



Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

# **Qualidade do ensino**

## **Avaliação do desempenho e formação de professores**

**Tese de Doutoramento em Ciências da Educação**  
**na área de Análise e Organização do Ensino**

**Hermínia dos Santos Paiva Loureiro Viegas**

**Coimbra, 2013**





Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

# **Qualidade do ensino**

## **Avaliação do desempenho e formação de professores**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de *Análise e Organização do Ensino*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva.

**Hermínia dos Santos Paiva Loureiro Viegas**

**Coimbra, 2013**



*“... o conhecimento deve ser transmitido (responsabilidade das gerações adultas) e tem que ser assimilado (responsabilidade das novas gerações): eis aqui o papel da escola. Os jovens têm que estudar, têm que cumprir os ritos e com a disciplina do trabalho conceptual. Fraco favor lhes fazemos quando supomos que o saber se constrói a partir da interacção com o meio, como se o saber brotasse por mágica, ludicamente, sem o esforço de aprender e de apreender o que outros que nos precederam foram construindo, implantando, descartando, interrogando...”*

*Violeta Núñez, 2003: 27.*



*À memória dos meus pais*

*Ao meu marido, Celestino*

*Aos meus filhos, Ana e João*





*Os meus agradecimentos*

*à Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva,  
pela disponibilidade, pela orientação atenta e críticas valorosas,  
aos professores que participaram nos estudos que realizámos  
pela sua colaboração desinteressada.*



# Índice

<b>Introdução</b> .....	21
<b>PARTE I.</b> Enquadramento normativo-legal e revisão da literatura.....	31
<b>Capítulo 1.</b> Avaliação e formação de professores na “lógica da qualidade” .....	33
1.1. Avaliação do desempenho docente .....	42
1.1.1. Avaliação do desempenho docente no plano internacional .....	43
1.1.2. Avaliação do desempenho docente em Portugal.....	47
1.1.3. Estado actual da avaliação do desempenho docente .....	77
1.2. A formação requerida para ensinar .....	90
1.2.1. A formação inicial dos professores .....	92
1.2.2. A formação contínua dos professores .....	98
1.3. A tríade “qualidade, avaliação e formação” no quadro do ensino .....	111
<b>Capítulo 2.</b> Referenciais para formar e avaliar os professores .....	117
2.1. Como deve ser desenvolvido o ensino .....	120
2.1.1. Modelos correlacionais .....	124
2.1.2. Modelos mediacionais e cognitivistas.....	128
2.1.3. Modelos ecológico, personalista e reflexivo.....	131
2.2. Como se deve fazer a formação .....	136
2.3. Em que aspectos deve incidir a avaliação do desempenho docente .....	161
<b>PARTE II.</b> Investigação empírica .....	167
<b>Capítulo 3.</b> Planificação e desenvolvimento da investigação.....	169
3.1. Justificação da investigação .....	170
3.2. Objectivos da investigação.....	172

3.3. Metodologia de investigação .....	175
3.3.1. Instrumentos.....	178
3.3.2. Recolha e tratamento de dados.....	187
<b>Capítulo 4. Resultados e sua análise.....</b>	<b>191</b>
4.1. Resultados do Estudo 1 .....	192
4.1.1. Consistência interna do instrumento .....	192
4.1.2. Caracterização da amostra .....	193
4.1.3. Esclarecimento do objectivo 1 .....	195
4.1.4. Esclarecimento do objectivo 2 .....	217
4.2. Resultados do Estudo 2.....	228
4.2.1. Caracterização da amostra .....	228
4.2.2. Esclarecimento do objectivo 3.....	230
4.3. Discussão dos resultados.....	264
<b>Conclusão.....</b>	<b>279</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>291</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>305</b>

## Índice de figuras

Figura 1 – Interdependência e inter-relação entre qualidade, avaliação e formação.....	39
Figura 2 – Comparação dos paradigmas correlacionais.....	126
Figura 3 – Comparação dos paradigmas mediacional e cognitivista .....	130
Figura 4 – Comparação dos paradigmas ecológico, personalista e reflexivo.....	134
Figura 5 – Comparação de modelos de formação .....	145
Figura 6 – As cinco perspectivas sobre o que é o ensino segundo Kristensen, Regier, Merhy e Coll (2007) .....	154
Figura 7 – Apresentação esquemática do estudo .....	177

## Índice de quadros

Quadro I - Estrutura do questionário do Estudo 1.....	180
Quadro II - Questões que pretendem medir a intensidade das opiniões dos sujeitos.....	182
Quadro III - Estrutura da entrevista do Estudo 2 .....	186
Quadro IV - Consistência interna do questionário utilizado no Estudo 1 .....	193
Quadro V - Caracterização da amostra do Estudo 1 relativamente às variáveis sócio-demográficas .....	194
Quadro VI - Opiniões sobre se os professores devem ser avaliados.....	195
Quadro VII - Opiniões sobre a importância da avaliação para a melhoria do desempenho docente .....	196
Quadro VIII - Opiniões sobre quais devem ser os objectivos fundamentais da avaliação..	196
Quadro IX - Opiniões sobre que entidades devem estabelecer os referenciais de avaliação .....	197
Quadro X - Opiniões sobre quem deve avaliar os professores.....	198
Quadro XI - Opiniões sobre que aspectos devem ser avaliados no desempenho dos professores .....	199
Quadro XII - Opiniões sobre os contextos em que os professores devem ser avaliados ....	199
Quadro XIII - Opiniões sobre estratégias/instrumentos a que se deve recorrer .....	200
Quadro XIV - Abordagem da avaliação do desempenho docente durante a formação inicial .....	203

Quadro XV - Opiniões sobre a adequação e suficiência da abordagem do tema.....	203
Quadro XVI - Frequência de formação contínua em avaliação do desempenho docente...	204
Quadro XVII - Opiniões acerca da adequação e suficiência da formação contínua frequentada.....	204
Quadro XVIII - Opiniões sobre a possibilidade de terem complementado a formação com outras iniciativas .....	204
Quadro XIX - Opiniões sobre o tipo de iniciativa que levou a complementar a formação.	205
Quadro XX - Opiniões sobre que aspectos devem estar presentes na formação.....	206
Quadro XXI - Opiniões sobre que entidades devem definir as linhas orientadoras da formação.....	207
Quadro XXII - Opiniões sobre quem deve ministrar a formação .....	208
Quadro XXIII - Entendimento de preparação e organização das actividades lectivas.....	210
Quadro XXIV - Entendimento de realização das actividades lectivas.....	211
Quadro XXV - Entendimento de relação pedagógica com os alunos .....	211
Quadro XXVI - Entendimento de processo de avaliação das aprendizagens dos alunos....	212
Quadro XXVII - Opiniões sobre a formação recebida para concretizar a componente de ensino e aprendizagem .....	213
Quadro XXVIII - Opiniões sobre a qualidade da formação recebida para concretizar a componente de ensino e aprendizagem.....	213
Quadro XXIX - Opiniões dos professores sobre o sentimento de preparação para concretizar a componente de ensino e aprendizagem .....	214
Quadro XXX - Opiniões sobre a capacidade que os professores consideram ter para participar em processos de auto e heteroavaliação em cada uma das dimensões que concretizam a componente de ensino e aprendizagem.....	215
Quadro XXXI - Correlações entre as diversas opiniões e as habilitações .....	218
Quadro XXXII - Distribuição dos sujeitos de acordo com o número de anos de serviço...	219
Quadro XXXIII - Média e desvio-padrão .....	220
Quadro XXXIV - Resultado do teste t de student.....	220
Quadro XXXV - Médias .....	221
Quadro XXXVI - Resultado do teste de Kruskal-Wallis .....	221
Quadro XXXVII - Resultado do teste de comparação múltipla de Bonferroni .....	221
Quadro XXXVIII - Médias .....	222
Quadro XXXIX - Resultado do teste de Kruskal-Wallis .....	222
Quadro XL - Resultado do teste de comparação múltipla de Bonferroni .....	223

Quadro XLI - Análise da variância .....	223
Quadro XLII - Médias e desvios-padrão.....	224
Quadro XLIII - Caracterização da amostra do Estudo 2 relativamente às variáveis sócio-demográficas .....	229
Quadro XLIV - Opinião sobre se o desempenho docente deve ser avaliado .....	230
Quadro XLV - Explicações dos sujeitos para a opinião emitida.....	231
Quadro XLVI - Opinião sobre quais os professores que devem ser avaliados .....	232
Quadro XLVII - Explicações dos sujeitos para a opinião emitida .....	233
Quadro XLVIII - Objectivos da avaliação do desempenho docente referidos pelos sujeitos .....	234
Quadro XLIX - Aspectos a ter em conta na avaliação do desempenho docente referidos pelos sujeitos .....	237
Quadro L - Quem deve avaliar o desempenho docente na óptica dos sujeitos .....	239
Quadro LI - Estratégias/instrumentos de avaliação do desempenho docente referidos pelos sujeitos .....	242
Quadro LII - Tarefas referidas pelos sujeitos para avaliar o desempenho docente.....	244
Quadro LIII - Opiniões sobre se a avaliação do desempenho contribui para a qualidade desse mesmo desempenho .....	246
Quadro LIV - Explicações dos sujeitos para a opinião emitida .....	247
Quadro LV - Opiniões sobre a relação entre avaliação do desempenho e formação .....	250
Quadro LVI - Explicações dos sujeitos para a opinião emitida .....	251
Quadro LVII - Opiniões sobre a formação que pode otimizar o desempenho.....	253
Quadro LVIII - Aspectos negativos mais sentidos no modelo ocorrido .....	255
Quadro LIX - Aspectos positivos mais sentidos no modelo ocorrido.....	259
Quadro LX - Sugestões de aperfeiçoamento ao modelo ocorrido.....	261

## **Lista de siglas**

TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study

PISA - Programme for International Student Assessment

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

AERA - American Educational Research Association

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SIADAP - Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública

CCAD - Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho

PIDP - Plano Individual de Desenvolvimento Profissional

RADD - Regime de Avaliação do Desempenho Docente

ESE - Escola Superior de Educação

RJFCP - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

CFAE - Centro de Formação de Associação de Escolas

FOCO - Formação Contínua de Professores e de Responsáveis pela Administração Educativa

PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal



## Resumo

O conceito de “qualidade” tem-se imposto nas mais variadas funções profissionais, acarretando transformações substanciais no modo de perspectivar os desempenhos laborais e a sua concretização. Por inerência, tem implicado alterações na formação que dá acesso às profissões e na que as acompanha. Mas a sua ligação mais directa é, indubitavelmente, à avaliação formalizada, que, preconizando abarcar, a “todo o momento”, “tudo” e “todos”, apresenta-se como garantia de identificação de padrões de qualidade, com vista à sua manutenção ou elevação. Esta abordagem da acção profissional encontrou pleno acolhimento na retórica da competitividade e da excelência, que marca presença na generalidade dos países ditos desenvolvidos.

Enredados no estabelecimento de objectivos nacionais, institucionais, de equipa e individuais, que remetem para patamares de resultados evidenciados como desejáveis, os defensores de tal lógica, patenteada como de mérito, têm-se inibido de fazer uma reflexão sobre os seus alicerces, representações, práticas e consequências, estribando-se nas incontornáveis potencialidades, que afirmam ser-lhe inerentes, e no seu carácter, que alegam ser manifestamente benéfico.

Neste cenário abrangente, o ensino não tem constituído excepção: aqui chegaram também esses ecos e, de seguida, a mesma determinação avaliativa. Conotada como processo que potencia o desenvolvimento “pessoal e profissional” do professor, foram-lhe reforçadas as ligações à formação não só inicial, mas também à formação continuada, conferindo, em particular a esta última, um protagonismo que nunca antes havia conhecido.

A abordagem destes três vectores - *qualidade*, *avaliação* e *formação* -, na estreita ligação que mostram neste âmbito profissional, constituiu o cerne da presente tese, na qual, para além da revisão da literatura, bem como do enquadramento normativo e legal que os referidos vectores encontram no sistema educativo português, se dá conta de uma investigação empírica, que teve como guia o propósito de conhecer as opiniões dos professores portugueses sobre o assunto.

Na vastidão de normativos que, no nosso sistema educativo, se reportam e consubstanciam estas duas áreas, privilegiaram-se os que, no presente, sustentam mais directamente a “lógica da qualidade”, tendo-se, em acréscimo, procurado a sua compreensão no plano das

orientações internacionais. Desse trabalho integrador derivou uma síntese daquilo que, em termos legais, legitima a tríade acima enunciada, no quadro do ensino.

Não bastando, contudo, esta síntese para lhe dar sentido, empreendeu-se uma revisão abrangente da literatura com a pretensão de iluminar um campo tão trespassado por observações divergentes, contradições e equívocos. Considerando que estamos num campo que solicita, antes de mais, um referencial segura e objectivamente constituído, incide-se na investigação científica desenvolvida em torno do ensino e do modo como ele deve ser concretizado, destacando diversos paradigmas que têm convivido entre articulações e tensões, desencadeando correspondentes propostas de formação e de avaliação do desempenho docente.

Ponderada a contribuição desses sectores - político e científico -, percebeu-se que, da sua convergência, sobressaem múltiplas ideias, sendo que nenhuma delas pode, em absoluto, arrogar-se como a mais válida para nortear a “formação para o ensino” e a “avaliação do ensino”. Além disso, ainda que em ambos os sectores se reconheça que os professores devem ser objecto de medidas formativas e avaliativas, raras vezes são encarados como agentes ou co-agentes das mesmas, apesar da frequente afirmação de que o seu pensamento e acção se revestem de importância crucial na sua concretização.

Da resenha obtida, derivou a conceptualização, planificação e desenvolvimento de dois estudos empíricos, com carácter complementar que foram conduzidos pelo propósito de conhecer opiniões dos professores de diversas disciplinas dos ensinos básico e secundário sobre as medidas tomadas pela tutela para a sua formação contínua e para a avaliação do seu desempenho, as quais têm desencadeando apreensões várias e momentos de grande instabilidade no seio da profissão.

Recorrendo-se a um questionário e a uma entrevista, construídos especificamente para o efeito, foi possível apurar um conjunto de dados que merecem ponderação e confirmaram-se problemas que, não obstante terem já sido submetidos a debate, importa voltar a equacionar, no sentido de se sustentarem práticas relativas ao ensino que denotem eficácia em termos da aprendizagem a que se determinam. Complementarmente, e de acordo com os pressupostos de partida, procedeu-se a uma análise crítica da tríade *qualidade, avaliação e formação* numa tentativa de renovação dos discursos sobre o ensino.

**Palavras-chave:** Qualidade, avaliação, formação, ensino, referenciais, desenvolvimento profissional docente.

## Abstract

The concept of ‘quality’ has been imposed on all sorts of professional functions, resulting in substantial changes in how duties and their accomplishment are regarded. Changes in the training that opens the door to jobs and in follow-up training are inherently implied. But its most direct connection is undoubtedly with the formalized assessment, which, in its advocacy of encompassing the ‘at all times’, ‘everything and ‘everyone’, comes across as a guarantee for identifying quality standards, with a view to maintaining or raising them. This approach to professional action found full acceptance in the rhetoric of competitiveness and excellence, which is present in most of the developed countries.

Entangled in the establishment of national, institutional, team and individual goals which refer to levels of results shown as desirable, proponents of this logic, indicated as being of merit, have been inhibited from thinking about its foundations, representations, practices and consequences, based on the undeniable potential that they declare is inherent to it and on its allegedly manifestly beneficial character.

Education has not been an exception: those echoes have reached here, too, followed by the same evaluation purpose. Tagged as a process that enhances the ‘personal and professional’ development of teachers, its links to continuous, not just initial, training have been strengthened. Continuous training in particular has been endowed with a completely unprecedented role.

The approach of the three elements of *quality*, *evaluation* and *training*, in the close linkage they show in this professional milieu, was the kernel of this dissertation. In addition to the literature review and analysis of the regulatory and legal framework that these elements find in Portugal's education system, it reports the empirical research work that was designed to find out the views of Portuguese teachers on the issue.

Within the expanse of rules and directives which, in our education system, these two areas relate to and embody, the focus was on those that currently most directly support the ‘logic of quality’, to tray and understand them in terms of international guidelines. This integrative work has yielded a summary of what, in legal terms, legitimizes the trio mentioned above in the context of education.

But as this summary is not enough to give it meaning, a comprehensive literature review was undertaken with the intention of shedding light on a field so riddled with diver-

gent observations, contradictions and misconceptions. Considering that we are in a field that first and foremost asks for a safe and objectively constituted benchmark, it looks at the scientific research carried out on education and how it should be achieved, highlighting various paradigms that have lived between interactions and stresses, triggering corresponding proposals for training and the evaluation of teacher performance.

Examining the contribution of these sectors - political and scientific - it was realized that multiple ideas projected from their convergence. None of these could wholly claim to be the most valid to steer 'training for teaching' and 'evaluation of teaching'. Furthermore, although it is recognized in both sectors that teachers should be subject to training and evaluation measures, they are seldom seen as agents or co-agents in them, despite the frequent claim that their thoughts and actions are of crucial importance their implementation.

The review led to the conceptualization, planning and development of two empirical studies of a complementary nature that were undertaken so as to find out the opinions of teachers of various subjects in basic and secondary education on the measures taken by the ministry for their continuous training and to evaluate their performance, measures which have triggered various fears and periods of great instability within the profession.

A questionnaire and an interview, specifically devised for the purpose, were used to acquire a set of data that deserve consideration. Problems were found which, despite having already been discussed, should be reappraised, with respect to whether they sustain practices relative to education that represent efficacy in terms of learning what has been set. In addition, and in accordance with the initial assumption, the trio of *quality, evaluation and training* are subjected to a critical analysis in an attempt to renew the discourses on teaching.

**Key words:** Quality, evaluation, training, teaching, benchmarks, teachers' professional development.

## Introdução

*“A qualidade do ensino é o factor mais importante na determinação de quem vai aprender bem, se uma minoria ou a maioria.”*

*Benjamin Bloom, 1981: 142.*

*“Chegou o tempo de fazermos uma verdadeira revolução na formação de professores. (...) Não nascemos professores. Tornamo-nos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão. É neste sentido que falo de passar a formação de professores para “dentro” da profissão.”*

*António Nóvoa, 2011:2.*

*“A avaliação de desempenho constitui certamente um dos fenómenos que maior perturbação introduz no funcionamento regular de qualquer organização.”*

*António Caetano, 2008: 7.*

Neste início de século, decidimos voltar à Universidade para aprofundar o estudo de um assunto que tem constituído o centro das nossas preocupações, como profissional na área da educação: a ligação entre qualidade de ensino, formação de professores e avaliação do desempenho docente.

Ainda que, no início da nossa carreira, estes três aspectos não nos surgissem assim expressos, nem tão ligados entre si, em tempos mais recentes tal pareceu-nos fazer sentido, especialmente pelos múltiplos desafios que o sistema educativo português tem enfrentado, derivados de solicitações ou pressões exteriores e dos quais nos temos vindo a aperceber. Sobretudo, também, pelas implicações que isso tem na

sociedade portuguesa, insatisfeita no que se refere aos índices de abandono escolar e de insucesso, que fragilizam a sua posição quando comparada com os parceiros europeus.

Explorar cada um dos aspectos da tríade acima enunciada, bem como a sua relação, tornou-se um repto pertinente, num tempo em que tal tríade se afigura como o centro de uma revolução de grande envergadura, depois de décadas de relativa invisibilidade.

Efectivamente, importantes estudos internacionais, publicados nas últimas décadas e com grande impacto no nosso país, têm colocado a tónica na necessidade de otimizar as aprendizagens, pondo em causa o modelo escolar único e, correlativamente, a preparação profissional dos que ensinam, não deixando de lado a avaliação da sua prestação, na medida em que esta concorrerá para a melhoria dessa prestação.

No discurso dominante sobre a aprendizagem e o ensino, multiplicam-se, pois, referências à necessidade de uma viragem no modo como os professores dos diversos níveis de escolaridade e áreas disciplinares são formados e como é avaliado o seu desempenho ao longo da carreira, numa lógica de proximidade e de interdependência. Trata-se de uma questão que transcende as fronteiras dos países, alcançando um âmbito mundial, e que se alicerça numa imposição crescente: a qualidade.

Estamos perante um conceito que se afirma como inovador e que tem sido bastamente apresentado como tábua de salvação, para superar a profunda confusão e alguma desilusão que se infiltraram nas políticas e programas de formação que emergiram nas últimas décadas. Efectivamente, a percepção de que a formação dos professores tende a desviar-se de um rumo concertado, tem concorrido para a ideia de que a “crise da educação”, que mais uma vez paira no ar, só poderá ser superada com recurso a meios capazes de reforçarem a profissionalidade docente, e que a via é uma exigente prestação de contas (Nóvoa, 2011).

Assim, tem vindo a ganhar terreno e sem levantar muita contestação, a ideia de que a avaliação do desempenho dos professores, sobretudo se harmonizada com a formação inicial e contínua, constitui uma dimensão central dos sistemas educativos,

que joga em benefício dos resultados das aprendizagens, que, em última instância, os monitorizam.

Porém, com facilidade, daqui se chega a um enviesamento de propósitos, traduzido num desejo de maior controlo dos Estados a quem se solicita o impossível: imposição de critérios universais e justos para proceder à regulação da profissão. Em paralelo, os próprios Estados introduzem variáveis marginais que tendem a não reconhecer e, mesmo, a negar: as economicistas destacam-se entre elas.

Acresce que o desejo de chegar rápida e eficazmente a uma proposta de formação e de avaliação assente na qualidade, tende a produzir e, ao mesmo tempo, a esconder alguma pobreza de práticas formativas e avaliativas, o que deveria remeter para a mais que confirmada necessidade de conceptualização “do que deve ser o ensino” e de quão arriscada é a concretização de discursos pouco sustentados, mesmo que eles se afigurem óbvios e tenham a seu favor um largo consenso entre os parceiros educativos.

A falta dessa conceptualização, ou a sua ligeireza, tem desencadeado uma imbrincada teia de opiniões em torno das noções de “formação” e de “avaliação”, que, em acréscimo, não dispensa uma mistura de amor-ódio, sentimentos que se revezam consoante os circunstancialismos e a configuração que os problemas e preocupações pontuais levantam.

Vejamus esta questão com mais pormenor: o juízo de que a formação regular, com carácter de necessidade e de obrigatoriedade, para todos os professores, constitui o remédio para os males dos sistemas de ensino, que se instalou, sobretudo, quando foi necessário enfrentar os desafios da globalização, tem revelado bastantes limitações e fragilidades. Correlativamente, a sua carência não pode considerar-se a causa de todos os infortúnios desses mesmos sistemas (Perrenoud, 1993). Assim, há que admiti-lo, não obstante a abundância de estudos da mais variada orientação teórica sobre o ensino, persistem dúvidas quanto à possibilidade de se conseguir uma definição ideal, segura, estruturante. E, em sequência, quanto ao modo como os docentes devem ser preparados e avaliados.

Mas não são apenas questões de ordem científica que é preciso enfrentar. No que respeita à avaliação do desempenho, teremos de questionar se a retórica do seu elogio não decorre, em grande medida, de uma ideologia que, de modo mais geral, tem invadido a sociedade, quase sem que esta desse conta, generalizando-se a todos os domínios de actividade, sem reacção nem resistência, escondendo e revelando, à vez, um desejo de domínio universal, um poder que se estende sem controlo sobre todos os aspectos da vida social e até da mente colectiva e individual. Zarka (2009) defende esta conjectura e, indo mais longe, entende a ideologia da avaliação como uma das maiores imposturas da primeira década do século XXI, já que abre a possibilidade de um abuso permanente do poder, que se auto acredita e se auto justifica.

Outros autores (por exemplo, Escudero, 2010), consideram que, quando não há avaliação, podem surgir políticas de boas intenções, mas sem consequências ou com consequências perversas, que giram sobre si e para si mesmas, sem outros propósitos que não sejam a propagação de mensagens estéreis.

Num ou noutro caso, há que contar com as representações sociais e pessoais, as quais tendem a criar climas de opinião simplista, generalizando-se, por vezes, ideias resultantes de julgamentos informais, de posições ideológicas preconcebidas, ou ligadas a experiências particulares. Um exemplo desta situação foi o que aconteceu na sociedade portuguesa em 2007, aquando da aplicação do modelo de avaliação do desempenho docente, a que se associou a convicção que os professores recusavam, à partida, ser avaliados. E isto sem conhecimento rigoroso dos factos, sem suporte de qualquer estudo que se tivesse realizado e suportasse tal associação.

É certo que o assunto era mais complexo do que se quis fazer crer e se, neste nosso trabalho, na sua componente empírica, encontrámos a tendência contrária, pelo menos ao nível da atitude, nada nos garante que seja esse o desejo efectivo dos professores.

No que à avaliação do desempenho diz respeito, não podemos, desde já, deixar de evidenciar divergências nos projectos que procuram concretizá-la, seja no que respeita ao seu sentido e substância, seja no que respeita à sua concretização. Trata-



-se de divergências que afectam sistemas de valores e desencadeiam actuações pouco consensuais.

Há, temos de reconhecer, diferentes filosofias a respeito do que é avaliar, com que instrumentos é preferível recolher informação, como analisar e interpretar os dados recolhidos e, ainda, sobre tudo o que diz respeito à formação de juízos e delineamento de interesses e propósitos (Escudero, 2010). De facto, por essa razão, uma avaliação da natureza a que nos reportamos não pode deixar de ter consequências sociais e pessoais, pelo que tem de ser entendida não só como uma técnica a que se agregam instrumentos, ainda que reconhecidos como válidos, mas, também, como uma actividade moral e ética, política e cultural.

Desta discussão, que reconhece a complexidade de todo e qualquer processo, justificando que um certo grau de apreensão o acompanhe, não decorre que se deva negar ou descuidar a própria avaliação e que ela não possa constituir um poderoso meio de melhoria das práticas de ensino, com impacto na aprendizagem.

O mesmo se pode dizer da formação, como processo necessário de aprendizagem e de aperfeiçoamento da profissão e na profissão e, neste domínio, Portugal tem de decidir se quer, ou não, apostar seriamente na qualificação dos seus professores.

No caso do nosso país e à formação dos professores, tem faltado um acompanhamento cuidadoso da sua qualidade e isto quer para a formação inicial quer para a formação contínua, ambas relevantes, porque os seus processos de desenvolvimento são evolutivos e graduais, como refere Richard Arends (2009). Este autor assinala, com alguma ironia, que os professores, como os vinhos finos, quando são bons ficam melhores com a idade; outros, não melhoram as suas habilidades, mesmo depois de anos de prática, e refere que são precisas acções intencionais alimentadas pelo desejo de excelência, só possíveis, dizemos nós, através de formação permanente. No entanto, nos últimos anos, muitas das iniciativas de formação contínua têm assumido a forma de “algo que é feito aos professores e não com eles, muito menos por eles” (Fullan & Hargreaves, 2001: 40).

No que respeita ao processo de avaliação do desempenho docente, podemos dizer que, depois de alterações sucessivas, continua refém de equívocos e de insucessos, não estando livre de perigos, sobretudo se as disposições tomadas forem insuficientemente reflectidas e não tiverem em consideração as alternativas sugeridas por aqueles que estiveram envolvidos em processos anteriores. Há mesmo, em nossa opinião, muitas razões para preocupação, que não se prendem necessariamente com a regulamentação de alguns aspectos menos lineares do processo avaliativo. A sua importância, direccionada à melhoria do desempenho docente, não estará em causa mas, contrariamente à regra de ouro de que se deve assegurar que *qualquer reforma deve, em primeiro lugar, não causar dano*, a experiência de avaliação decorrente do modelo implementado em 2007 é a de andarmos, ainda, a reduzir os estragos. Sendo que alguns resistem teimosamente, como, por exemplo, a atitude de defesa por parte dos professores na “prestação de contas”, as relações entre si na avaliação por pares, o exercício colectivo da profissão e a auto-avaliação das práticas.

A ideia de que a qualidade dos professores e do seu ensino, assegurada por processos de formação e avaliação coordenados, é determinante, por exemplo, para explicar os resultados dos alunos, é uma das consequências da introdução de *políticas de qualidade* nas escolas. Todavia, a preocupação com a qualidade dos professores e, de um modo geral, com todo o sistema educativo, trouxe para a discussão a ambiguidade do conceito. Efectivamente, o desejo de alcançar a qualidade total, sendo fruto da globalização da economia concorrencial e da competitividade, mostra-se um processo contínuo, sem fim, algo que nunca se atinge e cujo significado nem sequer é consensual.

Parece-nos, pois, que, também neste caso, há um longo caminho a percorrer, no sentido de perceber de que modo a qualidade pode ser o indicador para a (re)construção dos processos formativo e avaliativo da docência.

Da ponderação de todos estes factos, colocaram-se-nos vários problemas, que tentaremos enunciar e, simultaneamente, contribuir para a sua solução, ao longo deste trabalho. Estamos particularmente interessados em aprofundar a reflexão sobre estudos que compõem o quadro conceptual que enforma e lhes dá sentido, compre-

ender a contextualização das actividades formativa e avaliativa que conduz e legitima a construção dos referenciais, conhecer as opiniões dos docentes sobre estas mesmas actividades, e, finalmente, contribuir para o desenho de um conjunto de princípios de ensino de qualidade, que possa servir de base às alterações que se impõem.

Importa esclarecer que o nosso interesse pelo tratamento do assunto que acima delineámos surgiu da experiência do desempenho do cargo de directora de um Centro de Formação de Associação de Escolas, desde há quase vinte anos, e da responsabilidade sentida na organização de planos de formação contínua, pelos quais passaram milhares de docentes.

A inquietação constante que sentimos na procura de um modelo consistente para continuar a formação dos professores, modelo que conseguisse prevenir e resolver dificuldades com que estes se iam confrontando, desde as provocadas pelas sucessivas reformas dos ensinos básico e secundário, à alteração dos normativos legais e à implementação de um novo modelo de avaliação de desempenho, foi um dos motivos que justificou o investimento no estudo deste tema.

De igual modo, com a implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente surgiu a oportunidade de desempenharmos as funções de formadora. Poderemos mesmo afirmar que terá sido decisivo o exercício desta actividade para a realização deste trabalho, pois foi o contacto com os formandos - avaliados e avaliadores - que nos compeliu a abordar a problemática da formação e avaliação docentes, no pressuposto que ambas são, como já referimos, determinantes na melhoria da qualidade do ensino.

Às justificações acima referidas não é alheio o gosto que sempre experimentámos pelo estudo e pelo trabalho de investigação, sobretudo quando estamos conscientes da necessidade e premência de clarificar conceitos e ajudar a operacionalizar as práticas de modo sustentado.

Deste desígnio, surgiu o trabalho que agora apresentamos e que enquadrámos na área de especialização em *Análise e Organização do Ensino*. Tal opção, deveu-se ao facto de entendermos que os assuntos abordados poderão contribuir para uma

reconfiguração dos dispositivos de formação e avaliação docente e porque reconhecemos a relação indissociável entre estes e a organização do ensino.

Trata-se de um trabalho de carácter teórico-empírico, composto por quatro capítulos, organizados em duas partes. Na primeira, apresentamos o produto da revisão bibliográfica e analisamos o enquadramento normativo-legal dos assuntos em causa, procurando bases para a argumentação a desenvolver sobre o assunto em investigação. Na segunda, procedemos à investigação empírica e à discussão e apresentação dos resultados.

No Capítulo 1, discutimos a questão da qualidade, um dos temas mais recorrentes nos discursos políticos e no campo da educação, notando a diversidade de significados que lhe podem ser atribuídos, o que se repercute no modo de encarar a profissão docente e o ensino em geral. Fazemos, ainda, uma síntese da avaliação do desempenho docente no plano internacional e em Portugal e tecemos algumas considerações sobre o estado actual da mesma, no nosso país. Em seguida, procuramos caracterizar a formação requerida para ensinar e debruçamo-nos sobre a formação inicial e contínua que tem sido praticada.

No Capítulo 2, numa tentativa de apreendermos o modo como deve ser desenvolvido o ensino, focamos a nossa atenção nos diferentes paradigmas que explicam o desempenho docente e na sua complementaridade. Sentimos que, ao longo dos tempos, têm sido desenvolvidos esforços para identificar padrões de referência para a qualidade do ensino, o que tem conduzido a uma grande diversidade de propostas, que ainda marcam o debate sobre a natureza do trabalho dos professores no século XXI. Analisamos, também, alguns aspectos sobre os quais deve incidir a formação e avaliação dos professores, tendo por referência os modelos considerados e as alterações que se têm sentido, fruto das crescentes complexidades e contradições inerentes à prática dos professores, influenciada por decisões tomadas a nível político e pelo conhecimento desenvolvido através da investigação científica.

No Capítulo 3, damos a conhecer a planificação da investigação que realizámos: a sua justificação, os objectivos e os instrumentos. Referimos, ainda, os procedimentos que seguimos na recolha de dados. Cremos que, ao envolver os professores

na análise da sua formação e da sua qualidade profissional, estimulámos, decerto, a reflexão sobre os diferentes aspectos da qualidade de um professor e sobre a contribuição pessoal para a definição de referências orientadoras de um ensino eficaz.

O Capítulo 4 é dedicado à análise e discussão dos resultados. A partir das opiniões dos professores participantes na nossa investigação, identificámos um conjunto de aspectos que, em nosso parecer, podem ser considerados na (re)construção de novos modelos de formação e avaliação docente, que garantam uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Por fim, apresentamos uma Conclusão, na qual fazemos uma reflexão final, à luz do enquadramento teórico que alinhámos, e levantamos novas questões - que podem originar outros projetos de investigação. Procurar perceber quais os princípios subjacentes a um desempenho docente de qualidade e identificar os processos de desenvolvimento profissional que a ele conduzem, constitui, do nosso ponto de vista, uma tarefa inadiável.



## **PARTE I**

### **Enquadramento normativo-legal e revisão da literatura**





## Capítulo 1

### Avaliação e formação de professores na “lógica da qualidade”

*“À medida que foi acontecendo o processo de cientificação dos fenômenos pedagógicos (...) a formação ministrada passou gradualmente, ao longo deste século, a orientar-se para a formação de um professor técnico, especialista das matérias de ensino e especialista da organização de ensino/aprendizagem e, portanto capaz de o adaptar às características próprias do aluno e aos contextos sociais em que exerce a sua função.”*

*Maria Teresa Estrela, 1999: 15.*

*Qualidade e avaliação* são, sem dúvida, dois termos que vão ficar associados ao final do século XX e à primeira década do século XXI, inscrevendo-se numa retórica afirmativa de modernização e de aperfeiçoamento, sendo constantemente referidos e a propósito de tudo.

Os fenômenos de globalização e de economia concorrencial tornaram a competitividade particularmente acutilante, de modo que os desafios que se colocam aos sistemas políticos e sociais dizem, sobretudo, respeito à melhoria da qualidade das suas prestações, tendo em vista a *Qualidade total*.

Este conceito representa a ideia de que a qualidade só poderá resultar de um trabalho conjunto e persistente de todos os que estão envolvidos numa empresa, seja ela de que natureza for, na sua empenhada procura da excelência organizacional. Carneiro e Hermosilla (2002) referem que a qualidade total deve ser considerada

como um processo contínuo, que deve ser constantemente aperfeiçoado, na busca de uma satisfação que parece nunca terminar, porque as empresas concorrentes também se empenham em melhorar a sua competitividade, ao mesmo tempo que os clientes criam novas e mais refinadas exigências. Assim sendo, a introdução, nas instituições, das políticas de qualidade mais diversas constitui um caminho interminável, com múltiplas alternativas, na procura de algo que nunca se alcançará.

Como muitos discursos actuais destacam, sejam eles de teor político ou académico, isto é válido, também, para as instituições escolares.

Para se compreender melhor o mecanismo a que nos referimos, no âmbito das instituições escolares, Etxague, Huegun, Lareki, Sola e Aramendi (2009) referem que a qualidade tem sido objecto de três abordagens: *tecnológica*, *interpretativa* e *sócio-crítica*.

No quadro da *abordagem tecnológica*, encaram-se tais instituições, como empresas, no autêntico sentido da palavra, que são obrigadas a atingir resultados previamente estabelecidos sendo, nessa medida, a abordagem que mais se aproxima das bases teóricas dos modelos para acreditação da qualidade. No quadro da *abordagem interpretativa*, consideram-se essas instituições como universos que se constroem de dentro para fora e cujas dinâmicas devem ser analisadas a partir da compreensão dos próprios actores, nomeadamente dos significados que atribuem aos factos e acontecimentos, sendo, portanto, entendidas como produto do pensamento e da acção humana. No quadro da *abordagem sócio-crítica*, têm sido questionados alguns aspectos dos modelos de qualidade aplicados ao campo educativo, como sejam a utilização de um jargão muito ligado à actividade empresarial, a competitividade, o domínio das leis do mercado, o mercantilismo, a submissão aos princípios da eficiência e da eficácia, a falta de equidade, o elitismo, etc.

No sistema educativo português, à semelhança de outros sistemas de ensino ocidentais, nos últimos anos, a aplicação dos modelos da qualidade, nas suas diferentes abordagens, submeteu as escolas e os seus profissionais a processos de avaliação formais com carácter interno e externo. E, assim, progressivamente, a avaliação

tem-se vindo a tornar um tema central no debate sobre as questões da educação no nosso país (Rodrigues & Peralta, 2008).

Os fracos resultados obtidos em diversas avaliações de aprendizagem, proporcionados por programas internacionais (como o *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*<sup>1</sup> 1995 e 2011; *Programme for International Student Assessment (PISA)*<sup>2</sup> 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012), por provas de aferição e por exames nacionais, progressivamente decretadas pela tutela, têm sustentado a ideia de que, sendo o ensino um factor crucial nas prestações académicas dos alunos, é necessário investir na avaliação do desempenho docente e na formação dos professores.

Mais recentemente, em 2012, o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) dá conta de uma tendência de melhoria nos resultados de aprendizagem dos nossos estudantes, que se situam no final do ensino básico, ainda que com valores abaixo da média. Nesse documento, reitera-se o papel da avaliação pedagógica, afirmando-se a pouca ênfase que lhe é dada em Portugal, recomendando-se que o país assumira um compromisso mais forte nesta matéria, para melhorar o aproveitamento dos alunos (páginas 3 e 4). No mesmo relatório, refere-se que a dita avaliação não pode ser desligada da avaliação interna e externa das escolas, do desempenho docente, dos manuais escolares, etc., constituindo um todo coe-

---

<sup>1</sup> O *Trends in International Mathematics and Science Study* é um programa de avaliação internacional do desempenho académico dos estudantes nas disciplinas de Matemática e Ciências em momentos fundamentais da escolaridade básica. Portugal tem acolhido este programa, de modo intermitente.

<sup>2</sup> O *Programme for International Student Assessment* é um outro programa de avaliação internacional do desempenho dos estudantes que, além das disciplinas de Matemática e Ciências, abrange também a Língua Materna. Foi lançado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em 1997 e começou a ser aplicado em 2000. Os resultados obtidos permitem monitorizar, de uma forma regular (de três em três anos), os sistemas educativos segundo um enquadramento conceptual aceite internacionalmente: medir a capacidade dos jovens de quinze anos para usarem os conhecimentos que adquiriram para enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre os conhecimentos do seu currículo escolar. Até ao presente, Portugal tem participado em todas as passagens deste programa.

rente que faculta uma rede de informações com múltiplas vantagens, em termos de regulação.

De destacar, ainda, neste documento, a tónica que é posta no aproveitamento prioritário dessas informações no reforço de estratégias de ensino capazes de serem usadas com vantagem em sala de aula, onde a aprendizagem ocorre e onde surgem as oportunidades para os professores demonstrarem a sua competência e serem responsabilizados pela sua prática (página 13).

