefícios para a prática letiva e não letiva do docente;
- f) identificação de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional.

As fichas a seguir apresentadas constituem os diversos pontos do relatório, facilitando a sua sistematização.

- Ficha 1 – Relatório de autoavaliação
- Ficha 2 – Autodiagnóstico - *a*)
- Ficha 3 – Atividade profissional e apresentação de evidências - *b*) e *c*)
- Ficha 4 – Apreciação de evidências - *c*)
- Ficha 5 - Formação realizada / Necessidades de formação - *e*) e *f*)
- Ficha 6 – Análise pessoal e balanço da atividade letiva e não letiva realizada - *d*)

Considera-se as Fichas 1 e 2 como as 1.^a e 2.^a páginas do relatório de autoavaliação, a Ficha 6 (Análise pessoal e balanço da atividade letiva e não letiva realizada) constitui o corpo do relatório e as restantes (3, 4 e 5) são considerados anexos; no entanto, recomenda-se que a análise pessoal prevista na alínea *d*) (Ficha 6) apresente uma estrutura e um desenvolvimento facilitador da apreciação do desempenho docente.



**UNIVERSIDADE
DE VIGO**

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y
Métodos de Investigación

**LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS
PROFESORES Y SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA:
UN RECORRIDO DE Y PARA LA CALIDAD
EDUCATIVA**

Felisbela Maria Rogeiro dos Prazeres Pinto

2012



**UNIVERSIDADE
DE VIGO**

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos
de Investigación

**LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS
PROFESORES Y SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA:
UN RECORRIDO DE Y PARA LA CALIDADE
EDUCATIVA**

Ponencia presentada en la universidad de Vigo para el cumplimiento de los requisitos necesarios para obtener el grau de doctorado sob a orientación científica del Prof.^a Dr.^a Antonio Blanco Pesqueira.

Directora: **Prof.^a. Doutora Antonia Blanco Pesqueira**

Doutoranda: **Felisbela Maria Rogeiro dos Prazeres Pinto**

Índice General

	<u>Página</u>
Índice de tablas	11
Índice de figuras	29
Lista de abreviaturas	29
Lista de anexos	31
Introducción General	33
1ª Parte – Marco Conceptual	39
Capítulo I –Marco Teórico	41
1.1. El Estado da la Cuestión	42
1.2. La Legislación Fundamental	49
Capítulo II – La Educación y la Excelencia	55
Introducción	55
2.1. Calidad y Educación: Utopia o Realidad...	56
2.2. Organizaciones Educativas: Centros de Calidad	60
Síntesis	65

	<u>Página</u>
Capítulo III – La Supervisión Pedagógica en su Contexto Profesional	67
Introducción	67
3.1. Definición de Conceptos: Supervisión y Supervisor	68
3.2. Persona y Profesionalidad del Supervisor	71
3.3. La Formación	77
Síntesis	82
Capítulo IV – Evaluación del Desempeño Docente:	
Un reto de (trans)formación	85
Introducción	85
4.1. La Evaluación y el Desempeño Docente	87
4.2. La Evaluación del Desempeño Docente: Un Espacio abierto para el Desarrollo y Construcción del Conocimiento Profesional	94
4.3. Dimensión de colaboración y del diálogo interpersonal, la participación, la colegialidad, la relación dialógica	101
4.4. Profesores Evaluadores e Instrumentos de Evaluación: ¿Factores del fracaso del Modelo de la Evaluación del Desempeño?	109
Síntesis	114
Capítulo V – Desempeño Docente y Supervisión Pedagógica:	
¿Qué relación?	117
Introducción	117

	<u>Página</u>
5.1. Evaluación del Desempeño Docente y la Supervisión Pedagógica: Una relación de complicidad	118
5.2. La Excelencia o los caminos hacia la Excelencia	122
Síntesis	124
2ª Parte – Marco Empírico	127
Capítulo VI – Procedimientos Metodológicos	129
Introducción	129
6.1. Plan de Investigación	130
6.2. Proceso de Investigación	133
6.3. Formulación del problema	137
6.4. Propósito y Preguntas de Investigación	139
6.5. Hipótesis	142
6.6. Muestra	144
6.7. Instrumentos y Procedimientos de recogida de datos	146
6.8. Procedimientos Metodológicos: Análisis Cuantitativo y Análisis Cualitativo	151
6.8.1. Planificación de la presentación y análisis de los datos recogidos a través de la aplicación de los instrumentos	158

	<u>Página</u>
Capítulo VII – Los Datos y el Análisis	159
Introducción	159
7.1. Análisis Cuantitativa	161
7.1.1. Presentación de los resultados del análisis estadística de las respuestas a las preguntas cerradas de la encuesta entre los profesores	161
7.2. Análisis Cualitativa	222
7.2.1. Presentación de los resultados del análisis de contenido de las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta entre los profesores	224
7.2.2. Presentación y análisis de las respuestas a preguntas abiertas de la encuesta de acuerdo con las funciones que desempeñan: Profesores evaluadores y de gestión / coordinación de Escuelas	265
7.2.3. Presentación de los resultados y análisis de contenido de las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta de acuerdo con las funciones que desempeñan: Profesores evaluados.	287
7.2.4. Presentación y análisis de contenido de las sugerencias dadas por los encuestados a las preguntas 8, 17.1 y 18 de la encuesta entre los profesores	319
7.3. La triangulación de los dos resultados obtenidos en diversas análisis presentadas	322
Síntesis	349

	<u>Página</u>
Capítulo VIII – Entre Teoría y Práctica: Puentes de Reflexión	351
8.1. Yo y los otros yo, o Soi-même comme un autre	351
8.2. Reflexión final	356
• Modelo de Evaluación emergente de la contribución de esta investigación	362
• Consideraciones finales	365
• Limitaciones del y al trabajo	367
Referencias bibliográficas	369

Resumen Extendido

Palabras clave

Calidad Docente; Evaluación y Desempeño Profesionales; Modelos de Evaluación del Desempeño; Supervisión Pedagógica; Desarrollo Profesional; Instrumentos de Medida; Organizaciones Educativas; Excelencia; Formación Continua.

1- Presentación del estudio de investigación

El presente trabajo de investigación se asienta en el presupuesto de que la evaluación del desempeño de los profesores es, sin duda, un tema que ha motivado a los profesionales de diferentes áreas a abordar la cuestión, desde diversos ángulos y en diferentes perspectivas. Investigadores/profesores de la enseñanza superior, gestores, abogados, opinión pública, y todos en general tienen algo que aportar sobre la evaluación de las cualificaciones profesionales.

Como profesora sentí la responsabilidad de no dejar que el asunto lo trataran sólo aquellos que no forman parte de la enseñanza básica y secundaria, sobre quien recae la evaluación del desempeño. Quise dar voz a todos los profesores que sienten las angustias y frustraciones de ser evaluados y evaluadores sin red, sin formación, sin posibilidad de alterar prácticas, de asistir a los nombramientos incomprensibles, que sólo encuentran justificación en la insensibilidad y en los intereses instituidos de los gestores de las escuelas.

Asumí mi responsabilidad como investigadora y quise percibir de una forma ética y distante, si es que esto es posible, lo que representa el Modelo de Evaluación del Desempeño de los Profesores (MADD), qué implicaciones tiene en la escuela, en la vida personal y profesional de cada uno.

Escuché a muchos profesores, abordé sus preocupaciones con las normativas legales y opté por la elaboración de una encuesta por cuestionario que me permitiera acceder a sus percepciones y representaciones sobre el MADD. Aseguré la confidencialidad y anonimato de las respuestas pero aun así hubo profesores que no quisieron exponerse o contribuir con sus ideas para el debate, a pesar de los cargos y de la responsabilidad que ostentan en todo el proceso.

La investigación, que denominé *Evaluación del desempeño de los profesores y supervisión pedagógica: Un recorrido de y para la calidad*, no está totalmente dispensada porque presupone un creer en una evaluación del desempeño con carácter formativo que de algún modo traiga de nuevo a la escuela un espíritu de confianza, libertad y felicidad, en que todos podamos volver a estar...*comprometidos por la contribución para un mundo más libre y feliz* (Canário, 2009).

Aceptando la interferencia de la evidencia empírica elegimos como problema central de este trabajo conocer las percepciones y representaciones de los profesores (evaluados y evaluadores) acerca del modelo de evaluación propuesto.

De forma acumulada pretendemos comprobar si: i) existieron opciones desfavorables respecto al MADD, o a algunos puntos de la evaluación; se justifican alteraciones, tales como:

a) optar por otras modalidades de evaluación o alterar ítems menos consensuales; b) introducir criterios fiables y atenuar la subjetividad del evaluador y de las situaciones de evaluación, preservando la ética profesional y los criterios de equidad y justicia; c) formar evaluadores para la especificidad de la tarea y ofrecer formación continua adecuada a los profesores; ii) partiendo del presupuesto que la Evaluación del Desempeño es un mecanismo promotor de la calidad de la enseñanza y mejora del aprendizaje de los

alumnos; entonces ¿cuáles son las oportunidades que el MADD ofrece para: a) promover el desarrollo profesional del profesor y preservar oportunidades de crecimiento profesional;

b) fomentar la cooperación y reparto en el interior de la clase docente; c) influenciar/interferir positivamente en las Organizaciones Educativas (escuelas), conduciéndolas a la excelencia del servicio prestado.

Así, en una primera parte procederemos al marco teórico, apoyada en la revisión bibliográfica y estructurada en cinco capítulos.

En el primer capítulo presentamos la identificación de los estudios de investigación (masters y doctorados) que han sido desarrollados en el ámbito de la problemática que elegimos y hacemos un pequeño resumen del contenido de esas investigaciones.

A continuación nos detenemos sobre la legislación que de algún modo encuadra y legitima la Evaluación del Desempeño de los Profesores, así como define las cualificaciones del ejercicio profesional.

Apoyadas en una breve revisión bibliográfica seleccionamos algunos conceptos teóricos que apoyaron la cuestión central de esta investigación, de los cuales destacamos: *Calidad Docente; Evaluación y Desempeño Profesionales; Modelos de Evaluación del Desempeño; Supervisión Pedagógica; Desarrollo Profesional; Instrumentos de Medida; Organizaciones Educativas; Excelencia; Formación Continua.*

Partiendo de la premisa de que las organizaciones educativas tienen un papel fundamental en todo el proceso de evaluación del desempeño, y que el clima de organización interfiere en el desempeño de los profesionales que ahí ejercen, dedicamos el segundo capítulo a un enfoque general en este ámbito.

En el tercer capítulo se realizará la importancia de la supervisión pedagógica, así como el tipo de interacción entre quién evalúa y quién es evaluado. Paralelamente, trazaremos el perfil de un profesor evaluador con base en la función supervisora, que entendemos es propicia a una evaluación del desempeño que privilegia el desarrollo profesional de los profesores.

Terminamos este capítulo haciendo referencia a la formación continua como factor indispensable para apoyar y promover la evolución y el desarrollo de cualificaciones en los más diversos campos del conocimiento. Así como Medina Revilla y Domínguez Garrido creemos en una perspectiva formativa...*crítica e innovadora del profesor para que reflexione, intervenga y asuma críticamente las reformas como agente activo en la transformación del entorno.* (1989: 9).

Proseguimos el marco teórico en el cuarto capítulo, considerando que estamos, exactamente, en la cuestión que dio el tema para esta investigación.

Abordamos la evaluación del desempeño en una perspectiva, que sabemos que no es neutra, pero de la cual intentamos atenuar, tanto como es posible, la subjetividad de la investigadora.

A lo largo de este capítulo elegimos cuatro sub-puntos que, creemos, son los ejes en torno a los cuales el MADD se estructura. Simultáneamente, presentamos perspectivas que ponen de manifiesto las fragilidades, o los efectos perversos, subyacentes al proceso evaluador en vigor en Portugal.

En el quinto, y último capítulo de la primera parte, partimos del presupuesto de que la supervisión pedagógica, asumiendo el papel de *amigo crítico*, será a buen seguro el elemento crucial de una evaluación del desempeño docente (ADD) que se preocupa por la

persona y el profesional, y que promueve, reconoce y valora las cualificaciones profesionales.

La segunda parte, dedicada a la metodología de la investigación, está estructurada en dos capítulos.

El sexto capítulo, que denominamos de procedimientos metodológicos, presenta el plan y recorrido de la investigación empírica realizada, así como el problema, las hipótesis de trabajo y la muestra. Aun en este capítulo damos cuenta de la construcción y del instrumento utilizado, y también de los procedimientos realizados para preguntar a los profesores.

El séptimo capítulo está dedicado esencialmente a la presentación y análisis de los resultados obtenidos a través de la encuesta. Terminamos con la triangulación de los datos de los análisis producidos y una reflexión sobre los datos obtenidos.

Al finalizar integramos un capítulo en el que se propone establecer un punto de reflexión entre la teoría y la práctica. De ahí que esta última etapa sea una pequeña reflexión sobre el triple papel que asumimos en el decurso de la ADD: como profesora evaluada, profesora evaluadora y profesora investigadora, cómo cohabitan e interfirieron en nuestra personalidad y profesionalidad docente. Una reflexión final sobre los datos y sugerencias que los mismos indican; aspectos de relieve que resaltan de los diferentes análisis de datos, propuesta de un modelo emergente de evaluación, consideraciones y contribuciones del estudio, sus limitaciones y sugerencias de estudios futuros.

2- El cuadro conceptual

Sistematizando el trabajo desarrollado diremos que en un primer momento nos inclinamos sobre la definición de un cuadro teórico, seguidamente procedemos a la presentación y análisis de los datos recogidos a través de un cuestionario, constituyendo el cuadro metodológico, y finalmente presentamos las conclusiones y presentamos el esbozo de una propuesta para un modelo de evaluación del desempeño docente emergente con base en las conclusiones.

Fundamentamos el cuadro conceptual admitiendo que los referentes teóricos son imprescindibles, funcionan como tablas maestras que sostienen y orientan el proceso investigador. Partiendo de este presupuesto, e incluso, aun de forma breve, en los capítulos dedicados a la fundamentación teórica, no podemos dejar de tejer algunas consideraciones sobre los principales conceptos y enfoques que sustentan nuestro trabajo.

Comenzamos por hacer un levantamiento acerca de estudios/investigaciones sobre la evaluación de desempeño docente y supervisión pedagógica en contexto de trabajo.

Volvemos sobre los documentos legales en los que se tejen consideraciones acerca de las finalidades del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente (MADD) en vigor.

Intentamos relacionar la profesión de profesor, la complejidad y ambigüedad de todo el proceso evaluativo con la calidad y excelencia educativa preconizada por algunos y deseada por todos.

Cuestionamos el ambiente de colaboración e inter-ayuda como potenciadores de la identidad y de la construcción del conocimiento profesional.

Atribuimos una parcela de responsabilidad a las organizaciones educativas por el ambiente de inestabilidad, desconfianza y descrédito que prolifera en la mayor parte de las escuelas. Pero creemos en la capacidad de los centros educativos para que generen *...un clima y estilo de indagación colaborativa.* (Medina Rivilla y Andújar, 1997:179)

comprometido con...*una visión articulada de los fines de la organización, generando motivaciones para participar en los fines y misiones de la escuela* (Segovia y Bolívar, 1997: 166).

Reflejamos las virtualidades y defectos de los instrumentos de evaluación en que se basa todo el proceso, su aplicación y la falta de rigor que ha caracterizado su utilización. Finalmente, abordamos la formación continua de los profesores como eje dinamizador y fiscal de la transformación.

De lo expuesto resaltan las palabras clave: Calidad Docente; Evaluación y Desempeño Profesionales; Modelos de Evaluación del Desempeño; Supervisión Pedagógica; Desarrollo Profesional; Instrumentos de Medida; Organizaciones Educativas; Excelencia; Formación Continua.

En el segundo capítulo, que designamos como *El Sistema Educativo y la Excelencia*, recordamos el reto lanzado por Estrela...*que se salvaguarde lo que debe ser salvaguardado, pero abra puertas a la construcción del futuro posible dentro del futuro deseable y no aquel futuro que las modas, los profetas y los representantes de intereses organizados nos quieren imponer como inevitable* (2002: 17).

Deseamos un sistema educativo renovado y adecuado a las exigencias sociales actuales por el que es necesario promover *un salto cualitativo de la formación* (Campos, 2003: 58) y consecuentemente de la calificación de los profesionales.

Los profesionales tendrán que asumir un papel activo y transformador que los obligue a detener un conjunto de calificaciones científicas bien fundamentadas, a ser investigador durante el trayecto formativo y profesional y, simultáneamente, que les sea proporcionada la adquisición y desarrollo de calificaciones capaces de movilizar conocimientos, actitudes y capacidades de análisis de cada situación concreta (Ibídem).

Atendiendo a las premisas anteriores podemos afirmar que una formación de calidad tendrá más oportunidad de formar a profesionales colaborativos, reflexivos, que valoren la flexibilidad, la apertura a lo nuevo y a la creatividad y hacer cara a lo imprevisto. En consonancia con Medina Rivilla y Domínguez Garrido (1989) necesitamos un modelo de *profesor inquieto*, deseoso de dar respuesta a la complejidad, multidimensionalidad y transformaciones de la realidad en la que enseña.

Para que el cambio comience a operar en las prácticas de los profesores es preciso practicarlo, incentivarlo y reflejar sobre él en conjunto. Según la concepción de Rogers (1980) sólo cambia quien aprendió a adaptarse y a cambiar, así como sólo es capaz de educarse aquel que aprende cómo aprender (Almeida, Marques y Pinto, 2000).

Después de revisar diferentes perspectivas acerca del asunto, en análisis, podemos decir que los enfoques de la calidad total vinieron a enfatizar los presupuestos de la satisfacción de los clientes ante los productos. Paralelamente las empresas, al competir en mercados más agresivos y exigentes, se vuelven sobre sí e intentan a toda costa colocar en circulación mercancías, bienes o servicios competitivos. Este enfoque requiere dispositivos organizativos y técnicos que tendrán que conducir a la mejora continuada del desempeño y de la calidad. A pesar de saber que el desempeño en el trabajo depende de factores individuales y sistemáticos o contextuales, lo que realmente cuenta es el rendimiento de cara a los objetivos delineados.

A semejanza del mundo empresarial, la escuela de nuestro tiempo parece incapaz de responder a los desafíos de las generaciones actuales, por lo que a imagen de las empresas se conceptualizaron sistemas de evaluación de desempeño de los profesores, esperando obtener mejores respuestas educativas y así conseguir profesionales más competentes sin inversión, expresamente en la formación.

Investigadores como Stronge (2010), Formosinho (2010) Nóvoa (1997, 1991,1990) Caetano (2008), entre otros, insisten en la necesidad de disponer de sistemas de evaluación de desempeño de elevada calidad y útiles para funcionar en las escuelas.

Parece que todos nos conformamos con una evaluación del desempeño de las organizaciones y de los profesores que cumplen meras formalidades *Cuando los directores de escuelas y otros evaluadores miran hacia la evaluación como un ejercicio mecánico, y cuando los docentes la ven como un proceso que debe ser duradero, la evaluación se hace poco más que un mero ejercicio que acaba por consumir demasiado tiempo* (Stronge, 2010; 29) y no dignifica a los profesores ni a las escuelas.

Se pretende que los profesores se asuman como personas responsables por enseñar y educar y en esa tarea encuentren el deseo permanente de responder al otro en consonancia con las continuas y complejas solicitudes, en cuanto a la persona y en su interacción social (Medina Rivilla y Domínguez Garrido; 1989: 9).

La calidad viene a ser interpretada como eficacia, en la que el resultado es el logro con costes muy altos para el desarrollo humano sostenido. Esperamos que la educación sepa imponer el paradigma de la calidad al servicio del bienestar colaborativo y solidario...*y de la búsqueda de la felicidad de los seres humanos, esta última basada en la contribución de cada uno al bienestar de los demás* (Cantón, 2001; 18).

El tercer capítulo, denominado *La Supervisión Pedagógica en el Contexto Profesional*, define lo que se entiende por función supervisora en una dimensión formativa de apoyo, orientación y regulación de un proceso de desarrollo profesional de los profesores.

Se refieren los documentos legales que definen que...*las funciones de coordinación, orientación, supervisión pedagógica y evaluación del desempeño quedan reservadas a los*

docentes posicionados en el 4º escalón, o superior, titulares, preferentemente, de formación especializada....más al frente puede leerse ...para el ejercicio exclusivo o predominante de las funciones de supervisión pedagógica, gestión de la formación, desarrollo curricular, Evaluación del desempeño y administración escolar.... (Decreto-Ley nº 75/2010).

A pesar del reconocimiento de que la supervisión pedagógica o formación complementaria sean identificadas como necesarias para las funciones de evaluador/relator, el hecho es que así no se verifica. Sin embargo, entendamos que esta situación podría ser una plusvalía para todo el proceso, introduciría una matriz integradora de naturaleza reflexiva que, naturalmente, podría ser una contribución para una mejor comprensión de la relación entre las estrategias supervisoras y el desarrollo de las cualificaciones reflexivas de los profesores.

Subyacente a este propósito está la convicción de que la mejora de esas cualificaciones se constituía como soporte y fundamento al desarrollo profesional, personal y social de los profesores evaluados. (Sá-Chaves y Alarcão, 1996; 6).