Esta recomendação, ainda que importante, está longe de ser inovadora. Efectivamente, já Good, Biddle e Brophy (1975: 84), nos anos setenta do século XX, com base em resultados de estudos sobre o ensino, que se realizaram ao longo de meio século de investigação, guiada sobretudo pelo programa do processo-produto (a que adiante daremos atenção), afirmaram que, embora as características dos estudantes sejam relevantes e constituam factores limitadores ou potenciadores da aprendizagem, afectando o quanto os professores conseguem mudar nos seus alunos, é bastante claro que o desempenho dos professores e das escolas fazem a diferença na sua evolução académica.

Tal afirmação tornou-se elemento de reflexão, pelo menos numa certa linha de trabalho pedagógico (por exemplo, Berliner, 1990), tendo sido retomada e enfatizada, no século XXI, pela OCDE que, sendo bem explícita quanto ao aspecto em causa, coloca a preocupação com a qualidade destes profissionais no topo da agenda. Efectivamente, no relatório que apresentou em 2004 – *The quality of the teaching workforce* – mencionava-se que “a qualidade do corpo docente é muito importante para toda a nação que aspire ter um sistema educativo de alta qualidade. Os professores formam o núcleo do sistema escolar e uma ampla gama de estudos de investigação confirmou a importância da formação de professores de qualidade para a aprendizagem dos alunos. Assim, o desenvolvimento de políticas que visam melhorar a qualidade dos professores e garantir que todos os alunos recebem ensino de qualidade é uma preocupação central para os governos” (página 1).

A dita organização voltou a referir, no relatório de 2005 - *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* - que “existe actualmente um

volume considerável de pesquisa que indica que a qualidade dos professores e do seu ensino é o factor mais importante para explicar os resultados dos alunos. Existem também consideráveis evidências de que os professores variam na sua eficácia. As diferenças entre os resultados dos alunos às vezes são maiores dentro da própria escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente, e não é possível a qualquer um ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (página 12).

Mais recentemente, no relatório de 2012 - *Education at a glance* -, essa organização reitera, de modo muito claro, que “os professores são fundamentais para os esforços de melhoria da escola. Melhorar a eficiência das escolas depende, em grande medida, em garantir que pessoas competentes queiram trabalhar como professores” (página 489).

Paralelamente às publicações da OCDE, a *American Educational Research Association* (AERA) deu a conhecer um relatório - *AERA Annual Meeting 2005* - onde se afirmava o consenso emergente, amplamente fundamentado em termos empíricos, acerca da eficácia da escola na aprendizagem dos alunos e, em particular, da significativa influência que os professores têm nesse processo, sendo responsáveis no *que* aprendem, no *como* aprendem e no *quanto* aprendem (Cochran-Smith & Fries, 2005: 40).

No mesmo sentido, o estudo comparativo que incluiu cinquenta países da América e da Europa, promovido pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), realizado em 2007, e coordenado por Torrecilla - *Una panorámica de América y Europa* -, que incide na avaliação do desempenho docente e carreira profissional, começou por afirmar que “tanto a experiência como a investigação confirmaram que o factor chave para conseguir uma educação de qualidade é contar com docentes de qualidade” (página 15). Foi precisamente esta ideia, patente na introdução, que orientou o desenrolar do dito documento.

Ján Figel, Comissário Europeu responsável pela Educação, Formação, Cultura e Juventude, na sua comunicação de abertura da conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao*

*longo da vida*, realizada em 2007, em Lisboa<sup>3</sup>, destacou que “quando os investigadores analisaram todos os factores que podem influenciar o desempenho dos alunos, chegaram à conclusão de que a qualidade do professor é o mais importante de todos” (página 18).

Na mesma linha, Olmedilla e Garcia (2006: 15) sublinharam que “os professores contam. Contam para influenciar a aprendizagem dos alunos” e Enguita (2006: 59) especifica o óbvio, ainda que, em geral, esquecido: os professores contam, quer dizer, inequivocamente, que contam para o bem e para o mal, o que é bastante mais que dizer que têm um papel importante.

Para frisar a ideia a que temos aludido, de que há suficientes evidências científicas para sustentar as afirmações convictas acima reproduzidas, de organizações com responsabilidades educativas e de investigadores, recorremos a Daley e Kim (2010: 38), quando referem que a prova em como os professores são importantes se baseia num grande número de trabalhos de pesquisa. Segundo estes autores, tem sido estabelecido que as disparidades na eficácia dos professores providenciam a melhor explicação disponível para as diferenças no crescimento do sucesso dos alunos.

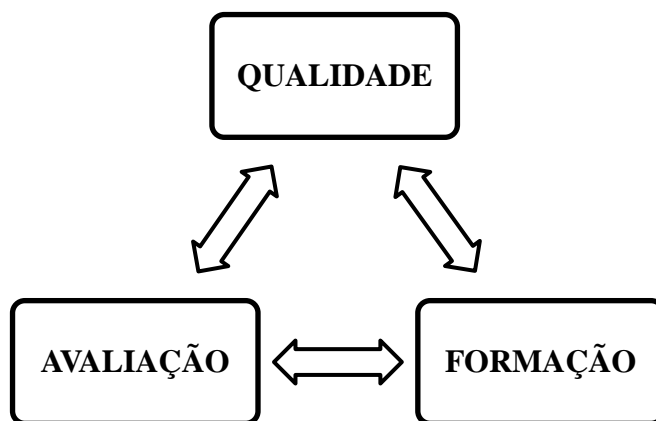
Devemos, aqui, sintetizar o que acima referimos, usando, para tanto, as palavras conclusivas de Estrela (1999: 10): “os professores são o principal indicador de qualidade de um sistema educativo”. Palavras a que acrescentamos umas mais recentes de Zabalza (2009: 4): “uma boa educação requer boas escolas e as boas escolas são feitas por bons professores”.

Assim, se compreende que, na busca de melhores resultados de aprendizagem, e uma vez identificado e apontado o elemento central que a eles conduz, os sistemas educativos tenham demonstrado preocupação com a formação dos professores e com a avaliação do desempenho docente, ferramentas prescritas como essenciais para a melhoria da sua qualidade.

---

<sup>3</sup> Mais concretamente, esta conferência foi realizada em Lisboa, a 27 e 28 de Setembro de 2007, no quadro das iniciativas da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

O esquema que a seguir se apresenta (figura 1) configura essa desejável simbiose entre qualidade, avaliação e formação, numa lógica de interdependência e inter-relação das diferentes dimensões.



**Figura 1** – Interdependência e inter-relação entre qualidade, avaliação e formação

Ora, apesar da lógica patente neste esquema se afigurar aceitável e desejável, o assunto está longe de ser consensual.

A começar, é importante salientarmos que a investigação sobre o ensino corrobora que o desempenho docente está associado aos resultados de aprendizagem, não corrobora que o desempenho docente esteja directa e linearmente associado a esses resultados, como pode fazer crer uma leitura mais ligeira dos relatórios e autores supra mencionados.

Efectivamente, essas fontes destacam isso mesmo, referindo que, muitos países, numa tentativa de melhorar rapidamente a qualidade do ensino, adoptam políticas educacionais centradas, principal ou exclusivamente, na solicitação aos professores para fazerem exemplarmente o seu trabalho. Acresce que, em geral, essa solicitação é pública e publicitada, colocando estes profissionais numa situação delicada de exposição, que concorre para um sentimento de mal-estar (Esteve, 1992). Negligenciando-se, em simultâneo, outros aspectos ligados à qualidade do ensino, essas políticas acabam por ter o efeito oposto, deteriorando as condições de trabalho dos do-

centes, o que, compreensivelmente, se repercute no ensino que se oferece aos alunos.

Para além disso, o próprio significado do conceito *qualidade* é ambíguo e “não consegue reunir consensos no campo educacional” (Sobrinho, 2008: 817), remetendo para indicadores que “pressupõem tomadas de posição, conscientes ou não, sobre os grandes problemas (...) que se colocam à existência humana” (Estrela, 1999: 11). Dito de outro modo, a definição de indicadores de qualidade implica a clarificação de critérios “explícitos ou implícitos, formais ou informais, referenciáveis nos discursos dos avaliadores” (Afonso, 2004: 151), processo que, à luz do actual conhecimento sobre o ensino, é complexo e dissonante e, nessa conformidade, não pode deixar-se ficar por aqueles que estão instituídos pelos normativos, que são trespassados por inúmeras influências, além das científicas, ou que, até, contornam as científicas, algumas das quais muito questionáveis.

Também, ao contrário do que é muitas vezes sugerido ou declaradamente afirmado, a formação de professores está longe de ser a panaceia para resolver todos os problemas dos sistemas educativos. O mesmo se pode dizer para a avaliação do desempenho docente, pois, como referiu Hadji (1994: 32), “a decisão de avaliar leva a pensar a essência do objecto” e “a dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que dos problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários”.

Será, portanto, sensato destacar, como notam Bonniol e Vial (2001: 11), que estas duas tarefas requerem “pensar em um modelo”, ou seja, “utilizar um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas decorrentes”.

Ainda assim, a actual insistência e persistência na construção e implementação de modelos, mais propriamente de modelos confiáveis de avaliação, inscrevem-se na busca de soluções para a inquietude constante de obter informação substancial e aplicável, que se traduza, a curto ou médio prazo, em resultados positivos, o que se torna em obrigação institucional premente, porque, como já dissemos, ancora no



entendimento de que “a avaliação pode ser um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento” (Alves & Machado, 2008: 11).

No que respeita a Portugal, um dos estudos da OCDE (2009), antes referido, é claro a respeito da pertinência da avaliação dos docentes, afirmando que ela “desempenha um papel essencial nos esforços para melhorar o desempenho do sistema educativo, ao valorizar o mérito e as competências dos professores”. E, em 2012, esta organização voltou a reforçar o papel dessa avaliação “como ferramenta essencial para alcançar a qualidade e equidade na educação” (página 20), já que pode ajudar os professores a desenvolver as suas competências profissionais, reconhecendo os pontos fortes e identificando os pontos fracos a serem abordados em programas de formação ajustados.

Colocada, pois, a questão, se o desempenho docente deve ser avaliado e se essa avaliação se deve aliar à formação, a resposta proveniente de diversos sectores, incluindo os próprios professores, é inequivocamente afirmativa. Aceites estão, nessa medida, os pressupostos de que estes processos - avaliação e formação ou formação e avaliação - são os impulsionadores e garantes da melhoria da qualidade do ensino. Todavia, como apontámos acima e tentaremos mostrar, de modo substancial, “esta é uma política ambiciosa (...) no sistema de ensino português” (OCDE: 2012, 12).

Neste primeiro capítulo, desenvolveremos esta problemática em três tópicos: a avaliação do desempenho docente, no plano internacional e em Portugal; a formação requerida para ensinar, quer a formação inicial quer a formação contínua; e a tríade *qualidade, avaliação e formação* no quadro do ensino.

## 1.1. Avaliação do desempenho docente

*“A avaliação deverá apenas ajudar os menos empenhados e competentes a serem mais empenhados e competentes ou deverá apoiar o progresso na carreira e a remuneração? Eis uma das questões mais complexas que a avaliação veio trazer e não há consenso quanto a isso...”*

*Maria Helena Damião, 1996: 247.*

*“Nos últimos dois anos a avaliação dos professores tem sido o mais visível aspecto da política educacional em Portugal. O modelo estabelecido em 2008 tem gerado não só fortes reacções entre os professores mas, também, muitas discussões apaixonadas na sociedade portuguesa.”*

*José Morgado e Francisco Sousa, 2010: 369.*

Como referimos ao iniciar este capítulo, as organizações, em geral, vivem hoje uma constante pressão de avaliação devido, essencialmente, a três aspectos que as balizam no quadro internacional: fenómenos de globalização e de economia concorrencial; avanços tecnológicos significativos; e difusão e apetência pelo conhecimento.

Trata-se de aspectos que constituem desafios institucionais substanciais, que provocam mudanças profundas de paradigma, que atingem todos os sectores de actividade e que têm gerado comparações e competitividade. Tudo e todos têm de ser melhores!

A avaliação está, assim, inevitavelmente na ordem do dia em muitos domínios e “nomeadamente no mundo da educação, onde é hoje considerada um «universal» incontestável. Os sistemas educativos e os estabelecimentos de ensino são cada vez mais responsabilizados e avaliados, nomeadamente em função da sua capacidade para corresponder às exigências da sociedade” (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2002: 9). São as exigências da sociedade que se têm por referência e que, nesta como noutras matérias, ditam, em grande medida, os desígnios desses sistemas e a opções das escolas.

Assim, tem-se por adquirido que os processos de avaliação e acreditação<sup>4</sup> são essenciais “sobretudo em face dos crescentes fenómenos de mercantilização, diversificação, fragmentação, internacionalização e transnacionalização. Aos Estados cabe a irrecusável responsabilidade de assegurar que um bem público tenha qualidade para todos. Por isso, as instituições educativas têm responsabilidades e funções sociais que precisam ser avaliadas com base em critérios e procedimentos públicos” (Sobrinho, 2008: 822).

Mas não é só, nem talvez principalmente por isso, que tais processos se afirmam com a segurança que é comum denotarem. Na verdade, os sistemas de ensino passaram a competir formalmente entre si, o mesmo acontecendo com as escolas e com os professores, justificando, entre outros procedimentos, a formalização de modelos de avaliação do desempenho, ferramenta considerada poderosa para valorar o cumprimento institucional e o desenvolvimento profissional e, nessa conformidade, concorrer para a melhoria da qualidade do ensino.

Como referem Bonniol e Vial, “a avaliação é incontornável, não é um acto de poder ou de domínio, é uma dimensão com a qual é preciso não apenas contar (no controle), mas com a qual é preciso evoluir” (2001: 357).

### **1.1.1. Avaliação do desempenho docente no plano internacional**

Uma preocupação actual dos sistemas educativos dos países de tradição anglo-saxónica, nórdicos, da Europa Central e de Leste, bem como dos países de origem latina, nomeadamente os da Europa do Sul e da América do Sul, é a de encontrar modelos de avaliação do desempenho docente que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores, melhorando, conseqüentemente, a qualidade

---

<sup>4</sup> Acreditação é um “conceito e uma prática relativos à garantia de qualidade (...). Acreditar é certificar a qualidade” (Sobrinho, 2008: 818).

do ensino dentro das suas fronteiras e, por comparação ou competição, fora delas, com outras nações.

Apesar de esta preocupação ser comum a várias dezenas de países, as suas decisões, nesta matéria, têm sido substancialmente diferentes, devido, por um lado, à tradição educativa de cada um e, por outro, às necessidades consideradas prioritárias nesta área.

Além disso, qualquer sistema de avaliação docente envolve, por regra, grande contestação e conflitualidade, pelo facto de polarizar e confrontar as mais diversas opiniões e interesses de vários actores e, daí, não estar institucionalizado em todos os países referidos. Efectivamente, há que reconhecer que estamos num campo em que “existem muitos caminhos, muitas alternativas, e todas elas, em maior ou menor medida, adequadas ao contexto em que se desenvolvem” (Torrecilla, 2007: 30).

Esta afirmação faz-nos retomar o trabalho referido na abertura deste capítulo, coordenado por F. Javier Murillo Torrecilla e publicado pela UNESCO, em Junho de 2007, onde se apresenta uma análise comparativa entre cinquenta e cinco sistemas educativos da América e Europa, com foco na carreira dos professores do ensino básico do sector público. Tal análise permite destacar a Finlândia, país que se tornou símbolo da qualidade em educação e no qual não só não se faz avaliação de docentes e de escolas, como isso nem sequer constitui uma preocupação.

Em concreto, o sistema de ensino em causa baseia-se substancialmente na confiança nas suas escolas, que constituem as unidades de promoção da melhoria da educação. A mesma confiança é depositada nos seus professores, destacando-se, em comparação com outros países, pelo elevado reconhecimento social da actividade de ensino, em grande medida decorrente da excelência da formação que é proporcionada aos professores e dos critérios de entrada na profissão docente.

Ainda que este exemplo seja de considerar, de uma forma ou de outra, todos os países da Europa e da América organizaram algum tipo de avaliação do desempenho docente. Nuns casos, de carácter mais formal, recorrendo a sistemas generalizados de avaliação externa; noutros, de carácter tendencialmente não-formal, através

da auto-avaliação do professor. Todos eles assentam, no entanto, em dois propósitos: melhorar a qualidade do ensino e obter informação, com vista à tomada de decisões de tipo administrativo, de que são exemplos as promoções na carreira ou os aumentos salariais.

Outra ideia que se destaca no estudo acima citado é a de que, atendendo às finalidades, é possível considerar, nos países da Europa e da América, cinco propostas de avaliação do desempenho docente: avaliação como parte da avaliação da escola, sobretudo com ênfase na auto-avaliação; avaliação para casos especiais como, por exemplo, a atribuição de diferentes remunerações, devido a diferentes condições de trabalho; avaliação como promotora do desenvolvimento profissional; avaliação para aumento salarial; e avaliação para promoção na carreira.

É ainda referido nesse estudo que a avaliação do desempenho docente, independentemente das propostas que lhe estão subjacentes, tem sempre fragilidades e limitações que é preciso ter em consideração e ponderar com toda a precaução, pelo que a palavra que melhor define a opinião dos autores do estudo é *cepticismo*. Tal, deve-se, em grande medida, à existência de várias teorias que subjazem à sua concepção bem como aos diversos modelos de operacionalização e aplicação; em suma, à ausência de consenso sobre o que é um *docente de qualidade* e à falta de conhecimento para desenvolver uma avaliação tecnicamente correcta.

Também nos diz esse estudo, que entendemos ser de leitura obrigatória por parte daqueles que têm responsabilidades na avaliação do desempenho docente, que são poucos os modelos avaliativos que explicitam os fundamentos teóricos de que partem e em que assentam os seus pressupostos, o que se traduz numa debilidade heurística de grande monta. E, ainda, que apresentem uma metodologia tida por adequada para desenvolver uma avaliação do desempenho ajustada, a “existência de múltiplos modelos e teorias sobre a mesma só reafirma a sensação de relatividade: se não há consenso sobre o que é um docente de qualidade como podemos avaliar até que ponto os profissionais da educação se aproximam deste ideal?”. Enfim, lemos na página 30 desse documento uma síntese da análise que precedeu a sua redação: que

“não está claramente explícito nas diversas propostas de avaliação nem o modelo teórico nem o ideal de qualidade docente que defende”.

Caberá aqui referir, que, de acordo com o estudo que vimos a mencionar, a observação das diversas situações de avaliação do desempenho docente mostra uma grande variabilidade entre países, verificando-se a falta de uma visão comum, “de tal forma que é possível afirmar que há mais diferenças que semelhanças” (página 23). Factores como a orientação de ensino do país e as necessidades consideradas prioritárias, ajudam a entender os diferentes rumos seguidos, não ficando de fora as prioridades da política educativa, sendo que na Europa do Norte existe a preocupação de atrair os melhores candidatos para docência, enquanto na América Latina e nos países da Europa de Leste a prioridade é elevar a qualidade da docência.

Assim, nestes últimos, estabeleceram-se patamares na carreira, com categorias profissionais e sistemas de avaliação que, por princípio, incentivarão os docentes a desenvolverem melhor o seu trabalho e a serem recompensados por isso. Nos países da Europa do Norte, a avaliação é entendida mais como um processo de reflexão pessoal, que contribui para o desenvolvimento profissional, e os sistemas de promoção como maneira de manter os professores pró-activos. Como se assinalou, a ideia que sobressai de tal análise é a de uma grande variedade e complexidade avaliativa “ (...) permanecendo a sensação de que ficam muitos caminhos por explorar e alternativas inéditas por experimentar” (página 30).

No entanto, diz-se igualmente que é certo que, se desejarmos “manter e incrementar a motivação dos profissionais da educação, reconhecendo o bom trabalho dos docentes através de um aumento salarial ou pela promoção na carreira, é necessário um sistema que diferencie um bom desempenho docente daquele que não o é assim tanto” (página 30). Para tal, requer-se, naturalmente, o que é quase uma miragem: um sistema de avaliação do desempenho, que seja aceite pela comunidade educativa e se revele correcto do ponto de vista técnico.

Não está, pois, generalizada e muito menos pacificada a avaliação do desempenho docente em todos os sistemas de ensino ocidentais. Marca, no entanto, presença em muitos países americanos e europeus, existindo, ainda assim, grandes vari-

ações na sua aplicação. Na verdade, “actividades análogas em contextos semelhantes, são vistas de maneiras diferentes e valoradas e reconhecidas de maneira diferenciada; ideia que devia ser submetida a uma reflexão séria por parte dos responsáveis políticos” (página 99) uma vez que é a eles que cabe a última palavra nesta matéria.

Sendo vários os elementos diferenciadores dos modelos de avaliação do desempenho docente, nessa reflexão deveriam ser tomados em consideração aspectos como os que se seguem: ao nível da recolha de informação, sendo o mais usual a observação do professor na aula e o menos frequente, e que tem suscitado duras críticas, a análise dos resultados académicos dos alunos; ao nível dos responsáveis, sendo mais frequente estar a cargo dos órgãos de direcção da escola; ao nível das finalidades do processo, desde a determinação da concessão de incentivos salariais, compensações monetárias e subidas de escalão, à permissão de candidatura a lugares de gestão e direcção das escolas, até à finalidade última de todos os sistemas de avaliação, que é a melhoria do desempenho docente e o desafio de converter este resultado numa melhoria da qualidade do ensino.

Em seguida, abordaremos a situação da avaliação do desempenho docente em Portugal e apresentaremos algumas das razões pelas quais, nos últimos anos, o processo avaliativo se tornou tão conturbado.

### **1.1.2. Avaliação do desempenho docente em Portugal**

Na segunda metade do século XIX, a avaliação do desempenho docente consistia na fiscalização, feita pelos próprios liceus, do ensino que ministravam, não sem, previamente a este processo, se insistir para que os professores cumprissem as suas obrigações com dedicação “assente numa elevada consciência profissional” (Costa D., 2003: 64). Tratava-se de uma avaliação sobretudo de controlo, que passou, entretanto, a ser feita por inspectores que, de acordo com Simões Dias (1897: 156-158, citado por Carneiro, 2003: 93-94), deveriam remediar de pronto qualquer

desarranjo e que “foi desde logo reconhecida como insuficiente pela exiguidade do pessoal”. Na sua alçada, contava-se a verificação das leis, a assistência a aulas e outros actos académicos, bem como de inspecção de natureza disciplinar relativa a professores e directores de escolas particulares (Fonseca, 2008: 25).

Mesmo com as mudanças que se foram verificando na política educativa, as funções de controlo e pedagógicas que os inspectores exerciam mantiveram-se durante várias décadas, cuidando para que não houvesse desvios ao institucionalmente estabelecido. Apesar disso, pensamos poder afirmar que, até ao último quartel do século XX, não existiu um verdadeiro sistema de avaliação do desempenho docente, mas, sim, processos de teor avaliativos meramente administrativos.

É disto exemplo o que aconteceu, desde antes do 25 de Abril de 1974 até à regulamentação do primeiro Estatuto da Carreira Docente, através do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, em que se admitia, à partida, que os professores eram todos iguais, no que diz respeito à avaliação do seu desempenho, e o serviço era classificado como *Bom*, salvo em situações de procedimento disciplinar.

Em 1986 foi, como se sabe, publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - que fixou os princípios que deveriam nortear a carreira profissional docente - e, em 1990, o Estatuto da Carreira Docente - Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril -, que integrou um código de conduta constituído por um conjunto de direitos e deveres específicos, tendo, além disso, consagrado uma carreira única para educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

Foram, assim, definidas as linhas gerais da carreira, desde as condições de ingresso, ao desenvolvimento, progressão e retirada da profissão. Aumentaram as funções e, em consequência, as responsabilidades do professor que, para além de ensinar, passou a ser um facilitador da aprendizagem. Entre as atribuições explicitamente enunciadas nesses documentos, constava o cuidar do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, o promover a sua integração na escola, a participação no trabalho de equipa, a organização do trabalho de grupo, a educação para a cidadania, para estilos de vida saudáveis, etc.



Como refere Jesus (1997: 21), “numa época em que é valorizada a especialização, a complexificação de funções e de responsabilidades do professor, em vez de ser valorizada, contribui para a imagem de que exerce um trabalho pouco especializado que qualquer um poderia realizar”, o que veio acentuar o mal-estar na profissão e a perda de prestígio social. Não sendo este cenário exclusivo de Portugal, instalava-se nas décadas de oitenta e de noventa do século passado com toda a propriedade no seio da docência.

Apesar de, nessas décadas, se terem verificado mudanças significativas no âmbito da formação dos professores, foi reforçada a ideia que, como refere Seco (2000), “tal como de outros profissionais, também se espera dos professores uma crescente polivalência e, sobretudo, uma flexibilidade funcional, exigindo-se-lhes um conhecimento de uma gama mais elevada e variada, quer de procedimentos, quer de conhecimentos”, exigências frequentemente mal compreendidas pelos professores, apesar de reconhecerem “um certo mal-estar e sentirem uma certa impotência para ultrapassarem dificuldades” (página 37).

O processo de avaliação do desempenho introduzido em 1992, com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho, esclarecia que se deveria incidir sobre toda a actividade docente desenvolvida, individualmente ou em grupo, no plano da educação e do ensino. Esta decisão da tutela decorria do alinhamento com a corrente de pensamento internacional que considerava que essa actividade se estendia para além da sala de aula, “estando os professores cada vez mais envolvidos em papéis de liderança, em parcerias com colegas, em tomadas de decisão e na provisão de consultadoria a outros, nas suas próprias áreas de competência” (Hargreaves, 1998: 16).

Em termos operacionais, o professor em avaliação apresentava ao órgão de gestão da escola “um relatório crítico da actividade por si desenvolvida no período de tempo a que se reporta a avaliação do desempenho, acompanhado da certificação das acções de formação contínua concluídas, para efeitos da respectiva acreditação” (artigo 5.º). Neste relatório, constaria o serviço distribuído, a relação pedagógica com os alunos, o cumprimento dos programas curriculares, o desempenho de cargos

directivos e pedagógicos, a participação em projectos e actividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa, as acções de formação e unidades de crédito obtidas nas mesmas, os contributos inovadores nos processos de ensino/aprendizagem, os estudos realizados e trabalhos publicados (artigo 6.º, n.º 2). Deveriam, ainda, ser acrescentados os níveis de assiduidade, as eventuais sanções disciplinares, os louvores e as distinções.

Este regulamento previa a classificação de *Satisfaz*, salvo se ocorresse um relacionamento deficiente com os alunos, a não aceitação injustificada de cargos ou a não conclusão de acções de formação que permitiam a aquisição dos créditos exigidos. As menções de *Bom* e *Muito Bom* tinham que ser requeridas pelo candidato, sendo que o *Muito Bom* conferia bonificação para efeitos de progressão na carreira, situação que nunca chegou a ser regulamentada. Foi introduzida, deste modo, uma avaliação do mérito para progresso na carreira, sendo que o acesso ao 8.º escalão dependia da aprovação em provas públicas, às quais o professor se candidatava voluntariamente, devendo a apreciação do júri recair sobre o seu *curriculum* e sobre um trabalho escrito de natureza educacional que deveria apresentar.

O Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio, veio introduzir alterações relacionadas com os procedimentos avaliativos, nomeadamente ao nível do relatório, que passou a denominar-se “documento de reflexão crítica”. Aboliu, também, o regime de progressão na carreira por acesso ao 8.º escalão e criou uma comissão especializada no Conselho Pedagógico, de cada escola, para apreciar o referido documento.

A avaliação do desempenho dos professores era, assim, realizada no ano anterior à mudança de escalão na carreira e baseava-se, sobretudo, no documento de auto-avaliação que em nada diferenciava a prestação dos docentes, cumprindo uma mera formalidade. É, portanto, fácil de perceber que a única coisa que distinguia os professores era a graduação profissional, a qual, como sabemos, não se traduz, necessariamente, em competência de ensino.

Nesta medida, conjecturamos, os referidos normativos contribuíram, em grande medida, para o acentuar da degradação da função docente e da imagem social do professor.

Numa tentativa de superar esta circunstância, foi redigido e aprovado em 2007, um novo Estatuto da Carreira Docente - Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro - que introduziu mecanismos de selecção no ingresso na profissão, apostou no reconhecimento do mérito dos professores, relacionou a avaliação de desempenho com a progressão na carreira, estabeleceu quotas de acesso às menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente* e criou duas categorias profissionais - *Professor* e *Professor Titular* - cada uma delas com responsabilidades diferenciadas. Foi este documento que apresentou, segundo o nosso entendimento, o primeiro modelo de Avaliação do Desempenho Docente - Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro -, que se concretizava em quatro dimensões: (1) profissional, social e ética; (2) do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (3) da participação na escola e relação com a comunidade escolar; e (4) do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Este novo Estatuto da Carreira Docente fez da actividade lectiva, na opinião de Formosinho e Machado (2009: 291), o “elemento importante da docência e a base para o incentivo e motivação dos professores no sentido de aperfeiçoarem as suas práticas e se empenharem na vida e organização da escola, considerando a acção docente como o elemento fulcral em cada escola para a prossecução do objectivo da melhoria das aprendizagens dos alunos (...)”.

Os perfis de desempenho para a profissão docente (já anteriormente estabelecidos nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, ambos de 30 de Agosto), surgiram estruturados em função das dimensões e articulados com os domínios da avaliação, a saber: (1) assiduidade e cumprimento do serviço lectivo; (2) preparação e organização das actividades lectivas; (3) realização das actividades lectivas; (4) relação pedagógica com os alunos; (5) avaliação das aprendizagens dos alunos; (6) evolução dos resultados dos alunos, tendo em atenção o contexto sócio-educativo; (7) prevenção e redução do abandono escolar, participação na escola; (8) participação

nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão da escola; (9) relação com a comunidade; (10) desenvolvimento de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa; (11) formação contínua e desenvolvimento profissional, que se consubstanciavam nos parâmetros classificativos das fichas de avaliação publicadas pelo Ministério da Educação.

Assumindo que muitos dos problemas que o sistema educativo denota se situam no ensino que tem lugar em sala de aula, este modelo de avaliação assumiu a pretensão de contribuir, de modo decisivo, para melhorar o desempenho profissional dos professores nesse contexto. Correlativamente, partiu do pressuposto que a qualidade desse desempenho é interdependente da sua avaliação.

Para compreendermos inteiramente os pressupostos subjacentes ao referido modelo, não podemos deixar de consultar a Lei de Base do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto), bem como o Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP) (Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro).

A dita lei relaciona a progressão na carreira com a avaliação de toda a actividade desenvolvida pelo professor na escola, individualmente ou em grupo, nos planos da educação e ensino, da prestação de serviços à comunidade e das qualificações profissionais, pedagógicas e científicas adquiridas.

O SIADAP, nomeia, no seu artigo 5.º, como princípios fundamentais a que a avaliação do desempenho se deve subordinar, os seguintes:

- “a) Coerência e integração, alinhando a acção dos serviços, dirigentes e trabalhadores na prossecução dos objectivos e na execução das políticas públicas;
- b) Responsabilização e desenvolvimento, reforçando o sentido de responsabilidade de dirigentes e trabalhadores pelos resultados dos serviços, articulando melhorias dos sistemas organizacionais e processos de trabalho e o desenvolvimento das competências dos dirigentes e dos trabalhadores;
- c) Universalidade e flexibilidade, visando a aplicação dos sistemas de gestão do desempenho a todos os serviços, dirigentes e trabalhadores, mas prevendo a sua adaptação a situações específicas;

- d) Transparência e imparcialidade, assegurando a utilização de critérios objectivos e públicos na gestão do desempenho dos serviços, dirigentes e trabalhadores, assente em indicadores de desempenho;
- e) Eficácia, orientando a gestão e a acção dos serviços, dos dirigentes e dos trabalhadores para a obtenção dos resultados previstos;
- f) Eficiência, relacionando os bens produzidos e os serviços prestados com a melhor utilização de recursos;
- g) Orientação para a qualidade nos serviços públicos;
- h) Comparabilidade dos desempenhos dos serviços, através da utilização de indicadores que permitam o confronto com padrões nacionais e internacionais, sempre que possível;
- i) Publicidade dos resultados da avaliação dos serviços, promovendo a visibilidade da sua actuação perante os utilizadores;
- j) Publicidade na avaliação dos dirigentes e dos trabalhadores, nos termos previstos na presente lei;
- l) Participação dos dirigentes e dos trabalhadores na fixação dos objectivos dos serviços, na gestão do desempenho, na melhoria dos processos de trabalho e na avaliação dos serviços;
- m) Participação dos utilizadores na avaliação dos serviços.”

Estes pressupostos, reflectiram-se directamente na definição dos grandes objectivos da avaliação do desempenho docente: por um lado, melhorar o serviço de aprendizagem que a escola presta e que se traduz nos resultados escolares dos alunos e, por outro lado, no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (artigo 40.º do Estatuto da Carreira Docente, n.º 2 e n.º 3).

Conceptualmente, estes objectivos denotavam uma nítida intenção de inovação educativa, na medida em que, com base em processos de liderança e de reflexividade, se procuravam identificar pontos fortes e fracos da prática docente, como forma de dar corpo ao projecto profissional e de formação ao longo da vida de cada professor. Ou seja, pretendia-se que, no quadro da escola, os próprios professores produzissem conhecimento que permitisse melhorar continuamente a qualidade dos serviços prestados, o que devia ser entendido sobretudo como um processo e não em termos de produto.

Todavia, se é verdade que a escola consegue mudar rapidamente o que é da ordem do material e do organizativo, já não é tão verdade que consiga mudar o que é

da ordem das representações e do trabalho individual e colegial. Para se conseguir esta mudança, é preciso envolverem-se directamente os seus actores, aspecto que foi previsto neste novo modelo, tornando-se central no seu articulado, traduzindo-se na partilha de responsabilidade avaliativa e no intercâmbio entre professores. Assim, a avaliação do desempenho docente, sem descuidar as orientações e prescrições da tutela, devia ser feita *entre e pelos* pares, segundo referenciais desenvolvidos dentro de cada escola, por avaliadores e avaliados.

Estabelecer-se-iam, com base neste procedimento, percursos avaliativos que, uma vez concretizados, disponibilizariam dados relevantes sobre a escola e sobre o ensino desenvolvido pelos seus professores, sempre por referência às aprendizagens, permitindo, em concomitância, sinalizar necessidades de formação de teor mais ou menos formal.

O que acabámos de expor decorreu da preocupação do legislador em evitar que a avaliação do desempenho docente se transformasse num acto puramente intuitivo, sublinhando, em alternativa, a necessidade de se lhe imprimir objectividade, que deveria ser sempre partilhada, negociada e contextualizada. Pela importância de que este aspecto se reveste, dar-lhe-emos destaque neste tópico, procurando desenvolver, de seguida, o seu *modos operandi*.

Reportando-nos, em primeiro lugar, ao quadro de referência de carácter macro, externo à escola, esclarecemos que ele consistia no conjunto de normas constantes nos seguintes documentos: Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro); Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior (Decreto-Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro); Perfis de Desempenho Profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001 e Decreto-Lei n.º 241/2001, ambos de 30 de Agosto); Parâmetros Classificativos e Itens de Classificação, que constavam das Fichas de Avaliação do Desempenho Docente (Despacho n.º 16 872/2008, de 23 de Junho).

Reportando-nos, em segundo lugar, ao quadro de referência de carácter micro, interno a cada escola, esclarecemos que ele devia ser estruturado colectivamente, tendo em conta o contexto socioeducativo, nomeadamente o que se referia à qua-

lidade das aprendizagens em anos anteriores, aos apoios pedagógicos disponibilizados e à estabilidade docente. Tal quadro devia ser coerente com as opções educativas explicitadas nos documentos que norteiam a vida de cada escola - Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma e Plano Anual de Actividades - e com os objectivos individuais propostos pelos próprios professores para orientação do seu ensino.

Este quadro de referência de carácter micro e interno, remetia, ainda, para: a definição dos níveis de desempenho para os parâmetros classificativos que as fichas de avaliação previam; a elaboração dos instrumentos de registo de toda a informação considerada relevante; e a determinação do conjunto de directivas que garantiam o rigor do sistema de avaliação, estas da responsabilidade da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho<sup>5</sup>.

Consideravam-se, no artigo 43.º, ponto 1, do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro e artigos 11.º, 12.º e 13.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, três tipos de intervenientes na avaliação de desempenho: os avaliados, os avaliadores e a Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho. Em relação a eles, teceremos, de seguida, considerações concernentes aos direitos, deveres e tarefas do avaliado, às competências do avaliador e às competências da Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho.

No artigo 11.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, apontavam-se os direitos e deveres do avaliado, explicitando que este tinha direito a que: (1) a avaliação contribuísse para o seu desenvolvimento profissional; (2) a que lhe fossem garantidas as condições e os meios necessários ao seu desempenho, tendo em conta os objectivos individuais que tivessem acordado; (3) a conhecer os objectivos, fundamentos, conteúdo e funcionamento do sistema de avaliação; e ainda (4) a reclamar e recorrer da decisão dos avaliadores. Em termos de deveres, teria de: (1) proceder à respectiva auto-avaliação e melhorar o seu desempenho profissional, em

---

<sup>5</sup> Comissão composta pelo Presidente do Conselho Pedagógico da escola, que coordena, e mais quatro outros elementos do mesmo conselho, com a categoria de professor titular.

função da informação recolhida durante o processo; e (2) participar em todas as fases do processo de avaliação do desempenho, sendo-lhe assegurada a confidencialidade a respeito do mesmo.

Ao avaliado eram imputadas várias tarefas neste processo de avaliação, sendo a primeira delas a definição de objectivos individuais, a qual, além de o envolver no dito processo, permitia-lhe a identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e de melhoria do cumprimento dos propósitos estabelecidos. Tais objectivos, apesar de decorrerem da sua iniciativa, deviam ser negociados com o avaliador e alinhados com as metas e objectivos da escola na medida em que permitiam, igualmente, a aferição do contributo do docente para a concretização dos objectivos e metas fixadas no Projecto Educativo de Escola e no Plano Anual de Actividades (artigo 9.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro), referência, aliás, considerada essencial na classificação a atribuir-lhe.

Assim, para definir os seus objectivos individuais, o docente devia ter em conta os parâmetros constantes na ficha de auto-avaliação, os quais se articulavam com os parâmetros classificativos constantes nas fichas de avaliação. Além desta tarefa primordial, no início do ciclo avaliativo, o professor devia manifestar a concordância, ou não, com a avaliação por parte dos pais/encarregados de educação (ponto 3 do artigo 18.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro).

Ao longo do ciclo, o avaliado devia participar nos encontros com o avaliador da componente científico-didáctica, antes e depois das aulas observadas, de modo a obter a informação necessária para a avaliação das suas reais competências docentes. Devia, ainda, reunir evidências significativas e representativas da sua actividade profissional, com vista à organização de um dossiê ou portefólio (recomendações n.º 2/2008 do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores).

No final do ciclo, devia proceder à auto-avaliação, através do preenchimento de uma ficha própria, na qual apreciaria o seu desempenho, identificaria pontos fracos e fortes, e apontaria as necessidades de formação que havia reconhecido. Esta ficha podia ser acompanhada de outros elementos, que comprovassem, nomeadamente o seu contributo para o progresso dos resultados escolares, a redução das ta-



xas de abandono escolar e a apreciação do respectivo contexto socioeducativo (artigo 16.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro).

Sendo dever do avaliado investir na melhoria do seu desempenho docente, podia, neste momento, com base na informação recolhida, proceder à elaboração de um Plano Individual de Desenvolvimento Profissional (alínea f) do ponto 2 do artigo 9.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro), onde, além de identificar as necessidades de formação, sistematizasse os meios e estratégias para as superar.

A fechar o ciclo, participaria na entrevista individual com os avaliadores, para análise da ficha de auto-avaliação e para tomar conhecimento e apreciar a proposta de avaliação (artigo 23.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro). Após este encontro, o avaliado tinha, ainda, a possibilidade de reclamar e recorrer da avaliação final (ponto 5, do artigo 11.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro).

Eram avaliadores o director ou outro elemento da direcção executiva, em quem fossem delegadas competências; o coordenador do conselho de docentes ou do departamento curricular, ou um professor titular, em quem fossem delegadas competências; e um inspector com formação científica na área do avaliado, para avaliar os coordenadores de departamento curricular.

Ao avaliador da direcção executiva competiam as seguintes tarefas: (1) acertar com o avaliado os objectivos individuais, tendo em conta a consecução dos objectivos e metas fixados pela escola; (2) avaliar, de forma a garantir o cumprimento do calendário da avaliação do desempenho; (3) realizar as entrevistas de apreciação do desempenho e acompanhar o avaliado ao nível da realização dos seus objectivos. Era, pois, o avaliador da direcção executiva que assegurava a avaliação dos parâmetros classificativos inscritos nas fichas de avaliação.

O Coordenador do Conselho de Docentes, ou do Departamento curricular, avaliava a preparação e organização que o professor em processo de avaliação fez das actividades lectivas, a sua realização, a relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das aprendizagens destes. Para assegurar a validade do pro-

cesso, procedia à observação de pelo menos três aulas, para além da análise de documentos.

O Inspector com formação científica na área do departamento do avaliado avaliava, em conjunto com o Director, as funções exercidas pelo Coordenador do Departamento curricular.

A Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho era composta pelo Presidente do Conselho Pedagógico e quatro outros membros do mesmo Conselho, com a categoria de professor titular. Cabia-lhe garantir o rigor do processo avaliativo, validar as menções qualitativas de *Excelente*, *Muito Bom* e *Insuficiente*; propor medidas de acompanhamento no caso de o avaliado ter obtido *Insuficiente*; emitir pareceres sobre eventuais reclamações e elaborar o regulamento interno dessa comissão. Podia, ainda, assegurar a avaliação, no caso de ausência de qualquer um dos avaliadores.

O calendário do processo de avaliação era da responsabilidade da Escola e podia estender-se até ao final do ano civil do ano em que se completasse o módulo de tempo de serviço de dois anos escolares e, de acordo com a legislação (artigo 15.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro), compreendia cinco fases.

A primeira fase previa o preenchimento da ficha de auto-avaliação, na qual o professor explicitava o seu contributo para a concretização dos objectivos individuais definidos. Na fase seguinte, os avaliadores preenchiam as respectivas fichas de avaliação. Seguia-se a conferência e validação das propostas de avaliação, com menções qualitativas de *Excelente*, *Muito Bom* ou de *Insuficiente*, pela Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho. Realizavam-se as entrevistas individuais do avaliador com o respectivo avaliado e, finalmente, os avaliadores reuniam para decidir a avaliação final, a qual podia ser objecto de reclamação ou recurso, junto de instância superior, por parte do professor avaliado.

Tendo em conta as tarefas que competiam a avaliadores e avaliados, retomamos os aspectos apontados como essenciais da consecução do processo de avaliação: a definição de objectivos individuais e a observação de aulas.

A definição de objectivos individuais, em relação aos quais o desempenho dos professores seria aferido, deveria ter como referência os itens explicitados no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, que eram os seguintes: a) a melhoria dos resultados escolares dos alunos; b) a redução do abandono escolar; c) a prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem; d) a participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada; e) a relação com a comunidade; f) a formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente; g) a participação e a dinamização: i) de projectos e ou actividades constantes do plano anual de actividades e dos projectos curriculares de turma; ii) de outros projectos e actividades extracurriculares.

A apreciação da actividade lectiva pelo avaliador da componente científico-didáctica implicava a observação de pelo menos três aulas por ano escolar. Essa observação devia ser entendida como um processo de construção, negociação e colaboração, de teor acentuadamente formativo. Assim, na lógica de compreender para fazer melhor, o avaliador observava, recolhia e registava informação, promovia a reflexão e avaliava, não deixando de dar atenção ao conjunto de evidências organizado pelo avaliado.

A avaliação do desempenho tinha impacto diferenciado, consoante se tratava de docentes do quadro, em período probatório, ou docentes contratados. Relativamente aos primeiros, as menções de *Excelente*, *Muito Bom* e *Bom* permitiam a progressão na carreira, sendo que a atribuição de duas menções consecutivas de *Excelente* dava direito a redução de quatro anos no acesso à categoria de professor titular; a atribuição de um *Excelente* e de um *Muito Bom* consecutivos dava direito a redução de três anos; e a atribuição de dois *Muito Bom* consecutivos dava direito a redução de dois anos. Para os professores em período probatório<sup>6</sup>, a nomeação provisória

---

<sup>6</sup> *Período probatório* corresponde ao primeiro ano escolar no exercício efectivo de funções da categoria de Professor e destina-se a verificar da capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível sendo cumprido no estabelecimento de ensino onde aquele exerce a sua actividade docente (artigo 31.º do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).

convertia-se em definitiva e o tempo de serviço era contado para efeitos de progressão, assim como aos professores contratados.

A atribuição das menções qualitativas de *Regular* ou *Insuficiente* determinava que o tempo de serviço não fosse considerado para a progressão na carreira. Ambas as menções deviam ser acompanhadas de uma proposta de formação contínua, para superar aspectos negativos.

Os professores do quadro com menção de *Insuficiente* ficavam impossibilitados de acumulação do exercício de funções docentes em estabelecimentos de educação ou de ensino<sup>7</sup> e, no caso de duas menções consecutivas deste teor, ou três interpoladas, passavam ao regime de reclassificação ou de reconversão profissional. Aos docentes em período probatório, era cessada a nomeação provisória e eram impossibilitados de se candidatarem à docência no próprio ano, ou no seguinte. No caso dos professores contratados, não havia lugar à renovação ou celebração de novo contrato.

O resultado final da avaliação do desempenho dos professores correspondia à média das classificações obtidas nas fichas de avaliação e era expressa na escala de 1 a 10 valores, com aproximação às décimas, e de acordo com as seguintes menções qualitativas: *Excelente* - correspondia a avaliação final de 9 a 10 valores; *Muito Bom* - correspondia a avaliação final de 8 a 8,9 valores; *Bom* - correspondia a avaliação final de 6,5 a 7,9 valores; *Regular* - correspondia a avaliação final de 5 a 6,4 valores; e, por fim, *Insuficiente* - correspondia a avaliação final de 1 a 4,9 valores.

A atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom* devia atender às percentagens máximas estabelecidas de acordo com os resultados obtidos no processo de avaliação externa das escolas (Despacho n.º 20131/2008, de 30 de Julho). As percentagens máximas previstas eram aplicadas, em cada Agrupamento de Escolas ou Escola Não Agrupada, de forma independente a cada um dos seguintes universos de docentes (Despacho n.º 20131/2008, de 30 de Julho, alterado pelo Despacho n.º 31996/2008, de 16 de Dezembro): (1) membros da Comissão de Coor-

---

<sup>7</sup> Situação prevista no artigo 111.º do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

denação da Avaliação; (2) Coordenadores de Departamento curricular<sup>8</sup>; (3) Professores Titulares que exercem funções de avaliação; (4) aos restantes Professores Titulares; (5) aos professores; (5) ao pessoal docente contratado.

As percentagens eram aplicadas com aproximação por excesso, quando necessário, e sujeitas a conferência e validação pela Comissão de Coordenação da Avaliação, que procedia ao desempate, caso se verificasse, e, a ocorrer a não validação das classificações propostas, devolvia a proposta aos avaliadores, com orientações que assegurassem a posterior validação.

No quadro normativo da Avaliação do Desempenho Docente, indicava-se que as fontes de recolha de informação relativa a cada professor deviam ser várias, de modo a permitir o procedimento de triangulação: observação de aulas, análise documental, análise dos resultados dos alunos, actividade docente fora da sala de aula, auto-avaliação e avaliação pelos pais e encarregados de educação. Esta recolha de informação devia ser sempre apoiada em instrumentos que se estruturavam a partir dos parâmetros previamente definidos e promoviam o rigor quantitativo e qualitativo. De acordo com o estabelecido na lei, deveria recorrer-se necessariamente a fichas de avaliação e fichas de auto-avaliação<sup>9</sup>, preenchidas, respectivamente, pelos avaliadores e pelos avaliados, na fase final do processo.

Atendendo às recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores<sup>10</sup>, as listas de verificação e as grelhas de observação, construídas a partir dos parâmetros e itens constantes nessas fichas, seriam os principais instrumentos de registo a utilizar na observação de aulas. Recomendava, ainda esta entidade, a elabo-

---

<sup>8</sup> Existiam quotas específicas para Coordenadores de Departamento curricular ou Coordenadores de Conselhos de Docentes conforme n.º 8 do Despacho n.º 20131/2008, de 30 de Julho.

<sup>9</sup> Aprovadas pelo Ministério da Educação, nos termos do n.º 3 do artigo 44.º do Estatuto da Carreira Docente, do n.º 2 do artigo 20.º e artigo 35.º, ambos do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro e do Despacho n.º 16 872/2008, de 23 de Junho.

<sup>10</sup> O Conselho Científico para a Avaliação de Professores tinha a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e monitorização do novo regime de Avaliação do Desempenho Docente (artigo 134.º do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).

ração de grelhas de análise documental, ou para observação da actividade docente fora da sala de aula, instrumentos de diagnóstico para reunir evidências sobre os progressos dos alunos e questionários para proceder à avaliação pelos pais/encarregados de educação.

Para sistematizar e organizar a informação recolhida, que permitiria fundamentar a avaliação e tomadas de decisão no que respeitava ao desenvolvimento profissional, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores indicava, ainda, o portefólio, entendido como um conjunto de trabalhos seleccionados criteriosamente e enquadrados pela reflexão que sugerisse o âmbito e a qualidade do desempenho do docente.

Todos os instrumentos destinados à recolha de dados teriam de ser adaptados e/ou produzidos e aprovados pelo Conselho Pedagógico, de acordo com as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores que, também, sugeria critérios para a sua construção<sup>11</sup>: (1) seleccionar a informação útil e essencial, evitando redundâncias; (2) assegurar a precisão, fiabilidade e credibilidade dos dados; (3) dar conhecimento prévio dos instrumentos aprovados aos avaliados; (4) proceder à triangulação dos dados; (5) manter uma conduta pautada por um elevado grau de ética profissional.

Considerando que o processo de avaliação devia ser conduzido pelo princípio da perfectibilidade, os instrumentos podiam e deviam ser melhorados progressivamente, estando essa melhoria indexada ao Plano Educativo da Escola. Na medida em que operacionalizavam os mecanismos de Autonomia das Escolas, as próprias fichas de avaliação propostas pelo Ministério de Educação podiam ser reajustadas nas Escolas, permitindo a agregação, combinação ou substituição de itens ou indicadores. Era também nas Escolas que se estabelecia a descrição dos níveis de desempenho, por parâmetros classificativos.

Não obstante o nosso esforço de síntese na sistematização do modelo avaliativo do desempenho docente que esteve em vigor até há muito pouco tempo, perce-

---

<sup>11</sup> Recomendações sobre a elaboração e aprovação pelos Conselhos Pedagógicos de instrumentos de registo normalizados previstos, de Janeiro de 2008.

be-se a sua exaustividade, burocratização e dispersão. Efectivamente, a multiplicidade de documentos em que assentava e a introdução frequente de alterações e explicações complementares, dificultou a apreensão do todo e a sua aplicação.

Por outro lado, a abrangência da avaliação em causa e a complexidade dos procedimentos envolvidos e dos instrumentos requeridos, obrigou a despendar tempo necessário a outras tarefas, nomeadamente à tarefa de ensinar (planificar, acompanhar os alunos e avaliar).

Além disso, e talvez mais grave do que isso, não foi devidamente acautelada a possibilidade de conflitos ao nível da escola, resultantes da diferenciação de papéis, de lutas de poder pela obtenção de *status*, de interesses particulares, que vistos de fora poderiam ser julgados como pouco ou nada relevantes... Tudo isto tornou-se claramente perturbador das relações entre os professores e do curso da acção docente.

Em suma, por todas estas razões, e por outras que adiante apontaremos, a aceitação do modelo esteve muito longe de ser pacífica. Ao contrário, instalou nas escolas uma situação de ansiedade e discórdia crescentes que despoletou movimentos de resistência, que tiveram a sua expressão máxima em manifestações de rua, das quais a comunicação social deu ampla e continuada notícia.

A introdução de uma nova cultura de avaliação no terreno escolar arrastou profundas alterações nas condições de trabalho e nas relações institucionais a que não ficou alheia a convivência interpessoal e a colaboração entre professores. Ao contrário daquilo que se anunciava, o alargamento precipitado de medidas avaliativas a esta classe profissional, anteriormente tomadas para a generalidade dos trabalhadores da função pública, contribuiu, para uma menos cuidada preparação do processo, situação que veio a revelar-se amarga aquando da sua aplicação e logo nos primeiros passos.

Efectivamente, tal processo mostrou-se muito abrangente e exaustivo, na apreciação da tarefa que seria o ensino, para ser implementado de modo generalizado e imediato. Sem o devido tempo de ponderação e sem uma cuidada testagem no terreno, com fins de aperfeiçoamento, acarretou dificuldades a todos os intervenien-

tes e gerou um alargado clima de apreensão e de insatisfação com implicações contrárias das que pretendia produzir.

Entendemos que esta circunstância deveu-se, em grande medida ao facto de, no entender de Perrenoud (1998), os professores não fazerem propriamente questão de serem avaliados e revelarem dificuldades na aceitação das “regras do jogo”, onde se inclui a obrigação de ouvirem comentários e críticas, a necessidade de darem explicações, a importância de procederem a revisão dos julgamentos, e, num registo mais irracional, afastarem o medo da rejeição.

Mas, definitivamente, esta sensibilidade não tem sido tomada em conta pela tutela, que, assente na afirmação da necessidade da prestação de contas e nas consequências que entende que, directa e linearmente, daí advêm, impõe a inevitabilidade de uma intervenção a qualquer preço.

Além dos problemas que esta atitude desencadeia, encontramos, ainda, algo de contraditório e muito preocupante: a avaliação não se detém, com especial cuidado, na identificação dos professores que transgridem as regras, que se afiguram incompetentes, que não cumprem a função de ensinar, e muito menos em medidas concretas, que permitam afastar ou formar esses profissionais. Assim, independentemente de fazerem um bom ou mau trabalho e de serem classificados num ou noutra nível, é possível que continuem como antes, a fazer o que sempre fizeram, sem que, para tal, tivessem sido sujeitos a um desgastante e obrigatório procedimento de avaliação.

Como alertam Johnson, Papay, Fiarman, Munger e Qazilbash (2010: 22), esta “desatenção” da tutela em dispensar professores que se sabe que estão a falhar tem muitas explicações. Por exemplo, as escolas não possuem um vasto leque de candidatos fortes para substituir esses professores e alguns directores preferem continuar com o professor que têm do que procurar outro que pode ser pior. Por outro lado, os directores também são relutantes em experienciar o desconforto e conflito que as decisões de demissão geram, não só pelos professores que são dispensados, mas também dos colegas, alunos e pais. Estes autores referem-se, naturalmente, a sistemas de ensino que delegam nos directores escolares a contratação de profes-



res. Ora, acontece que no nosso, a centralização dessa contratação para as escolas públicas é uma realidade que acarreta dificuldades acrescidas para lidar com este tipo de problema.

Também, incidindo a avaliação num ou em vários momentos isolados do trabalho do professor, daquilo que ele faz e da maneira como o faz, deixa-se na penumbra o essencial do ensino. Efectivamente, e ainda segundo Perrenoud (1988), por trás de toda a prática, há concepções de aprendizagem, teorias didácticas, valores, interpretações dos programas e das finalidades da escola, visões da relação pedagógica, ideias dos motivos e do desenvolvimento dos alunos, em suma, raciocínios e escolhas que orientam, explicam e direccionam a acção docente.

Do mesmo modo, e na sequência da ideia anterior, o processo avaliativo a que nos reportamos não teve em conta as situações de artificialidade que decorrem, frequentemente, da imposição dos normativos, traduzidas, por exemplo, na “auto-fabricação” da imagem docente, a qual vai além da desejabilidade social: o professor pode preparar materiais e preparar-se a si próprio para dar a ideia de um trabalho que está longe de corresponder ao que desenvolve na sua realidade quotidiana, simulando um desempenho que não vale o que aparenta.

De tudo isto que referimos, decorre a ilação que a conceptualização e condução de qualquer processo de avaliação do desempenho dos professores, como do de outros profissionais com similar responsabilidade, não pode ser encarada de modo trivial, exigindo, nessa medida, entre outros requisitos, um modelo devidamente fundamentado, no plano teórico e correctamente testado, no plano empírico; avaliadores bem preparados, que adoptem “modos de actuar menos «burocráticos», para se abrirem a posturas dialógicas, a sistemas de trocas e construção de consensos, a lidar democraticamente com o dissenso, a compreender os processos desencadeados a partir de contributos significativos de vários campos disciplinares” (Alves & Machado, 2008: 10).

Detendo-nos nesta variável do avaliador, sublinhamos que a avaliação formal do desempenho tem sido tradicionalmente realizada de acordo com a hierarquia, sendo o avaliador a chefia directa do avaliado (Caetano, 2008), ainda que, em tem-

pos mais recentes, haja passado a considerar-se central a participação do avaliado, por exemplo, através da apreciação que faz do seu próprio desempenho - auto-avaliação. Esta mudança, nem sempre concretizada da maneira como é delineada, decorre da reconhecida necessidade de envolver e responsabilizar o avaliado no processo avaliativo que lhe diz respeito, considerando-se de particular importância o confronto da sua opinião com a do avaliador.

Também o discurso, não raras vezes empolado, acerca das inúmeras virtudes da colaboração e da colegialidade, bem como os resultados da pesquisa que parecem mostrar que os professores aprendem uns com os outros, que “a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo”, como refere Hargreaves (1998: 209), tem conduzido à modalidade de avaliação por pares, como complemento de outras fontes de avaliação.

Ainda que não tenha acontecido no modelo de avaliação a que nos referimos, em projectos focalizados no conceito de *Qualidade total*, além destes, outros parceiros, internos e externos, podem ser convocados para o mesmo propósito, pelo que a existência de múltiplos avaliadores - situação designada por “avaliação de 360 graus”, já que cada professor pode ser objecto de apreciação de todos os que o rodeiam -, vulgarizou-se com o propósito de “aferir até que ponto o desempenho de uma pessoa corresponde a determinados *standards*, valorizados pela organização, segundo as expectativas desses actores” (Caetano, 2008: 57). Este tipo de avaliação, tem sido considerada particularmente útil em diversos sectores, quando orientada para promover o desenvolvimento profissional. Mas não podemos deixar de notar que exige, entre outros requisitos, um básico que Caetano destaca: confiança e abertura na comunicação.

Ainda assim, é de questionar a condição de exposição constante do professor nas mais diversas situações em que esteja integrado, face a múltiplas vertentes de avaliação e a diferentes avaliadores.

Tal situação, acarreta consigo uma outra dificuldade, prevista na própria legislação, e que consiste em assegurar a confidencialidade dos resultados.

As apreensões que aqui expusemos não têm sido, contudo, encaradas como de grande relevância, pois as mais diversas propostas de avaliação do desempenho docente a que tivemos acesso mantêm, em geral, o papel avaliativo de todos ou da maior parte dos actores referidos anteriormente. As opiniões de parceiros, internos ou externos, são consideradas quando se prevê, por exemplo, a apreciação de inspectores, dos pais/encarregados de educação e restante comunidade educativa. Roberto Carneiro, ex-ministro da educação, em entrevista dada ao *Jornal de Notícias* em 1988, dizia “que a avaliação não poderá ser feita por um único avaliador, porque isso seria extremamente perigoso. Temos que pluralizar os centros e os protagonistas da avaliação”.

A auto-avaliação surge como complemento, ainda que numa tentativa marcada, mas a nosso ver discutível, de tornar o professor num investigador da sua própria acção, na linha que Day refere e defende (1993: 103): “os esquemas de avaliação devem reconhecer e explorar a capacidade auto-crítica dos professores, devem assumir o valor do conhecimento sobre a prática e criar oportunidades para que este seja explicitado e utilizado”.

A avaliação por pares também é considerada, as mais das vezes, como inequivocamente relevante, porquanto os colegas estarão mais familiarizados com os contextos concretos e específicos em que os professores trabalham e, nessa medida, compreenderão melhor o seu desempenho. De acordo com Machado (2009: 55), o modelo de avaliação do desempenho docente, no que respeita às suas opções estruturais, assumia a “internalidade como a principal forma de legitimação do processo”. Isto é, os avaliadores internos tendo estatuto paritário, fazem decorrer os seus referenciais de processos de negociação.

Mas os avaliadores, mais próximos ou mais distantes dos avaliados, arrastam consigo problemas de (des)confiança que não podem ser menosprezados, nomeadamente quanto à sua competência e credibilidade. Problemas que sobressaem, sobretudo, quando se opta pela avaliação por pares, circunstância em que o avaliador é

geralmente um colega numa situação de igualdade de estatuto hierárquico, o que, aparentemente, torna a relação mais confiante. Aceitar-se-á mais facilmente um comentário crítico, vindo de um colega do que de um inspector, ou de outra figura externa. No entanto, um colega demasiado próximo, sobretudo se for da mesma escola, pode comprometer os resultados, devido ao conhecimento prévio dos modos de actuação do avaliado. Hopkings (1986, citado por Day, 1993: 106) refere que “é preferível, do ponto de vista do utilizador, aprender com um nosso igual suficientemente longe de casa para que: o pedido de ajuda não seja interpretado como uma auto-acusação, a competição e comparações injustas sejam reduzidas; as ideias possam ser apresentadas sem quaisquer problemas; as ideias possam ser apropriadas pelo professor”.

Da leitura que fizemos dos normativos e da revisão da literatura, depreendemos que qualquer que seja o critério adoptado para seleccionar o avaliador, tem de se partir do pressuposto que este é capacitado para aplicar os critérios adoptados pela organização, que tem um conhecimento profundo da vasta e complexa temática que é a avaliação do desempenho docente e que se rege por princípios éticos e deontológicos no cumprimento das suas atribuições. Para além de características individuais, como sejam a honestidade, veracidade, exactidão, discrição, imparcialidade e responsabilidade, devem acrescer-se competências na organização do trabalho, no trabalho em equipa, facilidade de comunicação, capacidade de análise e respeito pelos procedimentos. Ora, estes requisitos, que formam um todo coerente, são, naturalmente, difíceis de encontrar em todos os avaliadores necessários para a operacionalização do processo avaliativo.

A tarefa é evidentemente mais facilitada para os avaliadores se o enfoque for colocado na dimensão com carácter formativo. Sem o fantasma da classificação, avaliador e avaliado poderão mais facilmente assumir uma relação de colaboração e de partilha de pensamentos e práticas, ganhando no envolvimento e até na possibilidade de emitirem opiniões sobre os respectivos desempenhos. Ao contrário, quando se trata, como refere Day (1993: 112), de “avaliação para a responsabilização”, uma das preocupações fundamentais é a de minimizar os erros de classificação, de forma a proceder-se a julgamentos exactos.

A este propósito, Caetano (2008) invoca as três metáforas que têm dominado a investigação sobre a avaliação: *do teste*, *do processador de informação*, e *da política*.

No caso da metáfora *do teste*, a exactidão do julgamento do avaliador não depende da sua competência, mas da utilização de instrumentos de avaliação de qualidade de que se apetrecha, assentando a sua apreciação em critérios racionais que lhe permitem uma orientação. Este procedimento minimiza os erros, por referência ao que se estabelece por certo nos instrumentos, aumentando a confiabilidade nos processos. Ainda assim, impõem-se várias questões: Existirá um instrumento perfeito para avaliar o desempenho?; O contexto organizacional, que não é tido em conta, condicionará o desempenho dos avaliados?

No caso da metáfora *do processador de informação*, salienta-se a importância dada ao funcionamento cognitivo do avaliador, sendo que o que está em causa são as regras que orientam o processamento que este faz da informação para avaliar, tornando-o num elemento activo, susceptível a erros, sobretudo se não utilizar as regras consideradas apropriadas. Também, nesta abordagem, não é dada ênfase ao contexto; ou seja, não se valoriza o impacto que a avaliação do desempenho tem na interacção social: “quando alguém emite um julgamento social não está apenas a combinar informação com maior ou menor exactidão, mas emite-o com algum propósito e no âmbito das regras da interacção social em que está envolvido” (página 15).

Finalmente, no caso da metáfora *da política*, o referido autor sublinha que é dada relevância ao contexto organizacional e aos jogos de interesses na emissão de juízos sobre o desempenho. Se considerarmos as escolas como *arenas políticas*<sup>12</sup>, onde se confrontam interesses, ganha importância a ideia da *gestão da influência*, com os actores a protegerem os seus interesses: os avaliadores desenvolvem estratégias que lhes facilitam o trabalho e os avaliados fazem-no no sentido de influenciar

---

<sup>12</sup> O desenvolvimento da imagem da escola como *arena política* (J. A. Costa 2003: 73) decorre de uma importante mudança na sua forma de organização, pois passa a ser entendida com um local onde acontecem processos de confrontação e negociação, tendo por base os interesses e as estratégias de poder, adoptadas pelos diversos grupos.

as classificações. É, deste modo, significativa a influência mútua entre avaliadores e avaliados, sustentada em processos de negociação. De facto, a questão fundamental na avaliação do desempenho traduz-se na aceitação pelos interessados dos juízos emitidos e o modo como se alcançam os resultados, através da negociação, assegura o sucesso do esquema de avaliação.

Apesar de toda a conturbação que o modelo de avaliação do desempenho docente desencadeou em 2007, no nosso país, os organismos internacionais convidados a pronunciarem-se sobre o assunto valorizaram a sua preparação e aplicação, quanto mais não fosse porque “permitiu gerar, entre a classe docente, um largo consenso quanto à indispensabilidade de uma avaliação de professores com consequências” (OCDE, 2009:4) o que, face ao instituído anteriormente, configuraria um grande progresso.

Entretanto, ao fim de um ano com muita contestação, foi definido um regime transitório de avaliação (Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro), que se manteria até ao final do primeiro ciclo avaliativo (2007-2009), com o propósito de resolver os três principais problemas identificados: a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes dos avaliados, a burocracia dos procedimentos e a sobrecarga de trabalho inerente ao processo.

Assim, foi garantido que os professores seriam avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar; seriam dispensados os critérios dos resultados escolares e das taxas de abandono escolar, dadas as dificuldades encontradas na sua aplicação; eram, também, dispensadas as reuniões entre avaliadores e avaliados, sempre que houvesse acordo; estariam dispensados da avaliação os docentes que reunissem os requisitos para requerer a aposentação, assim como os contratados em áreas profissionais, vocacionais, tecnológicas e artísticas não integradas em grupos de recrutamento; foi reduzido, de três para duas, o número das aulas a observar; a avaliação a cargo dos coordenadores ficou dependente de requerimento dos interessados, sendo, no entanto, condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente*; foi compensada a sobrecarga de trabalho dos avaliadores.

Com o início do segundo ciclo avaliativo (2009-2010) e recolhendo os contributos da aplicação do modelo apresentado anteriormente, deu-se continuidade a um processo de revisão que introduziu alterações, nomeadamente ao nível dos procedimentos, que surgiram mais simplificados, e nas regras de progressão na carreira, que se tornou mais rápida para os docentes com melhores resultados na avaliação.

Essa revisão desencadeou a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, no qual foi sublinhada a intenção de reforçar o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola e do serviço educativo e a valorização do mérito. As menções de *Muito Bom* e *Excelente*, para além de se traduzirem em bonificações de tempo de serviço para a progressão na carreira, também permitiam a progressão directa, no caso dos escalões cujo acesso dependia de existência de vaga. Os docentes situados nos últimos escalões podiam dedicar-se, desde que detentores de formação, ao exercício de funções de supervisão pedagógica, gestão da formação, desenvolvimento curricular e avaliação do desempenho e administração escolar. Continuou, no entanto, a vigorar a regra da fixação de percentagens máximas para as menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente*, justificada pela necessidade de articulação com o modelo de avaliação do desempenho da generalidade dos trabalhadores da Administração Pública.

Foram, igualmente, previstas modalidades de supervisão da prática docente, de forma a garantir a qualidade que permitia a progressão na carreira, nos escalões onde havia contingentação através de vagas. Mas a grande alteração, relativamente ao modelo anterior, foi o retorno a uma carreira com uma única categoria, terminando a distinção entre *Professor* e *Professor Titular*, principal razão da agitação vivida, aquando da implementação do modelo anterior. O período probatório e a prova pública, previstos na lei anterior, mantiveram-se como mecanismos de selecção ao ingresso na profissão.

Em síntese, as alterações produzidas com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, não contrariaram o enquadramento normativo anterior, apenas simplificaram o modelo no sentido de proporcionar a tranquilidade tão reclamada, para, conforme o seu preâmbulo, “favorecer o cumprimento da elevada

missão da escola pública, promover o mérito e assegurar a prioridade ao trabalho dos docentes com os alunos, tendo em vista o interesse das escolas, das famílias e do País”.

O Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, veio facilitar os procedimentos afirmando o processo de auto-avaliação como elemento essencial, numa perspectiva de desenvolvimento profissional. Tornou-se, assim, evidente o esforço de implicação do docente no processo de avaliação do seu desempenho. O desafio consistia em fazer da avaliação de professores uma oportunidade, em vez de a encarar como uma ameaça. Uma oportunidade para potenciar a dimensão dita formativa que poderia assumir, prevendo o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica e o diagnóstico das necessidades de formação dos docentes. Procurava-se, na altura, concretizar o referido por Torrecilla: “avalia-se o desempenho docente com o professor, não contra ele” (2007: 35).

A avaliação do desempenho preconizada neste novo normativo tinha como elementos de referência os padrões de desempenho docente, estabelecidos a nível nacional pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores, os objectivos e metas fixados pelas escolas e os objectivos individuais formulados pelos docentes que, tendo carácter facultativo, correspondiam a uma proposta que permitiria, no final do ciclo avaliativo, aferir o contributo do docente para a concretização dos propósitos da escola ou para o próprio desenvolvimento profissional.

Os intervenientes neste processo eram, para além do avaliado, a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, o júri de avaliação e o relator. O avaliado tinha o dever de proceder à auto-avaliação (garantindo, desta forma, o seu envolvimento) e de melhorar o seu desempenho, na sequência da informação recolhida.

A Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, constituída pelo Presidente e outros três docentes do Conselho Pedagógico, asseguravam a aplicação do sistema de avaliação, considerando o contexto e as orientações da tutela; propunham os instrumentos de registo e asseguravam o cumprimento da aplicação das percentagens máximas fixadas para as menções qualitativas de *Muito Bom* e *Exce-lente*.



O júri de avaliação era composto pelos elementos da Comissão de Coordenação de Avaliação do Desempenho e por um relator oriundo do departamento curricular a que pertencia o avaliado. Atribuía a classificação final, fundamentando e emitindo recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do seu desempenho; aprovava o programa de formação para os avaliados que fossem classificados com a menção de *Regular* ou *Insuficiente* e apreciava e decidia as reclamações. O relator era o responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado. Competia-lhe prestar o apoio necessário, proceder à observação das aulas (se fosse requerida), apreciar o relatório de auto-avaliação, assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado (se este a desejasse) e apresentar ao júri de avaliação uma proposta de classificação final. No caso da atribuição da menção de *Regular* ou *Insuficiente*, o relator submetia à aprovação do júri uma proposta de formação.

Os documentos a considerar no processo de avaliação eram o relatório de auto-avaliação, a ficha de avaliação global e, no caso em que houvesse lugar a aulas observadas, o documento de registo de observação de aulas.

Se compararmos este novo regime de avaliação com o anterior, percebemos que as alterações se situavam, sobretudo, na ênfase que agora se colocava, nas potencialidades do professor, na apreciação dos aspectos da docência, na responsabilização dos próprios interessados na recolha e organização dos dados para a sua avaliação. Em alguns momentos, a progressão na carreira chegava mesmo a depender da vontade do próprio, que podia requerer, ou não, o cumprimento dos requisitos para tal, nomeadamente a observação de aulas e a formação contínua.

Este aspecto implicava um juízo sobre o nível da actuação do professor, que se aproximava mais de uma avaliação do mérito do que de uma avaliação do desempenho. Tal situação não era inédita no percurso da avaliação dos professores em Portugal, pois, como já referimos neste capítulo, em 1990, o acesso ao 8.º escalão dependia da aprovação em provas públicas, às quais o professor se candidatava voluntariamente (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril e Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de Junho).

Este novo regime colocava os objectivos e metas fixados pelas escolas, assim como os objectivos individuais do professor, embora facultativos, como referência da avaliação do desempenho dos professores, centrando-se na sala de aula e na supervisão da prática docente, partindo do princípio que o professor quer aperfeiçoar-se e, além disso, quer ser ajudado nessa tarefa. Tal perspectiva da avaliação cruzava-se com a promoção do desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, acentuava a dimensão dita formativa do processo avaliativo, sublinhada no regulamento, quando referia que a função do relator consistia no “acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve manter uma interacção permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho” (artigo 14.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho).

À semelhança do regime anterior, coexistiam as duas ditas dimensões da avaliação do desempenho: formativa e sumativa. A implicação do próprio docente na (auto)avaliação e o retorno de informação para a revisão do seu processo de desenvolvimento, no sentido de melhorar a sua prática profissional, consubstanciavam a dimensão dita formativa; a valoração deste desenvolvimento, com vista à classificação e progressão na carreira, enformava a dimensão dita sumativa.

Não obstante este delineamento, como Tomás e Costa (2011: 478) fazem questão de notar, “se é legítimo, e porventura pertinente, que num mesmo modelo coexistam estes dois propósitos, todavia, na prática, tem-se verificado todo um conjunto de dificuldades no que se reporta à exequibilidade”. E como referem Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010: 110), “estas duas dimensões da avaliação do desempenho comportam uma tensão no seu seio entre desenvolvimento profissional e prestação de contas, controlo profissional e controlo burocrático”.

Entendem estes últimos autores que, dessa tensão, nasce o sentido para a tal avaliação, reconhecendo que, quando bem feita, pode ajudar a compreender melhor a realidade, criando oportunidades de qualificação do sistema escolar. Para isso, é preciso saber utilizar bem os seus resultados e conhecer as suas limitações, pois “a avaliação dos professores não será a panaceia que vem resolver os problemas do ensino mas poderá ser um meio importante de regulação, de amadurecimento, de

credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional que, evidentemente, está perante um dos dilemas mais desafiadores com que se viu confrontada nos últimos trinta anos” (Domingos Fernandes, 2006).

No entanto, a perspectiva que se designa por formativa é, no entender de Formosinho e Machado (2009: 297), travada pela dimensão dita sumativa, “pela acentuação dos papéis de inspecção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de selecção, recompensa ou castigo com impacto na carreira”. Ainda de acordo com estes autores, a associação destas duas dimensões da avaliação acarreta alguma suspeita sobre a primeira (dita formativa), porquanto a segunda (dita sumativa) conduz a uma classificação dos professores com incidência na progressão na carreira e muito associada à maximização dos resultados e dos produtos.

Na nossa opinião, foi em grande medida este aspecto que deu azo a que, nas escolas, os professores se envolvessem na produção de múltiplos, longos, complexos e pouco funcionais instrumentos de registo, os quais denotavam invariavelmente múltiplas falhas conceptuais e técnicas, quase sempre complicando o que se pretendia simples: “nuns casos por muito voluntarismo e pouco saber, noutros casos por muito saber e suficiente capacidade táctica, na maioria dos casos por longa socialização na recepção burocrática dos normativos” (Formosinho & Machado, 2009: 300) e a obsessão pela medida limitou, claramente, os propósitos formativos.

A compreensão de todos estes aspectos é importante, pois não se pode perder de vista que “devem ser formativos os objectivos de uma avaliação educativa” e que “a avaliação deve ser, essencialmente, um processo social que põe em questão os sentidos da formação” (Sobrinho, 2004: 703). Os professores manifestam uma atitude mais favorável à avaliação quando os resultados desta são empregues de modo a ajudá-los a melhorar o seu desempenho. Simões (2000) refere-se a este aspecto, salientando as reservas manifestadas pelos professores em participar em actividades de desenvolvimento profissional em que o seu desempenho seja usado com propósitos sumativos, à criação de climas de apreensão que se revelam improdutivos, à inefici-

ência do sistema na identificação dos professores incompetentes e ao descrédito junto dos mais capazes.

Apesar das alterações introduzidas com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, continuaram a sentir-se, ao longo do segundo ciclo avaliativo (2009-2011), as críticas de uma burocratização excessiva, de conflitualidades entre avaliados e avaliadores, de excesso de instrumentos de registo ou de procedimentos desnecessários. Como dizia Ramalho, em 2007, o principal alvo atingido foi o trabalho e a condição profissional do professor, no pressuposto ideológico e técnico de que “controlando o trabalho e a profissionalidade docente, se controla e manipula todo o sistema e políticas educacionais” (página 132). Este mesmo autor entende que se justificaria, dado a opinião pública estar a ser instrumentalizada em prol do controlo social da educação e, mais precisamente, com o fim de legitimar a avaliação do desempenho e das escolas, que a administração central também se sujeitasse à crítica e vigilância dessa mesma opinião pública. Tal, faria com que os resultados da avaliação correspondessem à actuação de todos os intervenientes e organizações do sistema, fossem eles periféricos, regionais ou centrais (Ramalho, 2007: 134).

De modo muito concreto, surgiram reparos quanto à legitimidade dos processos de avaliação e dos intervenientes, bem como questões relacionadas com a sua operacionalização. A previsão da repetição do processo, a cada dois anos, também constituiu motivo de descontentamento, entendendo-se que a curta duração do período avaliativo não era consentânea com o tempo preciso para uma avaliação séria do desenvolvimento profissional. Acresceu a tudo isto, o congelamento das carreiras, por motivos económicos, a partir de Janeiro de 2011, o que veio esvaziar o sentido dado à classificação do desempenho docente e à avaliação do mérito.

### 1.1.3. Estado actual da avaliação do desempenho docente

Neste tópico vamos sintetizar, sobretudo, o que, como profissional e investigadora interessada no assunto da avaliação de desempenho docente, observámos e anotámos durante a implementação do modelo que lhe deu forma no ciclo avaliativo de 2009-2011.

Na sequência do agravamento das condições económicas do nosso país e da instabilidade a nível político que, entretanto, se verificaram nos primeiros meses do ano de 2011, e das críticas feitas ao modelo de avaliação do desempenho docente, o seu termo chegou mesmo a ser votado, na Assembleia da República. Situação que não veio a concretizar-se ficando, porém, a promessa política de uma nova reformulação, no sentido de diminuir as fragilidades que se haviam verificado, à medida que nos aproximávamos do fim do segundo ciclo avaliativo.

No entanto, a avaliação do desempenho docente, nos anos de 2009 a 2011, acabou por decorrer como previsto na lei em vigência, mas num ambiente pouco ou nada propício a essa tarefa, que requeria calma e ponderação: as escolas foram-se ressentindo da intranquilidade que se vivia, devida, sobretudo, aos conflitos entre avaliados e relatores. Ao mesmo tempo que parecia reconhecer-se a importância da avaliação do desempenho docente para a melhoria da qualidade do ensino, nomeadamente quando havia lugar a observação de aulas, questionava-se a competência dos relatores para o efeito. Mais: todos os problemas pareciam convergir para este aspecto. A isto, acrescia o sentimento de se estar sempre a fazer o mesmo, dado o facto de os ciclos avaliativos terem duração muito curta e os procedimentos serem complexos.