En términos, la reflexión que realizamos, sobre los referentes teóricos que constituyen este punto, permiten defender que la supervisión pedagógica en la formación inicial de profesores, en la formación continua, o como elemento base de la evaluación del desempeño docente, tiene como función última la dimensión formativa. Ahora bien la cualificación no se adquiere con la práctica, es necesario desarrollar ciertas cualificaciones y destrezas.

No pretendemos simplificar hasta al punto de afirmar que el conocimiento está sólo en la mente de los formadores/supervisores para ser transmitido a los otros profesores, pero creemos en el presupuesto de que es necesario un conocimiento previo, profundo y

dialogante con la realidad, que permita comprender y dar sentido a la novedad de cada situación.

Así, en el contexto del actual MADD, tendría sentido que las funciones de supervisión fueran esencialmente de monitorización basada en procesos de reflexión y experimentación, contribuyendo a la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento y de desarrollo profesional.

Defendemos un modelo de supervisión, formación y evaluación cuyo funcionamiento comparta los principios del modelo ecológico y sistemático; cualquiera de los elementos del sistema interfiere en los otros y sufre la influencia de los contextos más o menos globales en los que actúan.

Sugerimos que los Evaluadores/Supervisores estén conectados al Centro de Formación y no a la Escuela/Agrupación. Su acción sería de supervisión, supervisor, y formación, constituyendo una tríada que en las circunstancias actuales importa saber abordar e integrar, potenciando el efecto multiplicador de la diversidad y la pluralidad de estrategias como una plusvalía de la formación, y en último análisis del desarrollo profesional.

El quinto capítulo está dedicado a la *Evaluación del Desempeño Docente: Un Recorrido* de transformación, a lo largo de los puntos que constituyen este capítulo, consideramos que formar, para transformar al profesor en un profesional que responda a las exigencias de las sociedades actuales, es una tarea que reclama un modelo de formación continuo, consciente y capaz de dotar a los profesionales de una formación *científica, técnica, artística, pedagógica y cultural flexible, más abierta, más personalizada y personalizadora* (Ley de Bases del Sistema Educativo), implicando la adopción de una actitud comprometida permanentemente con una práctica investigativa.

A pesar del reconocimiento de la contribución de la evaluación del desempeño profesional para la gestión de la calidad, cualquier proceso de esta naturaleza se desvela de difícil ejecución, generador de grandes tensiones y conflictos. En el dominio de la educación la implementación del proceso evaluativo del desempeño de los profesionales hace evidente el largo camino que aún es necesario recorrer.

Pero ningún cambio se pone en práctica si *la mente y el corazón de los docentes no cambian; ellos son quienes en última instancia deciden o determinan lo que los sucede...* como nos recuerda Jaume (2004) citando a Rugarcia (1994).

Asumimos con Medina Rivilla y Domínguez Garrido (1989) que cualquier reforma educativa requiere tiempo y no dispensa el compromiso de todos cuantos son alcanzados directa o indirectamente por el cambio. Sabemos también que el éxito de cualquier cambio depende tanto de la calidad del proyecto como de la percepción que los protagonistas tengan de esas propuestas.

A lo largo de este capítulo abordamos la evaluación del desempeño docente en una perspectiva de cambio y de innovación del sistema educativo y de los profesionales.

Intentamos percibir y deconstruir la complejidad del acto de evaluar a profesionales de *desarrollo humano*, quiénes son esos profesionales y en qué escenarios desempeñan su actividad.

Abordamos algunos de los objetivos preconizados en los documentos legales, intentamos percibir cuáles son los principios en torno a los cuales se estructuran las “obligaciones” acometidas a los diferentes actores envueltos en este proceso.

Salvaguardamos la importancia de relaciones saludables y de colaboración entre profesionales, como factor clave del éxito y cimiento para la transformación educativa y mejora del sistema.

Reconocemos las relaciones de confianza y de reparto entre profesionales como elementos a preservar, atendiendo al papel que desempeñan en la identidad profesional y en la construcción del conocimiento por la práctica reflexiva. Destacamos el hecho de considerar que cualquier evaluación no debería abdicar de su función de crecimiento y madurez de los profesionales como resultado del proceso de auto-evaluación, que, conducido por la supervisión, potenciaría la mera comprensión de los fenómenos de la práctica (De Ketele, 2010).

La excelencia es, o parece ser, el polvo mágico o la fuerza motriz del siglo XXI que nos conducirá a un mundo mejor, pero para que así suceda en el campo de la educación es preciso instituir una evaluación del desempeño adecuada y respetuosa con todos los que dan voz al proceso.

Evaluar a un profesor es más que proyectar las limitaciones de un sistema educativo, es, sobre todo, generar una nueva cultura de calidad, con base en una reflexión compartida entre los varios actores que participan en el proceso, es crear oportunidades de espacios abiertos para el desarrollo profesional. En síntesis, diríamos que la evaluación del desempeño tendrá que incrementar la auto-estima, la motivación y el prestigio del profesional (Jaume, 2004; 3) para que cumpla su función: promover la educación.

Dejamos clara nuestra posición favorable en cuanto a la evaluación del desempeño, pero no dejamos de hacer referencia a muchas de las restricciones e incoherencias subyacentes a este modelo, y que tendrán que ser asumidas para implementarse a una evaluación de calidad al nivel de las organizaciones escolares y del sistema educativo.

El último capítulo de la primera parte se titula Desempeño Docente y Supervisión Pedagógica: ¿Qué relación existe?

Pasados algunos años desde el inicio de la evaluación del desempeño de los profesores, en Portugal, estamos asistiendo a una atención creciente sobre el asunto por parte de investigadores, académicos, profesores y decisores políticos. Algunos de los artículos publicados y cursos de formación post-graduada que abordan esta temática, asocian la evaluación del desempeño docente y la supervisión pedagógica en las más variadas dimensiones.

Cuando iniciamos esta investigación estábamos convencidos de la plusvalía que podría representar la conjugación de la evaluación del desempeño de los profesores con la supervisión. El título de esta investigación es el espejo de eso mismo; creemos que la evaluación del desempeño, en una perspectiva de reconocimiento, no puede abdicar de la profesionalidad y del desarrollo de los profesores, sostenida por una dimensión reflexiva y formativa. La búsqueda de este objetivo implica que la relación entre los vectores evaluación/supervisión sea de adaptación, complicidad, complementariedad... y que los contextos de la práctica sean espacios de intersubjetividad, de negociación y de comunicación crítica (Alves y Machado: 2010), como medio para alcanzar la calidad en la educación.

Entendemos la evaluación del desempeño y la supervisión pedagógica como dos anclas estructuradoras de cualquier modelo de evaluación de cualificaciones de profesionales que actúan...*en el trapecio de la imprevisibilidad de las circunstancias complejas de la interacción interpersonal y multicultural*" (Alarcão, 1993), o de "...*un grupo profesional único, envuelto en el desarrollo personal, social y profesional de otros...*" (Teval, 2006: s/p), por lo que no podemos, bajo pena de incurrir en graves errores e injusticias, usar como referencia modelos de evaluación de otros ámbitos y dominios.

En una visión global y como síntesis del marco teórico consideramos que los documentos que sostienen el Sistema Educativo Portugués utilizan frecuentemente los términos *contribuir para la mejoría de...; Valorar el trabajo; promover la cooperación....*, entre otros, los cuales sirven para sustentar la tesis de la evaluación del desempeño docente como precursor y perpetuador de la calidad de la educación.

Deseamos prácticas educativas innovadoras, que así como nos proponen Medina Rivilla y Andújar tendrán que fundamentarse en un nuevo estilo de diálogo reflexivo y de intercambio creativo entre docentes *partiendo del análisis indagador de cada práctica, del estudio en común de tales prácticas y de la propuesta argumentada del conjunto de decisiones que el equipo docente ha de tomar para mejorar cada una de las perspectivas personales y del equipo.* (1997:193).

En el Estatuto de la Carrera Docente (Decreto-Ley nº 139-A/90, de 28 de abril) se sustituye el anterior modelo de evaluación de los profesores, que se consubstanciaba sólo en la entrega de un informe crítico, acerca del cual no se tenía cualquier *feedback* relativamente a su contenido, por un nuevo modelo y se definen las nuevas formas para la evaluación del desempeño de los profesores.

La formación permanente tendrá que ser asumida como pieza esencial, como *...el desafío siempre inacabado para alcanzar nuevas metas de realización humana, profesional, existencial y crítica; en armonía con un pensamiento reflexivo que orienta la acción, coherente con aquél, abierta e innovadora que genera un «conocimiento práctico» rico y fundamentado»* (Medina Rivilla y Domínguez Garrido, 1989: 203).

En este momento de transformación y de formación se exigen profesionales más cualificados, más eficientes, más eficaces, que sepan ser, hacer, convivir y aprender (Delors, 1996), para que el futuro sea de esperanza y de confianza.

Conforme dijimos dedicamos la primera parte a la presentación de la referencia teórica y que permite encuadrar la evaluación del desempeño profesional de los profesores en una perspectiva de mejora de la calidad de la educación.

Abordamos las organizaciones educativas como contextos dinamizadores y potenciadores de la acción, la formación continua y la supervisión pedagógica como piezas estructuradoras y fundamentales para el desarrollo profesional, así como la búsqueda de sentido para los problemas emergentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los ambientes educativos y las relaciones que se tejen entre profesionales, el perfil profesional de los profesores evaluadores o relatores y los instrumentos de evaluación, teniendo como telón de fondo el MADD.

3- Cuadro metodológico

Iniciamos la segunda parte con el propósito de efectuar y presentar la pesquisa empírica. En un primer momento damos cuenta de las etapas que fuimos diseñando y en las cuales se basa la investigación. Siguiendo el consejo de Medina Rivilla y Domínguez Garrido (2003) nos proponemos poner en práctica la intersección entre la propia historia profesional, expectativas como doctoranda y el conjunto de problemas relevantes del campo educativo, que en este caso se centran sobre la evaluación del desempeño docente y algunas de las cuestiones que emergen del MADD.

Seguidamente presentamos los instrumentos y procedimientos subyacentes a la recogida de los datos. No es nuestra intención realizar un análisis profundizando en las percepciones y representaciones de los profesores sobre la evaluación del desempeño pero sí comprender sus puntos de vista, identificar potencialidades, fragilidades e incoherencias

del actual MADD, que, por la presentación y análisis de los datos, permita esbozar líneas orientadoras de futuras propuestas de evaluación docente.

En cuanto a los procedimientos metodológicos el recorrido fue definido después de efectuar lecturas en el ámbito de la ADD, de la supervisión pedagógica, de la lectura y análisis de las parrillas de evaluación propuestas y de gran parte de la legislación producida por el Ministerio de la Educación de Portugal, como soporte del modelo implementado.

Partimos del concepto teórico de que investigar consiste en dar atención y reflexionar deliberadamente sobre lo que vemos y oímos, por eso en este estudio buscamos, analizamos e interpretamos los datos (García; 2003:37), después de la definición rigurosa del campo de investigación.

Es nuestro propósito identificar, analizar, interpretar e integrar las percepciones de los profesores acerca del MADD instituido para todos los docentes de la enseñanza pública.

Insertamos la presente investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas; pretendemos obtener datos de orden cualitativo y cuantitativo que permitan conocer y comprender lo que piensan los docentes sobre varias cuestiones que integran el MADD.

Elegimos la encuesta como instrumento de recogida de datos, optamos por integrar cuestiones cerradas y abiertas, a través de las cuales los encuestados pudieran manifestar y justificar sus opciones, más allá de poder hacer sugerencias sobre algunos asuntos, que entendemos son cruciales para esta investigación.

Este estudio, por la dimensión y profundidad que se propone, comparte las calidades subyacentes al paradigma de la reflexividad crítica y será conducido desde una perspectiva de articulación y rentabilización de sinergias potenciadas por el cruce de las metodologías mistas (cualitativas y cuantitativas), en el que lo cualitativo aclara y profundiza los datos numéricos.

Tenemos como objetivo acceder a la multiplicidad de los sentidos presentes y a la promoción del debate sobre la temática en el análisis.

En este sentido, la opción metodológica seleccionada atendió a las finalidades enunciadas y a la coherencia del cuadro conceptual diseñado para esta investigación. En líneas generales diremos que optamos por una *...síntesis multimetodológica* que parece suscitar un amplio consenso de los investigadores en el campo de las ciencias sociales, como refieren Cook y Reichardt (1986). En consonancia con estos autores la perspectiva cualitativa enfatiza la descripción de los hechos observados para poder interpretarlos y comprenderlos en el contexto en que ocurren. En cuanto a la perspectiva cuantitativa su preocupación reside fundamentalmente en el control de las variables y en la medida de los resultados.

Elegimos la encuesta por cuestionario con preguntas cerradas y preguntas abiertas, lo que metodológicamente nos parece una opción coherente con el estudio propuesto; por un lado, pretendemos acceder a las percepciones y representaciones que los profesores tienen sobre la evaluación que les es impuesta, tanto los que son evaluados como los evaluadores, saber si este tipo de evaluación contempla e interfiere en la dimensión *desarrollo profesional de los profesores*, y por otro lado deseamos obtener la información que nos permita defender algunos principios de una evaluación ajustada a las ambiciones de los evaluados.

Formulamos el problema de forma clara y concisa, comprensible, explícita y operacional (Rudio, 1987), queremos saber lo que piensan los profesores sobre el MADD, implementado por el Decreto-Ley n° 15/2007 de 19 de enero que viene a introducir un nuevo procedimiento de evaluación, más exigente y con efectos en la progresión de la carrera, posteriormente reglamentado por el Decreto-Reglamentario n° 2/2008 de 10 de enero.

Sintetizamos la ambición de nuestro trabajo a través de las siguientes preguntas generales:

- a) Identificar la percepción y representación que los profesores, tanto los que van a ser evaluados como los evaluadores, tienen acerca del MADD propuesto por el Ministerio de la Educación o las alteraciones que él mismo ha sufrido.
- b) Percibir la influencia que la evaluación de desempeño ejerce en el desarrollo profesional de los profesores y de qué forma promueve o no la calidad del contexto educativo. Intrínsecamente conectada a esta dimensión de la calidad queremos saber si hay interferencias, al nivel de las relaciones de colaboración, reparto, ayuda... entre los profesionales.

Basado en conocimientos que vienen no sólo de un cuadro teórico sino de datos empíricos, que la propia vivencia de la situación nos permitieron ir acumulando, formulamos las siguientes hipótesis:

- 1) Para verificar las opciones desfavorables relativas al MADD, o a algunos puntos de la evaluación, deberá procederse con alteraciones, tales como:
 - a) Optar por otras modalidades de evaluación o alterar ítems menos consensuales;
 - b) Introducir criterios fiables y atenuar la subjetividad del evaluador y de las situaciones de evaluación, preservando la ética profesional y los criterios de equidad y justicia;
 - c) Formar a evaluadores para la especificidad de la tarea y ofrecer formación continua adecuada a los profesores.

- 2) Partiendo del presupuesto de que la evaluación del desempeño es un mecanismo fiscal de la calidad de enseñanza y mejora del aprendizaje de los alumnos, entonces cuáles son las oportunidades que el MADD ofrece para:
- a) Promover el desarrollo profesional del profesor y preservar oportunidades de crecimiento profesional;
 - b) Fomentar la cooperación y reparto en el interior de la clase docente;
 - c) Influenciar/interferir positivamente en las Organizaciones Educativas (escuelas), conduciéndolas a la excelencia del servicio prestado.

La muestra está constituida por profesores, sin embargo atendiendo al currículo de la doctoranda y a sus intereses como investigadora, optamos por el grupo de los educadores de Infancia y profesores del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica a ejercer funciones en agrupaciones de escuelas del ámbito de la DREN Y DREC. Forman parte de los encuestados todos los docentes de los grupos antes identificados, independientemente de que tengan funciones de Dirección/Coordinación de Escuela, de que sean docentes con funciones evaluadoras, o docentes evaluados.

Se realizó una prueba previa, con 20 profesores, lo que permitió identificar fragilidades y adecuar/alterar algunas cuestiones del instrumento que suscitaban interpretaciones poco precisas. Procedemos a las alteraciones en consonancia con las sugerencias y volvemos a repetir el procedimiento con el mismo número de profesores. Después de verificar que ninguna cuestión suscitaba dudas, iniciamos la distribución de las encuestas.

En la elaboración de las cuestiones que constituyen la encuesta concebimos grupos temáticos sobre el asunto que constituyeran uno todo articulado y coherente. Sin embargo,

en algunas circunstancias pretendemos generar una complementariedad entre cuestiones que hiciera más transparente y abordara la complejidad del asunto en análisis.

Atendiendo a las hipótesis de investigación y a las preguntas para las cuales pretendemos respuestas u orientaciones constituimos 7 grupos, en consonancia con las dimensiones que nos sirvieron de orientación para la organización de la encuesta:

- Reconocimiento de la Evaluación del Desempeño: en este grupo o categoría temática pretendíamos saber si la Evaluación del Desempeño está conforme con el grupo profesional a que se destina e identificar tipos de evaluaciones alternativos. Las propuestas que a los profesores les gustaría ver contempladas a este nivel y como se posicionan de cara a los reflejos de la evaluación en la carrera.

- Compromiso Organizacional: efectivamente queremos saber si el éxito de la enseñanza/aprendizaje pasa por la Calidad de la Gestión Escolar, o es ajena a ésta.

- Calidad de enseñanza/aprendizaje y desarrollo profesional, siendo ésta la mayor ambición de la escuela y del MADD, cómo es percibida por los profesores y qué alteraciones o interferencias se manifiestan en su acción docente. De qué forma es abordado/promovido su crecimiento profesional respecto al profesor.

- Calidad de las relaciones inter-pares: en este grupo temático, que no deja de estar relacionado con el anterior, el objetivo es identificar los mecanismos que favorecen, o constituyen obstáculos a la comunicación, a la colaboración, al reparto entre iguales.

- Funcionalidad/rigor de los instrumentos de registro propuestos: aglutinamos en este grupo temático el asunto que concierne a los instrumentos de recogida de datos utilizados en la ADD y a la sensibilidad que los actores envueltos tienen sobre los mismos.

- Cualificación de los evaluadores y evaluados: esta subcategoría temática pretende constituir el telón de fondo que permita reconocer la función y el mérito de quien evalúa,

pero también saber si los profesores, de una manera general, entienden que necesitan de oportunidades formativas para mejorar su desempeño.

- Coerência entre pressupostos do MADD e resultados obtidos, neste grupo temático, o assunto centra-se no reconhecimento ou coerência entre os pressupostos do MADD e efectivamente o que os professores propõem; quer relativamente a este modelo de avaliação ou formas alternativas que entendem tornar este processo avaliativo mais consensual, mais operacional, menos burocratizado.

- Coherencia entre presupuestos del MADD y resultados obtenidos: en este grupo temático, el tema se centra en el reconocimiento o coherencia entre los presupuestos del MADD y lo que en realidad los profesores proponen cuanto a este modelo de evaluación o a formas alternativas que hagan de este proceso de evaluación más consensual, más operacional y menos burocratizado.

Después de la recepción de las primeras 30 encuestas se procedió a una prueba de fiabilidad, la cual nos permitió determinar la validez del instrumento utilizado.

Aplicando la prueba de Alpha Cronbach's encontramos un grado de fiabilidad de 0,857. En consonancia con los investigadores Leech, Barret y Morgan (2005), Bisquerra, Sarriera y Martínez (2004), el resultado obtenido confirma que las preguntas de la encuesta evalúan efectivamente lo que se pretende. *This measure indicates this consistency of a multiple item scale* (Leech, Barrett y Morgan, 2005; 63).

Seguidamente se presenta el cuadro sobre la prueba de fiabilidad efectuada.

Cuadro n° 6
Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	30	100,0

la Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cuadro n° 7
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Ítems	N of Ítems
,857	,791	55

En cuanto a los datos obtenidos, fueron sujetos a un análisis cuantitativo recurriendo al SPSS 13.0 (Statistical Package sea the Social Science).

El análisis de los cuadros indica que estamos ante un alfa de Cronbach's de .857, resultado que nos permite confirmar la fiabilidad y consistencia interna de la encuesta.

La estructura metodológica referente al análisis de contenido del discurso producido en las respuestas abiertas es un análisis cualitativo que esperamos sea relevante para la investigación, a pesar de haber sido confrontados con una gran diversidad de respuestas, lo que dificultó su codificación y se prolongó en el tiempo.

El esquema de codificación de las respuestas abiertas se basó en la constitución de núcleos de sentido, los cuales permitieran agrupar las respuestas en categorías y subcategorías.

El análisis inductivo permitió aglutinar las respuestas y originar las subcategorías. Éstas no son iguales en número; entendemos que sería más lógico y productivo para el análisis posterior obedecer al discurso producido por los actores, dando cuenta de la diversidad de propuestas que constituyen una mayor valía en este tipo de análisis.

Obedeciendo a los criterios enunciados, genéricamente, la categorización de las respuestas se estructura en dos grupos; las que están **a favor de ...y las que son contrarias a....** Surge otro grupo en el que se pueden hacer **sugerencias** o se identifica **algún aspecto**.