Alguns directores foram acusados de compadrios, já que eram responsáveis pela designação dos relatores, os quais, por sua vez, foram acusados de oportunismo e aproveitamento do cargo, para ajustes de contas e vinganças. As causas destas situações, que eventualmente terão acontecido, atribuíam-se aos critérios subjectivos, à falta de clareza e transparência, às classificações condicionadas *apriori* pelas “quotas” e à não divulgação dos resultados finais da avaliação.

A situação só não tomou maiores proporções porque a observação de aulas, sendo obrigatória apenas em situações específicas, acabou por se revelar uma prática residual. Tal conduziu a uma desvalorização da prática lectiva, face a outras actividades exercidas pelos professores, cuja importância era sobrestimada, dando a ideia de que a atenção avaliativa estava a ser desviada do processo de ensino e de aprendizagem. Isto quando o modelo de avaliação do desempenho, como referem vários autores, se centrava sobretudo no trabalho do professor, singularmente considerado e de se considerar a prática de observação e supervisão de aulas como essencial para a melhoria da qualidade do ensino (por exemplo, Ramalho, 2009).

Por outro lado, mesmo, quando havia observação de aulas, os docentes manifestavam-se conscientes de que dois momentos de registo não eram suficientes para garantir o rigor e a exigência pretendidos, para além das críticas frequentes ao facto de essa observação, pelo facto de ser agendada previamente com os relatores, dar azo a preparações e encenações que nada tinham a ver com as circunstâncias reais, quotidianas de ensino.

A par de tudo isto, e para acentuar tudo isto, não houve formação adequada que ajudasse a preparação dos diferentes intervenientes para o desempenho das novas e exigentes funções que lhes eram imputadas.

Salvaram-se raras iniciativas formativas, na maioria levadas a efeito pelos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), que mais próximos da realidade, perceberam as necessidades que aí se faziam sentir. Os relatores, por exemplo, na falta de orientações que permitissem a uniformização de critérios de avaliação a nível nacional, andaram ao sabor dos múltiplos entendimentos que corriam nas escolas, muitos deles derivados de propostas inconsistentes de quem se apresentava como especialista. Mais adiante retomaremos esta ideia, quando nos referirmos à importância da formação docente no processo de avaliação do desempenho dos professores.

Entretanto, o actual Ministério da Educação e Ciência, em comunicado da Secretaria de Estado do Ensino e da Administração Escolar, de 6 de Dezembro de 2011, enviou às escolas esclarecimentos quanto aos procedimentos a seguir. Viviam-

-se um período de transição, em que urgia esclarecer as direcções das escolas, face ao atraso na publicação do denominado Regime de Avaliação do Desempenho Docente (RADD).

Este esperado regime era apresentado no referido comunicado como clarificador da articulação da avaliação do desempenho docente com a progressão na carreira, no “pressuposto de que esta é um instrumento de gestão ao serviço da melhoria dos resultados escolares dos alunos, da melhoria da qualidade da sua aprendizagem e da diminuição do abandono escolar, assim como da promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes no âmbito de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência e de responsabilização no exercício da actividade profissional”.

No documento acima identificado foi, ainda, assumida a pretensão de criar uma cultura escolar de avaliação mais ampla, não restrita à avaliação do desempenho dos professores, sendo referidas a avaliação externa e interna das escolas, a avaliação da aprendizagem e a avaliação dos manuais escolares, como meios de produção de conhecimento capaz de contribuir para a auto-regulação e melhoria contínua das escolas e dos seus resultados.

Em 21 de Fevereiro de 2012, foram publicados os Decreto-lei n.º 41/2012 e Decreto Regulamentar n.º 26/2012, que introduziram, respectivamente, as alterações ao Estatuto da Carreira Docente e ao modelo de avaliação do desempenho docente. Não consideramos que tenha sido apresentado pela tutela algo de completamente inovador, mas, sim, uma solução híbrida, entre uma avaliação emergente no contexto de desempenho e uma avaliação exterior, que veio introduzir uma lógica dita mais sumativa.

Apoiado pelos que entendiam que o exemplo anterior era demasiado burocrático e arriscado, por decorrer em grande parte da “política” da escola, é criticado pelos que o acham mais orientado para opções de política educativa do que para o próprio processo de avaliação do desempenho docente.

Em termos processuais, o actual RADD estabelece ciclos de avaliação pluri-  
anuais, coincidentes com a duração dos escalões da carreira docente, o que, de acor-

do com o preâmbulo do referido Decreto Regulamentar, decorre da preocupação que a tutela teve em assegurar que todos os professores participem no processo sem prejudicar o seu trabalho com os alunos, permitindo uma maior tranquilidade na vida das escolas, já que o processo alargado no tempo evitará picos de forte concentração na tarefa avaliativa. Refere-se que, nessa medida, potencia-se a dimensão dita formativa, alegando-se o cuidado na minimização de conflitos entre avaliados e avaliadores e introduzindo-se complementaridade entre uma avaliação interna (efectuada pela escola) e uma avaliação externa (realizada por avaliadores externos), capaz de criar condições de eficácia e eficiência na articulação entre as dimensões ditas formativa e classificativa.

A introdução de um olhar externo no processo de avaliação do desempenho docente surge como resposta à necessidade, anteriormente referenciada, de credibilização dos juízos avaliativos. Necessidade que tem sido objecto de ponderação por parte dos especialistas, de quem nem sempre se obtém o acordo desejado. Desta situação dá conta Machado (2009: 53) quando refere que uma das principais vantagens dos modelos que se baseiam no princípio da exterioridade, “reside na garantia de uma aparente eficácia do processo”. Tecnicamente objectivos e neutros, os avaliadores surgem devidamente validados perante os avaliados: são apresentados como “peritos” dotados de uma legitimidade hierárquica, os referenciais que usam são universais, os métodos e os instrumentos de que se socorrem são uniformes.

Nesta perspectiva “de fora para dentro”, a avaliação do desempenho profissional dos professores não atende a processos de negociação nem de discriminação contextual e evita dúvidas quanto à competência dos avaliadores. Ou seja, “desenrolando-se segundo lógicas mecanicistas e tecnocráticas a partir de uma certa reificação da realidade a avaliar” (Machado, 2009: 53).

Fica, assim, garantido o controlo da administração que regula o sistema e o propósito de que todos são tratados da mesma forma. Se atendermos a que o modelo de avaliação a que aludimos está ancorado em contextos sociais, em projectos e em referentes específicos, esta forma de avaliar pode não ser bem sucedida, já que tende para a uniformização e centralização, deixando as mudanças ao sabor da conformi-



dade normativa e favorecendo a legitimação do “conservadorismo profissional” (Machado, 2009: 55).

Talvez, para obviar a radicalização de tal circunstância, a avaliação externa prescrita no RADD é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática do docente, sendo entendida em duas dimensões: *científica e pedagógica*.

A observação de aulas é obrigatória para os docentes em período probatório, para os que estejam integrados nos 2.º e 4.º escalões da carreira docente, para a atribuição da menção de *Excelente* e para os docentes integrados na carreira que obtenham a menção de *Insuficiente*. Para os outros docentes, a observação de aulas é facultativa e, no caso dos docentes em regime de contrato a termo, não há lugar à dita avaliação.

Cabe aos avaliadores internos a competência de proceder ao acompanhamento e avaliação das dimensões *participação na vida da escola e relação com a comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional*.

Este novo RADD consagra três dimensões - *profissional, social e ética* - em que assenta o desempenho da actividade docente. Esta última é agora entendida como transversal, enquadrando os pressupostos deontológicos da profissão.

A avaliação das três dimensões recorre à auto-avaliação, que tem como referência os parâmetros aprovados pelo Conselho Pedagógico da escola de pertença do avaliado, no caso da avaliação interna, ou os estabelecidos a nível nacional, no caso da avaliação externa.

O reforço da avaliação que cada docente faz do seu próprio desempenho é materializado num relatório anual, onde dará conta do trabalho desenvolvido nesse período. Afirmado como um procedimento simples e limitado a um número reduzido de páginas, este documento deverá desburocratizar o processo e “envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos” (ponto 1, do artigo 19.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro). Incide, pois, sobre a prática lectiva, as actividades promovidas, a análise dos resultados obtidos, o contributo para os objectivos e metas fixados no Projecto Educativo da escola e so-

bre a formação realizada e o seu contributo para a melhoria da acção educativa (artigo 19.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro).

Neste articulado, aceita-se como evidente que a auto-análise obriga a um esforço crítico de construção de possibilidades por parte de cada professor, tornando-se mais rigoroso e flexível na transformação de si próprio, “o mesmo é dizer que na acção de julgar (actividade habitual e, por isso, aparentemente simples), se joga mais do que o pensar formal ou o juízo lógico... Julgar-se parece significar, então, um princípio crítico que desafia aquilo que pode diminuir ou deprimir a minha capacidade de agir” (Silva, 2009: 156).

A auto-avaliação é, de resto, apresentada por Caetano (2008: 55), por exemplo, como de grande importância para envolver e responsabilizar o avaliado, permitir-lhe confrontar a sua opinião com a do avaliador acerca dos pontos fortes e fracos do seu desempenho e, eventualmente, tomar iniciativas de melhoria, condicionando “o papel de juiz absoluto que o avaliador poderia tender a adoptar”, levando-o a preparar melhor a sua argumentação e a optar por uma atitude mais construtiva e de aconselhamento.

O novo RADD estabelece, ainda, a composição e as competências dos diversos órgãos e intervenientes no processo, que são as seguintes:

- o presidente do conselho geral é chamado, pela primeira vez, ao processo, com a competência de decidir os recursos, criando-se um sistema de arbitragem mais expedito e centrado na escola;
- o director da escola continua a ser o responsável pelo processo de avaliação do desempenho docente, cabendo-lhe assegurar as condições da sua realização; compete-lhe, ainda, proceder à avaliação dos docentes sujeitos a regimes especiais, nomeadamente os posicionados nos últimos escalões da carreira (8.º, 9.º e 10.º escalões), e os que exerçam as funções de subdirector, adjunto, assessor de direcção, coordenador de estabelecimento, coordenador de departamento curricular e avaliadores por este designados; é, também, responsável pela apreciação e decisão sobre as reclamações nos processos em que foi avaliador;
- o Conselho Pedagógico elege os quatro docentes que integram a Secção de Avaliação, aprova os documentos de registo e avaliação do desenvolvimento das actividades realizadas pelos avaliados e aprova os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões consideradas na avaliação interna; aprova, ainda, o plano de formação a aplicar aos avaliados classificados com a menção de *Regular*;

- a Secção de Avaliação é constituída pelo director que preside e mais quatro docentes eleitos pelo Conselho Pedagógico; compete-lhe aplicar o sistema de avaliação considerando o Projecto Educativo e o serviço distribuído; calendariza os procedimentos; concebe e divulga os instrumentos de registo; acompanha e avalia todo o processo; cabe-lhe, ainda, no final, aprovar as classificações garantindo a aplicação das percentagens estabelecidas pelas quotas; ainda aprecia e decide as reclamações e aprova o plano de formação previsto para os avaliados classificados com a menção de *Insuficiente*;
- o avaliador interno é o Coordenador do Departamento curricular, ou quem este designar, sendo que deve estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado, pertencer ao mesmo grupo de recrutamento e ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica, ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica; compete-lhe a avaliação do desenvolvimento das actividades realizadas pelos avaliados nas diferentes dimensões, através do projecto docente<sup>13</sup>, dos documentos de registo e avaliação e do relatório de auto-avaliação;
- o avaliador externo integra uma bolsa de avaliadores constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento e cujos requisitos são os mesmos que se aplicam ao avaliador interno; procede à avaliação da dimensão científica e pedagógica dos docentes por ela abrangidos.

Neste novo Regime, mantém-se a diferenciação dos desempenhos em cinco níveis, como já era antes: *Insuficiente* - correspondente à avaliação final de 1 a 4,9 valores; *Regular* - correspondente à avaliação final de 5 a 6,4 valores; *Bom* - correspondente à avaliação final de 6,5 a 7,9 valores; *Muito bom* - correspondente à avaliação final de 8 a 8,9 valores; e *Excelente* - correspondente à avaliação final de 9 a 10 valores. E há contingentação das duas classificações superiores, que conferem bonificação no ritmo de progressão na carreira.

A avaliação final decorre das pontuações obtidas nas três dimensões avaliadas, considerando diferentes ponderações. É atribuída maior importância à *dimensão científica e pedagógica* com um peso de 60%, sendo que, no caso de ocorrer observação de aulas e, conseqüentemente, avaliação externa, esta representa 70% do peso considerado para a dimensão em causa; a *dimensão participação na escola e relação*

---

<sup>13</sup> O projecto docente tem carácter opcional e é elaborado anualmente, em função do serviço distribuído ao professor. Delineado por referência às metas e objectivos traçados no Projecto Educativo, consiste no enunciado do contributo do professor para a sua concretização. A sua extensão é, no máximo, duas páginas (artigo 17.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro).

---

*com a comunidade* tem um peso de 20%; e a *dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional* tem, igualmente, um peso de 20%. A reforçar a importância atribuída à dimensão *científica e pedagógica*, cresce o facto de ser o primeiro critério a considerar, caso seja necessário proceder ao desempate entre docentes com a mesma classificação terminal.

Será de assinalar, a preocupação em salvaguardar que nenhum docente seja lesado em resultado das avaliações obtidas nos modelos de avaliação do desempenho precedentes, podendo este optar, para efeitos de progressão na carreira, pela classificação mais favorável num dos três últimos ciclos avaliativos. Em nossa opinião, esta decisão, prevista nas disposições finais e transitórias (artigo 30.º), resulta da aceitação, por parte da tutela, da ineficácia dos modelos anteriores e do entendimento de que tal não poderá resultar em prejuízo para os avaliados.

Sem dúvida que, nesta mais recente proposta de avaliação do desempenho docente, houve preocupação na simplificação e desburocratização do processo, o que aliás, se encontra bem patente no discurso que sustenta os procedimentos a adoptar, nomeadamente na redução das dimensões a avaliar, no alargamento dos ciclos avaliativos, na introdução de uma componente externa que passa a ser responsável pela observação das aulas e num regime especial para os docentes em final de carreira. É mesmo referido, no comunicado enviado às direcções das escolas, que o novo regime pretende contribuir para recentrar as escolas e os seus profissionais no essencial da educação, que é o ensino, atribuindo à avaliação do desempenho docente “um estatuto significativamente acessório na agenda das escolas e dos professores” (comunicado da Secretaria de Estado do Ensino e da Administração Escolar, de 6 de Dezembro de 2011).

É perceptível nos normativos, entretanto publicados, sobre a avaliação do desempenho docente, a intenção de solucionar os principais problemas do modelo anterior, os conflitos interpessoais, a desconfiança nos avaliadores e dos avaliados, o excesso de documentação e burocratização e o mau ambiente criado nas escolas. “Neste sentido, promove-se uma avaliação do desempenho docente assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a

revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro).

Percebe-se, igualmente, o cuidado em não voltar a ter pressa na aplicação do modelo, que foi umas das críticas mais frequentes relativamente à situação passada, estando previsto na lei, que o ano escolar de 2011/2012 se destinava à concepção e implementação do instrumento de registo e avaliação e à formação dos avaliadores internos e externos. É, ainda, assumido o compromisso de fixar os parâmetros estabelecidos a nível nacional para a avaliação externa, numa procura evidente de uniformidade e clareza dos critérios a adoptar e de transparência nos processos.

Cremos, porém, que, como tem sido repetido até à exaustão, ainda que com pouco ou nenhum impacto na prática, para que uma reforma educativa, seja ela de que natureza for, se tornar bem sucedida, é necessário o envolvimento e a motivação dos professores. Todavia, o que possivelmente acontecerá em matéria de avaliação do desempenho docente, é que, passado o tempo de aplicação da disposição transitória, que acima referimos, encontremos um corpo docente desmobilizado face, nomeadamente, à ameaça de despedimentos, ao congelamento nas carreiras, aos sucessivos cortes salariais, a mudanças e exigências curriculares acrescidas, à ampliação da dimensão das escolas com consequências no seu funcionamento, à degradação das condições de trabalho.

O que nos é dado observar, sugere-nos que temos, neste momento, professores vencidos pelo cansaço dos modelos avaliativos anteriores, considerados pouco produtivos para o ensino e, muito menos para a aprendizagem, e, mesmo, perturbadores do decurso da acção docente. Foram modelos que, não tendo sido avaliados como se impunha, deram lugar a alterações, consideradas por uns relevantes, por outros pura cosmética. É um facto que em finais de 2012, algumas escolas ainda estavam a contas com o processo anterior, em virtude das muitas reclamações e recursos apresentados, alguns envolvendo processos jurídicos morosos. Assim, as alterações ao modelo, que se apresentam como solucionadoras, irão esbarrar com um contexto de aplicação macerado, atrevemo-nos mesmo a afirmar, indiferente ao que pode acontecer de novo.

Por outro lado, apesar de se identificarem neste novo modelo aspectos susceptíveis de melhorarem a avaliação do desempenho docente que vigorava, mantêm-se interrogações que, a nosso ver, reforçarão a instabilidade e a insatisfação dos docentes. Por exemplo, a articulação entre a avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho para progressão na carreira estará garantida? Será que todos os esforços implicados no processo de avaliação vão contribuir para promover a melhoria profissional dos docentes ou vão servir apenas para prestar contas?

Por conseguinte, como se assegura o reconhecimento do mérito e da excelência e de responsabilização no exercício da actividade profissional? Será que a avaliação externa realizada através da observação de duas aulas e apenas em situações específicas, salvaguarda a centralidade da dimensão *científica e pedagógica*, valorizando a actividade lectiva? Estará assegurada a observação de situações reais de aula? Ou vai manter-se a combinação prévia com o avaliado dos momentos a considerar, continuando a favorecer a sua encenação?

E, mais, como é que se vai avaliar no novo modelo a dimensão da *participação na escola e relação com a comunidade*? Como vão ser distinguidas as actividades em que um professor participa que são relevantes, das actividades destinadas à mera promoção pessoal e ao interesse próprio? Que instrumentos de registo podem ser utilizados?

O facto de o ano 2011/2012 ter sido reservado para a concepção e implementação do instrumento de registo e avaliação garantirá a apropriação, que se pretende gradual, do processo na vida da escola?

O aperfeiçoamento e sustentabilidade do processo de avaliação do desempenho docente, por via de formação a desenvolver de acordo com as necessidades identificadas, será possível face aos constrangimentos financeiros que afectam as entidades formadoras? Efectivamente, “se não forem criadas oportunidades para que os professores desenvolvam formação adequada em matéria de avaliação do desempenho, parece pouco provável que o modelo de avaliação cumpra os objectivos previstos” (Tomás & Costa, 2011: 479).

Como se vai operacionalizar a complementaridade desejada entre a avaliação interna e externa, o rigor e a justiça na emissão dos juízos avaliativos, atendendo à diversidade de grupos de recrutamento e, conseqüentemente, de avaliadores externos, que terão que se deslocar às escolas para proceder à observação de aulas?

O procedimento por hierarquização, no que se refere aos avaliadores, garantirá a eliminação de conflitos de interesses entre estes e os avaliados? Continuamos a ter a avaliação por pares, causadora de conflitualidade no modelo anterior. Como se pode garantir uma verdadeira imparcialidade?

Estará assegurada a simplificação e desburocratização dos processos quando tendencialmente as escolas, para diferenciarem desempenhos docentes, vão quantificar todos os elementos avaliativos, na procura da objectividade que permita a fundamentação na atribuição das menções qualitativas, nalguns casos levada às milésimas? Irá continuar a assistir-se a um desdobramento de descritores de desempenho, concretizados em instrumentos de recolha de registos, para todos os parâmetros em avaliação?

A avaliação externa dos alunos (exames e testes intermédios) seguirá critérios de exigência equilibrados, de modo a constituírem referência para a avaliação dos resultados escolares e para a definição das metas e objectivos inscritos no Projecto Educativo das escolas? A apreciação do contributo dos avaliados para estas metas e objectivos não ficará comprometida face à ineficiência da referida avaliação?

Entendemos que todas estas questões, que estão longe de ser as únicas que se podem formular relativamente à matéria em causa, são da máxima pertinência, sendo incontornáveis a quem a estuda, tanto mais que para elas não se encontram respostas cabais, nem na literatura, nem na legislação, nem na prática.

Antes de darmos por concluída esta nossa análise referimos, ainda, o facto de se manter a contingência das duas classificações superiores - *Muito Bom e Excelente* - que conferem direito a uma bonificação no ritmo da carreira. Tal, tem sido entendido pelos docentes como resultante de imposições economicistas, continuando a ser umas das críticas mais constantes ao modelo de avaliação docente. A harmoni-

zação praticada pelas escolas, para garantir a aplicação das percentagens de diferenciação de desempenhos, é mal vista pelos avaliados, uma vez que se sentem injustiçados, quando percebem que as classificações quantitativas são ajustadas, não em função da qualidade do seu desempenho, mas para cumprir as quotas estabelecidas na lei. Efectivamente, temos aqui uma medida que assenta no conceito de distribuição forçada, em que “as recompensas têm que ser devidamente geridas segundo critérios de meritocracia que permitam salientar uma minoria de colaboradores com desempenhos excepcionais” (Caetano, 2008: 73).

Além disso, entendemos o argumento, frequentemente utilizado, de que se não existissem limites no acesso às menções de *Muito Bom* e *Excelente*, poderiam ser favorecidas situações de erros de brandura<sup>14</sup>, enquanto que “a distribuição forçada é utilizada como um meio para obrigar as chefias a fazerem uma diferenciação efectiva dos seus subordinados” (Caetano, 2008: 64 e 73). Mas, face à insatisfação que gera, será de equacionar a possibilidade de no futuro, quando se entender que o nível de maturidade do sistema assegura o combate às classificações inflacionadas, retirar a obrigação do cumprimento de quotas na diferenciação das classificações. Até, porque, segundo o autor que temos vindo a citar, não existe evidência empírica da correlação entre a distribuição forçada e o sucesso das organizações, que, no caso, são as escolas.

Para além disso, utilizar a distribuição forçada em contextos organizacionais em que essa cultura e práticas não estão instituídas e em que se (con)funde com a avaliação do desempenho dos profissionais, revela que essas organizações se renderam ao facto dessa avaliação ser, em primeiro lugar, um processo político, de exercício do poder e, apenas em segundo plano, uma apreciação efectiva dos desempenhos (Caetano, 2008: 77). E, acrescentamos nós, que, só depois disso, é considerada um processo de desenvolvimento profissional, aspecto que surge à cabeça de quase todos os discursos sobre avaliação do desempenho profissional.

---

<sup>14</sup> “O erro de brandura manifesta-se na tendência de alguns avaliadores para classificarem os atributos ou os comportamentos acima do ponto médio da escala, ou, mais propriamente, para os classificarem acima do que seria requerido pelo seu desempenho” (Caetano, 2008: 64).

---



Juntamos às inquietações acima explicitadas ainda as seguintes: no que respeita à criação de parâmetros, a nível nacional para a avaliação externa, poderá constituir um referencial de padrões profissionais de âmbito nacional para o exercício da profissão docente? Será suficiente para suprir a lacuna que se sentiu nos modelos anteriores, relativamente à inexistência de um referencial de bom ensino?

Esta última inquietação, está de resto, presente no relatório da OCDE (2012: 12 e 19), nele se fazendo notar a ausência de padrões de ensino a nível nacional. Tal facto, segundo o citado relatório, constitui uma fonte de preocupação, uma vez que estes padrões podem fornecer pontos de referência credíveis para julgamentos sobre a competência dos professores, além de constituírem a garantia de que todos os avaliadores, de todo o país, tenham um entendimento comum de diferentes níveis de desempenho docente, possibilitando uma maior coerência e equidade nas apreciações.

Sabemos, no entanto, que passando para o domínio da teoria e aqui recorrendo às palavras informadas e ponderadas de Estrela (1999), este propósito afigura-se particularmente difícil de conseguir, pois “a definição de indicadores de qualidade de ensino pressupõe um processo prévio de referencialização ou, pelo menos, um processo de construção gradual de referenciais que acompanha o próprio processo de definição dos indicadores de qualidade e dos critérios e mecanismos da sua avaliação” (página 11).

Mesmo admitindo, como não pode deixar de ser, a existência de vários referenciais teóricos e, também, políticos, do que deve ser o “bom ensino” ou do “bom professor”, mas nenhum deles inequívoco, e assumindo a complexidade da sua construção, reconhecemos, no entanto, a sua indispensabilidade, de modo a evitar desvios e enviesamentos, demasiada subjectividade e arbitrariedades. E é, portanto, nesse sentido, que entendemos ter de rumar.

Por último, mas não menos importante, e apesar da falta de segurança que a instabilidade dos ditos referenciais acarreta, sublinhamos a relevância da formação dos professores, como elemento que precede e sustenta a avaliação, assunto que abordaremos de seguida, pois consideramos que só uma formação norteada por um

entendimento fundamentado e compartilhado do que é o ensino, pode servir de base para uma melhoria da avaliação do desempenho docente.

## 1.2. A formação requerida para ensinar

*“...o reconhecimento da importância da formação de professores aliada ao desejo de responder de maneira mais adequada às necessidades da escola e dos sujeitos a ela ligados permanece e implica opções que parecem válidas, à luz do desenvolvimento científico vigente.”*

*Maria Helena Damião, 1997: 98.*

Na sequência do Conselho Europeu de Lisboa, de Março de 2000, a Comissão Europeia elaborou um relatório que estabeleceu três objectivos estratégicos associados às mudanças e reformas que se previam para os sistemas educativos e formativos na Europa, na sequência do que fora negociado pelos Estados Membros no âmbito da Estratégia Global de Lisboa.

O primeiro deles foi identificado como *Objectivo estratégico 1: Melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na União Europeia* e tinha como primeira prioridade *Melhorar a educação e a formação dos professores e formadores*. Tal decorreu do entendimento que “os professores e os formadores são os intervenientes mais fundamentais na estratégia global com vista à sociedade do conhecimento e a uma economia fundamentada no conhecimento” (Comissão Europeia, 2002: 14). Neste programa de trabalho publicado pela Comissão Europeia era, igualmente, referido que a Europa necessitava de melhorar a forma como os professores e formadores eram preparados e apoiados no seu papel, que estava a ser sujeito a mudanças profundas e que, também, estava relacionado com a percepção que o público tinha da profissão docente e das expectativas gerais da sociedade, relativamente à escola, assim como à educação e à formação em geral.

Na altura em que estes propósitos foram definidos a conjuntura económica era prometedora e imaginava-se que a Europa estaria em breve na vanguarda em todos os sectores, o que implicaria uma revisão completa do sistema educativo europeu, precisando, nomeadamente, ser garantido o acesso à formação ao longo da vida (Europa, 2000). Sabemos agora, com bastante clareza, que a ambição era desmedida. Os resultados revelaram-se muito distantes dos esperados: a política monetária falhou e o desemprego não desapareceu, pelo contrário, subiu a níveis muitíssimo preocupantes.

De igual modo, a aposta que se afirmava ter de ser feita na formação dos professores, na sequência das linhas de orientação acima apontadas, contribuía para a ideia que, também por isso, a Europa iria atingir a máxima relevância na educação e na formação, sendo reconhecida à escala mundial como uma referência pela qualidade dos seus sistemas e instituições de educação e de formação (Comissão Europeia, 2002: 4). Também isso não se veio a verificar, de acordo com os resultados, entretanto, publicados.

Concordamos, com Torrecilla (2007), que coordenou o estudo da UNESCO e que diz que para incrementar os níveis de qualidade e equidade proporcionados por essas instituições é fundamental “optimizar os sistemas de formação inicial e contínua de professores (...) e favorecer a melhoria constante do seu desempenho como condição para o exercício da profissão” (página 15). E isto sem deixar na penumbra a avaliação da eficácia da formação, pois, não obstante as dificuldades que levanta, é fundamental, dado que “não existe garantia absoluta de a formação de professores, por mais adequada que pareça ser, desenvolva necessariamente a *identidade profissional* e favoreça *desempenhos profissionais adequados*” (Damião, 1997: 117).

Da sistematização e reflexão que fizemos sobre os mais actuais modelos de avaliação do desempenho docente ressalta a importância da formação dos professores, pois não basta avaliar para melhorar: a qualidade do ensino não resulta unicamente da apreciação do desempenho profissional. Precedentemente, ou em simultâneo, outras acções devem ser viabilizadas, nomeadamente na área da gestão escolar,

da organização e desenvolvimento dos currículos, da estruturação das condições do trabalho docente, da ética e deontologia profissional...

São fundamentais bons programas de formação de professores para o desenvolvimento da sua “performance”, afirma Berliner, que acrescenta, tratar-se de uma componente indispensável para um desempenho profissional de qualidade (2000: 358). Segundo este autor, parece óbvio, embora seja difícil de provar sem ambiguidade, que aqueles que têm a sorte de se integrar num bom programa de formação, atingirão mais cedo um melhor nível de desempenho e causarão menos “estragos” nos alunos, do que aqueles que, não têm esse acesso (página 370).

A formação de professores está organizada em Portugal, por sub-sistemas, continuamente vítimas de incomunicabilidade, designados por *Inicial*, *Contínua* e *Especializada*. Este último, a *Especializada*, refere-se à formação que tem como objectivo a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas e comete às instituições de ensino superior a responsabilidade pela sua concretização. Os sub-sistemas *Inicial* e *Contínua* serão abordados nos tópicos seguintes deste nosso trabalho, através de um breve apontamento sobre os aspectos essenciais, que nos permitam esclarecer a tríade em que nos concentramos: qualidade, avaliação e formação. Deter-nos-emos com mais pormenor na formação contínua, por ser a que está mais ligada à avaliação de desempenho docente, ainda que, entendamos que a formação deve preceder a avaliação.

### **1.2.1. A formação inicial dos professores**

A ideia de que a maioria dos alunos pode aprender o que a escola tem para ensinar, desde que isso seja abordado de forma cuidada, tão relevante nos quadros teóricos e de investigação contemporânea, foi sendo ensaiada ao longo da história da educação, com repercussões relevantes para a formação de professores. Efectivamente, com o advento da ideia iluminista de que a educação escolar é um bem de

que todos devem beneficiar, com vista à construção de uma sociedade igualitária, passou a entender-se que os professores deveriam assegurar, para além dos conhecimentos académicos, a ética, o exemplo e qualidades morais. Tal, permitiria a formação de “cidadãos críticos e participativos, cientes dos seus direitos, bem como dos seus deveres” (Leão, 2008: 83).

Sendo, desde cedo, sentida a dificuldade de encontrar um perfil de ensino seguro, capaz de sustentar a formação dos professores, mas assente a ideia que a qualidade da aprendizagem decorre, de alguma forma, da qualidade do ensino, foram surgindo várias propostas que, privilegiando pressupostos particulares, deram origem a práticas, também elas, particulares.

No que respeita a Portugal, isso é já bastante claro na proposta de formação estruturada de professores, delineada pela Companhia de Jesus, em finais do século XVI, que indicava que estes “se habilitassem convenientemente nas dimensões académica, pedagógico-didáctica e relacional, exigidas no exercício de tão elevada função” (Damião, 2007: 187), como forma de garantir o projecto delineado e aperfeiçoado, ao longo de quatro séculos, com vista a um ensino de qualidade.

O plano de estudos que construíram, a *Ratio Studiorum*, designação abreviada de *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, espécie de programa e regulamento pedagógico, pode considerar-se, usando as palavras de Rómulo de Carvalho (1996), de excepcional importância. “Na verdade, a Companhia de Jesus organizou, montou e testou, durante muitos anos, um dispositivo capaz de responder positivamente aos requisitos da formação moral dos jovens. E eis aqui a grande alavanca que tem levado sucessivas gerações a falar em *educar* em vez de *instruir*, como fim último da instituição escolar” (Ó, 2007: 60). Estava presente a noção de que “os professores devem conhecer os seus discípulos individualmente e tomar consciência de que os influenciam, mais pelo exemplo do que pela palavra; mas, sobretudo, uma elevada consciência da importância que tem motivar e preparar esses professores, trazê-los satisfeitos e atender os seus pedidos, por serem eles os factores cruciais do êxito escolar” (<http://dererummundi.blogspot.pt>). Foi um documento que inaugu-

rou uma nova era na institucionalização da educação escolar e que foi seguido até por outras ordens religiosas que se dedicaram ao ensino.

Afastados os Jesuítas, afastou-se a ideia do investimento na formação dos professores, para se alcançar um ensino de excelência e só com a criação de uma rede escolar pública, que remonta ao século XVIII, se voltaram a acentuar as preocupações com a formação dos que ensinavam, que deveriam servir um sistema de ensino laico, sendo, por exemplo, assumido, que ao professor “cabia tão só *instruir* os seus alunos nos mistérios da fé, como se de mais um assunto da *Razão* se tratasse” (Ó, 2007: 65).

Apesar de precoces nos caminhos da formação institucionalizada, só em 1862, surgiu no nosso país, a primeira escola de formação de professores para a instrução primária, a Escola Normal de Lisboa, e só no início do século XX, surgiram os Cursos de Habilitação para o Magistério Secundário.

Considerando que, à altura, o papel do professor era, sobretudo, centrado na transmissão de conhecimentos, a vertente académica da formação decorria ao longo de quatro anos, sendo que o último se consagrava inteiramente à prática pedagógica. Era entendimento, ao tempo, que para se ser professor, era necessária uma formação relativamente longa, no interior de instituições vocacionadas para o efeito (Teixeira & Pintassilgo, 2011).

Os ideais da I República, redobrando a preocupação com a educação igualitária para todos, como forma de garantir a equidade e como factor principal do progresso das sociedades (Pintassilgo, 2010), permitiram um desenvolvimento da formação dos professores, sobretudo para aqueles que leccionariam no ensino secundário. A criação das Escolas Normais Superiores, anexas às Universidades, veio acrescentar valor à formação docente. Os cursos tinham a duração de dois anos, o primeiro para preparação pedagógica e o segundo para iniciação à prática. Estava, pois, aceite a ideia de que são estas duas dimensões que asseguram a qualidade do ensino.

Sob orientação de especialistas em metodologia, essa qualidade alcançava-se com a experiência prática, que decorria em classes do ensino liceal, terminando o percurso de formação com o Exame de Estado. Apesar do protagonismo assumido

pelos professores universitários, os liceus surgiram como um importante contexto de formação, situação bastante inovadora e muito próxima do que, actualmente, se designa por *formação centrada na escola*.

Esta expressão, comum no vocabulário pedagógico a partir dos anos oitenta, refere-se à “formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos” (Barroso, 1997: 74).

Com a extinção, em 1930, das Escolas Normais Superiores, houve uma divisão entre a denominada cultura pedagógica, de carácter teórico, que competia às universidades assegurar, e a prática pedagógica, constituída por dois anos, a ser realizada num dos Liceus Normais<sup>15</sup>, onde os estagiários assistiam a lições modelo, leccionadas por professores especialistas, e onde davam, pontualmente, aulas, participavam em reuniões de natureza pedagógica e noutras actividades da vida escolar. Havia, pois, uma separação entre a formação pedagógica teórica e a formação pedagógica prática, sendo claramente valorizada a segunda.

De acordo com Teixeira e Pintassilgo (2011), este esquema de formação, em que poucos entravam, consistia numa espécie de formação pelos futuros pares, já que decorria no contexto de uma escola do nível de ensino a que os candidatos se destinavam, acompanhada por professores desse mesmo ensino e mais afastada da formação pedagógica universitária que, até então, fora dominante.

Nessa década de trinta, surgiu um modelo de formação que perdurou, no essencial, até aos anos setenta. Assentava num Exame de Admissão ao Estágio, exigente, que implicava conhecimentos específicos e de cultura geral, testados em provas escritas, práticas e orais. Os candidatos que acediam ao estágio assistiam a aulas “exemplares”, leccionavam e participavam na generalidade das actividades, quer pedagógicas, quer administrativas. Por fim, eram sujeitos ao Exame de Estado, cujo júri era maioritariamente constituído por professores do mesmo nível de ensino, ou

---

<sup>15</sup> Apenas dois Liceus, um em Lisboa e outro Coimbra, tinham o estatuto de Liceu Normal, onde leccionavam professores metodólogos, por grupo de ensino, e serviam como escola de ensaios pedagógicos.

seja, eram os pares que decidiam se os candidatos mereciam, ou não, integrar a classe.

Nos anos setenta do século XX, a massificação do ensino, decorrente da reforma do sistema educativo, que ficou conhecida por Reforma Veiga Simão, denotava bem as preocupações do seu mentor com a importância atribuída à educação, e com a democratização do ensino, que configurava a igualdade de oportunidades. Isto, levou a um recrutamento alargado de docentes, circunstância que impulsionou o desenvolvimento de programas de formação profissional de professores, orientada para o desenvolvimento de um projecto de progresso social, com a criação dos Ramos Educacionais e, mais tarde, das Licenciaturas em Ensino. Passava-se, assim, a oferecer a formação profissional integrada na licenciatura, ainda que em modelos diferenciados (Bidarra et al., 2012).

Em 1986, com a institucionalização da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86, de 14 de Outubro) foi defendida a ideia de que a qualidade do ensino resultava de uma formação integrada, que associasse a preparação científico-pedagógica, articulasse a teoria com a prática e assentasse em práticas metodológicas isomórficas. Deveria permitir a reconversão e a mobilidade, ser participada e criativa, conduzir a uma prática reflexiva, à auto-formação e auto-aprendizagem, à inovação e à investigação, com referência à realidade social e à actividade educativa, desenvolvendo uma perspectiva crítica e actuante (Bidarra et al., 2012). Enquanto que, no início do século, havia consenso sobre o que se entendia que era o bom professor, surge agora uma multiplicidade de referenciais de qualidade que vieram contribuir para a divergência de opiniões sobre o assunto.

Nos anos noventa, com a europeização das políticas educativas, a formação de professores aparece como uma área prioritária, capaz de melhorar e reformar a educação, para responder aos desafios de uma sociedade em permanente mudança. As políticas de formação, de recrutamento e de desenvolvimento profissional, surgem enquadradas em documentos provenientes da União Europeia, que manifesta a sua preocupação com a criação de programas de formação de professores de qualidade (Bidarra et al., 2012).



Actualmente, muitas instituições de ensino superior têm a seu cargo a formação inicial dos professores, desde universidades clássicas e novas a institutos politécnicos. Procuram, cada qual com seu modelo de formação, com as suas opções no que se refere à articulação entre teoria e prática e entre as componentes académica e pedagógico-didáctica, o reconhecimento de qualificações no espaço europeu, com vista à mobilidade e flexibilidade dos percursos académicos. Analisando os seus currículos, podemos concluir que todos eles têm em vista a melhoria educativa, através de um ensino de qualidade.

São preocupações actuais a revisão das condições de acesso à profissão e a elevação do patamar de qualificação dos docentes do ensino não superior, por exemplo, através de cursos pós-graduados de mestrado. Não deixam, no entanto, de estar presentes questões como a da articulação das componentes da formação com a desejável interacção entre a teoria e a prática, a falta de ligação com as escolas do mesmo nível dos formandos, o desconhecimento, por parte dos formadores, dos contextos reais onde os futuros professores vão exercer a sua profissão, o facto de estes leccionarem as suas disciplinas numa lógica aditiva de currículo, apenas com a preocupação de fornecerem alguns modelos teóricos e sem grande espírito crítico.