En cuanto a las subcategorías basamos su estructura, y consecuentemente la designación en los conceptos retirados de las respuestas, priorizando sobre un enfoque semántico del texto. Procedemos a la organización en conjuntos en consonancia con el denominador común a que los encuestados hacen referencia; es decir, la designación de las subcategorías enuncia el contenido que representan.

En cuanto a la presentación y análisis de los datos definimos tres fases:

1ª Fase – Presentación y análisis de los datos obtenidos en la encuesta a las preguntas cerradas, después de tratamiento estadístico, SPSS 13.0 (Statistical Package sea the Social Science).

2ª Fase - Parrillas de análisis de contenido, que agrupan los datos acerca de las preguntas abiertas en categorías y subcategorías en consonancia con las inferencias que las respuestas indujeron.

a) Presentación y análisis de las respuestas dadas por N= 212; correspondiente al universo de los encuestados.

- b) Presentación y análisis de las respuestas dadas por N=34; constituido por profesores con funciones de Dirección o Coordinación de Escuela y profesores con funciones de Evaluadores.
- c) Presentación y análisis de las sugerencias que los encuestados añaden a las parrillas de algunas cuestiones.

3ª Fase – Triangulación de los datos obtenidos en los diferentes análisis de datos:
Análisis y Discusión de los resultados.

Así, y por tratarse de un resumen optamos por incluir sólo los datos que la triangulación de los diferentes análisis revela.

Al reflexionar sobre los profesores a quienes dirigimos la encuesta nos damos cuenta que podemos constituir sub-grupos temáticos y presentamos una discusión de los resultados en consonancia con las funciones ejercidas por los profesores en la escuela/agrupación de escuelas.

Optamos por esta presentación porque sabemos que los profesores con funciones de Evaluadores y los que asumen funciones de Dirección/Coordinación de Escuelas y o Agrupación de Escuelas, tuvieron oportunidades formativas sobre la cuestión, mientras que los profesores, en general, no beneficiaron de ninguna formación promovida sobre el asunto: Evaluación del Desempeño. Atendiendo a que estamos ante una muestra que es confrontada con la problemática de la evaluación no podemos dejar de abordar que la postura de cara a esa evaluación del desempeño pueda ser influenciada en consonancia con la posición que cada uno ocupa en la estructura organizativa de la escuela.

A lo largo de este punto interpretaremos, cruzaremos y discutiremos los resultados obtenidos en los diferentes análisis a que sometemos los datos recogidos a través de los

instrumentos de recogida de datos. La muestra total está formada por los 212 encuestados, distribuidos de la siguiente forma: 27 directores/coordinadores de Escuela o Agrupación de Escuelas – distribuidos por siete Agrupaciones de Escuelas, 17 profesores con funciones de evaluadores, 168 profesores evaluados;

Conclusiones generales:

- La diferencia del número de encuestados por subgrupo. Obviamente, que no esperábamos número igual de encuestas provenientes de los diferentes sub grupos, sin embargo, nos parece excesiva la diferencia que registramos relativa a los Evaluadores.

- La “resistencia” y las disculpas presentadas por el sub-grupo de los profesores evaluadores/, para no cubrir la encuesta en tiempo útil. Admitimos una cierta fragilidad y hasta inseguridad de los profesores Evaluadores, grupo que tiene mayor protagonismo y responsabilidad en este proceso y al cual el Ministerio de la Educación ofreció alguna formación específica. Su no respuesta es, así lo creemos, una forma de preservarse y hasta, tal vez, de no demostrar su inseguridad y fragilidades relativas a la evaluación del desempeño.

- A pesar de no estar ante un proceso sobre el cual existe una aceptación pacífica en el seno de la clase docente, ni tampoco de una problemática consensual, podemos afirmar que los profesores aceptan ser evaluados. Sin embargo, colocan algunas reservas en cuanto al modelo evaluativo en uso.

Conclusiones por grupo temático:

- En cuanto al **Reconocimiento de la Evaluación del Desempeño** no hay duda sobre la aceptación de los profesores de ser evaluados, independientemente de la función desempeñada en la escuela. Mayoritariamente, entienden que su evaluación de desempeño

tiene reflejos sobre la calidad de enseñanza; implica mejoría en el ejercicio de la profesión; promueve actitudes constructivas y equitativas. Pero no dejan de ser críticos apuntando como importante encontrar otros caminos para concretizar la evaluación.

Las orientaciones sugeridas se centran sobre todo en la anulación de las cuotas; en la utilización de instrumentos de evaluación más fiables y contrastados con los objetivos a que se destinan; promover una evaluación positiva, no discriminatoria, dando posibilidad de alterar prácticas, actitudes menos adecuadas, e indicar otras opciones que promuevan mejor desempeño.

- Relativo al **Compromiso de organización** el mayor número de respuesta entiende que el MADD no tiene repercusiones positivas sobre la escuela. El MADD es apuntado como responsable de la promoción de ambientes competitivos e injustos; modelo muy burocrático con necesidad de ser alterado y acusado de menospreciar el trabajo con los alumnos. A pesar de considerar que el MADD no promueve el desarrollo de la Organización Escuela, un número significativo de profesores, independientemente de la función ejercida, considera que es importante que cualquiera que sea el modelo de evaluación aborde esta dimensión, admitiendo retroactividad entre la calidad de los contextos y el servicio prestado por los colaboradores; es decir, la calidad de la escuela como un todo.

- Si nos inclinamos sobre la Calidad **de enseñanza/aprendizaje y desarrollo profesional** proporcionado por el MADD, las respuestas proponen una relación directa entre la evaluación y la calidad. Si, por un lado, los profesores reconocen que la evaluación potencia la calidad educativa, no dejan de apuntarla, también, como la promotora del desarrollo y crecimiento personal y profesional.

Las tres subcategorías más expresivas son la “Calidad de enseñanza y mejora del desempeño”; “Constructiva y equitativa” y “Valorización Personal y Profesional”.

Pero nos sorprende que los coordinadores/directores de Escuela y evaluadores no valoren la dimensión “constructiva y equitativa” en sus respuestas. Efectivamente, nos preguntamos si la consideran poco importante en un proceso de evaluación del desempeño, o si entienden que está contenida en la dimensión *Calidad de enseñanza y, o mejora de desempeño*. En cualquiera de las circunstancias no podemos dejar de subrayar que es una situación que nos causa alguna perplejidad, atendiendo a la responsabilidad que estos profesionales asumen en la aplicación del MADD, por oposición a los evaluados, que le atribuyen una importancia significativa, basada en el presupuesto de que la evaluación tendrá que ser una ocasión de *detectar fallos...., construcción de práctica pedagógica....evita acomodación vertiente formativa y procesual*.

En la cuestión en que se pide que se explicita si el MADD promueve la toma de conciencia del recorrido profesional, lo que implica reflexionar sobre la acción y ser crítico de esa misma acción/práctica, encontramos los que entienden que sí y los que creen que no. Verificamos que son los profesores con funciones de evaluadores, que se sienten menos predispuestos a responder, mientras que otros admiten que no saben qué respuesta dar.

O ¿será que este subgrupo, dadas sus funciones, no tiene obligatoriamente que saber si conducen la evaluación en esa perspectiva? ¿Los instrumentos de registro y recogida de datos del MADD propician la evaluación del recorrido profesional de los profesores? Su opción de respuesta *No sé* no será reveladora de una correcta incertidumbre sobre lo que evalúan y cómo evalúan? ¿Será su falta de preparación/formación para esa función la que les impide acceder a esa percepción?

¿Será que la toma de conciencia del recorrido profesional es únicamente responsabilidad del profesor evaluado? ¿No existe ningún mecanismo o punto de encuentro entre evaluador y evaluado para potenciar esa oportunidad? ¿Si existe ese

momento, cómo puede alguien que evalúa a otro dejar de promover y, o orientar esa toma de conciencia?

Sobresale de las opiniones formuladas el reconocimiento de la importancia de la integración de la dimensión en discusión (desarrollo profesional) en cualquier evaluación de desempeño. Parece que estamos ante una situación en la que la evaluación es tendencialmente punitiva, o que no tiene la preocupación de orientar el proceso para la calidad/excelencia, tan deseada por el Poder Central como por los profesores, con lo que parece que el camino para alcanzarla no es convergente.

Subrayamos los adjetivos enunciados en el discurso de los profesores: colaboración, reparto, crítica orientada y participada, reflexión y análisis porque juzgamos que esta es la dimensión que efectivamente está más ausente en el MADD y que nunca debería haber sido ignorada si la ambición de este modelo fuera, prioritariamente, la excelencia educativa. Otro requisito, que está correlacionado con la calidad de enseñanza, son las oportunidades formativas dadas a los profesores. Al intentar identificar qué asuntos/temas podrían integrar un portfolio de formación quedamos sorprendidos por el hecho de que los profesores hayan reconocido la necesidad e importancia de formarse a lo largo de la carrera, pero, sorprendentemente, en ninguna de las opciones obtuvimos porcentajes significativos sobre alguna temática formativa. Las propuestas se subdividen en: Evaluación; Supervisión; Instrumentos de recogida de datos, Observación y Técnicas de registro, aunque la poca expresividad a este nivel nos haya sorprendido.

De momento no tenemos datos que nos permitan optar por una respuesta a las cuestiones planteadas. Sin embargo, la reflexión sobre el discurso de los profesores encuestados expone la inseguridad tanto de los evaluadores en el ejercicio de una función que está más allá de sus cualificaciones y reconocimiento, como de los profesores

evaluados, y bien de los directores/coordinadores, además de la urgencia de dotar a los que evalúan de formación adecuada a las exigencias de esa función.

- En lo que concierne a la **Calidad de las relaciones inter-pares (comunicación, colaboración, reparto...)** se eligen valores como la justicia y la equidad pero se considera que estamos lejos de alcanzarlos y, a pesar de que sean principios consagrados en los presupuestos del propio Ministerio de la Educación, después no se ponen en la práctica a diario.

La mayor parte de los encuestados considera que estos valores no son preservados por el MADD.

Atendiendo al discurso producido por los encuestados parece que admiten que el MADD altera la lógica profesional, es permeable a las ambigüedades, subjetividad y perpetuación de intereses instituidos, lo que provoca incidentes diversos durante la evaluación. Además de eso, nombra evaluadores sin ningún criterio válido, coherente y uniforme.

En síntesis, diremos que las percepciones y representaciones de los profesores son que los intereses particulares atraviesan todo este proceso y son ellos los que dictan las reglas del juego. Del ámbito de causas apuntadas para clasificar este proceso de evaluación injusto, poco creíble y sin preservar la equidad de tratamiento de los evaluados, sujetándolos a toda especie de incompetencia e incongruencia con repercusiones al nivel de la carrera, sobresale la desconfianza sobre este proceso de evaluación.

- Al referirnos a la **Cualificación de los evaluadores y evaluados** comprobamos que las percepciones de los profesores en relación a quién los evalúa, es decir los evaluadores, remiten al reconocimiento de que evaluar es un acto complejo que exige cualificación.

Analizando las respuestas nos encontramos con dos condiciones que destacan de las restantes; la formación personal y profesional. En cuanto a la primera, estamos de acuerdo

en que es muy difícil, sino imposible, atender a las características personales que tienen que ver con actitudes, comportamientos y valores, tales como; *idoneidad, imparcialidad, exención, honestidad, responsabilidad...entre otras.*

En cuanto a la segunda, que concierne a la profesionalidad, así como referido por los encuestados, es fundamental que obedezca a algunos criterios. Éstos deben permitir asegurar que los que evalúan a sus iguales sean reconocidos como alguien con cualificación profesional, tanto a nivel de su propio trabajo como profesor, bien en cuanto a su formación, que les permita *saber hacer* tanto como *saber observar* y *promover el crecimiento profesional del otro*. Creemos que una evaluación entre iguales que no tenga en cuenta estos presupuestos está por sí misma condenada al fracaso y será siempre una *violencia e imposición* para quien es evaluado.

En último caso, sería una evaluación *vacía, sin contenido*, meramente para cumplir orientaciones ministeriales, generando sentimientos de injusticia y fomentando climas propensos a la corrupción y mantenimiento de intereses instituidos entre los grupos. Este sentir sobre la evaluación está marcado no sólo en esta cuestión, que directamente inquiere sobre el asunto, como en otras cuestiones en que los encuestados apuntan como fundamental que el evaluador sea alguien externo a la organización. Comprendemos y concordamos en que estamos ante una situación que exige mucho rigor y transparencia pues están en juego la carrera y el desarrollo profesional y, consecuentemente, la calidad del servicio prestado a la sociedad, que no puede aceptar la actual política de “elección” de los evaluadores.

A través de una de las preguntas los encuestados sugieren alteraciones que entienden puedan contribuir a mejorar los instrumentos utilizados. Las tres subcategorías con mayor número de propuestas recomiendan la transparencia de los instrumentos y del proceso.

Reconocemos que la falta de información, o la información poco precisa, son factores que contribuyen a acentuar el *mal estar*.

Nos parece que todos tenemos mucho que hacer en este tema, pero no dejamos de responsabilizar a las Organizaciones Escolares más que al Ministerio de Educación, que respecto a este asunto no está exento porque frecuentemente introduce alteraciones de última hora, mientras las escuelas parecen obstaculizar y ocultar algunas informaciones que deberían facultar a todos los profesores. Más allá de la transparencia se apunta la necesidad de simplificación y acceso a la cuantificación como vectores fundamentales. Los instrumentos que están siendo utilizados son permeables a la subjetividad de quien los usa y a quien los aplica. Evidentemente, tenemos la percepción de que es imposible anular estas características pero tenemos la certeza de que son instrumentos contrastados y probados; de hecho, como sugieren los encuestados, pueden hacer chocar considerablemente entre sí estos factores.

En cuanto a que los objetivos sean nacionales es una cuestión que, a nosotros, nos merece una discusión seria y alargada. Si por un lado existen las singularidades y especificidades contextuales/regionales, por otro estamos evaluando a un profesional que forma parte de un todo que será confrontado con un concurso nacional, en el cual son indexadas las colocaciones a los resultados obtenidos en la evaluación. ¿ Será ésta una situación perversa o, por lo contrario, permite preservar asimetrías? Creemos que serán necesarios estudios más profundos que analicen en su lugar las diferentes situaciones y que ausculten a la clase profesional.

Es interesante, una vez más, la preocupación de los profesores por indicar la necesidad de que los evaluadores no pertenezcan a la organización y sean reconocidos dentro de la clase profesional. Estamos enteramente en consonancia con esta ambición de los profesores, todos tenemos conciencia de cómo las relaciones existentes interfieren

positiva o negativamente en las interacciones e influyen tanto la observación como la conducción de la acción.

En el seno de este grupo temático fueron sugeridos criterios para la construcción de una referencia objetiva que permita objetivar el desempeño docente. Las respuestas ponen de manifiesto la dificultad que esta cuestión representó para los profesores, no porque no comprendieran lo que era solicitado sino porque les fue difícil hacer sugerencias en este ámbito, lo que es justificable por estar frente a un asunto que exige reflexión, madurez y conocimientos sobre el tema de la evaluación del desempeño.

- Tomando como referencia la Funcionalidad/rigor **de los instrumentos de registro** comprobamos que este asunto se presenta como el más controvertido en todo el proceso de evaluación. Los datos a que tuvimos acceso, a través de las respuestas de los encuestados, permiten concluir que estos instrumentos evalúan dimensiones que nada tienen que ver con la calidad, no respetan la especificidad y no son justos ni rigurosos en lo que evalúan y en cómo lo evalúan.

Pero las respuestas indican que cualquiera que sea la referencia utilizada para evaluar el desempeño de los profesores es importante que, más allá de clasificar, propicien el aprendizaje y el desarrollo y no prescindan de la colaboración y del reparto inter-pares.

En consonancia con los resultados generales, que se basan en las percepciones y representaciones de los profesores, parece que podemos concluir que hay un desfase entre lo que el modelo preconiza como objetivos de la evaluación del desempeño y lo que efectivamente concretiza.

Podemos afirmar que los profesores están de acuerdo en que su desempeño profesional sea evaluado, podemos también afirmar que estamos en consonancia con los presupuestos en que el MADD se fundamenta pero no reconocemos relación entre lo propuesto y lo realizado.

- En relación a la **Coherencia entre presupuestos del MADD y resultados obtenidos.**

Como ya referimos anteriormente, sólo 15 de los 212 profesores que respondieron admite que el MADD en parte evalúa lo que se propone. Ante tales resultados parece que tenemos que reconocer que existen lagunas en el modelo al existir alteraciones.

Destacamos que, independientemente de la función que el profesor ejerce en la escuela, hay unanimidad en la opinión dada.

En cuanto a las propuestas presentadas para que la ADD sea más consensual, es apuntado y aceptado el Informe Crítico, lo que permite concluir que el actual modelo podría ser sustituido por esta opción. Le es reconocida la ventaja de dar cuenta del recorrido profesional y, consecuentemente, promover el desarrollo profesional.

Como sugerencia presentan las propuestas de temas previamente definidos, reflexionando en base a los fallos detectados, sobre la propia práctica en contexto. De ahí que presentan el *informe crítico siguiendo criterios previamente definidos* como opción más seria y en consonancia con los principios preconizados en una ADD que se preocupa con el recorrido y el desarrollo profesional.

La figura del evaluador exterior a la escuela es también reforzada.

A pesar de basarnos en los datos recogidos sería abusivo generalizar los resultados alcanzados pero admitimos que los mismos dan voz a un gran número de preocupaciones que el MADD vino a originar en la clase profesional de los profesores.

4- Entre la teoría y la Práctica : Puentes de reflexión

En cuanto al último capítulo, en el cual nos proponemos encajar la teoría y la práctica, en un primer punto aceptamos el desafío de confrontar el yo personal con los

otros yo: el profesional y el de investigadora y del distanciamiento que intentamos mantener, de la separación que quisimos hacer entre los distintos papeles que asumimos aquí y en nuestro trabajo cotidiano. Aceptamos asimismo e intentamos comprender las emociones y los sentimientos que acompañaron este nuestro recorrido, como si de un juego de máscaras se tratara, quitando, poniendo y solapando la máscara de profesora evaluada, de profesora evaluadora y de investigadora, teniendo como telón de fondo una actitud de reflexión crítica y de adecuación a las imprevisibilidades, con un perfil de profesora al que Medina Rivilla y Domínguez Garrido (1989) definen como *profesor inquieto*. Esta postura nos permitió acceder y comprender las circunstancias en que la acción transcurre, percibir el mundo de la escuela, percibiéndonos a nosotras mismas, situándonos en la profesión en cuanto personas y profesionales (Santos, 2011).

En la reflexión final asumimos que como resultado de las alteraciones y transformaciones que los países vienen iniciando para participar en el juego de la cualificación y así corresponder al nivel de la excelencia deseada, la evaluación, bajo las más diversas perspectivas y modelos, adquiere una importancia vital.

La evaluación de desempeño docente es incrustada como uno de los elementos fundamentales del sistema y se le atribuye la capacidad de controlar la calidad, tanto de los procesos como de los productos, con vista a una permanente mejora.

Estamos de acuerdo con Medina Rivilla y Angulo cuando afirman que ante un eje transcendental de la calidad educativa de las escuelas y del sistema educativo *la evaluación de programas es una exigencia ineludible en la búsqueda progresiva y permanente de una mejor educación. Esta necesidad es, si cabe, aún mas imperiosa a partir de la mayor autonomía que en el diseño de proyectos y programas curriculares tienen las instituciones y los profesores en su conjunto* (1995:25).

En el transcurso de este trabajo de investigación, basado en nuestra experiencia profesional, convicciones, literatura nacional e internacional, identificamos contradicciones, dilemas y restricciones subyacentes a la evaluación del desempeño docente, pero los datos recogidos ponen de manifiesto las siguientes conclusiones:

1º La primera conclusión que podemos enunciar tiene que ver con la confirmación de que los profesores reconocen que es importante y necesario evaluar el trabajo docente de las escuelas y de la gestión escolar a través de procesos claros, precisos, objetivos, imparciales y justos, tanto cuanto es posible, y en una perspectiva holística y transformadora;

2º Los datos hacen evidente que los profesionales no reconocen legitimidad a este MADD, sobre todo porque no evalúa aquello que se propone ni lo ejecuta de una forma seria. Compartiendo la opinión de diversos investigadores en esta área (Formosinho 2011, Jaume, 2004; Vieira y Moreira, 2011, Rivilla y Garrido, 1989, Rivilla y Andújar, 1997, entre otros, reafirmamos que ningún cambio tiene éxito sin el reconocimiento de la validez de ese mismo proceso en el seno de la clase profesional. En un estudio que desarrollamos sobre las actividades de iniciación a la práctica profesional en la formación inicial de los educadores de infancia admitimos que *...en cualquier cambio que se pretende introducir en la educación, el éxito depende en gran medida de los profesores, porque ellos son el componente central del sistema educativo* (Pinto, 2007;16);