Nóvoa referia, na conferência sobre *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*, realizada em Lisboa, em 2007, que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, sublinhando a necessidade de estes terem um lugar predominante na formação dos seus pares. Não deixa de ser curiosa esta sua observação, se considerarmos que, já nos meados do século passado, se pensava do mesmo modo, ficando-nos a sensação de que algo de importante, no que se refere à formação de professores, ter-se-á perdido no tempo.

A isto não será alheia a aposta na formação contínua, que dominou sobretudo na década de noventa, e sobre a qual nos debruçaremos no próximo tópico do nosso trabalho.

### **1.2.2. A formação contínua dos professores**

João Barroso, em final do século que passou, considerava que a evolução da formação contínua de adultos foi condicionada pelas transformações ocorridas no domínio das teorias das organizações e pelas consequências que provocaram nos modos de organização do trabalho e nos processos de gestão. Na abordagem que este autor se propôs fazer sobre as relações entre formação e desenvolvimento organizacional, destacam-se duas grandes fases na sua evolução.

Uma primeira fase, desde o período em que a formação de adultos é tida como uma resposta às necessidades de cada um, à parte dos problemas organizacionais e fora das situações de trabalho, até ao momento; numa segunda fase, em que se procuram ajustar as necessidades dos indivíduos às necessidades das organizações (Barroso, 1997: 63).

Na verdade, a formação contínua, por volta dos anos 70 do século XX, identificava-se com uma educação recorrente, destinada a superar lacunas de qualificação dos trabalhadores ou a resolver problemas de desajustamentos dos saberes profissionais, face às mudanças tecnológicas e à inovação dos processos de produção. Tratava-se de uma formação fortemente marcada pelo modelo escolar, em que os formandos não eram ouvidos na definição dos objectivos, ou dos conteúdos, e os formadores assumiam o papel de transmissores de conhecimentos.

Este tipo de formação, em que se distingue claramente a contribuição daqueles que a concebem da contribuição daqueles que a recebem, quer ao nível pedagógico, quer ao nível das políticas, em que há uma separação das estruturas, dos programas, dos conteúdos e dos formandos, conforme a própria divisão das tarefas, “integra-se num modelo taylorista de organização e de regulação do trabalho” (Barroso, 1997: 65).

Neste sentido, a formação contínua poderia mesmo ser entendida como dispensável, uma vez que os trabalhadores eram seleccionados pelas suas competências, para executarem tarefas de acordo com instruções muito precisas, de modo a aumentar a rentabilidade e a eficácia. “Com esse fim, a concepção e o controlo de

todas as actividades inseridas no ciclo de produção (por mais elementares que fossem) deviam ser retiradas à iniciativa do trabalhador” (Barroso, 1997: 66).

Numa segunda fase, as relações entre formação e desenvolvimento organizacional são marcadas por uma humanização das relações de trabalho, coincidente com a ruptura da organização taylorista, ultrapassada, face a novas exigências na qualificação e nos conteúdos do trabalho.

Assim, na década de 80, emergem novas iniciativas de formação mais integradas nas organizações com vista à redistribuição do saber profissional, a uma maior sociabilidade e abertura do sistema, contribuindo para uma maior participação dos trabalhadores.

Abandona-se, deste modo, a visão funcionalista das organizações e é dada importância aos actores e à sua capacidade de aprendizagem, constituindo um contexto favorável à procura de novos modelos e práticas de formação.

É neste quadro que se assiste a uma articulação entre as situações de formação e as situações de trabalho, em que a formação é reconhecida como um investimento produtivo, considerada na estratégia política das empresas. Como refere Barroso, “é neste contexto que na formação contínua de adultos se valorizam cada vez mais as modalidades que favorecem a capacidade dos actores, nas organizações, de produzirem o seu próprio conhecimento...” (1997: 73). São as denominadas modalidades de formação centrada nas organizações de trabalho, mobilizadas ao serviço de um projecto de mudança.

Nas sociedades dos nossos dias, a omnipresença do discurso da formação contínua tem gerado a crença nas suas virtualidades, pois é encarada como um instrumento para promover o emprego e a mobilidade social e é a solução de todos os problemas. Isto faz com que, paradoxalmente, também se transforme no *bode expiatório* de todos os fracassos, como refere Perrenoud (1993: 94), que diz, ainda, que a formação “não merece nem este excesso de honra, nem esta indignidade”. A par da importância que a formação possa ter, é preciso que, como explica Barroso (1997: 75), as organizações criem dispositivos e dinâmicas que possibilitem que “os trabalhadores transformem as suas aprendizagens em acção (...) é preciso que a própria

organização aprenda a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão”.

Estas considerações são válidas para a formação contínua de professores, como hoje é entendida e cuja génese se pode situar no fim do século XIX. Efectivamente, da colaboração entre as Escolas Normais e associações de professores nasceram as Conferências Pedagógicas, que segundo Nóvoa (1991: 17), “constituíram um dos raros espaços em que o professorado português pode partilhar ideias e sentimentos sobre a profissão e o ensino”. De acordo com este autor, a profissão docente poder-se-ia ter desenvolvido de uma forma mais autónoma se o período de vida destas iniciativas não estatais não tivesse sido tão curto.

No princípio do século XX houve ainda algumas iniciativas do mesmo matiz, desenvolvidas por associações de carácter científico e cultural, mas foram sendo asfixiadas pelo aparelho repressor do regime nacionalista. Assim, transformou-se o que se poderia designar por *formação em reciclagem* – termo que, só por si, revela “grande pobreza conceptual, que ilustra bem a prevalência de uma atitude normativa e prescritiva em relação aos professores” (Nóvoa, 1991: 18).

Até aos anos sessenta, do século XX, a concepção de formação docente foi vista numa óptica *tradicional*, segundo a qual “cada professor deveria possuir um conjunto de conhecimentos científicos a transmitir aos alunos e, em simultâneo, dominar técnicas eficazes para garantir essa transmissão” (Barroso & Canário, 1999: 22).

A tentativa de romper com este modelo de formação surgiu no período pós 25 de Abril de 1974, quando se desencadearam esforços para conceber e concretizar modalidades de formação contínua *centrada na escola*. Foi nesta altura que surgiram os *Centros Regionais de Apoio Pedagógico*, criados com a intenção de integrar as componentes não formais da formação de professores e incentivar a sua autonomia, mostrando a intenção do Estado em desconcentrar e descentralizar as políticas educativas. A ideia de que toda a formação deve levar os sujeitos a adquirir competências em função das suas necessidades e dos contextos onde trabalham, identifica os

referenciais de qualidade com a prática docente quotidiana, numa realidade próxima e no contexto de cada um.

Tal entendimento, levou à criação dos referidos *Centros Regionais de Apoio Pedagógico*, que tiveram um período de vida muito efémero, a que se seguiu a implementação dos *Centros de Apoio Pedagógico*, cuja política encarava os professores como agentes de desenvolvimento local, incentivando as modalidades de trabalho colectivo e a articulação entre as escolas e a comunidade, o que fez emergir a ideia de uma rede de colaboração entre professores.

Também nos anos oitenta, com o nascimento das *Escolas Superiores de Educação*, consubstanciou-se a criação dos *Centros de Apoio à Formação de Professores* em ligação a cada escola. Estes centros de recursos tiveram, igualmente, um período de vida muito curto, influenciando, no entanto e de forma definitiva, a estrutura de algumas dessas escolas superiores.

A formação em serviço, destinada a pôr cobro a desequilíbrios estruturais criados pela expansão escolar, que conduziu a um número elevado de professores sem as necessárias habilitações e que se destacou nos anos oitenta no nosso país, teve, também, como fonte inspiradora a *formação centrada na escola*. Em particular, a profissionalização em exercício, trouxe às escolas aspectos inovadores, quer nas práticas, quer nas dinâmicas que transmitiu<sup>16</sup>.

Deste modo, a escola foi sendo valorizada nestas experiências, como unidade territorial de formação, e dada visibilidade à vertente não formal, bem como à animação comunitária.

Em 1986, com a institucionalização da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) a formação contínua surgiu como um direito de todos os profissionais de educação, visando a actualização e aprofundamento de

---

<sup>16</sup> Estes programas, destinados a profissionalizar docentes integrados no sistema de ensino, em consequência da massificação dos anos anteriores, eram coordenados a nível regional pelas Equipas de Apoio Pedagógico, constituídas por Orientadores Pedagógicos, dos diferentes grupos disciplinares - os *ventoinhas*, designação que caracterizava a sua mobilidade.

conhecimentos científicos, o desenvolvimento de competências profissionais e a mobilidade e progressão na carreira.

Em 1989, a formação foi consagrada como dever e condição necessária à progressão na carreira docente, expressamente declarada como incentivadora da participação activa na inovação educacional e motor da melhoria da qualidade do ensino (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro - Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores).

Com a publicação do Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de Novembro - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, criou-se um sistema nacional de formação de professores, surgindo os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE). Este Regime Jurídico, se quisermos utilizar a classificação de Gilles Ferry<sup>17</sup>, aponta para um modelo de formação *centrado na análise*, valorizando o formando como agente da sua própria formação, capaz de analisar situações e de referenciar aquilo que é conveniente aprender, para exercer a profissão docente com qualidade.

Podemos ainda considerar que este modelo de formação se insere nos modelos construtivistas, referenciados por Nóvoa (1991: 23), uma vez que aponta para o *paradigma investigativo* e para a *forma interactiva-reflexiva*, dado que se baseia na “necessidade de conceber uma formação contínua que contribua para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”. No preâmbulo do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, é referido que deve ser dado “especial realce à valorização pessoal e profissional do docente”.

Foi esta a tarefa que os CFAE tiveram pela frente, ao surgirem, em finais de 1992. Barroso e Canário (1999: 21) recordam que estes centros “eram portadores de um conjunto de promessas e alimentavam um conjunto de expectativas quanto à possibilidade de, com base em estratégias territorializadas e contextualizadas de

---

<sup>17</sup> Gilles Ferry (1983), analisando as práticas de formação, quanto ao tipo de processo, dinâmica formativa e modo de eficiência, estabeleceu diferentes modelos de formação: o modelo centrado nas aquisições, o centrado na iniciativa e o centrado na análise.

formação, poderem contribuir para a construção de modalidades de autonomia, por parte das escolas e dos professores”.

O arranque da actividade dos CFAE fez-se no final do ano de 1992, num ambiente marcado pela expectativa e, também, pelo entusiasmo. “Este modelo, que se pretendia descentralizado, tinha o propósito de favorecer e fomentar uma lógica instituinte de formação de professores, dando corpo ao princípio da autonomia, pedra de toque da Reforma Educativa, e de contribuir para a mudança da qualidade de ensino” (Viegas, 2007: 226).

Relativamente ao primeiro objectivo, poder-se-á dizer que, durante muito tempo, a formação contínua de professores se revelou um modelo apenas fisicamente descentralizado. Os CFAE deram-nos “a imagem de uma organização em que a lógica da tutela se sobrepôs, claramente, a uma possível lógica de autonomia, aparecendo os Centros de Formação como instrumentos de execução de programas financeiros” (Barroso & Canário, 1999: 149).

Com efeito, desde a calendarização dos planos anuais até à oferta de formação, havia uma manifesta dependência financeira, relativamente ao Programa FOCO<sup>18</sup>. Também a saída de legislação regulamentadora da progressão na carreira “levou muitos professores à procura de uma formação qualquer, eventualmente a que tivesse o menor número de horas e parecesse menos trabalhosa (...). A formação surge como um qualquer processo burocrático imposto pelo sistema e não como uma perspectiva pessoal de transformação de práticas” (Salgado, 1995: 256).

Apesar do dispositivo legal apontar para a sujeição da oferta à procura da formação, o que sucedeu foi precisamente o contrário. Desde logo, o poder central começou por definir prioridades nacionais, assentes numa lógica de necessidades de formação, decorrentes da evolução do sistema educativo. Os professores foram

---

<sup>18</sup> Este programa propunha-se apoiar programas de reconversão profissionais assim como a formação contínua de professores e responsáveis da Administração Educacional, incluindo o pessoal não docente. Inseria-se no PRODEP - *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal*.

---

obrigados a aceitar a oferta existente, cujo principal objectivo era o de facilitar a aquisição de créditos.

Ao mesmo tempo, nas escolas, era preciso criar e dinamizar os Centros de Formação e, nessa medida, não será exagerado afirmar que os CFAE só nasceram, de facto, quando os seus directores tomaram posse. Houve uma primeira fase que se caracterizou pela procura de uma estrutura que lhes imprimisse identidade e substância (espaço, equipamentos, apoio administrativo, criação rápida de cursos para dar resposta aos objectivos imediatos), tarefa que, diga-se, nem sempre foi fácil de conseguir nem de manter, em muitos casos, “instalaram-se numa qualquer sala sobrando, numa escola designada por Escola-Sede, começando, assim, uma convivência a dois, nem sempre fácil, com frequentes desencontros de interesses, mantendo, por vezes, uma relação de amor/ódio que, em alguns casos, acabou em ruptura” (Viegas, 2007: 227).

O director ao instalar o *seu* Centro de Formação teve de aprender a obter financiamento para concretizar o *seu* plano de formação e para equipar, minimamente, o *seu* serviço administrativo. E teve de aprender informática, noções de contabilidade nacional e do Fundo Social Europeu, teve de organizar um serviço de secretaria (arquivo, correspondência, processos contabilísticos, emissão de certificados e declarações) e, muitas vezes, arrumar as salas, transportar retroprojectores, écrans, fazer fotocópias, abrir e fechar a escola e cumprir o seu horário lectivo. Na verdade, o Centro de Formação tinha a porta aberta se o director estava presente, caso contrário, não havia atendimento. Tudo isto, acrescido da capacidade relacional dos directores, decisiva para a oferta formativa, justificava, à altura, a ideia sustentada por alguns estudos, de que *os Centros de Formação eram os seus directores*.

Também a falta de formadores habilitados, que preenchessem os requisitos exigidos, levou ao recrutamento de professores do ensino superior ou possuidores de formação acrescida, o que acarretou a importação do modelo de formação universitário, na sua versão mais negativa, potenciando, como refere Salgado “o peso hierárquico atribuído àquele que sabe” (1995: 258). O modelo escolar marcou



um processo que deveria ser de formação de adultos, comprometendo a melhoria da qualidade do ensino, pois o pretense “isomorfismo pedagógico - aprendizagem de novos modelos a partir da sua vivência no processo de formação” (página 256), passa a funcionar, exactamente, em sentido inverso.

Os CFAE transformaram-se, assim, em *agências* de formação, à imagem do ensino superior, onde as regras e os regulamentos eram ditados pelo Fundo Social Europeu, fonte de financiamento, criando-se, deste modo, um grau de formalização e complexidade acentuados, processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controlo, impessoalidade nas relações, abundância de documentos escritos, prestação de contas e uniformidade de procedimentos. Características que, na linha de pensamento de Costa (1996: 39), se enquadram no modelo burocrático.

Não tardou que este modelo começasse a apresentar sinais visíveis de esgotamento, colocando em causa a noção de qualidade que veiculava.

A reformulação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, em 1996, trouxe a possibilidade de o director usufruir de dispensa da componente lectiva e de recrutar um ou dois assessores, em regime de acumulação. A Escola-Sede dispensou um funcionário para garantir a abertura do Centro de Formação ao público e começam a sentir-se sinais de reconhecimento da importância do trabalho que estava a ser desenvolvido.

A legislação, entretanto publicada, apelava aos sujeitos e à sua intervenção, apontava-se para a construção de autonomias locais, para conceitos de gestão estratégica e formação de actores, enquanto peças fundamentais deste processo. Começou a falar-se em formação centrada na escola: “uma formação que faz do estabelecimento de ensino lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos” (Barroso, 1997: 74).

Foi, deste modo, posta a tónica na diversidade de interesses que os professores perseguiram, na gestão participada e participativa, na tomada de decisões negociadas. A formação é entendida, então, como o produto de uma reflexão dos professores sobre as suas práticas, em contexto escolar, envolvendo a organização

no seu conjunto e até as relações que estabelece com o meio envolvente. Os professores e, na sequência de novos regulamentos, os funcionários, foram chamados a intervir na concepção dos planos de formação, numa clara articulação com os projectos educativos das escolas.

Esteve subjacente uma discussão de interesses, assente nas experiências vividas e na identificação de necessidades e problemas, para os quais se procuravam soluções em conjunto. Os CFAE viram, assim, valorizada a dinâmica associativa entre as escolas e a dimensão colegial do seu funcionamento.

Nalguns casos, passaram duma condição virtual a verdadeiros centros de recursos de formação, com espaços próprios, instalações adequadas, equipamentos e recursos humanos. Organizaram-se em redes, construíram parcerias e estabeleceram protocolos com outras entidades formadoras, num compromisso entre um modelo, ainda burocratizado, e um outro modelo, mais democrático, que já reconhecia importância aos destinatários da formação e às expectativas criadas, aos fenómenos de cooperação e de participação.

Mas, certo é, que os CFAE continuaram reféns da entidade financiadora e, sem capacidade de diversificação das fontes de receita, andaram ao sabor de vagas, mais ou menos generosas, que condicionaram a sua afirmação e desejada autonomia.

A necessidade de obter créditos para progredir na carreira *obrigava* os professores a frequentarem a formação e acrescentou-se a imposição de apenas relevarem para a progressão na carreira as acções de formação considerada *adequada* aos grupos e áreas disciplinares. Ou seja, que incidissem sobre conteúdos de natureza científico-didáctica com estreita ligação à matéria curricular. Também, muita da formação destinada aos docentes dos 1.º e 2.º ciclos, passou a ser da responsabilidade das instituições de ensino superior, reforçando o modelo de formação universitário.

Em 2008, procedeu-se à fusão dos CFAE, ficando cerca de um terço do número inicial. Acentuou-se a tendência para responder às necessidades do Ministério da Educação, que foi criando pacotes de formação, de acordo com as alterações que se iam verificando.

Mais recentemente, a inexistência de linhas de financiamento tem obrigado estes organismos a *viverem de expedientes*. Isto é, muita da formação é orientada de forma gratuita pelos formadores e começaram a surgir acções de formação pagas pelos próprios formandos. Na verdade, os CFAE, que inicialmente não aceitaram o pagamento das acções pelos formandos, alegando a obrigatoriedade da formação para a progressão na carreira e avaliação do desempenho, o que justificava a gratuitidade, acabaram rendidos face à penúria que se fez (e faz) sentir e à pressão dos próprios docentes. Os professores preferem pagar a formação no seu CFAE, a terem que se deslocar e suportar custos mais elevados, praticados por outras entidades formadoras.

Efectivamente, colocam-se cada vez mais desafios aos professores, seja pelo progresso científico, seja pela evolução da tecnologia, seja pelas mudanças sociais, e de modo muito particular do sistema educativo, desafios que se traduzem, incontornavelmente, na necessidade de uma aprendizagem contínua, e que resultam na necessidade de encontrar respostas ao nível da formação contínua.

Neste contexto, o desenvolvimento profissional, reforçado no modelo de avaliação a que nos temos vindo a referir, passa por tornar os professores mais capazes de ensinar, o que se consubstancia, sobretudo, na formação acrescida em competências consideradas cruciais, para concretizar os grandes objectivos do sistema educativo. Formação que, uma vez apropriada pelos docentes, tem que assentar num processo de elaboração e reelaboração, de acordo com os contextos de trabalho (formação-ação) e com as necessidades decorrentes das conjunturas que têm que enfrentar.

Nesta medida, as modalidades de formação devem permitir a valorização da identidade profissional, potenciando a investigação e a reflexão, baseando-se no Perfil Geral de Desempenho Profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto). Torna-se, pois, imprescindível, que os professores considerem a avaliação de desempenho não só como um instrumento de controlo, mas, sobretudo, como um meio para melhorar a qualidade do seu trabalho. Nesse sentido, esta avaliação deve assumir um pendor formativo e ser integrada nas rotinas escolares, proporcionando a participação de todos, em todos os momentos.

Um dos princípios da Avaliação do Desempenho Docente é o diagnóstico das necessidades de formação dos professores, com vista à elaboração de um Plano de Formação de Escola. Tal diagnóstico, decorrente da análise das propostas de objectivos individuais e da auto-avaliação, não pode deixar de se relacionar com as necessidades institucionais, em primeiro plano evidenciadas pelos Departamentos Curriculares e Grupos Disciplinares. Nesta linha de pensamento, só faz sentido apostar na formação contínua dos professores, quando integrada no projecto mais global da escola, de modo a contribuir para alcançar as metas a que esta se propõe e que é uma das razões pela qual a frequência de acções, constitui um dos parâmetros a classificar.

No âmbito do modelo de Avaliação de Desempenho Docente, surgido em 2007, eram sugeridos dois instrumentos de carácter opcional, cuja finalidade se prendia com o desejado desenvolvimento dos docentes e a que já aludimos: o Plano Individual de Desenvolvimento Profissional e o portefólio. Com base em evidências apuradas durante o processo de avaliação, ambos visavam propiciar condições para o questionamento e a reflexão acerca da vida profissional e pessoal do professor, a partir de interrogações críticas, como *O que sou? O que deveria ser num referencial de excelência? Como posso contribuir para a melhoria da qualidade da minha escola?*, as quais deveriam encontrar resposta no quadro da formação contínua.

Com a primeira reformulação e simplificação do referido modelo, este questionamento e reflexão passaram a ser feitos através da elaboração de um relatório de auto-avaliação que abordava os seguintes aspectos: “a) Autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação; b) Breve descrição da actividade profissional desenvolvida no período em avaliação; c) Contributo do docente para a prossecução dos objectivos e metas da escola; d) Análise pessoal e balanço sobre as actividades lectivas e não lectivas desenvolvidas (...); e) Formação realizada e seus benefícios para a prática lectiva e não lectiva do docente; f) Identificação de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional” (ponto 4, do artigo 17.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho).

A alteração ao modelo, ocorrida em 2012, continua a considerar o relatório de auto-avaliação como o meio de identificação das oportunidades de desenvolvimento profissional e de melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos. Entende-o como um instrumento de reflexão sobre a actividade desenvolvida, incidindo, entre outros elementos, sobre a formação realizada e o seu contributo para a melhoria da acção educativa (artigo 19.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro). Considera, ainda, que a dimensão *Formação contínua e desenvolvimento profissional* passa a ter uma ponderação de 20% na classificação final de cada avaliado (artigo 21.º) e, no caso da atribuição das menções qualitativas de Insuficiente e Regular, obriga à conclusão com sucesso de um plano de formação (artigo 23.º).

Este facto, que nos poderia fazer pensar que se mantém a importância dada à formação contínua, é contrariado pelo Estatuto da Carreira Docente, publicado no mesmo dia e com o propósito principal de integrar as alterações do novo modelo, que determina a diminuição, para metade, da exigência do número de horas de formação, enquanto requisito para progressão ao escalão seguinte e, conseqüentemente, por ciclo avaliativo. Queremos acreditar que tal não terá o intuito de a desvalorizar, mas, antes, será consequência dos constrangimentos que se sentem, relativamente ao financiamento das entidades formadoras.

Ao instituir uma sistemática avaliação do desempenho docente, que pretende ser vista como um processo gerador de competências, deve-se ter presente a mudança que esta provoca. Mudança aqui considerada como um “conceito ecológico”, em que “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham” (Canário, 1994: 27).

A integração da formação inicial, contínua ou especializada faz-se, deste modo, através da sua mobilização ao serviço de um projecto de mudança, a ser construída pelo colectivo de professores e outras instâncias que o envolvem, contribuindo para a produção de uma cultura de avaliação, repensando-a, dando-lhe consistência teórica e, até, indicando novos rumos para a investigação.

De acordo com as últimas *Recomendações* do Conselho Nacional de Educação (2013) é importante sobrevalorizar a formação contínua com objectivos de desenvolvimento profissional, tendo em conta os novos problemas que são colocados aos professores, quer no quadro mais amplo de uma sociedade cada vez mais complexa, quer nos contextos de trabalho cada vez mais exigentes. Pede-se aos professores que garantam aprendizagens de qualidade, exigindo-lhes competências que podem não ter adquirido durante a sua formação inicial, mas que podem constituir um referencial para a formação contínua.

Como podemos perceber, a formação de professores em Portugal confronta-se hoje com novos dilemas e desafios, a que não são indiferentes as condições sociais e institucionais decorrentes da actual conjuntura de crise económica e financeira, a retracção do investimento público e as novas prioridades da política educativa (CNE, 2013).

Reconhece-se a importante experiência já acumulada, mas, também se confirma que, ao longo do tempo, a noção de qualidade na formação inicial e contínua de professores tem assumido diferentes entendimentos, o que se tem reflectido no modo como esta se tem concretizado e nos efeitos pretendidos. Por estas razões, a formação dos docentes não pode ser repensada à margem das mudanças que têm ocorrido nos últimos anos.

### 1.3. A tríade “qualidade, avaliação e formação” no quadro do ensino

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

*Estatuto da Carreira Docente, 2007, artigo 40.º, n.º 2.*

A alteração ao Estatuto da Carreira Docente, verificada em 2007, e a consequente regulamentação do, então, novo Modelo de Avaliação de Desempenho, vieram agudizar substancialmente tensões latentes no nosso sistema educativo, entre o “central” e o “local”, entre a hierarquia e a paridade, surgindo, agora, um problema de limite. Tal problema pode enunciar-se do seguinte modo: no quadro deste modelo, esperava-se que as escolas tomassem decisões específicas, mas até onde é que poderiam ir as suas decisões? A resposta a esta pergunta desencadeou uma inversão do habitual discurso de autonomia, que se traduzia numa ambiguidade: as escolas reivindicaram mais orientações, enquanto o Ministério sublinhava que elas deveriam assumir as que já estavam estabelecidas em letra de lei.

Constatou-se, ou confirmou-se, também neste caso particular da avaliação do desempenho docente, que a real autonomia das escolas era, na expressão de João Barroso, “decretada”<sup>19</sup>, sem efeitos consistentes no essencial do seu funcionamento, afinal apelando todas às mesmas estratégias - às estratégias que se revelam seguras - para responderem a desafios diferentes. De facto, o modelo de avaliação ao introduzir nesta cultura paritária uma hierarquização, uma verticalidade sustentada na figura

---

<sup>19</sup> Segundo Barroso (2005:108), de um ponto de vista formal-legal a *autonomia de escola* significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria, em determinados domínios, que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis de administração. Na maior parte dos casos, o que se verificou foi retórica oficial, assente num conjunto de decretos e frequentemente desmentida pelas normas regulamentadoras, bem como pelas práticas dos diversos actores, aquilo a que o citado autor chama *autonomia decretada*.

do Avaliador, confrontou as escolas com duas lógicas distintas: a do controlo e a da colaboração, já que permitia as duas coisas, mas com particular destaque para esta última. Assim sendo, o individualismo e as rotinas que faziam parte da vida dos professores, bem como o tempo de que dispunham, entravam em conflito com as diretrizes que os órgãos de gestão tinham de acatar.

Surgiram, em paralelo, novas exigências na profissão, como a aquisição de outras competências e saberes, que implicavam a reinvenção de culturas organizacionais, as quais deveriam acarretar condições auxiliadoras do trabalho docente.

Entre essas condições contavam-se, nomeadamente, a leitura e análise conjunta dos normativos, num esforço importante de simplificação e de objectividade, a acreditação dos processos de observação de aulas e de análise documental, das fontes de recolha de dados, dos critérios e dos Avaliadores, sendo que a credibilidade destes também dependia da formação que tinham. Contavam-se, ainda, o respeito pelo princípio da transparência, na medida em que todos os procedimentos deviam ser do conhecimento geral, e o reforço da confiança entre todos os intervenientes.

Por outro lado, estávamos perante um modelo avaliativo que previa transformações significativas, não só ao nível do funcionamento da escola, mas, também, ao nível das diversas estruturas responsáveis pela melhoria da aprendizagem, nomeadamente da comunidade docente, que se pretendia activa, reflexiva e discriminatória do conhecimento e da realidade, denotando capacidade para resolver problemas complexos da mais diversa natureza.

A complementar este processo de avaliação de carácter interno, a Avaliação Externa<sup>20</sup> afigurava-se como essencial em termos de critério de aferição do que cada escola era e do que nela se fazia, constituindo-se como um indicador precioso. E, também, tinha de ser trabalhada dentro de cada instituição: quanto melhores os resultados obtidos nesta avaliação, maior era a quota para atribuição das menções qua-

---

<sup>20</sup> A Avaliação Externa das escolas assenta em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas podendo, igualmente, assentar em termos de análise da qualificação educativa da população (artigo 8.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro).



litativas de *Muito Bom* e *Excelente*. E era certo que os resultados da Avaliação Externa dependiam de uma análise fidedigna, feita pela equipa responsável pela avaliação interna, capaz de identificar oportunidades e incrementar possibilidades de desenvolvimento. Assim, a avaliação do desempenho docente era parte dum processo de avaliação mais alargado, que devia articular a avaliação das aprendizagens dos alunos, a auto-avaliação e a avaliação externa das escolas.

Efectivamente, tal processo revelou-se demasiado abrangente e exaustivo para ser implementado de modo imediato, sem o devido tempo de ponderação e sem uma adequada e suficiente preparação e mentalização dos intervenientes. Acarretou, deste modo, múltiplas dificuldades às escolas e a solução da tutela, muito por pressão dos professores, traduziu-se na sua simplificação, alterações e ajustamentos. Nesta conformidade, em Fevereiro de 2012, foi publicada a versão, pretensamente final, do sistema de avaliação do desempenho docente.

Enquanto isso, os organismos convidados a pronunciarem-se sobre o assunto valorizaram a aplicação do modelo, quanto mais não fosse, porque “permitiu gerar, entre a classe docente, um largo consenso quanto à indispensabilidade de uma avaliação de professores com consequências” (OCDE, 2009: 4), o que, face ao instituído anteriormente, configurava um grande progresso.

Neste contexto, não podemos ignorar o contributo mais lato dos movimentos de reforço da avaliação dos serviços públicos, que destacavam, numa lógica de controlo social que “valoriza a dimensão política da avaliação, a prestação de contas, a divulgação e discussão pública de resultados” (Afonso, 2004: 157), mais do que a dimensão do desenvolvimento organizacional das escolas. A avaliação do desempenho docente é, pois, um dos dispositivos que se entende contribuir para esse fim, juntamente com a avaliação externa das escolas, a publicação de *rankings*, os exames, as provas aferidas, a responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos.

Portanto, as questões também se colocam a jusante quando pensamos no que se pretende com a avaliação do desempenho: Será utilizada predominantemente para sustentar a progressão na carreira? Será orientada para o desenvolvimento profissio-

nal? Será dirigida também para o desenvolvimento pessoal, como se declara em alguns documentos? Será possível articular a avaliação para a progressão na carreira e a avaliação para o desenvolvimento profissional? Em que medida contribui para melhorar o desempenho do sistema educativo? Servirá exigências administrativas e até fins economicistas? Que critérios e que métodos se devem utilizar?

Parece inquestionável o consenso sobre a utilidade e a necessidade de se avaliar o serviço prestado pelos professores, no entanto, aquando da sua concretização, “constata-se a ausência de unanimidade sobre o melhor modo de levar a bom termo essa tarefa” (Simões, 2000: 8).

Na verdade, quando se invoca a avaliação de desempenho docente, aquilo que parece ser aceite por todos e fácil de executar, revela-se uma tarefa polémica e complexa. Ou seja, posta a questão “O que é que se deve avaliar?”, a resposta não é pronta: a diversidade de concepções do que é ser professor e do que é o ensino, implica enfoques diferenciados. Por exemplo, de acordo com o autor citado, uma coisa é avaliar a qualidade do professor – competência do professor; uma outra é avaliar a qualidade do ensino - o desempenho do professor; e uma terceira é avaliar o professor, ou o seu ensino, por referência aos resultados dos alunos - a eficácia do professor (Simões, 2000: 13).

Se optarmos pela hipótese que nos parece mais ajustada, face às características do modelo de avaliação, que é o enfoque no desempenho do professor, surge de imediato um obstáculo que se traduz na seguinte questão: “Se qualquer tarefa avaliativa não pode dispensar um referencial, que referencial adoptar para avaliar o desempenho docente?”. Ou, mais simplesmente, o que é um “bom desempenho”, o que se entende por “bom professor”?

Efectivamente, como assinala Torrecilla (2007: 96), “qualquer proposta de avaliação docente parte de uma concepção do que é ser um bom professor”, situação que se afigura de difícil conceptualização, pois, num esforço de síntese do que sabemos sobre o ensino, apenas nos “é possível concluir que não existe um modelo único do que se considera um professor de qualidade” (página 101).

Há mesmo autores que, tendo em conta o conjunto da investigação sobre o assunto, de que adiante falaremos, se referem a uma “busca inútil do perfil do professor ideal” (Esteve, 2009: 15). A isto acresce, a construção social do papel docente, que não é indiferente ao papel e à função social da escola e, se pensarmos que estes se alteraram profundamente nas últimas décadas, percebemos que se alteraram também os princípios norteadores da acção dos professores. Por assim dizer, a ausência de consenso social e político sobre a função educativa da escola têm agravado a dificuldade de encontrar uma concepção do perfil profissional dos docentes, coerente, clara e funcional, capaz de sustentar a sua avaliação.

Essa questão central e incontornável - “o que é ser um bom professor” influencia ainda a maneira de conceber a formação inicial e contínua de professores, pois, também aqui, falta uma resposta satisfatória o que não pode deixar de originar modelos diversos que, nessa medida, têm contribuído para a multiplicação de orientações e para a coexistência de diferentes alternativas. Existem sobre a matéria teorizações mais próximas ou mais distantes, mais “puras” ou mais híbridas, que, não raramente, se traduzem em práticas pouco consistentes.

Se pensarmos que os professores devem ser avaliados em função das competências profissionais, que se têm por fundamentais e que adquiriram por via da formação, e que a avaliação pode ter um contributo decisivo para estimular o desenvolvimento profissional, que por sua vez, procura o aperfeiçoamento do desempenho docente e contínuas melhorias na escola e na qualidade das aprendizagens dos alunos, estamos perante três aspectos interactivos e interdependentes: a *Qualidade*, a *Avaliação* e a *Formação*. Constituem um ciclo articulado e coerente, na medida em que uma adequada integração entre estes processos permite, ou deve permitir, regular a formação dos docentes e a avaliação do seu desempenho, numa relação muito próxima entre estas tarefas e a qualidade do ensino.

A formação inicial e a formação contínua “não são mais do que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais” (Reimão, 1994: 397), com vista à preparação e aperfeiçoamento dos docentes, cuja

qualidade científica, pedagógica e técnica é sujeita à avaliação, e os resultados, por sua vez, usados para enriquecer o desempenho dos professores.

“A avaliação, mesmo quando conduzida sem os rigores técnicos da pesquisa científica, introduz mecanismos de organização de informação sobre aspectos ou sectores específicos de uma organização ou área de actividade” (Simões, 2000:5), podendo questionar os modelos em uso, bem como as suas finalidades. Se se verificar um eficiente retorno, a avaliação dos professores pode dar contributos válidos sobre o modo como deve ser conduzido o desenvolvimento profissional dos docentes.

Ambas, *Formação e Avaliação* têm como preocupação a qualidade profissional dos professores e a qualidade das aprendizagens dos alunos, cuja consecução gera, frequentemente, mudanças e favorece, amiudadas vezes, o debate público sobre os valores da educação. Ou seja, à medida que a cultura de qualidade se desenvolve, verificam-se transformações nos sistemas de formação e avaliação, de tal modo que o processo de desenvolvimento de um aspecto não pode prosseguir sem que os outros aspectos se desenvolvam também.

É numa tentativa de contribuir para situar a avaliação do desempenho docente e da formação de professores no centro da melhoria da qualidade do ensino, que prosseguimos este nosso trabalho. Tomaremos como referência o caso português e pretendemos propor, sem certezas e, seguramente, longe de consensos, um conjunto de indicadores para avaliar e formar docentes, partindo da reflexão sobre o que deve ser e o que é o ensino.

## Capítulo 2

### Referenciais para formar e avaliar os professores

*“Para bem jogar é preciso saber primeiro ao que se joga.”*

*Charles Hadji, 1994a: 83.*

*“... a perspectiva tradicional via o professor como um mestre atrás de uma cadeira em frente de um quadro preto com um manual numa mão e um livro de notas na outra. O mestre isolava-se com os seus alunos numa sala de aula sem grande apoio e/ou cooperação do exterior (só de cima havia interferência). Hoje, o ensino é cada vez mais uma actividade de equipa e uma actividade realizada numa parceria entre a escola e o seu ambiente...”*

*Pavel Zgaga, 2007: 31.*

Decidir os propósitos, a substância e o modo como os professores devem ser formados e avaliados, sobretudo numa altura em que a sociedade, no seu sentido mais geral, se mostra tão crítica relativamente ao rumo e à eficácia do sistema educativo, constitui uma necessidade, mas também um desafio e, ao mesmo tempo, uma preocupação.

Mas, por muito acutilante e relevante que este problema, bem explícito, se afigure, outro mais importante e estruturante, que tende a ficar na penumbra, procede-o: o que se entende por “bom professor”, por “bom ensino”, por “bom desempenho docente”, que possamos, com segurança, tomar como referencial para formar e avaliar os professores?

E tanto mais difícil é de resolver quanto, muito frequentemente, se dispensa a sua ponderação ou se afirma como de fácil resolução. Efectivamente, quantos de nós, mesmo que sem a informação suficiente, pensam ter a solução para estas questões ou entendem que podem/devem dar opinião sobre elas?

Legitimados pelo facto de termos passado pela escola como alunos, professores ou encarregados de educação, de sermos leitores de notícias que se vão publicando na imprensa não especializada, de participarmos em conversas quotidianas que se vão alimentando, achamo-nos conhecedores e capazes de apontar múltiplas respostas, que, por mais díspares, se afirmam com igual validade.

O que normalmente acontece é que os referentes, ou seja, os “quadros de pensamento” (Figari, 1996: 48) em que os interlocutores assentam as suas respostas, nesta, como em muitas outras matérias educativas, traduzem visões diversas, com sentidos não raras vezes antagónicos.

Se avançarmos para o campo científico, as várias perspectivas a que podemos recorrer para sustentar um discurso sobre as práticas formativas e avaliativas, não nos trazem segurança substancial, até porque elas “não são de modo algum específicas apenas ao campo educacional: elas provêm de um conjunto mais amplo que as ciências da educação - o das ciências políticas do homem e da sociedade” (Bonniol & Vial, 2001: 353).

Queremos deixar claro que, quando prosseguimos para a tarefa enunciada no título deste capítulo - *Referenciais para formar e avaliar os professores* -, sabíamos, à partida, que não conseguiremos chegar ao “referencial” ou, sequer, “aos referenciais”; conseguiremos, tão-somente, como disse Gérard Figari (1996: 45), dar a “visão de um sistema de referências a ponteadado”. A principal razão é porque tal propósito convoca uma pluralidade de orientações paradigmáticas que se têm delineado em torno do ensino, da formação e da avaliação dos professores, orientações essas que convivem nos mesmos tempos e espaços, organizando-se numa teia difícil de deslindar.

Ainda assim, essa tarefa encontra sentido no facto de poder contribuir para consciencializar os actores que convivem no difícil campo que se enunciou da ne-

cessidade de, segundo o mesmo autor, se “traçar sobre este sistema o traço a cheio que representaria o itinerário que haviam escolhido” (Figari, 1996: 45).

A abordagem metodológica que seguimos passa por organizar um quadro de análise, partindo dos principais contributos sobre “o que deve ser o ensino” e “como deve ser desempenhado”, que nos são facultados por investigadores que se debruçaram sobre o assunto.

A compreensão deste aspecto permitir-nos-á, certamente, encontrar as tais “referências a ponteados” de que nos fala Figari, cuja mais-valia é, entre outros aspectos, facilitar a identificação daquilo que, na prática docente, deve ser incentivado ou alterado e de que forma; perceber quais as dimensões que podem ser trabalhadas ao nível da escola, ou que podem ser reivindicadas pela política educativa; conhecer os elementos essenciais a integrar na preparação dos professores para que ocorra aprendizagem dos alunos; saber de que modo se pode evitar que uma avaliação do desempenho docente caia num controlo burocrático, em vez de ser convertida numa plataforma para promover o desenvolvimento profissional.

## 2.1. Como deve ser desenvolvido o ensino

*“...desde há pouco tempo, alguns homens eminentes, tocados de piedade pelos alunos a rebolar o rochedo de Sísifo, puseram-se a fazer investigações, com resultados diferentes. Alguns esforçaram-se por arranjar compêndios apenas para ensinar mais facilmente, esta ou aquela língua. Outros procuraram encontrar os métodos mais breves para ensinar, mais rapidamente, esta ou aquela ciência ou arte. Outros fizeram outras tentativas...”*

*João A. Comênio, 1627: 45.*

Pensar sobre o ensino, num sentido crítico, implica convocar todo um conjunto de ideias acerca da natureza e propósitos da escola, bem como dos actores que, em primeira instância, os operacionalizam: os professores. Trata-se de ideias que se dispersam por diversos paradigmas ou modelos de investigação pedagógica<sup>21</sup>, que remetem para diversos perfis desejáveis de docência.

Estes paradigmas, ou modelos, abrigam investigadores provenientes de várias tendências teóricas e que, nessa medida, adoptam pressupostos e metodologias particulares, sendo responsáveis por uma assinalável diversidade conceptual e empírica de trabalhos. Quando se procede a uma revisão e classificação desses trabalhos, percebe-se, com mais substância, a crítica que muitas vezes lhe é endereçada: uma abstracção significativa do ensino e das circunstâncias em que ocorre, mais parecendo que essa realidade é submetida a “um discurso *dos e entre os* pesquisadores, cada vez mais distante da realidade dos docentes” (Borges, 2001: 73).

De todo o modo, se pretendemos dar um contributo nos campos da formação de professores e da avaliação do seu desempenho, na lógica da denominada qualidade, não podemos dispensar a revisão de trabalhos que se focalizam no ensino e nas

---

<sup>21</sup> Muitos investigadores adoptam o termo *paradigma* para se referirem a um conjunto de pressupostos e de princípios configuradores, no sentido corrente de padrão ou esquema aceite e susceptível de ser retomado (Zeichner, 1983). O conceito de *modelo* de ensino surgiu em 1972, com Joyce e Weil, para designarem cada uma das abordagens educativas que se podem identificar, em termos de fundamentos teóricos, objectivos educacionais e desempenhos de professores e de alunos.



questões que giram em seu redor, ainda que a sua abundante e pouco convergente produção não constitua propriamente um aspecto animador.

Para nos guiarmos nessa revisão, dispomos, no entanto, de trabalhos relevantes realizados por outros autores que, corroborando a complexidade desta matéria, têm criado diferentes quadros e categorias de análise. Desta maneira, além de contribuírem para uma organização de ideias sobre o assunto, assinalaram também, lacunas recorrentes que não devemos ignorar.

É amplamente reconhecido que a primeira tentativa consistente de identificação e sistematização das orientações paradigmáticas orientadoras da profícua investigação sobre o ensino foi apresentada por N. L. Gage, num trabalho que publicou em 1963. Nesse trabalho encorajavam-se os investigadores a encontrarem critérios que ajudassem a desenvolver um currículo de formação de pessoal para trabalhar eficazmente ou permitissem seleccionar pessoas que se ajustassem melhor a um determinado meio.

A este ponto inicial da situação outros se lhe seguiram, sendo que os seus resultados nem sempre apontaram no mesmo sentido: uns tenderam a convergir e outros a divergir. Como referiram Joyce e Weil (1972), logo no início na década de setenta do século passado, surgiu na comunidade científica uma destacada preocupação, para proceder à identificação e ao desenvolvimento de modelos de ensino. Da revisão que realizaram, perceberam que alguns desses modelos eram baseados em trabalhos empíricos, outros em teorias, alguns em palpites e até em especulações sobre o significado de pesquisas e conjecturas feitas por aqueles outros.

Pelo que nos foi dado conhecer através da revisão da literatura que realizámos, estamos em crer que esta situação não se terá alterado significativamente desde então e que, não obstante ter sido apurada noutro contexto, ilustra bem o que se tem passado no nosso país.

Voltamos aos referidos autores para acrescentar que, do seu esforço de organização, emergiram quatro famílias de modelos, cada um deles conotado com uma orientação teórica: (1) os que se norteavam por relações sociais e para a relação entre o homem e a sua cultura, baseados, como tal, em fontes sociais; (2) os que

usavam sistemas de processamento de informação e descrições da capacidade humana para procurar informação; (3) os que apostavam no desenvolvimento da personalidade, nos processos de construção pessoal da realidade e na capacidade de funcionar como personalidade integrada na sociedade; e (4) os que se desenvolviam a partir de uma análise dos processos, pelos quais o comportamento humano é moldado e reforçado (Joyce & Weil, 1972).

Em sequência, muito referido é o estudo posterior de K. M. Zeichner (1993) que, sendo realizado com o mesmo propósito de classificação, destaca na investigação sobre o ensino e a formação de professores, quatro modelos com contornos bem delimitados: *tradicional, comportamentalista, personalista e baseado na pesquisa*.

No quadro do modelo de ensino tradicional, os professores são como artífices, tendo de adquirir a consciência do que constituem as boas práticas e de torná-las rotineiras. O seu processo de preparação baseia-se essencialmente na observação, sendo construído por tentativas e erros, embora facilitado pela ajuda e sabedoria dos professores mais experientes. No quadro do modelo comportamentalista, valoriza-se a dimensão tecnicista do ensino, pelo que o professor deve adquirir e aplicar um conjunto de técnicas, tendo presente que o comportamento humano é o resultado de influências exteriores e do meio ambiente. Esta opção, assente necessariamente na investigação sobre a eficácia docente, implica que o ensino consista essencialmente no planeamento correcto de objectivos pedagógicos e na optimização dos meios que permitem alcançá-los, o que se deve traduzir em alterações comportamentais manifestas. No quadro do modelo personalista, a aprendizagem é uma tarefa de carácter individual e deve ser construída através da experiência pessoal, dando-se atenção ao desenvolvimento da personalidade e ajudando os alunos a formularem os seus próprios objectivos de aprendizagem. Os programas de formação são determinados à medida das necessidades e preocupações dos professores que se devem limitar ao papel de facilitadores das situações de comunicação. Finalmente, no quadro do modelo baseado na pesquisa, considerando que os professores são vistos como investigadores das suas próprias práticas pedagógicas, a sua preparação deve orientá-los para darem prioridade ao desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino e sobre os contextos nos quais ele decorre. Parte-se da definição prévia do que é aprender para,

só depois, perceber como é que isso pode ser desenvolvido. Os professores devem desenvolver capacidades de análise dos efeitos que provocam nos alunos, na escola e na sociedade, conseguindo, deste modo, maior probabilidade de controlar e modificar as acções e melhorar a sua prática profissional.

Muitos outros estudos poderiam ser referidos, ditos de diversas formas conforme as utilizações que lhe vão sendo dadas pelos estudiosos, em resposta ou como reacção a modelos mais tradicionais de ensino, de formação docente, de avaliação e até de selecção de indivíduos para a profissão, tendo em conta as grandes finalidades do ensino, os conteúdos curriculares, os processos ou os métodos pedagógicos que conduzem à aprendizagem. A nossa ilustração sumária, teve como propósito uma breve descrição dos modelos utilizados por Zeichner, frequentemente presentes nos debates sobre a formação de professores, nos últimos anos.

De modo mais substancial, apontaremos de seguida, com base em diversos estudos que explorámos, uma classificação em cinco tópicos nos quais procurámos integrar os modelos, por um lado, mais ignorados e, por outro lado, mais referidos nos discursos pedagógicos em Portugal. Pela ausência ou pela presença recorrente, entendemos que são de destacar os modelos (1) correlacionais, (2) mediacionais e cognitivista (3) ecológico, (4) personalista e (5) reflexivo.

No tópico que se segue, para além de aludirmos ao modo como deve ser desenvolvido o ensino em cada um destes modelos, consideraremos o modo como deve ser feita a formação dos professores e em que aspectos deve incidir a avaliação do desempenho docente e como deve ser implementada.

### 2.1.1. Modelos correlacionais

Desde princípios do século XX e durante várias décadas, a investigação sobre o ensino centrou-se, sobretudo, na análise das características de personalidade e dos comportamentos dos professores que desencadeavam determinados resultados na aprendizagem. Os múltiplos estudos de carácter correlacional que se desenvolveram, tendo a sala de aula como cenário, merecem a nossa atenção, tanto pela importância que lhes deve ser reconhecida na identificação de variáveis de eficácia, como pela formação de professores que permitiram estruturar, como, ainda, pelas novas linhas de investigação que desencadearam. Além disso, longe de constituírem um modelo encerrado, grande parte das investigações sobre o ensino são-lhe devidas e o facto de terem procurado estabelecer indicadores de qualidade de desempenho docente constituiu uma mais-valia, pois forneceu informações de valor acerca de como o ensino pode resultar (Berliner, 1990).

Distanciamo-nos, assim, de uma atitude crítica de tipo acusatório face a este modelo, muito comum em discursos pedagógicos mais recentes, que tende a imputar os mais diversos equívocos à importância dada à identificação de um tipo de desempenho docente susceptível de se correlacionar com as mudanças desejáveis na aprendizagem e sublinhamos, até, a sua pertinência no momento do seu apogeu, bem como no presente.

Como acima referimos, nesta linha de trabalho correlacional foram primeiramente objecto de atenção as características de personalidade do professor, que funcionassem como prenúncio, como presságio, de um “bom desempenho docente”, ou seja, do desempenho que se pudesse relacionar com o sucesso académico dos alunos, o produto desejado.

Este paradigma de investigação, centrado no que o professor é, que ficou conhecido como do *presságio-produto*, permitiu apurar diversas listas de características docentes, que seriam mais úteis no desempenho docente e, como tal, funcionassem como significativas para o sucesso da aprendizagem dos alunos (Brophy & Good, 1986).

Quando ponderados, no seu conjunto, os resultados revelaram-se pouco consistentes, não sendo possível concluir que certas características docentes eram, efetivamente, vantajosas na indução da aprendizagem (Brophy & Good, 1986), para além de outras, que acabaram por ser consideradas genéricas e pouco específicas da docência. Foi, também, notada como uma fragilidade deste paradigma, a metodologia adoptada, que não permitiu isolar o factor professor de outros factores que interferem no rendimento da turma (Estrela & Estrela, 1997).

A necessidade de explicar por que razão os professores com características semelhantes obtinham efeitos diferentes, conduziu ao estudo dos métodos de ensino, desviando-se a preocupação dos investigadores *do que o professor é para o que o professor faz* (Damião, 2007a). A intenção era, agora, identificar os métodos de ensino “mais favoráveis ao sucesso nas aprendizagens” (Bidarra, 1994: 135).

Mais uma vez o conjunto de estudos revelou-se pouco firme, já que, consoante as situações, variavam os resultados alcançados, até com algumas contradições (Brophy & Good, 1986), e as diferenças encontradas não explicavam a vantagem de uns métodos em relação a outros, para além de não afastarem por completo a influência da personalidade do professor. Proporcionaram, no entanto, “informações preciosas acerca da importância do controlo de variáveis intervenientes no ensino e evidenciaram a necessidade de se proceder a observações rigorosas deste processo (Damião, 2001: 124).

Entretanto, alguns investigadores, ainda na primeira metade do século XX, influenciados pela inovação e segurança que não podia deixar de ser imputada aos trabalhos desenvolvidos na linha behaviorista, centraram-se na ideia de que o comportamento docente, além de influenciar a aprendizagem, constituía o factor mais relevante nas aquisições académicas dos alunos, dando corpo ao paradigma que foi designado por *processo-produto* (figura 2).

No entender destes investigadores, “o ensino deveria tornar-se uma actividade direccionada, simples e rigorosa que se afastaria, tanto quanto possível, da interferência dos desígnios do acaso e da subjectividade. Assim, o desempenho profissional deveria ser planificado com clareza, implementado com segurança e avaliado

critériosamente” (Damião, 2007a). Procurava-se inventariar os comportamentos docentes mais eficazes, no sentido de identificar as competências que conduziam a aprendizagens bem sucedidas.

De novo se pôs o problema, verificando-se uma acentuada falta de consenso entre os resultados. Estruturaram-se várias listas de comportamentos docentes, com impacto comprovado no desempenho acadêmicos dos alunos, mas verificou-se que, em algumas circunstâncias, as competências referenciadas como eficazes conduziam a aprendizagens desejáveis, sendo que, noutras circunstâncias, tal não acontecia (Shulman, 1989). Até, porque, como referem Sacristán e Gómez (1989: 101), “a frequência de um comportamento não implica necessariamente a sua relevância didáctica. Há comportamentos esporádicos que condicionam fortemente o ritmo dos processos de ensino”.

Eram, pois, sentidas dificuldades em transpor as competências identificadas como eficazes para o quotidiano do ensino e eram desconsideradas ocorrências na sala de aula, como, por exemplo, as expectativas e motivação dos alunos, o sentido dos conteúdos a ensinar, as representações e experiências dos professores, as interações e os processos cognitivos. Deste modo, a ligação entre os comportamentos do professor e as aprendizagens dos alunos revelou-se mais frágil e irregular do que se tinha suposto inicialmente (Zeichner, 1983).

	Paradigmas correlacionais	
	Presságio-produto	Processo-produto
Características definidoras	Análise de práticas docentes, com vista à identificação das características pessoais adequadas ao exercício profissional.	Análise de práticas docentes, com vista à identificação dos comportamentos adequados ao exercício profissional.
Características da investigação	Estudo de correlações entre as características de personalidade dos docentes ou os seus comportamentos técnicos e os resultados académicos dos alunos.	
Metodologia	Privilegiou-se a observação estruturada de aulas, capaz de extrair essas características e esses comportamentos eficazes.	
Críticas	Quando considerados os conjuntos de resultados, tanto de uma linha como de outra, revelaram pouca consistência. Dúvidas sobre a supremacia de algumas características e comportamentos docentes na indução da aprendizagem em situações não controladas. Dificuldades na transposição para as práticas reais.	

**Figura 2** – Comparação dos paradigmas correlacionais

Apesar de, como assinalámos, os múltiplos estudos desenvolvidos no quadro deste modelo de investigação, que se centrou na eficácia docente, terem evidenciado fragilidades, se nos concentrarmos sobretudo na linha do processo-produto “um dos conjuntos mais significativos de resultados (...) demonstrou que os professores fazem a diferença”, pois “descobriu-se que as variações de comportamento docente se relacionam sistematicamente com as variações do rendimento dos alunos” (Shulman, 1989: 14).

Efectivamente, segundo Bidarra (1996: 141), “as investigações realizadas dentro deste paradigma permitiram demonstrar a importância do professor” no processo de aprendizagem e tornaram possível a identificação de algumas características docentes, métodos e comportamentos que conduzem a níveis de desempenho mais elevados por parte dos alunos.

Estas orientações dos modelos correlacionais mantêm actualidade e, nos últimos anos, têm sido, até, objecto de uma atenção redobrada, continuando a considerar-se que os professores devem possuir competências capazes de provocarem efectivas modificações nas aprendizagens, no sentido que se entende positivo.

Não obstante, tem sido amplamente reconhecido que a identificação e o desenvolvimento de competências eficazes pode, entre outros perigos, conduzir a uma visão fragmentada e parcelar do ensino, capacitando sobretudo os professores para realizar tarefas isoladas e muito concretas e não necessariamente para adquirirem uma compreensão global e profunda do processo pedagógico em que se encontram envolvidos.

Estas limitações, apontadas sobretudo a perspectivas correlacionais mais alinhadas a uma lógica directa e linear, de causa-efeito, abriu, segundo Bidarra, “caminho a modelos que dão ênfase aos processos mediadores, concebendo o professor e o aluno como sujeitos activos cujos pensamentos, planos e percepções influenciam e determinam a sua conduta” (1996: 145).

### 2.1.2. Modelos mediacionais e cognitivistas

O modelo conhecido por *mediacional* assentou na ideia de que tanto alunos como professores são sujeitos activos, não só sob o ponto de vista comportamental, mas também sob o ponto de vista intelectual e social (Damião, 2007a), justificando-se a introdução de novas variáveis entre as já tão exploradas variáveis de processo e as de produto, que atrás mencionámos.

Assim, este modelo centrou-se primeiro nas variáveis ligadas à aprendizagem, considerando que “os comportamentos do professor só influenciam os resultados de aprendizagem dos alunos, na medida em que activam modos de processamento de informação e construções” da sua parte (Bidarra, 1996: 146). A investigação decorrente desta ideia permitiu reconhecer variáveis de diversa natureza, capazes de interferir na forma como se aprende, ligadas à actividade mental e ao modo de processar a informação, por parte dos aprendizes e aos aspectos sociais envolventes. Segundo Bidarra, “as variações nos resultados de aprendizagem são concebidas em função das actividades mediadoras dos alunos durante o processo de aprendizagem”, bem como do “modo como o aluno interpreta a realidade social da sala de aula” (páginas 146 e 147).

Por seu lado, a investigação das variáveis mediacionais centradas no professor procurou conhecer o que ocorre na sua mente quando prepara o ensino e o avalia e, sobretudo, quando ensina. Tornava-se claro, portanto, que “para compreender o comportamento docente é necessário analisar profundamente os factores e processos internos que determinam a intencionalidade e a actuação do professor” (Sacristán & Gomez, 1989: 115).

Ou seja, no centro das preocupações deste paradigma encontravam-se os processos mentais que subjazem ao comportamento, nomeadamente os que se prendem com os juízos e decisões, pois, como destacam Sacristán e Gomez (1989: 115), “não há comportamentos didácticos válidos para qualquer situação, é o professor quem define a situação e quem decide como enfrentá-la”. O processamento a que os alunos e os professores submetem a informação constitui um aspecto fundamental,



no sentido de conduzir o ensino no sentido desejado, sendo que os professores influenciam os alunos, mas são também influenciados por eles (Shavelson & Stern, 1981).

O pensamento apresenta-se, assim, como um processo mediador do desempenho docente e, simultaneamente, seu elemento orientador (Clark & Yinger, 1977), estabelecendo-se uma relação recíproca.

Em finais dos anos setenta do século XX e princípios dos anos oitenta, assistiu-se, no campo da psicologia e, em sequência, no da pedagogia, a uma valorização dos aspectos cognitivos e à procura da explicação para o modo como estes determinavam a conduta dos sujeitos, considerando-se tanto o professor como o aluno, sujeitos capazes de processarem informação e de agirem em conformidade. Aproximámo-nos, desta maneira, de um modelo didáctico que prevê uma influência duplamente recíproca, decorrente, por um lado, da interacção entre professores e alunos (não são, como nos modelos correlacionais, apenas os primeiros a influenciarem os segundos, mas são também influenciados por eles) e, por outro lado, da dinâmica contínua que se estabelece entre os pensamentos e as acções dos professores e dos alunos.

No entanto, ainda que a acção seja considerada um elemento fundamental desta díade, tendencialmente, foi o pensamento que surgiu como orientador do desempenho docente. Esta atenção preferencial num elemento que permaneceu nitidamente afastado dos trabalhos desenvolvidos sob a égide dos modelos correlacionais, imprimiu identidade ao modelo *cognitivista*, que se focou no modo como os professores, sobretudo em situação de interacção directa, integram e elaboram informação e tomam decisões, a partir de juízos que fazem.

De modo mais específico, interessou aos investigadores que estiveram na origem deste modelo, ou que o adoptaram, perceber como é que os sujeitos adquirem, processam e estruturam a informação e como decidem, em função da evolução na carreira. O tratamento a que alunos e professores submetem a informação que lhes chega, constitui um aspecto fundamental na teorização cognitivista (Shulman, 1989). Esta abordagem permitiu perceber uma melhoria da destreza docente à medi-

da que se vão familiarizando com as matérias, tomando consciência do seu estilo pessoal e aprendendo a gerir a interacção (Peterson & Clark, 1978).

Uma das críticas de que este modelo tem sido alvo é o facto de ter incidido em tarefas particulares de ensino, nomeadamente na planificação e na interacção, tornando-se, portanto, arriscado extrapolar os dados obtidos para outras tarefas que os professores desempenham (Shavelson & Stern, 1981; Shulman, 1989). O rigor metodológico, maior que o teórico, resultou numa abordagem fragmentada, quando não contraditória, e tecnicista, perdendo de vista a investigação do significado (Leme, 2001). Valorizando a compreensão em prejuízo da memorização, descurou a aquisição e uso de técnicas, inequivocamente importantes para um domínio seguro das competências docentes, nomeadamente no que se referia ao conhecimento da matéria e das metodologias que conduziam ao sucesso na aprendizagem dos alunos. O modelo enfatiza os aspectos cognitivos, em detrimento dos factores sociais e políticos da educação, pois, ainda que dando alguma relevância a aspectos contextuais, eles não foram suficientemente estudados, sobretudo na influência que esses aspectos têm na melhoria da qualidade do ensino (figura 3).

	<b>Modelos</b>	
	<b>Mediacional</b>	<b>Cognitivista</b>
<b>Características definidoras</b>	Análise da forma como o professor processa a informação de modo a explicar o seu comportamento.  Análise dos procedimentos mentais que o aluno utiliza no processo de aprendizagem e na solução dos problemas.	O docente é um profissional que pensa, processa informação e toma decisões sobre a sua prática. Como tal, está em causa a análise dos processos de pensamento.
<b>Características da investigação</b>	Identificação dos processos cognitivos que determinam a actuação dos intervenientes (professor/aluno).	Partindo dos três momentos (antes, durante e depois) que se consideram no processo interactivo de ensino e aprendizagem, estudam-se as variáveis que intervêm na tomada de decisões em cada momento.
<b>Metodologia</b>	Identificação dos factores que afectam o pensamento e as decisões pedagógicas dos professores.	
<b>Críticas</b>	Considera apenas a influência da interpretação subjectiva dos professores e alunos, negligenciando variáveis contextuais.	Conhecimento limitado da relação entre os pensamentos e as acções dos professores e dos alunos.

**Figura 3** – Comparação dos paradigmas mediacional e cognitivista

Apesar da influência destas linhas, de teor mediacional e cognitivista, no esclarecimento dos pensamentos, tomadas de decisão e juízos dos professores, o desconhecimento ainda é grande, quer neste âmbito, quer sobre a relação entre estes pensamentos e as ações dos docentes e dos alunos.

### **2.1.3. Modelos ecológico, personalista e reflexivo**

Nas mesmas décadas de setenta e oitenta do século passado, paralelamente ao reconhecimento dos paradigmas de investigação do ensino e de formação de professores, a que antes aludimos, mas na agudização das múltiplas críticas que lhes eram dirigidas, emergiram outras orientações paradigmáticas, epistemologicamente marcadas por uma lógica pós-moderna de pensamento, que se vinha a impor, de modo muito vincado, desde os anos sessenta.

A tónica posta no sujeito, no modo como ele entende a realidade, como vive a sua carreira, a capacidade para observar, investigar e analisar o seu desempenho, tendo em conta as circunstâncias em que labora e, em função disso, “elaborar saberes autónomos” (Estrela, 1999: 16), ditou em grande medida as novas abordagens em torno do ensino, que se evidenciaram na década de oitenta.

Efectivamente, os paradigmas que podem ser designados por *ecológico*, *personalista* e *reflexivo*, ainda que na literatura seja vulgar vê-los identificados com múltiplas outras designações, foram conquistando importância na sequência da afirmação de que o professor é uma “pessoa real, concreta (...) que vive os seus problemas, os seus desejos, as suas limitações” (Abraham, 1982: 11-12).

É uma pessoa que se move em contextos sociais e cujo desempenho profissional não depende, primeiramente, dos saberes académicos ou da demonstração de competências técnicas ou, ainda, da capacidade de atender ao meio envolvente mas, acima de tudo, da consciência que a pessoa em causa tem de *ser professor* (Damião, 2007a).

Em sequência, é capaz de promover o seu próprio desenvolvimento profissional e também pessoal, através da reflexão sobre a sua prática de ensino e de, em consequência, a aperfeiçoar.

Vejamos, brevemente, a essência de cada um destes paradigmas que têm marcado os discursos pedagógicos mais recentes sobre o ensino e a formação de professores.

Podemos dizer que a “descoberta” do professor como pessoa marca a identidade do *paradigma personalista*. Numa obra clássica de Ada Abraham (1980; 1982), a autora denota a preocupação e a urgência em procurar perceber como é que este ser humano específico vive o seu ofício, acentuando que a sua individualidade se expressa no modo de conceber e de exercer a profissionalidade.

A dimensão pessoal do professor adquiriu, deste modo, importância na compreensão e na organização da actuação docente, bem como na sua formação. Isto, porque se entendeu que as experiências e as situações de vida influenciariam as relações com os alunos e com os colegas, as opções pedagógicas, enfim, toda a sua expressão profissional.

Ainda que com esta vertente de originalidade, o paradigma a que aludimos, no seu desenvolvimento, retomou noções que tinham antes sido exploradas, como seja a que se prende com as características de personalidade do professor, pelo que, ao “estilo de ensino”, continuaram a ser reconhecidas implicações directas na aprendizagem dos alunos. Outra noção retomada de investigação anterior foi a de desenvolvimento profissional, que assentava na evolução pessoal ao longo da carreira, evolução essa, que não é uniforme, e inclui fases ou estádios pelos quais a generalidade dos profissionais passa (Huberman, 1989).

O *paradigma ecológico* coloca a tónica nos contextos mais imediatos e mais distantes em que o professor labora: de sala de aula e de escola, os quais estabelecem constantes relações com o meio envolvente. A complexidade desses contextos, as relações que estabelecem entre si e a multiplicidade de factores que cada um deles inclui (Woods, 1999), não permite definir o que é o ensino eficaz, face a uma variabilidade quase ilimitada de aspectos e de novos problemas relacionados com os con-

teúdos interpretativos que se produzem nas interacções professor-aluno (Shulman, 1989).

Isto é, se nos circunscrevermos à vida da aula, o professor e o aluno lidam com informação que está longe de se restringir à académica, e comportam-se, não como indivíduos isolados, mas como elementos de uma comunidade influenciando-se mutuamente, partilhando significados particulares que não podem deixar de ser localizados e sempre em reestruturação.

Este articulado tem gerado algumas implicações, como sejam as que fazem recair uma certa desvalorização sobre o conhecimento especificamente escolar, tendo, em contrapartida, sido dada relevância a saberes apurados nos contextos próximos, do quotidiano vivencial, que permitem responder às necessidades e expectativas de alunos e da comunidade, integrando, por exemplo, no currículo elementos culturais de natureza regional e local.

Assim sendo, o contexto a que o professor atribui sentido é o mesmo ao qual tem de responder com sentido.

A questão que imediatamente ocorre quando consideramos tanto esta perspectiva contextualista como a personalista é a dificuldade de apreender características, comportamentos ou processos de pensamentos docentes que, com segurança, possam ser relacionados com as aprendizagens dos alunos. Efectivamente, essas características, comportamentos ou processos de pensamentos, têm de ser sempre consideradas num duplo enquadramento: da pessoa que é o professor e dos significados que atribui ao contexto em que se move.

Estes são, aliás, traços partilhados com o *paradigma reflexivo*, que, no entanto, faz uma inflexão distintiva: valoriza a capacidade do professor para criar saberes autónomos, decorrentes da investigação que realiza sobre as suas próprias práticas. Trata-se de uma reflexão assente *na* acção e *sobre* a acção e que, nas palavras de Donald Schön, o nome talvez mais central deste paradigma, “o facto de voltarmos a pensar sobre o nosso conhecimento em acção leva-nos a experimentar e a pensar mais além e isto afecta o que fazemos, tanto no imediato como, também, em outras situações que julgarmos semelhantes” (1992: 39).

Este modo de encarar o ensino tendia a desvalorizar a aquisição de saberes técnicos e potenciava o risco de se reforçarem práticas erradas, julgando-as certas. Uma das críticas mais presentes prendia-se com o termo *prática reflexiva*, que se prestou, e presta, a diversos entendimentos e confusões. Na opinião de Zeichner (1993), tem justificado inúmeras iniciativas de ensino e de formação de professores, algumas das quais pouco ou nada têm de reflexivas.

Esta noção de flexibilidade apela para toda uma problemática que tem a ver com as diversas abordagens do que se entende por actividade docente, mas que, no essencial, afirmam “a capacidade que supostamente o professor terá para indagar o seu desempenho nas circunstâncias concretas em que ocorre” (Damião, 2011: 455).

Sustentou-se a ideia de que se aprende quando apoiado por outros professores experientes, recuperando a perspectiva tradicional, em ambientes de reflexão colaborativa e observando as práticas dos bons profissionais, não tanto no sentido de os encarar como modelos a seguir mas, antes, como desencadeadores de oportunidades de análises contextualizadas, no sentido de aperfeiçoar o desempenho docente (figura 4).

	Paradigmas		
	Ecológico	Personalista	Reflexivo
Características definidoras	O professor actua num determinado contexto e em conformidade com ele, o qual se revela como um factor de desempenho.	A individualidade do professor reflecte-se no estilo de ensino e evolui, determinando diferentes estádios de desenvolvimento profissional.	O professor é encarado como produtor de conhecimento pedagógico válido.
Características da investigação	Procuram-se as variáveis que não estão previamente definidas. A informação obtida é situada e dificilmente generalizável.	Estudo das experiências pessoais e das situações de vida.	Valoriza-se a reflexão que recai sobre a acção, com ou em apoio de referenciais teóricos de carácter académico.
Metodologia	Estudo da individualidade do professor que se reflecte na sua maneira de ensinar.		
Críticas	A atenção é dirigida sobretudo para a experiência individual subjectiva em contextos sociais específicos	Atribui aos professores uma predisposição para a evolução pessoal e profissional.	Entendimentos diversos sobre prática reflexiva; desvalorização da aquisição de saberes teóricos e técnicos.

**Figura 4** – Comparação dos paradigmas ecológico, personalista e reflexivo

A ideia, associada ao paradigma reflexivo, de que o professor promove, mais do que ninguém, o seu próprio desenvolvimento profissional, através da reflexão sobre a própria acção, ficou intimamente ligada ao conceito de “professor investigador”, associado a Stenhouse e divulgado a partir da segunda metade do século XX, ainda que a sua origem se situe, pelo menos, três décadas antes (Alarcão, 2001).

Alarcão (2001: 6), corroborando a actualidade deste conceito, refere que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” e considera, ainda, que esta concepção é corrente, no nosso país, onde se exige “que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (página 2). Esta atitude, no entender da referida autora, contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, nomeadamente porque ao interrogar, ao examinar as situações e os contextos em que surgem, os professores percebem as suas necessidades de aperfeiçoamento e vão, assim, construindo o seu conhecimento, que é um conhecimento que se adequa a essas situações e contextos.

Após esta breve análise das linhas que mais se têm destacado na investigação do ensino, fica em aberto a questão que as tem desencadeado: qual é o entendimento de ensino válido, ou o mais válido para orientar o desempenho docente, tendo em vista o objectivo final de otimizar a aprendizagem?

Berliner (1990), por exemplo, numa abordagem mais pragmática, recusa uma oposição do programa processo-produto, nomeadamente na investigação mais contemporânea, ao programa cognitivista, uma vez que, na sua opinião, a pesquisa do pensamento docente deve ser cruzada com a informação acerca das acções docentes e alguns critérios de eficácia.

Damião (2007a) defende uma perspectiva integradora das linhas antes referidas naquilo que elas têm de específico e de articulável, aludindo a uma convivência paradigmática, no sentido em que se conjugam vectores que se perceberam ser fundamentais na actividade de ensino.

A tónica posta nas características de personalidade dos professores, nos métodos que usam, nas competências comportamentais que manifestam, nos processos de pensamento que seguem e decisões que tomam, nas especificidades como pessoas, nos estilos docentes que evidenciam, na compreensão que o conhecimento dos contextos particulares onde laboram faculta, na sua capacidade de reflexão a partir das práticas, entre outros aspectos que se possam considerar na investigação do ensino, não nos podem fazer esquecer dois factores fundamentais, estruturantes, a que se tem dado pouca atenção: o domínio do conhecimento que ensinam e o quadro axiológico que guia a sua acção.

Para rematar e no que respeita ao primeiro aspecto, todos estes vectores “não dispensam o professor de dominar saberes e competências” (Estrela, 1999: 24), que lhes permitam “fundamentar a tomada de decisão exigida a cada momento e adaptar-se mais facilmente a situações novas”.

## **2.2. Como se deve fazer a formação**

*“A formação de professores, tema que tem sido objecto de atenção crescente nas últimas décadas, é, consensualmente, um dos assuntos que preocupa os decisores políticos, sendo considerada uma das componentes do sistema educativo mais condicionante da qualidade do ensino.”*

*Maria Augusta Nascimento, 2002: 99.*

Se, por um lado, podemos partir dos paradigmas de investigação do ensino que se generalizaram, para analisar e compreender a prática docente, por outro, temos de ter em conta as implicações para a formação e avaliação dos professores.

Centramo-nos de seguida na formação, cuja orientação teórica e, por acréscimo, a concretização prática, não tem seguido propriamente um modelo único, pelo



contrário, segundo Maria Teresa Estrela (1999: 19), “difere de modelo para modelo, de acordo com os pressupostos que os definem e orientam”.

Numa perspectiva que vulgarmente se designa por clássica, em que a função dos professores consistia sobretudo na transmissão dos saberes e no aperfeiçoamento de um certo perfil moral, a sua formação era tendencialmente dominada pela aquisição do conteúdo das disciplinas a ensinar, ainda que, em alguns casos, acompanhada por uma forte vertente didáctica. A destreza profissional, essa, decorreria de um longo contacto com a realidade escolar, sobretudo da observação e supervisão de professores conhecedores do ofício. Segundo Alarcão e Tavares (1987), para formar um educador competente, era indispensável que este tivesse oportunidade de praticar em contacto com um profissional modelar.

A formação ligava-se, portanto, ao domínio de um conjunto de conteúdos e técnicas que o docente devia reproduzir na sua prática lectiva, podendo ser encarada como uma preparação de futuros executantes de um ofício. Este modo de formação de professores, baseado em competências, rompeu com os sistemas tradicionais.

Ao referir-se às orientações para a formação inicial de professores nos Estados Unidos da América, Zeichner (1993: 36) notou a impossibilidade de opor a esta imprecisa perspectiva clássica, apenas e só uma outra, pois a multiplicidade de perspectivas é uma das marcas mais salientes deste domínio, acrescentando que “nenhuma delas é uniforme e todas apresentam conflitos internos”.

Ainda assim, este autor (1993: 37-45), considerando que um inventário dessas perspectivas pode ajudar a esclarecer algumas diferenças importantes entre propostas de reformas para o ensino que, à primeira vista, se assemelham, descreveu quatro tradições que se têm infiltrado nos programas de formação de professores: *académica*, de *eficiência social*, *desenvolvimentalista* e de *reconstrução social*.

A tradição *académica*, que outros designam por clássica, consiste na preparação dos professores, tomando-se por centro as disciplinas académicas fundamentais, conquanto os programas mudassem um pouco ao longo dos tempos “conforme as opiniões sobre o que é uma boa formação académica e sobre os conhecimentos científicos de que os professores necessitam” (página 37). A tradição de *eficiência*

*social* implica a descrição das características e dos deveres dos professores, que constituem a base do que lhes deve ser ensinado. Numa abordagem de orientação behaviorista, procede-se à análise cuidadosa do trabalho docente, no sentido de permitir a “aquisição de capacidades de ensino específicas e observáveis, à partida relacionadas com a aprendizagem dos estudantes” (página 39). A tradição *desenvolvimentalista* considera que “é a ordem natural do desenvolvimento do aluno que estabelece a base para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas públicas como aos seus professores” (página 41). Estes observavam o comportamento dos alunos no seu ambiente natural, para serem capazes de planear as actividades, o que segundo o autor, configurava uma atitude experimental em relação à prática. A tradição de *reconstrução social* acentua o papel dos professores na consciencialização dos sujeitos, pelo que devem ser ajudados “a verem as implicações sociais e políticas das suas acções e dos contextos nos quais trabalham e a compreenderem como as suas opções diárias como professores estão necessariamente associadas às questões da continuidade e mudança social” (página 44). Zeichner, fala, ainda, de uma *tradição genérica*, assente no ensino reflexivo que, um tanto inesperadamente, passou a constituir “um lema a que os formadores de professores aderiram em todo o mundo” (página 29).

Salienta este autor que uma análise dos programas de formação postos a funcionar, faz perceber que este ou aquele não podem ser dados como exemplos fidedignos de qualquer uma destas tradições; pelo contrário, todos reflectem “de certo modo, alguma conformidade com várias orientações, preferindo umas e preterindo outras, e definindo um conjunto de prioridades numa situação particular” (página 45).

Retomamos, agora, a classificação dos modelos de ensino que antes apresentámos - correlacionais, mediacionais, cognitivista, ecológico, personalista e reflexivo -, ainda sob o prisma da formação dos docentes, para tecer algumas considerações que possam contribuir para possíveis mudanças, que venham a conduzir a uma maior valorização da carreira docente e ao sucesso na aprendizagem.

Assim, podemos dizer que formação que assenta estritamente nos modelos correlacionais, se centrada apenas na aquisição de competências particulares, com vista ao domínio progressivo da complexa competência de ensino, pode conduzir, como já referimos, a uma visão fragmentada do desempenho docente. De facto, ainda que se habilitem os professores para executarem tarefas concretas, através do treino e da sua análise, susceptíveis de provocarem modificações positivas na aprendizagem, não podemos esquecer, por exemplo, que o pensamento e a acção dos professores são inseparáveis (Berliner, 1990).

Particularmente no que se refere ao modelo comportamentalista, a ideia que prevaleceu durante várias décadas foi a de que os professores deviam assumir o estatuto de técnicos especializados, o que justificava centrar a sua formação naquilo que fazem, mais concretamente no treino de comportamentos considerados eficazes.

Segundo Esteve (2009), neste quadro teórico, tanto a formação inicial como a formação contínua destes profissionais, deveriam assentar na análise e na prática dos comportamentos docentes desejáveis em termos de concretização dos objectivos previamente definidos, mas, ainda assim, não deixando de ter em conta outros aspectos menos referidos, mas de importância crucial na aprendizagem, sobretudo quando se consideram versões mais avançadas do modelo do processo-produto, próximos dos mediacionais: os climas relacionais e emocionais que os comportamentos docentes geram, os códigos de comunicação que são empregues na aula e os estilos de resposta. Ou seja, mesmo neste modelo de teor correlacional, é necessário atender ao cenário multifactorial que é a aula.

De uma forma mais clássica (linear e unidireccional, do professor para o aluno), ou mais avançada (integrando factores mediacionais, situados entre o ensino e a aprendizagem) na moldura behaviorista, entendendo-se que o sucesso docente é possível de ser objectivado, como é possível ser objectivado o sucesso da aprendizagem, deixam-se para trás fantasmas com pendor inatista, como a “vocação” e os traços de personalidade do professor e abrem-se novas e mais seguras possibilidades de formação: numa base científica, podem preparar-se os novos professores para exercerem eficazmente a docência e para aqueles que se encontram em exercício, no

caso de falharem, podem encontrar-se soluções, analisando o que correu mal e alterando o seu modo de actuar, no sentido que a investigação recomenda.

Os cognitivistas corroboram a importância do domínio seguro, por parte dos professores, de um amplo espectro de competências, privilegiando estratégias de formação que envolvam a confrontação com problemas e a sua exploração à luz de referenciais práticos, teóricos e/ou empíricos pertinentes, bem como a observação e análise de desempenhos profissionais, preferencialmente de profissionais experientes, pois sabendo-se que, ao longo da carreira, os professores vão seleccionando as rotinas mais adequadas à gestão de situações pedagógicas, os que se irão iniciar no ensino ou que se iniciaram há pouco tempo, têm toda a vantagem em proceder à análise da planificação e da acção de profissionais experientes, podendo, assim, tomar contacto com diferentes possibilidades de estruturar o ensino (Floden & Klingz, 1990).

A inflexão da investigação sobre o ensino para aspectos menos directamente observáveis, como sejam a sua contextualização e, em sequência, o sentido que os professores lhe atribuem (paradigma ecológico), mostrando sensibilidade às subtilezas culturais, étnicas e sociais dos alunos, bem como capacidade de compreensão dessas subtilezas integrando-as na acção de ensino, assim contribuindo para o seu natural desenvolvimento (Damião, 2007a), deram origem a novas abordagens de formação de professores, agora mais centradas em disciplinas com uma acentuada vocação social. Efectivamente, as competências técnicas uniformes adquiridas por todos os professores, independentemente de serem consideradas instrumentos fundamentais na condução do ensino, de pouco serviam, neste entendimento, para aceder ao verdadeiro sentido de uma acção pedagógica assente no reconhecimento da importância do enquadramento social da vida nas aulas.

Conjuntamente, a ênfase posta na dimensão pessoal do profissional que o professor é, fez descuidar, também no quadro do paradigma personalista, essas competências técnicas. Efectivamente, é a “pessoa” que vai determinar, em larga medida, o modo como cada professor identifica os problemas e promove estratégias particulares para os resolver (Simões, 1995: 73). A formação dos professores orientada

para esta nova dimensão, destacada inicialmente, como referimos, por Ada Abraham, assumiu importância crescente, tanto na preparação inicial como na contínua, traduzindo-se sobretudo na construção e exploração de narrativas, casos, relatos, histórias, preferencialmente reportados aos próprios sujeitos que se formam. Trata-se de um caminho formativo que encontra justificação na procura de significados singulares, únicos e irrepetíveis que, nessa medida, não podem ser prescritos, apenas e só descritos, sendo que essa descrição, através de um trabalho de auto-conhecimento e de auto-descoberta, faz com que cada formando seja autor do seu desenvolvimento profissional (Hargreaves, 1998).

Muito situado, como se depreende, em vivências particulares e acarinhado, por isso mesmo, este caminho não tem encontrado - no quadro de pensamento social, mais abrangente, mas da mesma natureza -, um debate criterioso, pelo que, do ponto de vista da formação, pouco conhecimento tenhamos da sua real importância, em termos de desenvolvimento profissional e das dificuldades e constrangimentos que levanta no terreno. Mas podemos avançar, como Zabalza (2009), que não se sabe muito bem como entrar nesse domínio pessoal, sem ultrapassar os limites da privacidade e o direito à intimidade, o que só por si mereceria uma discussão aprofundada.

Não se desviando muito destas duas rotas a que acabámos de aludir - contextualista e personalista -, o paradigma reflexivo, com a forte marca que D. Schön imprimiu a esta designação, põe o enfoque na capacidade que os professores têm para construir as suas próprias teorias a partir da análise que fazem das suas práticas, que decorrem em circunstâncias muito específicas (Simões, 1995). O fundamental é levar cada formando a perceber as suas necessidades de aperfeiçoamento, de modo a adoptar uma atitude de emancipação na construção do saber profissional (Damião, 2011). Pensar nas e sobre as práticas contribui para que o desenvolvimento profissional volte às mãos dos professores, como refere Zeichner (1993), que passam a ser vistos como produtores de conhecimento e na medida em que permite, por exemplo, tirar implicações para a formação inicial e contínua.

Se ao nível da formação inicial, o jovem que se prepara para a docência deve ser guiado por um formador que, qual treinador - *coach* -, lhe abre os caminhos da reflexão, no sentido da autonomia de pensamento, ao nível da formação contínua, ganha que já deve estar essa autonomia, essa reflexão, apresentada sempre como construtiva, pode ser realizada individual ou colaborativamente, eventualmente com apoio de um formador cujo perfil estará longe da directividade teórica e/ou técnica. Em qualquer dos casos de formação inicial e contínua, o que se terá de proporcionar ao professor que se forma são as condições para que desenvolva do modo mais livre e “activo” possível, a sua própria investigação, sempre no pressuposto de que é capaz de reflectir e de tomar decisões sobre a sua prática e para a sua prática, ainda que apenas válidas na sua prática.

Também aqui e como atrás afluímos, a crença na capacidade para reflectir dos que se preparam para ser professores, ou que já o são, tem desviado a atenção da possibilidade de se desencadear o reforço de práticas desadequadas, pois “nem sempre a reflexão produz conhecimento novo e válido, podendo facilmente levar à lógica da legitimação da acção, à confirmação de preconceitos ou à inibição da acção, fechando o indivíduo em si mesmo e alheando-se da multidimensionalidade do real” (Estrela, 1999: 24). Percebe-se, assim, “uma forte tendência de retorno à concepção tradicional do ensino como arte e do professor como artista, sem outro apoio que não seja o do empirismo (Damião, 2011: 462).

Passou um século desde que a investigação do ensino se iniciou, com carácter científico, sendo que os contributos daí resultantes para a formação dos professores se caracterizam substancialmente pela divergência. Trata-se de uma divergência que à primeira vista parecendo relativa apenas e só às opções heurísticas de cada programa de trabalho, num segundo olhar, revela uma cisão profunda de teor epistemológico que marca, na contemporaneidade, os debates nos mais diversos sectores ligados à educação.

Efectivamente, quando analisamos, sob esse ponto de vista, a evolução desses programas ou modelos de investigação, verificamos que aí se reflectem as correntes de pensamento vigentes, as quais se apresentam com frequência extremadas: uns (presságio-produto, processo-produto, mediacional e cognitivista) foram orien-

tados fundamentalmente por uma lógica moderna, objectivista, racionalista, que procura alicerçar a actuação do professor em características, competências, métodos ou processos de pensamento e de decisão com validade universal ou pelo menos alargada; enquanto outros (ecológico, personalista e reflexivo) enquadram-se numa lógica pós-moderna, contextualista, subjectivista e relativista, que entende a actuação do professor como expressão da sua própria individualidade e das circunstâncias em que decorre, encontrando aí validade, que só pode ser reportada a um sujeito ou a um grupo.

Este duplo enquadramento, que há décadas convive sem comunicação directa, não tem facilitado as opções relativas à formação de professores. Pode dizer-se que o debate com propósitos críticos se encontra afastado da agenda dos seus representantes: ignorando-se estrategicamente e seguindo os seus trilhos de partida, procuram, em cada conjuntura formativa, fazer vingar o enquadramento que lhe é mais caro, pelo que a prevalência de um, ou de outro, é mais uma questão de poder do que de ponderação.

A este problema, alia-se outro de relevância equivalente, perturbando a conceptualização e a estruturação da formação de professores, seja ela de nível inicial ou contínuo: a oscilação do peso que se atribui à “teoria” e à “prática”, bem como o modo como se decide a sua articulação. Para concretizar melhor este problema, referimos o trabalho de Formosinho Simões, que apesar de ter sido redigido nos anos oitenta (1987) mantém actualidade, no nosso entender. Este autor sistematizou quatro modelos ideais de formação <sup>22</sup> - o empiricista, o teoricista, o compartimentado e o integrado -, consoante o pendor atribuído aos aspectos que acima referimos.

O modelo empiricista, preconizando a ideia que só a experiência prepara adequadamente, defende que só a prática permite adquirir os saberes profissionais. Determina-se, deste modo, que a formação dos professores deve ser em exercício, baseada na auto-formação, acompanhada e avaliada pelos que também praticam.

---

<sup>22</sup> Segundo o autor, “não são modelos ideais no sentido de modelos perfeitos ou, no sentido comum, de algo que se deve atingir, mas modelos estilizados, isto é, tipificações abstractas da realidade” (Formosinho Simões, 1987: 84).

Como refere o autor, trata-se do *sistema do aprendiz*: o professor inexperiente aprende aspectos práticos, junto ao mestre, em detrimento de conhecimentos apurados por via do labor científico. As críticas de que tem sido alvo incidem no seu carácter repetitivo de práticas instaladas e, em sequência, conservador, na medida em que “o professor procurará reproduzir por transferência os modelos de aprendizagem por ele vivenciados” (página 86). Pode considerar-se, ainda, dificultador da inovação, limitador da pedagogia a um conjunto de receituário de técnicas e minimizador da influência na actividade pedagógica de factores que o professor não controla, como por exemplo, a origem social dos alunos e o seu estágio de desenvolvimento psicológico, a estrutura curricular e os horários. Este mesmo modelo levanta, também, um problema ético, ao permitir, por um lado, que pessoas sem preparação prévia possam ensinar e, por outro, ao mostrar-se conveniente à influência de interesses sociais vários, na medida em que, de um modo geral, limita a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre o exercício da profissão.

A ideia de que a formação de professores deve ter lugar privilegiado em instituições de ensino superior, valorizando-se a aquisição de conhecimentos académicos, transmitidos de forma sistemática e sequencial, configura o modelo teorcionista, que, assim, parte do princípio que “todas as práticas e atitudes se baseiam em ideias, conceitos e esquemas mentais” (página 85) e, como tal, todos os conhecimentos podem ser ensinados teoricamente. As críticas que lhe têm sido dirigidas notam sobretudo a dificuldade, por parte dos formandos, de transferir esses conhecimentos para as situações práticas, mas também como a complexidade de operacionalizar a teoria, a falta de maturidade e experiência dos formandos para tanto, a ausência de análises multidisciplinares das situações educativas, a irrelevância de muitos dos conteúdos trabalhados, a frequente vacuidade do discurso expositivo e a ausência de reflexão sobre a metodologia específica do ensino.

O modelo compartimentado situa, em tempo e espaço diferentes, as componentes prática e teórica da profissão, com base no argumento que é mais eficaz que cada instituição e cada pessoa assegure aquilo que melhor sabe fazer, sendo que aos formandos, cabe a tarefa de integrar essas duas componentes. A este modelo são



imputadas muitas das críticas que assistem aos dois modelos que antes mencionámos.

Por fim, o modelo integrado articulando, no tempo e no espaço, as componentes prática e teórica da profissão, tanto nas suas vertentes científica como pedagógica, origina que a formação dos professores seja feita na mesma instituição, ao mesmo tempo e pelas mesmas pessoas, potenciando os benefícios da comunicação entre a teoria e a prática.

Se no modelo compartimentado convergem os defeitos apontados aos modelos empiricistas e teoricistas, agravados pela separação no tempo da teorização e da prática docente, no modelo integrado oferece-se “a teoria necessária para descrever, explicar e modificar a prática e proporciona a prática necessária para assimilar e vivenciar a teoria e para a aquisição dos “saber fazer” e “saber ser” necessários à profissão” (página 100).

Esta classificação, que se sintetiza na figura que se segue (figura 5), merece, num futuro próximo, uma análise mais ponderada, até porque a aceitação alargada do modelo integrado em inúmeras instituições de formação inicial de professores, no nosso país, e a sua infiltração nas modalidades de formação contínua vigentes, não têm dado os resultados que se poderiam prever, sendo-lhe apontadas inúmeras lacunas e responsabilidades pelos índices de insucesso escolar.

	Tipos de Formação			
	Empiricista	Teoricista	Compartimentado	Integrado
Características	Só quem pratica adquire os saberes profissionais	Aquisição de conhecimentos de forma sistemática e sequencial	Separação entre a oferta da teoria e da prática profissional	Oferece a teoria e a prática
Modo de execução	Formação em exercício, baseada na auto-formação; professor como aprendiz	Formação em instituições de ensino superior	Em tempos e espaços diferentes; formação em exercício	Ao mesmo tempo, na mesma instituição
Críticas	Reprodutivo e conservador	Dificuldade em transferir a teoria para a prática	Reproduz os defeitos dos anteriores agravados pela separação no tempo da teoria e da prática	Potenciava os benefícios da teoria e da prática

Figura 5 – Comparação de modelos de formação

Nos últimos anos, numa busca de soluções para a diversidade de problemas que se têm identificado no âmbito da educação escolar, designadamente os resultados académicos dos alunos pouco satisfatórios e a sequente exigência de qualidade do desempenho docente, o enfoque da formação de professores tem sido nitidamente dirigido para modelos baseados em competências<sup>23</sup>, muito favorecidos pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação e que requerem o alargamento e redefinição das aptidões profissionais, tradicionalmente confinadas ao espaço da sala de aula. Independentemente das suas diferentes disciplinas de ensino, os professores devem estar aptos a obter acesso, analisar e sintetizar, reflectir e validar e, finalmente, a transmitir conhecimento, utilizando as tecnologias, em geral, e as tecnologias de informação e comunicação, em particular (Zgaga, 2007). De um modo genérico, com esses modelos, procura conseguir-se a aquisição de um saber complexo, que deve permitir a integração, uso e adequação de capacidades, habilidades e conhecimentos, aplicados com eficácia.

Nesta perspectiva, a formação de professores passa a ser orientada essencialmente para a prática, sendo de privilegiar estratégias em que o professor seja confrontado com situações concretas, que implicam a presença de alunos em aprendizagem real, e se recorra a recursos sofisticados que envolvam tecnologias de ponta e permitam a rapidez e a destreza de comunicação funcional, pois é aí que tudo se joga.

Acresce que a ideia de competência, tal como ela é hoje entendida (Damião & Festas, 2012), confere aos conteúdos curriculares um valor eminentemente utilitário. Os conhecimentos não contam pelo seu valor intrínseco, mas pelo uso, de preferência imediato ou a curto prazo, que deles se faz. Os conhecimentos têm de render e isso tem de ser visível. Como refere Lawn (2001: 129), “a *massa* de professores,

---

<sup>23</sup> O discurso da formação baseada em competências surge da ligação ao mundo do trabalho, que denunciou a incoerência entre a formação inicial recebida e o desempenho profissional. Esta crítica, como refere Rodríguez (2009: 152), sustenta-se na ideia de que não se possuem competências básicas para o desempenho profissional no posto de trabalho e a forma de as adquirir não pode ser outra se não através do exercício laboral.

num sistema de *massas*, é agora distinguida pela sua aquisição gradual do modelo empresarial dominante”.

Este entendimento da formação de professores, baseada em competências, apesar desta nota de entusiasmo empresarial e tecnocrático que o acompanha, não tem estado resguardado de controvérsia, que se vai agudizando à medida que o nível de conhecimentos dos alunos parece decrescer e o seu desinteresse pelo estudo parece aumentar. Convenhamos que, face a este duplo problema, torna-se difícil estruturar o trabalho dos professores ou compreender o processo mediante o qual os docentes se desenvolvem profissionalmente, bem como as condições que auxiliam e fomentam esse desenvolvimento. Até porque, a isso, associam-se ideias que têm posto em causas as bases do ensino e da preparação que a ele conduz: o pressuposto que não é preciso ensinar, que o trabalho do professor exclui a transmissão de conhecimentos e se localiza na aquisição de competências nos alunos, que os seus interesses espontâneos são a base de todo o estudo, que a compreensão crítica das matérias é o objectivo do ensino, dispensando outros mais basilares e que a aprendizagem se deve orientar em torno das vivências dos alunos, que o professor deve recuperar (Quintana Cabanas, 2011).

A singularidade do momento actual, que se insiste em caracterizar pela globalização, que se diz em rápida e contínua mudança, que impõe a aprendizagem ao longo da vida, onde, por tudo isso, é mais importante “aprender a aprender” do que “aprender” algo solidamente para que se possa continuar a aprender, tem sustentado uma argumentação favorável à necessidade do desenvolvimento de competências. Na verdade, mais do que uma orientação exclusiva para o ensino, trata-se de uma orientação que se aplicou uniforme e linearmente a toda a sociedade, na tentativa de superar uma certa divisão entre o sistema de formação e o sistema laboral: no primeiro, adquirem-se conhecimentos que se validam através de diplomas; no segundo, aplicam-se esses conhecimentos que, combinados com a experiência profissional e a formação contínua, permitem o desenvolvimento e validação de competências, por exemplo, através da certificação.

Assim, segundo Fernández e Gámez (2005), supõe-se uma estreita colaboração entre o que um indivíduo traz para o processo de trabalho e o que a organização pode facilitar para desenvolver as suas competências, estendendo a formação a todos os contextos da vida profissional. Trata-se da chamada formação para a empregabilidade<sup>24</sup>, que coloca a ênfase na aprendizagem ao longo da vida, baseada na adequação entre os conteúdos formativos e as necessidades do mercado laboral. Os sistemas educativos teriam que convergir com as necessidades de flexibilidade, ficando cativos da indispensabilidade de obter fundos permanentes, desenvolvendo estratégias mais relacionadas com a gestão empresarial do que com a gestão educativa e didáctica (Rodríguez, 2009).

Como referíamos atrás, no século XXI “os desafios da formação contínua encaminham-se, entre outros, na linha do desenvolvimento de competências profissionais dos participantes e da sua transferência para os postos de trabalho e para os projectos empresariais” (Fernández, 2005). Tornou-se fundamental a ideia de que a preparação para a profissão é algo definitivo, ou seja, os profissionais têm que receber formação contínua durante toda a carreira, de modo a manterem-se produtivos. A abordagem por competências aparece assim, segundo alguns autores, como um desafio para uma escola que tradicionalmente ministrava conhecimentos sem se preocupar grandemente com sua transferência para a vida activa.

Sugerimos atrás que o conceito de competência tem diversos e até contraditórios sentidos (Damião & Festas, 2012), o que se repercute no entendimento que se pode ter da formação de professores na linha que vimos a explorar. Le Boterf (1994: 16), por exemplo afirma que “possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Pode-se conhecer técnicas ou regras de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno. Pode-se conhecer o direito comercial e redigir contratos mal escritos”. E Perrenoud (2002: 96), um nome central nesta discussão, refere que “em vez de se conceber um programa escolar como um conjunto de conhecimentos que se espera que um dia terão utilidade, seria melhor visar o desenvolvi-

---

<sup>24</sup> Capacidade do indivíduo para manter um emprego, prende-se não apenas com adequação dos seus conhecimentos e competências, mas também com as motivações e oportunidades que lhe são oferecidas para procurar emprego (COM, 2001).

mento de competências definidas e ensinar prioritariamente os conhecimentos que irão funcionar como verdadeiros recursos” já que, ainda segundo este autor, perde-se muito tempo na escola a assimilar conhecimentos que são rapidamente esquecidos.

Desloca-se, desta forma, a preocupação com os conteúdos para a preocupação com as competências, havendo uma reorientação da prática pedagógica organizada em torno dos conteúdos, para uma prática voltada para a construção de competências. Passam a ser selecionados para o trabalho em sala de aula, principalmente os conhecimentos que podem ser mobilizados para a acção, e os alunos são avaliados em função das suas capacidades de agir.

De acordo com o exposto, a formação de professores deve ir no mesmo sentido e não ao seu arripio; ser, pois, dirigida para o desenvolvimento de competências profissionais, dando mais espaço às práticas do que a teorias prescritas. O “professor competente” centra-se, assim, no conjunto de competências atribuídas aos bons professores. Nesta perspectiva, segundo Connell (2010), as consequências para a formação docente traduzem-se, de imediato na organização de listas de competências mensuráveis que os professores devem evidenciar e que podem transformar-se na própria razão de ser de um programa de formação.

Se repararmos, numa perspectiva destas, o ensino não é concebido como uma área intelectual, pois o mercado determina o tipo de serviços para os quais existe procura, valorizando-se os estudos positivistas virados para a descoberta das “melhores práticas”. Talvez seja melhor dizer-se “revalorizando-se os estudos positivistas”, pois há algo nesta perspectiva que retoma a lógica behaviorista mais clássica, apesar de se demarcar dela.

Avançando no nosso raciocínio, não seria necessário, ao abordar a competência profissional, reflectir sobre o conjunto de conhecimentos no qual o currículo escolar tem origem. Assim, poderia dispensar-se a transmissão de conhecimentos, o que a acontecer, daria lugar a um “erro gravíssimo, de que não podemos prever, com precisão, todas as consequências” (Damião, 2010: 92).

Este perigo foi, de resto, previsto por Perrenoud (2002: 95), quando chamou a atenção para o facto de não se poder “voltar as costas à cultura geral e aos seus

aspectos identitários”, ficando evidente, segundo o autor, que o desenvolvimento de competências não é incompatível com a tradicional organização disciplinar. No entanto, reconheceu que a tensão era absolutamente inegável, pois não se pode seriamente formar para as competências sem aligeirar substancialmente conteúdos de conhecimentos. Acrescentou, ainda, que “a verdadeira clivagem não deveria ser entre os que falam de competências e os que valorizam o conhecimento, mas entre os que põem a pessoa ao serviço do sistema económico e os que lutam pelo contrário” (página 98).

O conceito de competência tem sido adoptado como fundamental na definição de políticas de formação, em geral, e de professores, em particular, dando-se destaque ao uso, mais ou menos vago, que os profissionais podem fazer do conhecimento em situações que exigem eficácia. A abrangência atribuída a este conceito tem contribuído largamente para a sua imprecisão e favorecido o seu uso abusivo, além de que a afirmação, que atrás fizemos, de que o valor do conhecimento decorre da sua aplicabilidade, tem conduzido à sua desconsideração na própria formação dos professores.

Na verdade, tem-se seguido a ideia de que a preparação dos professores por “competências representa uma resposta às novas exigências da época actual” (Rodríguez, 2009: 152) em detrimento do reconhecimento da necessidade de os preparar devidamente na área dos conhecimentos que vão ou estão a ensinar, e de irem aprofundando esse conhecimento ao longo dos anos.

Para tal, tem contribuído, também, a sobrevalorização do uso dos novos recursos tecnológicos disponibilizados nas escolas, que, nessa medida, têm passado a ser os alvos privilegiados na preparação dos professores, omitindo ou relegando para um plano distante a preparação didáctica específica dos conhecimentos que vão ou estão a ensinar.

Neste ponto, é importante referir que não pretendemos afirmar uma oposição intransponível entre uma abordagem de formação centrada em competências e outra centrada em conhecimentos. Pois, como refere R. F. Melton, as necessidades de cada situação de ensino podem justificar o recurso a diferentes abordagens, mas é preciso

ter-se consciência disso mesmo, esperando-se que aqueles que adoptam uma abordagem de ensino assente em competências, com o propósito de as desenvolverem nos alunos, estejam conscientes de algumas limitações dessa aproximação, como sejam o desvio do conhecimento (1994).

Esta consciencialização é tanto mais importante se nos detivermos em estudos recentes como os que, na linha trabalho de Lee Shulman, têm sido levados a cabo, desde a década de 90, por exemplo por Ball, Hill e Rowan. Tais estudos têm permitido estabelecer uma relação causal entre o domínio do conhecimento disciplinar dos professores e o desempenho académico dos alunos, concluindo que quanto mais amplo e profundo é esse conhecimento melhor é o ensino, com repercussões no desempenho académico dos alunos (Hill, Rowan & Ball, 2005).

Trata-se de estudos que se focam nos modos de intervir para melhorar a qualidade do ensino da Matemática, quer através de políticas ou reformas, quer da formação dos professores. Considerando que estes devem possuir um conhecimento específico para a profissão que exercem, assentam no pressuposto de que a especificidade do ensino reside na capacidade dos docentes para tornarem os saberes disciplinares acessíveis aos alunos, de modo que, ainda não os dominando, possam apropriar-se deles. Neste trabalho funcional, têm os professores de estar constantemente atentos ao evoluir das aprendizagens, de modo a estabelecer a ligação com as anteriores e as posteriores.

Como se perceberá, estamos perante um trabalho que requer uma preparação profissional exímia e um desempenho primoroso nas diversas fases de ensino, sendo que é sobretudo na interacção em sala de aula que “se jogam todos os trunfos”. Os autores acima referidos dão exemplos do que apuraram como essencial ao nível da Matemática: “a explicação de termos e conceitos aos alunos, interpretar as suas afirmações e soluções, analisar e corrigir a abordagem que os manuais efectuam sobre determinado tópico, utilizar representações exactas na aula, bem como proporcionar aos seus alunos exemplos de conceitos matemáticos, algoritmos e demonstrações” (Hill, Rowan & Ball, 2005: 373).

Com ligações a esta equipa, e na mesma linha, a investigadora Liping Ma (2009) defende que o “segredo” do êxito dos alunos reside na boa preparação dos professores pelo que estes devem ter um conhecimento profundo daquilo que ensinam. Já em 2005, apresentara uma investigação cuja conclusão mais importante revelou que o conhecimento dos professores para ensinar afecta positivamente o desempenho dos alunos.

Esta ideia da existência de um conhecimento requerido para o ensino já fora efectivamente tratada por Shulman (1986), tendo estabelecido “categorias da base de conhecimentos do professor” que iam desde o conhecimento do conteúdo, pedagógico, didáctico, do currículo, dos alunos e da aprendizagem, até ao conhecimento dos contextos educativos, dos objectivos, finalidades, valores e fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 2005: 11).

Resumindo, a aptidão para ensinar, ainda que não completamente esclarecida, não se compadece com a aquisição de competências imprecisas e demasiado genéricas, envolvidas numa retórica instalada e pouco debatida, antes requer dos professores um conjunto articulado de conhecimentos especializados, que lhe permitem tomar decisões e agir com segurança, tanto em circunstâncias rotineiras como sejam críticas. Esta inflexão tem, de resto, alguma correspondência “num movimento internacional que incide na necessidade de ter os melhores como docentes” (Bolívar, 2012: 212).

Com efeito, numa espécie de viagem de ida e volta, estamos a reencontrar aquilo que pode ser entendido como a essência da docência: os processos de ensino e aprendizagem na aula. Mas o que agora se requer é que esses processos sejam de novo informados sob o ponto de vista científico. No dizer de Bolívar (2012: 191), “isto significa que é necessário conhecer as diferentes formas de gerir a aula e de instituir actividades que tenham incidência real na aprendizagem dos alunos”. Mas só faz sentido colocar assim a questão se essa aprendizagem for devidamente encarada sob o ponto de vista curricular: se e quando as opções da tutela e da escola forem coincidentes com a referida preocupação.



Não menos importante será o entendimento dos próprios professores sobre este alinhamento. Num estudo levado a cabo por Kristensen, Regier, Merhy e Coll (2007), que envolveu 250 professores de cinco países, foi possível apurar cinco entendimentos - de transmissão, de aprendizagem, de desenvolvimento, de acompanhamento e de reformas sociais - sendo que nenhum professor inquirido manifestou apenas um só entendimento.

Na perspectiva de *transmissão*, os bons professores conduzem os alunos para tarefas que lhes permitem dominar os conteúdos que eles próprios dominam e que apresentam exemplarmente.

Na perspectiva de *aprendizagem*, o ensino traduz-se num processo de integração social dos alunos e de adaptação a novas normas de comportamento e a novas formas de trabalhar, sendo que os bons professores percebem se os alunos precisam ou não de orientações, responsabilizando-os à medida que se tornam mais independentes.

Na perspectiva do *desenvolvimento*, os bons professores adaptam os seus conhecimentos ao nível de compreensão e às formas de pensar dos alunos, ajudando-os a adquirir estruturas cognitivas cada vez mais complexas acerca dos conteúdos.

Do ponto de vista do *acompanhamento*, parte-se do princípio de que se aprende melhor quando os esforços são apoiados pelo professor ou pelos colegas, quando é reconhecido o empenho e há um reforço da auto-estima, pelo que os bons professores não dispensam os alunos de trabalhar, mas optam por objectivos realizáveis e sublinham os esforços e sucessos.

Finalmente, do ponto de vista das *reformas sociais*, o ensino constitui uma forma de transformar a sociedade, pelo que os bons professores transmitem valores aos alunos, incentivam-nos a olhar criticamente os conhecimentos, no intuito de os preparar para, através da sua intervenção, melhorarem as suas vidas e as dos outros (figura 6).

Perspectivas dos professores sobre o que é o ensino				
Transmissão	Aprendizagem	Desenvolvimento	Acompanhamento	Reformas sociais
Conduzir os alunos para tarefas que lhes permitem dominar os conteúdos	Integrar os alunos socialmente, contribuindo para a sua adaptação a novas formas profissionais de trabalhar	Adaptar os conhecimentos a transmitir ao nível da compreensão dos alunos	Apoiar os esforços dos alunos reconhecendo o empenho e reforçando a autoestima	Contribuir para a transformação da sociedade, através da transmissão de valores aos alunos e incitando o seu espírito crítico

**Figura 6** – As cinco perspectivas sobre o que é o ensino segundo Kristensen, Regier, Merhy e Coll (2007)

Cada uma destas perspectivas tem subjacente um conjunto de ideias, crenças e representações acerca do ensino, da aprendizagem, do papel do professor e dos alunos. E, tal como seria de supor, essas ideias, crenças e representações incidem também sobre o conhecimento que se ensina ou que se pretende ensinar (Marcelo, 2009: 118).

Recentemente, no nosso país, o debate em torno dos conhecimentos teóricos e práticos dos docentes e das competências que o ensino solicita, tem estado na ordem do dia, muito particularmente por causa da implementação do modelo de avaliação do desempenho docente e da reorganização curricular, que deixa prever o agravamento de conturbações várias.

A discussão tem surgido em torno da já legislada (desde a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro) mas nunca implementada prova de admissão à profissão, do aumento do número de anos dos cursos de formação inicial, da reorientação dessa formação, das modalidades de estágio mais rigorosas, até à subida das classificações de referência para admissão ao ensino superior. Tudo parece indiciar que se torna urgente garantir o nível de preparação científica e pedagógica, no sentido da didáctica, para exercer a docência, bem como aprofundar a consciencialização da natureza da própria função de ensinar, estudando o seu significado, operacionalizando os seus efeitos, enfim, pugnar pela sua qualidade, o que põe necessariamente a formação em destaque. Efectivamente, “a função de ensinar estrutura o desempe-

nho profissional docente e o seu desenvolvimento e constitui-se como o referente central da respectiva formação” (Roldão, 2009: 68).

Estas declarações, com as quais muitos concordarão por inteiro, confrontam-se com uma realidade hostil, onde os fracos resultados de aprendizagem sublinhados por programas internacionais, pelas provas de aferição e pelos exames nacionais, são uma constante preocupação. A ela se associa um défice de legitimidade social da profissão docente, e uma multiplicidade de tarefas que os professores são chamados a desempenhar, muitas delas de teor burocrático e em nada se relacionando com a essência do ensino, antes contribuindo para a sua secundarização.

Podemos ficar com uma ideia da abrangência da função docente quando recorreremos aos normativos legais, nomeadamente ao Estatuto da Carreira Docente<sup>25</sup> que no artigo 35.º determina que o pessoal docente, em geral, deve:

- a)* Lecionar as disciplinas, matérias e cursos para que se encontra habilitado, de acordo com as necessidades educativas dos alunos que lhe estejam confiados e no cumprimento do serviço docente que lhe seja atribuído;
- b)* Planear, organizar e preparar as actividades lectivas dirigidas à turma ou grupo de alunos nas áreas disciplinares ou matérias que lhe sejam distribuídas;
- c)* Conceber, aplicar, corrigir e classificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens e participar no serviço de exames e reuniões de avaliação;
- d)* Elaborar recursos e materiais didáctico-pedagógicos e participar na respectiva avaliação;
- e)* Promover, organizar e participar em todas as actividades complementares, curriculares e extracurriculares, incluídas no plano de actividades ou projecto educativo da escola, dentro e fora do recinto escolar;
- f)* Organizar, assegurar e acompanhar as actividades de enriquecimento curricular dos alunos;
- g)* Assegurar as actividades de apoio educativo, executar os planos de acompanhamento de alunos determinados pela administração educativa e cooperar na detecção e acompanhamento de dificuldades de aprendizagem;
- h)* Acompanhar e orientar as aprendizagens dos alunos, em colaboração com os respec-

---

<sup>25</sup> Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Lei números 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, 270/2009, de 30 de Setembro, 75/2010, de 23 de Junho e 41/2012, de 21 de Fevereiro.

tivos pais e encarregados de educação; *i*) Facultar orientação e aconselhamento em matéria educativa, social e profissional dos alunos, em colaboração com os serviços especializados de orientação educativa; *j*) Participar nas actividades de avaliação da escola; *l*) Orientar a prática pedagógica supervisionada a nível da escola; *m*) Participar em actividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica; *n*) Organizar e participar, como formando ou formador, em acções de formação contínua e especializada; *o*) Desempenhar as actividades de coordenação administrativa e pedagógica que não sejam exclusivas dos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior.

Percebemos, desta leitura, que se trata de funções de natureza diferente, que requerem aptidões e saberes específicos e envolvem um grau de responsabilidade e autonomia assinalável. É enganador pensar que cada professor tem a capacidade de desempenhar, com a mesma perfeição, todas essas funções e que a formação é sempre adequada e suficiente para tanto. Mas, ainda assim, “o professor é agora um trabalhador da escola, com deveres para além da sala de aula, sobre os quais será inspeccionado” (Lawn, 2001: 128).

Vemos esta situação substancialmente agravada quando pensamos que as mudanças curriculares e de escola são frequentes, que a informação sobre o desempenho docente é dispersa, que os professores não conseguem acompanhar a produção de conhecimentos que podem contribuir para o seu aperfeiçoamento e que a própria ideia de função docente tem sido objecto de constantes reformulações. Como diz Hargreaves (1998: 167), “o papel do professor é difuso e não está de modo algum claramente definido”.

Formosinho e Machado (2009) falam em complexidade da docência associada a vários tipos de trabalho que são exigidos aos professores num sistema que se reorganiza com frequência. Como adianta Lawn (2001: 128), reportando-se a outro contexto que não o nosso, mas que se aplica ao nosso, “da mesma forma que a diversidade de modelos de escolarização, reflectindo o poder do mercado, está na ordem do dia, também existem modelos diferenciados do professor”.

O discurso normativo do *superprofessor* (Formosinho, 1992: 33) pressupõe um docente generalista, capaz de assumir todas as especializações funcionais, sem preparação adicional, num claro espírito de missão. Acresce que “essa indiferenciação de papéis é acompanhada de uma posição de indiferenciação em relação às qualidades e mérito dos professores (Formosinho & Machado, 2009a: 311).

Paradoxalmente, a heterogeneidade dos alunos que hoje temos na escola obriga à diferenciação do currículo, à diversificação pedagógica e, conseqüentemente, deveria obrigar à diferenciação e especialização da função docente. Segundo Formosinho (1992: 33), estamos perante duas perspectivas conflitantes: a da *indiferenciação da função docente*, que parte do princípio de que a formação inicial prepara para todos os papéis; ou seja, por inerência de função, qualquer professor desempenha qualquer cargo na escola; e a da *diferenciação da função docente*, que deverá ter tradução nos poderes e responsabilidades dos professores, com implicações nas condições de trabalho, na carreira profissional e no desempenho de cargos, sendo naturalmente de esperar que “em troca do exercício destas competências, receberão um salário melhor e uma melhor estruturação da carreira, desde que se submetam a uma avaliação regular do seu desempenho e sejam devidamente apreciados” (Lawn, 2001: 128).

De notar que a criação, em 2007, no nosso quadro educativo, da categoria de professor titular, ao abrigo da alteração do Estatuto da Carreira Docente, configurou uma diferenciação *burocrática* do corpo docente, que foi muito mal recebida pelos professores, na medida em que o estabelecimento de categorias com conteúdos funcionais específicos foi explicada pela necessidade de implementar o modelo de avaliação do desempenho docente e, nessa medida, entendida como o processo de dar credibilidade a avaliadores burocraticamente fabricados (Formosinho & Machado, 2009a: 321).

Tratava-se, afinal, da emergência de um cenário em conflito: pretendem-se professores multifuncionais, que respondam a necessidades sociais que não param de aumentar ou professores especializados, envolvidos no compromisso da melhoria dos resultados escolares? A resposta continua adiada, e numa espécie de “fuga para

a frente”, em vez de se criar uma carreira mais profissional ao serviço da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, verifica-se que a principal consequência das mudanças dos últimos anos, foi, seguindo até orientações de organismos internacionais, de complexificação do trabalho nas escolas, sendo o professor chamado a intervir em várias dimensões, algumas em simultâneo: (1) trabalhar com informação, tecnologia e conhecimento; (2) trabalhar com outros seres humanos; (3) trabalhar com e na sociedade <sup>26</sup>. Se não, vejamos...

As competências inscritas na primeira dimensão – trabalhar com informação, tecnologia e conhecimentos – reafirmam a necessidade do professor conhecer a fundo o que tem que ensinar, saber estruturá-lo e explicá-lo, poder mostrar o seu sentido e a sua utilidade; de organizar o ensino e/ou aprendizagem de forma eficaz e identificar as necessidades dos alunos, orientando-os e apoiando-os; de transmitir o conhecimento, utilizando as tecnologias, nomeadamente as novas tecnologias de informação e comunicação; de analisar o seu trabalho, de modo a melhorar a sua prática; de desenvolver a responsabilidade de produzir novo conhecimento, por exemplo através da investigação-ação.

De acordo com a segunda dimensão - trabalhar com outros seres humanos - ao professor exige-se que se relacione com alunos, com outros professores, pessoal escolar e pessoal externo à escola. É preciso que perceba que “o trabalho com os colegas significa agora muito mais do que fazer reuniões estruturadas ou manter conversas casuais” (Hargreaves, 1998: 16). Para além da planificação das actividades, tem que ser orientador de novos professores, participar em acções de formação, integrar comissões para tratar assuntos diversos, reunir com os pais ou com parceiros externos à escola.

Relativamente à terceira dimensão – trabalhar com e na sociedade – espera-se que os professores compreendam a diversidade de culturas, os sistemas de valores, a ética e, nessa base, preparem os alunos para os diferentes papéis que podem

---

<sup>26</sup> Áreas em que os professores devem estar aptos a trabalharem, de acordo com o documento *Princípios Europeus Comuns para as Competências e para as Qualificações*, Comissão Europeia, 2005.

representar na sociedade. De modo particular, não devem esquecer que “hoje, nas novas circunstâncias, um professor encontra-se também posicionado dentro do contexto europeu (por exemplo, mobilidade, línguas, histórias, multiculturalismo, identidades múltiplas e cidadania, etc.)” (Zgaga, 2007: 33). De modo muito claro, para além de uma identidade nacional, o professor deve assumir uma identidade europeia, possuindo uma formação que o habilite a ensinar em qualquer país da Europa. Diz (Montero, 2006: 77): “cada vez estamos mais conscientes da importância e complexidade da integração de uma dimensão europeia na educação e na formação dos professores. O desenvolvimento de uma dimensão europeia, enquanto parte integrante da formação de professores está, agora, mais vinculado a uma preocupação profissional comum: conseguir professores competentes, estruturas mais transparentes e qualidade na educação e na formação”.

Na verdade, muitas destas funções docentes, tal como outras, “estão imersas num profundo desconhecimento, uma vez que a pedagogia não dispõe de dados evidentes, que permitam a sua fundamentação teórica e/ou empírica” (Damião, 2001: 208). Esta dificuldade embaraça a própria legitimação social do saber profissional, criando ambiguidade e incerteza quanto ao exercício da actividade. Como já referimos, por vezes a condição docente parece ser a única exigência para desempenhar qualquer papel na escola: professor, director de turma, delegado de disciplina, coordenador de departamento, orientador pedagógico, formador, gestor da escola, avaliador, etc. (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010: 81).

E, todavia, basta que nos situemos apenas no papel de professor em sala de aula para percebermos que esta se tem tornado num mundo progressivamente mais abrangente e exigente, passando a ser o centro de todas as mudanças. António Bolívar (2012: 194) diz que a sua gestão depende em grande medida de se “começar por compreender o que consideramos boas práticas de ensino e aprendizagem e partilha; o que é necessário para que as práticas que desejamos aconteçam; e - em terceiro lugar quais as estruturas que poderiam apoiar o ensino e aprendizagem desejados”. Em sequência, este autor afirma que é preciso revitalizar as competências didácticas na formação dos professores, de modo que sejam transponíveis, com benefícios, para a aula.

Efectivamente, é aqui, neste espaço e tempo, que, segundo Shulman (2005), os professores transformam o conhecimento em ensino, como *processo de raciocínio* pedagógico que envolve seis aspectos: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Explicamos melhor: o *raciocínio pedagógico* inicia-se com a compreensão de um conteúdo, ou de conceitos, e do modo como se relacionam dentro da mesma disciplina e até com outras disciplinas; em seguida, as ideias compreendidas têm que ser transformadas para serem ensinadas; a instrução refere-se ao conjunto de aspectos observáveis do comportamento do professor; a avaliação ocorre durante e depois da instrução e permite o controlo imediato da compreensão e interpretação do que foi ensinado e conduz à reflexão, que representa o processo de aprendizagem a partir da experiência; finalmente, esse *raciocínio* envolve uma nova compreensão, tanto dos objectivos como dos conteúdos ou mesmo dos alunos e das práticas pedagógicas, que surge aperfeiçoada e resulta do decorrer das vivências.

De acordo com este autor, parece-nos pertinente afirmar que a mudança na formação de professores tem de passar, em grande medida, pela revitalização da importância do trabalho na sala de aula, elegendo-o como ponto de partida para a melhoria das aquisições dos alunos, isto na convicção de que, ao mesmo tempo que enfatizamos os processos de aprendizagem, “forçamos” o desenvolvimento do ensino.



### **2.3. Em que aspectos deve incidir a avaliação do desempenho docente**

*“ A avaliação é no mundo contemporâneo o que mais se assemelha a um culto. Culto baseado numa experiência mítica com significado muito para além da sua materialidade”.*

*Miller e Milner, 2004:56.*

Quando analisamos os aspectos sobre os quais deve incidir a avaliação do desempenho docente, na linha do que vimos fazendo, ou seja, tendo em conta os paradigmas de investigação do ensino, temos subjacentes diferentes pressupostos.

Se considerarmos o ensino tradicional, o processo avaliativo recai sobre o domínio das matérias a ensinar, os dotes de oratória e o cumprimento irrepreensível no plano axiológico, já que o professor é visto, igualmente, como responsável pelo aperfeiçoamento moral dos alunos.

No âmbito dos modelos correlacionais, quando se estudou a personalidade do professor, na tentativa de identificar como é que esta influenciava os resultados da aprendizagem, foram avaliadas características como a capacidade de julgar, o auto-controle, a reflexão, o entusiasmo, o magnetismo e a adaptabilidade (Sacristán & Gómez, 1989: 98).

Já numa óptica mais comportamentalista, em que importava a identificação de padrões de conduta do professor e a sua relação com o rendimento escolar dos alunos, a avaliação assentava na observação de aulas, com vista à análise do seu comportamento. Observação que considerava apenas as manifestações mensuráveis, desprezando significativamente o contexto em que se produzia o ensino. O docente era, antes de mais, um “executor de leis e de princípios da eficácia do processo de ensino e aprendizagem, sendo a validade dos conteúdos que ensina, os objectivos do processo e o contexto em que a sua acção se insere, questões de menor relevância” (Simões, 1995:71).

Foram precisamente estas variáveis ignoradas que enformaram as críticas e levaram a novas investigações e ao aparecimento de paradigmas alternativos. Ao deixar de lado a vocação e os traços de personalidade do professor e ao avaliar aquilo que ele faz, equivaleria a avaliar a aquisição e a concretização das competências adquiridas.

A importância que, entretanto, foi atribuída à dimensão pessoal do professor e ao processo identitário da profissão, orientou a investigação sobre a avaliação de professores que “evoluiu de um enfoque na observação de aulas e formulação de instrumentos “fiáveis” para um enfoque em programas integrados de desenvolvimento pessoal e organizacional” (Curado, 2008). Neste âmbito, a avaliação do professor, incidiu mais sobre as actividades desenvolvidas no campo do projecto formativo individual e no relacionamento com outros professores, perspectivando-se na melhoria do desempenho da sua actividade, enquanto ser social e parte integrante de um colectivo.

Com efeito, a emergência da problemática da qualidade, referida no capítulo anterior e nomeadamente da qualidade do ensino, com toda a carga de subjectividade que o conceito encerra, aponta para a necessidade de uma lógica avaliativa, muito influenciada, segundo Barroso (1997a: 33 e 37), pela investigação produzida sobre as escolas eficazes. Esta lógica decorre da necessidade de se justificarem as despesas com a educação, de dispor de dispositivos de pilotagem e de controlo da qualidade do sistema e, ainda, da necessidade de as escolas desenvolverem processos de auto-análise que lhes permitam planificar o futuro e prestar contas sobre o cumprimento, ou não, dos objectivos e metas traçados. Cresceu, ao mesmo tempo, a importância dada aos processos de avaliação do desempenho docente, apontados, recorrentemente, como tábua de salvação de todos os males da educação e, ao mesmo tempo, a razão de todos os conflitos.

Segundo Sobrinho (2004), os dois modelos avaliativos mais recorrentes e concorrentes baseiam-se na epistemologia objectivista e na epistemologia subjectivista. No primeiro caso, a avaliação diz-se técnica, pois o seu objectivo principal é prestar informações claras, indiscutíveis, úteis para o mercado e para os Estados. A

ideia de que quem se serve da educação tem o direito de saber quais são as melhores escolas, onde estão os bons professores, quem oferece os melhores serviços, verifica-se, por exemplo, através da publicação dos *rankings*. Estes procedimentos, alegadamente técnicos, científicos, objectivos e neutros, permitem a verificação e o controle dos resultados e são utilizados para a orientação do mercado “onde as noções de qualidade se assemelham a produtividade e eficiência, e para uma actualização da teoria do capital humano, que restringe a formação à capacitação profissional” (Sobrinho, 2004: 716).

Tem-se sentido, nos últimos anos, fruto das restrições orçamentais, a exigência de prestar contas, nomeadamente às agências de financiamento e de regulação, o que restringe a finalidade da avaliação ao controle e verificação da eficiência e rentabilidade, com um sentido burocrático e fiscalizador. Segundo o autor citado, “este procedimento é muito útil para a elaboração de classificações, informações objectivas, mas não se preocupa em pôr em foco as acções educativas e os seus resultados. Assim, é bastante conveniente para os tecnocratas, mas pouco vale para melhorar os processos pedagógicos, a formação, o ensino, as aprendizagens, a produção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da sociedade” (página 718). Saem fortalecidas as funções burocráticas, controladoras e economicistas, em detrimento da potencialidade formativa, reconhecida ao processo avaliativo. Parece-nos evidente que a objectividade, a quantificação e a comparabilidade, são aspectos importantes da avaliação, mas que não podem ser utilizados como únicos.

No segundo caso, relativo ao modelo avaliativo que se baseia na epistemologia subjectivista, estamos perante uma compreensão diferente da realidade. Segundo o autor, a ciência e a técnica estão mergulhadas na ideologia, os valores estão impregnados das contradições sociais, implicado abordagens qualitativas e intuitivas. Na verdade, nenhuma avaliação é isenta de valores e sempre produz efeitos que de alguma forma nos afectam, obrigando a uma avaliação participativa e democrática que, embora arraste dificuldades e incertezas, propicia possibilidades de aprendizagem e experiências ricas (página 722).

Resumindo, a avaliação pode desenvolver-se como controle tendo como objectivo a verificação e a medida da conformidade; pode, ainda, desenvolver-se enquanto juízo de valor e de atribuição de sentido. Sendo ideias e práticas diferentes não se excluem, mas complementam-se: por um lado, “o controle, quando isolado, é insuficiente, conservador, pode ser autoritário e não favorece a autonomia. (...) É certo que o controle produz importantes efeitos. Entretanto, tende a produzir mais do mesmo” e, por outro, “a avaliação, como produção de sentidos, reflexão sobre valores e significados, tem um grande potencial educativo” (página 724).

Esta dicotomia junta-se a outras concepções, coerentes com determinadas ideias de educação e outros interesses e valores de grupos sociais, não nos deixando ignorar quanto complicada e dinâmica é a avaliação. Bonniol e Vial afirmam mesmo que, actualmente, “não se trata de encontrar o bom modelo, nem de acrescentar uma nova técnica à resolução de problemas, mas de articular os modelos existentes, de torná-los disponíveis mesmo que sejam contraditórios” (2001: 23). Como refere Sobrinho (2004: 711), “à medida que as sociedades se tornam mais complexas, quando surgem mais problemas, mais mudanças nos campos da economia, da política, da cultura, bem como quando há mais avanços nos sistemas de produção, distribuição e utilização dos conhecimentos, a avaliação também adquire novas formas e novos conteúdos, ajustados a essas dinâmicas históricas”.

A complicação que reveste qualquer modelo de avaliação de desempenho docente não deve ser um obstáculo a que as escolas desenvolvam um espírito crítico, no sentido de identificarem e operacionalizarem aquilo que é realmente importante ponderar. “O desafio consiste em combinar o propósito formativo e de supervisão, com vista ao desenvolvimento profissional, com o propósito sumativo, da responsabilização pelo sucesso académico dos alunos” (Viegas, 2009: 173).

O desenho das políticas de avaliação docente tem seguido as investigações e as tendências, apresentando alguma variedade de procedimentos. Entendemos, contudo, que em qualquer situação, a tensão que sempre surge associada ao processo avaliativo, se gera na combinação entre o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e a gestão da qualidade das instituições educativas. Como refere Man-

rique, “é importante definir o quadro conceptual em que se fundam dinamicamente os interesses e as necessidades individuais e institucionais” (2010: 64). Definido o modelo da qualidade para a docência, poder-se-á estabelecer o modelo de avaliação. Só, depois, se podem considerar os objectivos a alcançar pelos docentes na sua actividade e as orientações metodológicas a aplicar, para, simultaneamente, orientar os processos que conduzem ao aperfeiçoamento que interessa às instituições e ao professor.

Apesar de, segundo Estrela (1986), a investigação mostrar que não há um modelo de bom professor, mas uma infinidade de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal em interacção com as variáveis da situação, a identificação de um perfil da profissão docente é necessária, porque permite orientar o trabalho formativo e a produção de conhecimento das instituições formativas (Roldão, 2003).

Isto implica, directamente, a clarificação de um referencial de ensino que permita identificar os propósitos da avaliação do desempenho docente e o modo de classificar esses propósitos, sem ambiguidades, “clarificando a definição da função docente, para poder delimitar o que há para avaliar e qual é o procedimento mais adequado para tal” (Manrique, 2010:66). Esta autora refere também que se, por um lado, é difícil estabelecer um consenso sobre o perfil docente, por outro, reconhece-se que o acto de ensinar é uma actividade complexa, onde intervêm mais factores para além da acção do professor, o que torna indispensável uma base teórica consistente e coerente com os procedimentos e instrumentos de avaliação.

Retomando o que já dissemos, é fundamental estabelecer um referencial como ponto de partida da avaliação docente, que “deve atender à multidimensionalidade do ensino e o direito a escolher o estilo que possibilite a aprendizagem dos seus alunos”, o que, ainda segundo a mesma autora, implica reconhecer que o docente deve ser julgado a partir de um perfil profissional que tenha em conta as suas funções e experiência, as condições de trabalho, a diversidade cultural e as expectativas sociais (página 71). Para além de servir como referencial de avaliação, esse perfil deve ajudar o professor a orientar os seus esforços, favorecendo uma atitude positiva face à avaliação, na medida em que conhece o que se espera dele.

Apesar de essa consciência estar a aumentar, ainda está por clarificar, em nossa opinião, o perfil do professor que se espera que as instituições de ensino superior formem. Há que compreender o que se entende por qualidade do ensino e há que perceber que o bom professor de há cinquenta anos atrás não é o bom professor de hoje.

O estabelecimento de um referencial de ensino pode, igualmente, dar indicações para a orientação dos processos de formação dos professores que, como vimos, à imagem do que tem sucedido com a avaliação do desempenho docente, tem seguido diferentes lógicas ao sabor das diferentes concepções e tendências.

Esta problemática, que não é de todo novidade, é premente, face à controvérsia que se tem vivido nos últimos anos, com a implementação de um modelo de avaliação do desempenho docente, mal recebido pelos professores que, entre outras debilidades, apontavam como principal, a inexistência de um referencial do que é o *bom desempenho docente* para justificar uma avaliação em conformidade.

O trabalho de investigação a que procedemos e que vamos apresentar de seguida, centrou-se, sobretudo, na identificação das percepções dos intervenientes sobre o processo de avaliação do desempenho docente e sobre a formação requerida, quer para ensinar, quer para lidar com o referido processo avaliativo. É nossa intenção clarificar *padrões profissionais de prática*<sup>27</sup>, na tentativa de delinear um conjunto de referências para a formação dos professores e uma base para a responsabilidade profissional, e que, ao mesmo tempo, seja uma ferramenta capaz de permitir, de modo preciso, a realização de juízos e decisões sobre a competência dos professores.

---

<sup>27</sup> Como padrões profissionais entenda-se o que os professores devem saber e ser capazes de fazer, de acordo com o *National Framework for Professional Standards for Teaching*, apresentado na Austrália, em 2007.

---

**PARTE II**  
**Investigação empírica**





## Capítulo 3

### Planificação e desenvolvimento da investigação

*“A investigação é um meio de demonstrar o campo de acção e de conhecimentos de uma profissão. Cada profissão deve estar em posição de fornecer aos seus membros uma base de conhecimentos teóricos sobre a qual se apoia a sua prática.”*

*Fortin, Cotê e Vissandjée, 1999: 18.*

O trabalho que realizámos até aqui, no primeiro e segundo capítulos, teve como principal intenção articular o entendimento e a actividade do ensino com a formação dos professores e com a avaliação do seu desempenho, tendo sempre por horizonte a noção de qualidade.

Notámos que, sem o devido enquadramento teórico e dispensando estudos de reconhecida validade, os recorrentes debates sobre essa actividade profissional, bem como as decisões políticas que a ela dizem respeito, excluem sistematicamente a interrogação das suas finalidades e os seus modos de concretização, comprometendo o próprio propósito da qualidade.

Pode dizer-se que esta circunstância tem constituído um motivo de preocupação para diversos agentes educativos e que o facto de não apresentar contornos bem definidos explica, em grande medida, as dificuldades com que esses agentes se confrontam quando pretendem propor soluções para problemas concretos que se vão detectando (OCDE, 1989). Realmente, a formação de professores e a avaliação do

seu desempenho parecem encontrar-se numa permanente situação de sobressalto, de dúvida que, naturalmente, se traduz em múltiplas dificuldades de concretização.

A partir daqui, ao longo da parte empírica da nossa tese, que ocupa este terceiro capítulo e o quarto, focalizaremos a atenção na avaliação do desempenho docente, não perdendo de vista as ligações que estabelece com os diferentes modelos de ensino e com a formação dos professores.

Trata-se de uma opção que decorreu do nosso já longo percurso profissional, comprometido com estas problemáticas e com o reconhecimento de que a actualização, através da investigação académica, é essencial para o desempenho das funções que assumimos, como responsável pela concepção e implementação de planos de formação contínua e como formadora, no âmbito do modelo de avaliação surgido em 2007.

### **3.1. Justificação da investigação**

*“Justificar a questão de investigação é explicar porque se quer estudar esta questão e porque ela é importante para nós.”*

*Fortin e Fillion, 1999: 69.*

Por razões referidas nos capítulos anteriores, a avaliação do desempenho dos profissionais está na ordem do dia, constituindo, no campo do ensino, um dos assuntos que mais atenções e esforços tem polarizado em diversos sistemas educativos ocidentais. Atenções e esforços que são proporcionais às polémicas e conflitos que tem desencadeado. No dizer de Hadji (1994: 27), estamos num campo “não só difícil, mas também, de uma certa maneira, explosivo”. Vejamos, porque será assim.

Mesmo denotando alguma dissonância, o enquadramento teórico e normativo-legal empreendido, permitiu-nos perceber um certo acordo quanto à necessidade de avaliar o desempenho docente. No entanto, mesmo partindo desse acordo, existe discordância entre as contribuições da investigação e das orientações chegadas às escolas, quanto ao modo de concretizar. Esse duplo enquadramento, possibilitou-nos, sobretudo, dar conta da inexistência, a nível científico e da tutela, de um modo inquestionável de o fazer.

Efectivamente, não se pode dizer que dispomos de um referencial seguro de desempenho docente, a partir do qual seja possível extrair, com um grau de certeza razoável, parâmetros inequívocos e procedimentos operacionalizáveis. E, no entanto, os avaliadores, sejam professores, inspectores ou decisores institucionais, conforme refere Figari (1995: 45), precisam de ter à sua disposição quadros de referência pré-estabelecidos, “relativamente aos quais se constrói a avaliação e que todos os avaliadores procuram conhecer ou construir”.

Neste sentido, Beltrán (2010: 346) adverte que não se pode avançar sem que esta condição esteja garantida: “desde as instituições aos governos, deve definir-se claramente o que é ser um bom professor. Uma vez delimitada essa noção seria necessário analisar que aspectos predominam nessa definição; isto é, identificar a formação disciplinar ou pedagógica e o que se espera do professor no seu trabalho diário. Em função das respostas, desenhar-se-iam as políticas, os programas e os instrumentos da avaliação docente”.

A ausência dessa garantia não tem constituído, porém, obstáculo ao nível político, de onde provêm discursos muito afirmativos, quando não impositivos, relativamente à eficácia da avaliação do desempenho profissional no funcionamento das instituições sociais em geral, e das instituições de ensino, em particular.

Estes discursos, que desencadeiam práticas avaliativas múltiplas e de mais diversa natureza, parecem orientar-se no sentido de legitimar “a emergência de um Estado-avaliador” (Machado, 2008: 187), onde, num regime de omni-avaliação, “tudo se avalia e tudo está em avaliação” (página 189).

Assim se compreende que vários países tenham criado modelos alargados e pradronezados de avaliação do desempenho profissional, onde o desempenho docente se inscreve. Porém, de uma forma ou de outra, todas essas tentativas se têm revelado além de incipientes, problemáticas, podendo conjecturar-se que em muito pouco, ou nada, concretizam o propósito que apresentam enfaticamente: favorecer a melhoria do desempenho profissional e, no caso que nos interessa, o desempenho dos professores.

O nosso país não tem sido excepção e, considerando apenas as últimas experiências de avaliação do desempenho docente, são de destacar as múltiplas alterações e reajustamentos do modelo que foi proposto, resultantes mais da contestação social e de reivindicações pontuais que têm desencadeado, do que de razões científicas ou provenientes de estudos consistentes sobre o próprio modelo.

O trabalho de pesquisa que empreendemos, e que descreveremos de seguida, incidiu nesta problemática, ou seja, na tentativa de perceber o que os professores pensam e esperam em termos de avaliação do seu desempenho e em que medida essa opinião pode contribuir para equacionar o processo da sua formação.

### **3.2. Objectivos da investigação**

*“Qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada como problemática, isto é, que causa um mal estar, uma irritação, uma inquietação, e que, por consequência, exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado.”*

*Fortin, Vissandjée e Côté, 1999: 48.*

Para delinear os objectivos da nossa investigação, partimos do princípio, antes enunciado, de que a maneira como os docentes percebem as políticas de ava-

liação e de formação (que se encontram intimamente relacionadas), bem como os juízos que formulam em torno delas, são fundamentais para preparar e desenvolver, com qualidade, esses processos de avaliação e de formação.

Para designar o modo como os professores percebem e ajuizam usamos a palavra “opinião”, enquanto modo de ver e pensar sobre alguma coisa ou alguém. Resumindo, trata-se da ideia que formaram sobre algo. A opinião dos professores sobre a avaliação do desempenho docente e sobre a relação que mantêm com a formação, sob a égide da qualidade é, pois, o nosso objecto de estudo.

Este propósito é, contudo, muito abrangente, pelo que sentimos necessidade de delimitar a nossa acção, de modo a não nos afastarmos dos aspectos que consideramos elementares. Assim, e em concreto, pretendemos conhecer opiniões de professores abrangidos pela avaliação do desempenho docente relativamente ao modelo vigente, no que respeita a aspectos fundamentais dessa avaliação, à formação para realizar essa avaliação, e aos aspectos a ter em conta na concretização da avaliação da componente do desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Estas opções devem-se ao facto de considerarmos importante o conhecimento que os docentes têm sobre o modelo em que assenta a avaliação do seu desempenho, sobre o modo como foram preparados para o exercício profissional e, sobretudo, se conhecem o que está em jogo quando a avaliação recai na componente de ensino e aprendizagem que ocorre em sala de aula. Também é nossa convicção que uma visão fundamentada sobre a experiência que os professores tiveram da avaliação, como avaliadores e/ou avaliados, nos ajudará a clarificar o que realmente deve ser tomado em conta, quando se torna necessário apreciar o desempenho docente.

Mais concretamente, estabelecemos três níveis de objectivos, que passamos a enunciar:

(1) Identificar opiniões dos professores sobre a avaliação do desempenho docente, respeitantes:

- a aspectos fundamentais dessa avaliação;
- à formação para concretizar essa avaliação;

- a aspectos a avaliar na componente do desenvolvimento do ensino-aprendizagem.
- (2) Relacionar algumas dessas opiniões:
- com características da amostra e entre si;
  - entre grupos.
- (3) Explorar as referidas opiniões no que respeita:
- a aspectos fundamentais dessa avaliação;
  - à *qualidade* do desempenho docente e à contribuição da formação para tal;
  - ao modelo de desempenho docente ocorrido no nosso sistema educativo.

Pretendemos apurar opiniões de professores dos ensinos básico e secundário, de todos os departamentos curriculares, uma vez que todos os professores, de todas as disciplinas, estão sujeitos ao processo avaliativo do seu desempenho. Deixamos, no entanto, de fora, os educadores de infância, devido à especificidade das tarefas que desenvolvem, que se revestem de particularidades, no que se refere à avaliação do seu desempenho e, até, à sua formação.

Para trabalharmos as tendências de resposta usámos a classificação por departamentos curriculares, de acordo com a organização seguida nas escolas: departamento curricular de línguas, departamento curricular de expressões, departamento curricular de ciências sociais e humanas e departamento curricular de Matemática e ciências experimentais. Quanto grupo de respostas dos docentes do 1º ciclo, foi autonomizado, dado organizar-se de forma multidisciplinar.

Especificando mais o tipo de sujeito que quisemos incluir na nossa investigação, esclarecemos que escolhemos apenas professores experientes, porquanto partimos do princípio que as reflexões que tiveram oportunidade de fazer, ao longo da carreira, constituem um elemento estruturante das suas opiniões.

### 3.3 Metodologia de investigação

*“De todos os métodos de aquisição de conhecimentos, a investigação científica é o mais rigoroso e o mais aceitável, uma vez que assenta num processo racional. Um aspecto importante que o distingue de outros métodos é que ele pode ser corrigido conforme a sua progressão e recolocar em questão tudo o que ele propõe.”*

*Fortin, Côté e Vissandjée, 1999: 17.*

Para sustentarmos e prepararmos o trabalho empírico, recorreremos às seguintes fontes de informação:

- (1) Trabalhos teóricos e empíricos, que constituíram pontos de ancoragem para a nossa investigação e que nos ajudaram a fundamentar decisões que se requeriam;
- (2) Documentos que orientam a avaliação do desempenho docente e a formação de professores: normativos legais, emitidos pela tutela; emitidos pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores e pelo Conselho Científico para a Avaliação dos Professores; instrumentos elaborados pelas escolas no âmbito da implementação do modelo de avaliação do desempenho docente;
- (3) Depoimentos de professores, que veiculando opiniões sobre a temática, nos ajudaram a compreender melhor as suas expectativas, inquietudes e propostas, bem como aquilo que deve ser valorizado e o que é de menor importância.

A articulação e ponderação das informações proporcionadas por estas três fontes permitiu-nos planificar e desenvolver dois estudos com carácter complementar:

- No primeiro estudo, que, no início do nosso trabalho empírico, projectávamos que seria o único que realizaríamos, recorreremos a um questionário de

carácter semi-estruturado, para identificar opiniões de um número alargado de professores sobre a avaliação do desempenho docente, sobre a formação para a avaliação e sobre os aspectos a avaliar na componente do desenvolvimento do ensino e aprendizagem (objectivo 1), bem como relacionar algumas destas opiniões (objectivo 2).

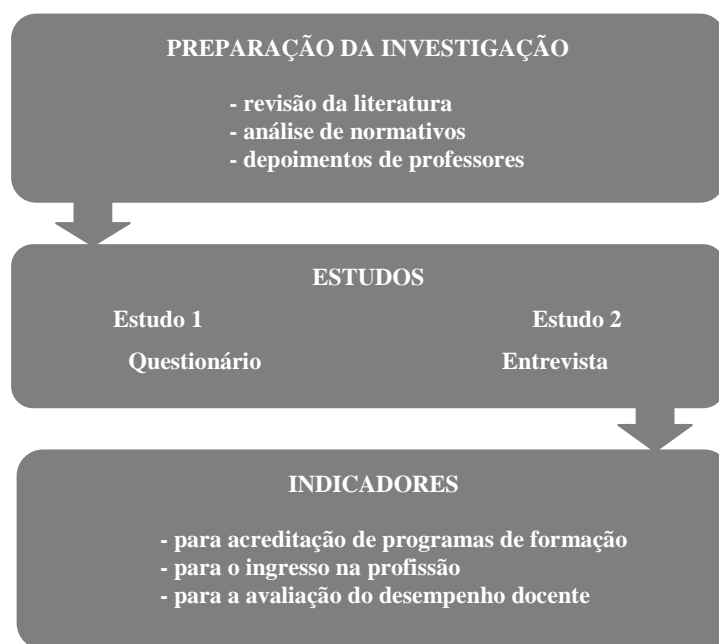
Não tendo este estudo proporcionado a clareza de dados, que esperávamos, decidimos avançar para um segundo estudo.

- Neste segundo estudo, recorrendo a entrevistas semi-estruturadas, convidámos os docentes a pronunciarem-se sobre os aspectos explicitados no objectivo (1), mas, agora, com a preocupação de pormenorizar e aprofundar os seus discursos. Além disso, procurámos captar a sua opinião quanto à relação entre *qualidade e formação*, nomeadamente quando ligadas à avaliação do desempenho docente; o seu entendimento de *desempenho docente de qualidade* e, ainda, a sua perspectiva sobre a formação de professores, como instrumento capaz de otimizar esse mesmo desempenho. Finalmente, solicitámos que identificassem os aspectos mais negativos e os mais positivos da avaliação do desempenho, ocorrida no nosso sistema de ensino, e pedimos que avançassem sugestões para o seu aperfeiçoamento (objectivo 3).

Estes dois estudos a incidirem no mesmo objecto, para além de nos permitir calcular a coerência entre as opiniões dos professores que colaboraram e o prescrito nos documentos que orientam a avaliação do desempenho docente e a formação de professores, permitiu-nos, igualmente, calcular a coerência entre os resultados recolhidos no questionário e na entrevista.

Para se ter uma visão mais precisa da forma como concebemos e desenvolvemos o nosso trabalho, sistematizámos o essencial do plano de investigação na figura que se segue:





**Figura 7** – Apresentação esquemática do estudo

Na nossa investigação, optámos, como se percebe, por uma dupla abordagem: quantitativa e qualitativa. A primeira, assente em tratamento estatístico, permitiu-nos encontrar tendências para os dados recolhidos e relações entre variáveis. A segunda possibilitou-nos uma descrição centrada nos significados que os sujeitos constroem (Bogdan & Biklen, 1994: 70), no sentido de encontrar uma compreensão aprofundada e contextualizada dos mesmos (Almeida & Freire, 2003: 98).

Depois da apresentação geral da metodologia, explicaremos neste tópico, o processo de construção dos instrumentos usados na nossa investigação - questionário e entrevista -, apresentando a sua estrutura e conteúdo. Explicitaremos também os procedimentos de recolha e tratamento dos dados a que esses instrumentos nos permitiram aceder.

### **3.3.1. Instrumentos**

Em termos de instrumentos, como referimos, no primeiro estudo recorremos ao questionário semiestruturado, com vista a conhecer opiniões de um grupo alargado de professores e, no segundo estudo, à entrevista semiestruturada, com vista a obter uma compreensão mais profunda dos aspectos em causa.

Na elaboração de ambos os instrumentos, para que pudessemos recolher dados confiáveis, tivemos o cuidado de formular questões claras e precisas, sem ambiguidades e sem segundos sentidos. Assim, fizémos uso de um vocabulário acessível e adequado aos destinatários, de modo a que estes compreendessem exactamente o que lhes era perguntado.

Tivemos, também, o cuidado de não sobrecarregar os professores com uma tarefa muito pesada ou demorada, nem prejudicar o decurso normal das suas actividades. Além disso, garantimos que consentiam colaborar na nossa investigação de modo esclarecido e acautelámos, naturalmente, o seu anonimato.

Dadas estas explicações, passamos a apresentar, em pormenor, os referidos instrumentos.

#### **Questionário**

Para conhecermos as opiniões de professores acerca de aspectos fundamentais da avaliação do desempenho docente, da formação que receberam no âmbito da sua implementação e de aspectos a avaliar na componente do desenvolvimento do ensino e aprendizagem, elaborámos um questionário de carácter semiestruturado.

A sua composição implicou um trabalho de operacionalização dos três aspectos mencionados (que serão as nossas categorias), baseando-nos, como dissemos, na revisão da literatura, na análise de documentação de teor normativo-legal e em depoimentos de professores, que recolhemos previamente.

Esse trabalho de operacionalização foi concretizado do seguinte modo:

**Opinião sobre aspectos fundamentais da avaliação do desempenho docente.** Esta categoria incluiu os seguintes aspectos: Concordância com a avaliação; Contribuição da avaliação para melhorar o desempenho docente; Objectivos fundamentais da avaliação (progressão na carreira, desenvolvimento profissional, desenvolvimento pessoal); Entidades que devem estabelecer os referenciais de avaliação (Ministério da Educação, direcção da escola, departamento curricular); Quem deve avaliar o desempenho (o próprio professor/colegas, coordenador de departamento, órgão directivo/ inspectores, encarregados de educação/alunos); Aspectos a avaliar (científicos, pedagógico-didáticos, relacionais, burocráticos); Em que contextos se deve avaliar (sala de aula, actividades extra-aula, trabalho com colegas, trabalho com a comunidade); Que estratégias/instrumentos usar na avaliação (grelhas de observação de aulas, grelhas de análise documental, dossiês/portefólios/webfólios, plataformas digitais/entrevista, relatório de auto-avaliação).

(1) **Opinião sobre a formação para a avaliação.** Esta categoria incluiu os seguintes aspectos: Na formação inicial e contínua (adequação e quantidade); Outra formação recebida (iniciativa da escola ou própria); Aspectos que devem estar presentes na formação (científicos, pedagógico-didáticos, relacionais, burocráticos); Entidades que devem definir as linhas orientadoras da formação (Ministério da Educação, Universidade/ESE, direcção da escola/departamento curricular/centros de formação); Quem deve ministrar a formação (equipas do Ministério da Educação/ peritos especialistas/colegas).

(2) **Opinião sobre aspectos a avaliar na componente do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem** Esta categoria incluiu os aspectos constantes da grelha de avaliação disponibilizada pela tutela, a saber: preparação e organização das actividades lectivas; realização de actividades lectivas; relação pedagógica com os alunos; processo de avaliação das aprendizagens dos alunos), o que se traduz na Compreensão dos aspectos referidos; na Formação recebida para concretizar estes aspectos; na Qualidade dessa formação; na Reflexão sobre a habilitação para o desempenho desses aspectos; e na Reflexão sobre a capacidade para avaliar esses aspectos.

**Quadro I** - Estrutura do questionário do Estudo 1

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Itens</b>	
<b>I. Opinião sobre aspectos fundamentais da avaliação do desempenho docente (ADD)</b>	Concordância com a avaliação do desempenho docente	1, 2 e 38	
	Contribuição da avaliação para melhorar o desempenho docente		
	Objectivos fundamentais da avaliação do do desempenho docente	Progressão na carreira Desenvolvimento profissional Desenvolvimento pessoal	3, 4, 5, 6, 7 e 8
	Entidades que devem estabelecer os referenciais de avaliação	Ministério da Educação Direcção da Escola Departamento curricular	
	Quem deve avaliar o desempenho	O próprio professor/Colegas Coordenador de Departamento Órgão directivo/Inspectores Encarregados de educação/Alunos	
	Aspectos a avaliar	Científicos Pedagógico-didácticos Relacionais Burocráticos	
	Em que contextos se deve avaliar	Sala de aula Actividades extra-aula Trabalho com colegas Trabalho com a comunidade	
	Estratégias/ instrumentos de avaliação a usar	Grelhas de observação de aulas Grelhas de análise documental Dossiês/Portefólios/Webfólios Plataformas digitais/Entrevista Relatório de auto-avaliação	
<b>II. Opinião sobre a formação para a ADD</b>	Na formação inicial	Adequação e quantidade	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 39
	Na formação contínua		
	Outra formação recebida	Iniciativa da Escola ou própria	
	Que aspectos devem estar presentes na formação	Científicos Pedagógico-didácticos Relacionais Burocráticos	
	Que entidades devem definir as linhas orientadoras da formação	Ministério da Educação/ Universidade/ESE Direcção da Escola/Departamento curricular/Centros de Formação	
	Quem deve ministrar a formação	Equipas do Ministério da Educação/ Peritos especialistas/Colegas	
<b>III. Opinião acerca dos aspectos constantes da grelha de avaliação disponibilizada pela tutela, na componente do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</b>	Compreensão dos aspectos referidos	19, 24, 29 e 34	
	Formação recebida no que se refere a esses aspectos	20, 25, 30 e 35	
	Qualidade dessa formação	21, 26, 31 e 36	
	Reflexão sobre a habilitação para o desempenho desses aspectos	22, 27, 32 e 37	
	Reflexão sobre a capacidade para avaliar esses aspectos	18, 23, 28 e 33	

Estes aspectos que concretizam as três categorias funcionam como sub-categorias, as quais nos permitiram redigir os itens que esclareceremos melhor nas próximas páginas. De momento, e para se perceber a estrutura - categorias e sub-categorias - composição do questionário - itens -, deve consultar-se o quadro I.

O questionário ficou composto por dois grupos de itens (cf. Anexo I):

- Um grupo de carácter socio-demográfico, que a literatura nos tinha indicado terem relevância no objecto de investigação. Permite a caracterização dos sujeitos em termos de sexo, tempo de serviço, habilitações literárias, tipo de escola onde leccionam, nível de escolaridade e área disciplinar ou disciplina que leccionam e participação, como avaliadores, no processo de avaliação de desempenho docente.
- A segunda parte contém 37 itens, distribuídos por 3 grupos, referentes às três categorias estabelecidas.

A categoria **Opinião sobre aspectos fundamentais da avaliação do desempenho docente** integra um item de resposta fechada (sim/não/não tenho opinião formada) e sete itens, em que os sujeitos podem assinalar a sua concordância numa escala: de 1 (não contribui nada/discordo) a 5 (contribui muito/concordo); em seis destes itens, é possível facultarem informação adicional em resposta aberta; no final do questionário, existe um item que permite informação complementar sobre avaliação do desempenho docente.

A categoria **Opinião sobre a formação que consideram ter para a avaliação do desempenho docente** inclui três itens de resposta fechada (sim/não), cinco itens que permitem aos sujeitos assinalar a sua opinião numa escala: de 1 (desadequada/insuficiente/discordo) a 5 (adequada/suficiente/concordo); em quatro destes itens, é possível informação adicional em resposta aberta e, num deles, os sujeitos podem escolher entre várias alternativas; tem, ainda, no final do questionário, um item que permite informação complementar sobre formação para o exercício da docência.

A categoria **Opinião acerca dos aspectos a avaliar na componente do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem** integra quatro itens de resposta aberta, quatro de resposta fechada (sim/não) e 12 em que os sujeitos assinalam a sua opinião numa escala: de 1 (sem qualidade/nada habilitado/nada capaz) a 5 (de grande qualidade/muito habilitado/muito capaz).

A introdução de uma escala tipo Likert <sup>28</sup>, como possibilidade de resposta em algumas questões, teve em vista medir o grau de intensidade das opiniões dos sujeitos, a respeito de cada um dos aspectos evidenciados no quadro II.

**Quadro II** - Questões que pretendem medir a intensidade das opiniões dos sujeitos e possibilidades de resposta proporcionadas aos sujeitos

Questões formuladas para cada item	Possibilidades de resposta
2. Em que medida considera que essa avaliação poderá contribuir para melhorar o desempenho docente?	Não contribui nada (1); Contribui pouco (2); Neutro (3); Contribui (4); Contribui muito (5)
3. Quais deverão ser os objectivos fundamentais da avaliação do desempenho docente? <i>(são indicadas três opções)</i>	Discordo (1); Alguma discordância (2); Neutro (3); Alguma concordância (4); Concordo (5)
4. No seu entender, que entidades deverão estabelecer os referenciais de avaliação? <i>(são indicadas três opções)</i>	Discordo (1); Alguma discordância (2); Neutro (3); Alguma concordância (4); Concordo (5)
5. Quem deverá avaliar os professores? <i>(são indicadas sete opções)</i>	Discordo (1); Alguma discordância (2); Neutro (3); Alguma concordância (4); Concordo (5)
6. E que aspectos deverão ser avaliados no desempenho dos professores? <i>(são indicadas quatro opções)</i>	Discordo (1); Alguma discordância (2); Neutro (3); Alguma concordância (4); Concordo (5)
7. E em que contextos deverão os professores ser avaliados? <i>(são indicadas quatro opções)</i>	Discordo (1); Alguma discordância (2); Neutro (3); Alguma concordância (4); Concordo (5)
8. E a que estratégias/instrumentos se deverá recorrer? <i>(são indicadas seis opções)</i>	Discordo (1); Alguma discordância (2); Neutro (3); Alguma concordância (4); Concordo (5)
10. Se respondeu Sim, diga como considera essa abordagem: <i>(duas possibilidades de resposta)</i>	Desadequada (1); Alguma desadequação (2); Neutro (3); Alguma adequação (4); Adequada (5); Insuficiente (1); Alguma insuficiência (2); Neutro (3); Alguma suficiência (4); Suficiente (5)
12. Se respondeu Sim, diga como considera essa formação: <i>(duas possibilidades de resposta)</i>	Desadequada (1); Alguma desadequação (2); Neutro (3); Alguma adequação (4); Adequada (5); Insuficiente (1); Alguma insuficiência (2); Neutro (3); Alguma suficiência (4); Suficiente (5)
15. Que aspectos considera que deveriam estar presentes na formação? <i>(são indicadas quatro opções)</i>	Discordo (1); Alguma discordância (2); Neutro (3); Alguma concordância (4); Concordo (5)

<sup>28</sup> Utilizámos a Escala de Lickert, com cinco níveis de igual amplitude, com o objectivo de medir o grau de concordância com determinada afirmação.

16. Que entidades deverão definir as linhas orientadoras da formação? <i>(são indicadas cinco opções)</i>	Discordo (1); Alguma discordância (2); Neutro (3); Alguma concordância (4); Concordo (5)
17. Quem deve ministrar a formação? <i>(são indicadas três opções)</i>	Discordo (1); Alguma discordância (2); Neutro (3); Alguma concordância (4); Concordo (5)
20. Se respondeu