3º Concluimos que uno de los ejes centrales para el certificado de la validez de los instrumentos utilizados sería su prueba previa y la consecuente estimación de los instrumentos usados. Sin embargo, el hecho de que sean utilizados instrumentos sin este

criterio parece generar alguna tensión y descrédito sobre si evalúan efectivamente lo que se proponen. Acordamos que el éxito de cualquier cambio depende y exige un estudio piloto previo, que, *...unido a la retroinformación crítica del mismo, permitirá avanzar paulatinamente en el logro de los objetivos y estrategias proyectadas* (Medina Rivilla y Domínguez Garrido, 1987; 65). También concordamos con Cachapuz (2002), al referirse a la necesidad de la existencia de sistemas internos que garanticen la calidad, así como la monitorización y evaluación de los cambios, bien a nivel de los procesos, bien de los productos;

4º Con respecto al hecho de que el proceso de evaluación se desarrolle entre iguales, éste no parece ser rechazado por los profesores. Sin embargo, exigen que quien los evalúe sea titular de un perfil específico, del cual resaltan características personales y profesionales. De las primeras destacamos la responsabilidad, honestidad, sensibilidad y ética, en cuanto a las segundas la cualificación colaborativa, reconocimiento/mérito profesional reconocido, capacidad de actitudes reflexivas, de orientación y potenciación del crecimiento profesional de los evaluados;

5º Directamente relacionado con la conclusión anterior se diseña la voluntad de los profesionales para que sean evaluados por iguales externos a la agrupación, y así atenuar las relaciones privilegiadas o de incompatibilidades que se generan en los contextos de trabajo compartidos y en los que proliferan diferentes conflictos de intereses;

6º Podemos destacar que la evaluación es percibida como una acción con enormes consecuencias en la vida del profesor. Más allá de tener que ser preservados principios de equidad, justicia, reconocimiento y mérito, las oportunidades formativas no pueden ser ignoradas. La formación tendrá que preservar y promover el desarrollo continuo de cada profesor, preferentemente debe centrarse en los dilemas e intereses que se derivan

de los contextos de trabajo de los profesionales. Identificamos la preocupación anterior en los propios aspectos legales que asumen, no solamente de la figura del supervisor y de la supervisión como elementos indispensables y orientadores de todo el proceso (artículo 3º del Decreto-Reglamentario nº 2/2010, de 23 de junio, punto 2). Pero está aún por instituir esta práctica y el correspondiente nombramiento de los evaluadores/relatores con base en un perfil profesional de acuerdo con a las funciones de supervisión pedagógica y diagnóstico de las necesidades de formación;

7º El ejercicio de funciones diferenciadas en las organizaciones educativas; las funciones de dirección y, o coordinación, funciones de evaluador/relator y de profesor evaluado no se reflejan en las opiniones emitidas sobre los diferentes aspectos cuestionados sobre el MADD. De un modo general todos manifiestan su desencanto ante un proceso que consideran excesivamente burocrático, subjetivo, poco claro y permeable a juegos de intereses instituidos;

8º Una de las conclusiones que más reclama de una reflexión profunda y seria es el hecho de que el MADD se proponga, y subraye, en diferentes documentos su amplio papel de fiscal del desarrollo profesional de los profesores. Efectivamente, los encuestados no le reconocen cualquier mecanismo promotor de ese desarrollo. Algunos profesores consideran que el hecho de tener que reflexionar puntualmente (momento de planificación de las clases observadas y de realización del informe de auto-evaluación) puede contribuir de algún modo para la toma de conciencia de su recorrido profesional. Sin embargo, es insuficiente ante el argumento basilar y que fundamenta la existencia de una evaluación del desempeño;

9º A semejanza de la constatación en la que llegamos al punto anterior también los ambientes que proliferan en la escuela constituyen un factor a ponderar. Las relaciones de colaboración y reparto entre profesores parecen estar afectadas y puestas en causa

por el MADD. Los profesionales consideran que existen motivos para cerrarse sobre sí mismos como medio de ocultar sus fragilidades y fracasos como forma de protegerse de los efectos perversos. Efectivamente, *“Una institución educativa flexible y abierta es un espacio donde todas las personas que ahí se reúnen, enseñan y aprenden, en la cual la colaboración es la mejor muestra de que somos seres humanos co-responsables del destino de nuestra comunidad y, en la medida en que vivimos en un mundo globalizado, del futuro del resto del planeta (Santomé, 2006: 150);*

10º Integrar el trabajo colaborativo en el proceso de evaluación parece ser un deseo de los profesores, por una parte porque perspectivas diferentes pueden ser consideradas como una plusvalía y, por otra parte, como medio de promover ambientes de colaboración y reparto;

11º Constatamos que, a pesar de esperar que la evaluación contribuyera de algún modo a la calidad de los contextos educativos, con repercusiones en el desarrollo de las propias organizaciones, esto no se verifica aunque sea considerado fundamental para la supervivencia, mantenimiento y evolución del propio sistema de evaluación;

12º Integrando el grupo de las conclusiones más importantes se encuentran los modelos de evaluación que reúnen mayor consenso:

- el informe crítico, evaluado por un equipo exterior a la agrupación/escuela teniendo por base criterios definidos previamente y del conocimiento general;
- el modelo actual pero con evaluadores/relatores con formación en evaluación o supervisión y externos a la agrupación/escuela;

13º A pesar de las fragilidades e incoherencias reconocidas al MADD no podemos dejar de subrayar el mérito de haber lanzado la discusión y la reflexión en torno a un tema pertinente, cuya contribución podrá venir a ser fundamental para la mejora de las organizaciones educativas y la dignificación de la función docente;

Modelo de evaluación emergente de la contribución de esta investigación

La excelencia comienza con una adecuada evaluación, centrada en la reflexión compartida entre los diferentes actores que participan en el proceso, reforzando la autoestima, la motivación y el prestigio profesional de los profesores (Jaume, 2004).

Después del análisis de toda la información y formación que esta investigación proporcionó parece importante que procedamos a explicitar algunos factores que deberían estar presentes en un modelo de evaluación del desempeño de los profesores:

- 1º** Es importante evaluar el desempeño de los profesores;
- 2º** El modelo debe ser explicitado y demostrada su pertinencia;
- 3º** Los profesionales tienen que reconocer la validez y fiabilidad de las propuestas evaluativas;
- 4º** El informe crítico es un modelo propuesto y sobre el cual sería importante reflexionar;
- 5º** Cualquiera que sea el modelo de evaluación a instituir tendrá que asegurar criterios de transparencia y equidad;
- 6º** La evaluación tendrá que estructurarse con base a una referencia objetiva, construida para el efecto y atendiendo al perfil de profesor pretendido y definido previamente;
- 7º** Los instrumentos de evaluación deben ser probados y contrastados antes de ser implementados;
- 8º** ES importante que los instrumentos evalúen efectivamente lo que se proponen evaluar;
- 9º** Los instrumentos deben ser estandarizados, pero suficientemente flexibles para contemplar las especificidades, que serán explicitadas y fundamentadas;
- 10º** La evaluación debe premiar el mérito por el que tendrá que asegurar la cualificación de los evaluadores y el rigor de las metodologías y técnicas utilizadas;
- 11º** La formación de los evaluadores es fundamental, tanto al nivel de las cualificaciones que la función de evaluar exige (evaluación, supervisión, observación, técnicas de

recogida de datos), como al nivel de la información previa sobre los normativos legales y las reglas a atender;

- 12° El no cumplimiento de los requisitos previamente definidos y acordados, por parte de los evaluadores/relatores, tendrá repercusiones en su proceso de evaluación, igual que lo contrario;
- 13° Proponemos que los evaluadores/relatores sean externos a la agrupación;
- 14° El trabajo colaborativo tendrá que ser una prioridad en cualquier proceso de evaluación que se base en el desarrollo profesional del profesor;
- 15° Por una cuestión de rentabilización de sinergias, de independencia, de formación e información, proponemos que los evaluadores/relatores sean dependientes del centro de formación de profesores y no de la dirección de las agrupaciones;
- 16° La formación de los profesores es una prioridad pero tendrá que tener en consideración las necesidades identificadas y necesarias al desarrollo profesional;
- 17° La construcción del conocimiento profesional del profesor es efectivamente importante para la mejora del desempeño por lo que debe ser una prioridad de cualquier modelo de evaluación;
- 18° La función supervisora nos parece inevitable en un modelo de evaluación que elige la mejora de las prácticas, pretende promover actitudes de reflexión crítica y elige el crecimiento profesional como prioridad;
- 19° El papel del evaluador/relator no puede quedar reducido a la evaluación/clasificación del observado, tendrá que tener oportunidad real de intervenir. Entendemos esta intervención basada en una actitud supervisora de *amigo crítico* que orienta, ayuda y crea oportunidades de desarrollo profesional antes de punir;

- 20° Los elementos que constituyen las CCAD tendrán que ser constituidos por profesionales con cualificación en el área de la evaluación y mérito reconocido en el saber específico del grupo de evaluación;
- 21° La gestión practicada en las agrupaciones de escuelas tendrá que ser objeto de evaluación pues a ella compete promover ambientes estimulantes y crear condiciones propicias al desarrollo profesional de los profesores que constituyen la organización:
- 22° Los ambientes educativos serán directamente dependientes de los liderazgos practicados por la gestión, por lo que tendrán que ser evaluados;
- 23° Proponemos que la evaluación sobre el tipo de liderazgos sea hecha por quienes dependen de esos liderazgos: los profesores, y no solamente por un equipo de evaluación externa;
- 24° La valorización y el desarrollo de la organización son factores esenciales;
- 25° El Modelo a poner en práctica tendrá que ser menos burocrático;
- 26° La investigación en educación debe ser fomentada y apoyada.

Consideraciones finales

Estamos convencidas de que la investigación que realizamos es reducida y limitada, tanto por el número de encuestas a que se remite, como por limitar la muestra a una pequeña área del norte del país.

Pero las técnicas a que sometemos los datos y en particular la triangulación que efectuamos entre los diferentes análisis enriquecen la investigación, soportan las percepciones y las representaciones que los profesores tienen sobre la ADD y, en particular, acerca del MADD. Pérez afirma que *Las técnicas triangulares de investigación en ciencias humanas y sociales intentan señalar y explicar mas concretamente la riqueza y*

complejidad del comportamiento humano con el fin de estudiarlo desde diferentes perspectivas (1994: 82).

Cuando definimos el objetivo de este estudio elegimos como prioridad identificar puntos débiles y fuertes del MADD que no sólo nos permitieran saber lo que piensan los profesores sobre el asunto sino tomar posición en un determinado número de presupuestos que permitieran esbozar un futuro modelo de evaluación del desempeño.

Tenemos la esperanza de que el trabajo ahora iniciado pueda provocar la curiosidad de otros investigadores y a tener continuidad en estudios futuros.

El título de nuestra investigación apunta a la supervisión y evaluación como el camino rumbo a la calidad en una perspectiva emancipadora y transformadora; Vieira y Moreira reconocen el conflicto que las dos lógicas subyacentes en cada uno de los conceptos pueden originar, pero admiten que *evaluación y supervisión deberán construir caminos de liberación de una lógica de control y sujeción rumbo a una lógica de transformación y emancipación* (2011:9) con la cual tenemos que aprender a lidiar.

Para acabar subrayamos las oportunidades que esta investigación nos proporcionó como investigadoras en la concretización del trabajo a que nos propusimos, y como profesora en la contribución que representa para la comunidad educativa.

Somos hoy más conscientes de la importancia de que los profesores desarrollen una opinión crítica fundamentada, de intervenir y adoptar una actitud constructiva de cara a las problemáticas con que se enfrentan. No podemos, y no queremos, dejar de creer que en un futuro próximo estaremos todos más comprometidos con nuestro conocimiento y comprensión y los de los demás, dando lugar a una escuela más emancipada, colaboradora, abierta a las imprevisibilidades en la búsqueda del desarrollo profesional y personal en favor de una escuela de excelencia para todos.

Referências Bibliográficas

- Alves, F.A.C. (2001). *O Encontro com a realidade docente. Ser professor principiante*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Alves, P. e Machado, E. (org.) (2010). *O Pólo da excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Areal Editores. Porto. Coleção Saberes Plurais.
- Alves, P. e Machado, E. (2010). *Introdução: a avaliação do desempenho docente como “questão política”*. In Alves, P. e Machado, E. (org.) (2010). *O Pólo da Excelência*. Areal Editores. Porto. Coleção Saberes Plurais.
- Alves, P. (2002). *A Avaliação e o desenvolvimento profissional do professor*. In Moreira, A e Macedo, E (orgs). (2002). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Coleção Currículo, Políticas e práticas. Porto Editora. Portugal.
- Bisquerra, A. (2004) (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial la Muralla. Madrid.
- Bisquerra, Sarriera e Martinez (2004) *Introdução à estatística: Um enfoque informático com o pacote estatístico. SPSS*. Porto Alegre. Artemed.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Edições ASA. Porto.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho. O essencial que avaliados e avaliadores precisam saber*. (2ª Edição). Livros Horizonte. Coleção Ciências Empresariais.
- Campos, B. P. (2003). *Quem pode ensinar: garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora. Porto.
- Canário, R.(2009). *A escola têm futuro? Das promessas às incertezas*. Ed. Artemed..

- Cantón, I. Juste, M. (2011). *Diseno y desarrollo del curriculum*. Alianza Edit. Madrid.
- Cantón, I. (coord.); Alvarez, M.; González, F.; Lorenzo, M.; Pomés, J. e Santos, M. (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Editorial CCS, Alcalá. Madrid.
- Cardona Andújar, J. (2009). *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Madrid, Sanz y Torres, S. L.
- Cardona Andújar, J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedade del conocimiento*. Universitas. Madrid
- Coelho, A e Oliveira, M. (2011). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Texto Editores. Porto.
- Cook, T. D. e Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos e cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata S. A., Madrid.
- Day, C. (2010). *Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e performatividade*. In Flores, M. A. (2010) (org). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. Colecção Saberes Plurais, Areal Editores. Porto.
- Day, C. (1999). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. In Estrela e Nóvoa (coord.) (1999). *Avaliação em educação*. Novas Perspectivas. Porto Editores.
- DeKetele, J. M. (2010) *A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?* In. Alves, P. e Machado, E. (org.). *O Pólo da Excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto. Areal Editores. Colecção Saberes Plurais(:13-31).

- DeKetele, J.M. e Rogiers, X. (1995) – *Metodología para la recogida de información*. Editorial la Muralla. Madrid.
- Delors, J. e Outros (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Edições ASA. Porto.
- Dominguez Garrido, C. (Coord) (2005). *Didáctica de las ciencias sociales para primaria*. Pearson educación, S.A. Madrid. Spain.
- Estrela, M. (2002). *Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais*. Revista de educação, vol XI, nº 1. Departamento de Educação da F.C.U.L
- Feliz, T e Ricoy, M (2008). *La formación inicial de los maestros*. In J. Cardona (Dir). *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Pp. 3-38. Madrid: Sanz y Torres.
- Feliz, T e Ricoy, M (2007). *From feedback about to the improvement of the curricular design of practical training as a generalization process*. In L. Gürtler, M Kiegelmann e G. L. Huber (Eds.) *Generalization in qualitative psychology*. pp. 129-144. Tübingen (Alemania): Ingeborg Huber Verlag.
- Flores, M. A. (2010) (org). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. sentidos e implicações*. Coleção Saberes Plurais, Areal Editores. Porto.
- Flores, M. A. (2003). *Dilemas e desafios na formação de professores*. In Moraes, M.; Pacheco, J. e Evangelista, M. (org.) (2003). *Formação de Professores – Perspectivas Educacionais e Curriculares*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas Porto Editora. Porto.

- Flores, M. A. (2002). *Learning development and change in the early years of teaching. A two-year empirical study*. Universidade de Nottingham (Dissertação de Doutoramento). Nottingham. Inglaterra.
- Fontão, M. del Pilar (2000). *La escuela inclusive en respuesta a todo el alumnado*. Adaxe – Revista de Estudios e Experiências Educativas, 16: 179-186.
- Formosinho, J. ; Machado, J e Formosinho, Júlia-Oliveira (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Edições Pedagogo Lda. Colecção Educação e Formação.
- García, S. (2003). *La investigación en didáctica como fundamento de la acción educativa de calidad*. In Medina Rivilla e Castillo Arredondo (Coord.) (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Editorial Universitas, S.A. Madrid.
- García, M. (1997). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In Nóvoa (1997) (coord.). *Os professores e a sua formação*. 3ª Edição. Publicações D. Quixote - Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. Portugal.
- Jaume, M. (2004). *La evaluación del desempeño docente: Un espacio abierto para el desarrollo profesional del educador*. Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. <http://contexto-educativo.com.ar/2004/2/nota-02.htm>.
- LaTorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer e cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1992). *Metodologia científica*. 2ª Edição. Editora Atlas S. A. São Paulo.

- Le Boterf (2005). *Construir as competências individuais e colectivas. Respostas a 80 questões*. Porto: Edições Asa
- Le Boterf (2003). *Devéloppeur la competence des professionnels*. Paris Editions D'organisation.
- León, Y Montero, I. (1998). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. 2ª Edición. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Lecht, Barret e Morgan (2005). *SPSS for intermediate statistics :use and interpretation*. Ed. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum
- Medina Rivilla, A. e Santiago Castillo, A. (Coord) (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Editorial Universitas, S.A. Madrid. Spain.
- Medina Rivilla, A. (Coord) (1997). *El liderazgo en educación*. Actas de la VIII Reunión de la asociación para el desarrollo y la mejora de la escuela (ADEME) . 1º edición: Madrid. Spain.
- Medina Rivilla, e Andújar (1997). *Auto análisis del proceso de liderazgo en un proyecto de formación en centros*. In Medina Rivilla, A. (Coord) (1997). *El liderazgo en educación*. Actas de la VIII Reunión de la asociación para el desarrollo y la mejora de la escuela (ADEME) . 1º edición: Madrid. Spain (179- 194).
- Medina Rivilla, A. e Villar Angulo, L. (Coord). (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Editorial Universitas, S.A. Madrid. Spain.

- Medina Rivilla, A e Dominguez Garrido, C. (2003). *Problemas y finalidades de la investigación didáctica*. In Medina Rivilla e Castillo Arredondo (Coord.) (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Editorial Universitas, S.A. Madrid. Spain.
- Medina Rivilla, A e Dominguez Garrido, C. (1989). *La formación del profesorado en la sociedad tecnológica*. Editorial Cincel, S.A. Spain.
- Medina Rivilla, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Colección de didáctica. Editorial Cincel S. A.
- Nóvoa, A. (coord.) (1997). *Os professores e a sua formação*. 3ª Edição. Publicações D. Quixote - Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. Portugal.
- Nóvoa, A. (1997a). *Formação de professores e profissão docente*. In Nóvoa (coord.) *Os professores e a sua formação*. 3ª Edição. Publicações D. Quixote - Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. Portugal.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Publicações D. Quixote e IIE. Lisboa
- Nóvoa, A. (org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto Editora. Porto.
- Nóvoa, A. (1991a). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. In Nóvoa, A. (1991a) *Formação contínua de professores – Realidades e perspectivas*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- e avaliação de professores*. Edições do Porto (Escola e Saberes). Porto.
- Pallant, J. (2001). *SPSS – Survival manual*. McGraw-Hill Education. United Kingdom.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas da investigação social*. Formação Contínua. Areal Editores. Porto.

- Pérez Gómez, A. (1994). *Investigación cualitativa. Retos r interrogantes*. Madrid. Editorial La Muralla, SAA
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Artemed Editora. Porto Alegre. Brasil.
- Perrenoud, P. (1997). *Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação à volta das competências*. In L'Éducateur Magazine, Novembro 1997. Tradução Luís Vasco e Francisco Marcelino para o MEM.
- Pinto, F. (2007). *Estudo comparativo das actividades de iniciação à prática profissional na formação inicial de educadores de infância: Um factor de qualidade*. (DEA) Universidade de Vigo – Departamento de Ourense.
- Rudio (1987). *Introdução ao projecto de pesquisa científica*. Petrópolis. Vozes
- Saavedra, R., e Denelas, G. (2003). *Racionalidad de la investigación educativa*. In Medina Rivilla e Castillo Arredondo (Coord.) (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Editorial Universitas, S.A. Madrid.
- Santomé, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Edições Pedagogo, Lda. Portugal.
- Sá-Chaves, I. e Alarcão (1996). *O significado da configuração nos cenários de supervisão: dos moviemntos fragmentários à compreensão integrada*. Comunicação apresentada na ECER Conference 1996 – Sevilha.
- Segovia, D e Bolívar, A. (1997). *Evolución de los estilos de lirezgo en un centro escolar*. In *El liderazgo en educación*. Actas de la VIII Reunión de la asociación para el desarrollo y la mejora de la escuela (ADEME) . 1º edición: Madrid. Spain (165-177).
- Súarez Pazos, M (2000). *Colaboración e participación na investigación-acción en educación*. *Inovación Educativa*, 10: 91-101.

Stronge (2010). *O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações*. In Flores, M. A. (2010) (org). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. sentidos e implicações*. Coleção Saberes Plurais, Areal Editores. Porto.

TEVAL - Evaluation Model for Teaching and Training Practice Competences (2006). *Evaluation systems for teaching and training competences in Europe*. Transnational Report. Available at www.teval.eu.

Vieira, F. e Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Zeichner, K. (1983). *Alternative paradigms of teacher education*. Journal of Teacher Education, 34 (3).

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa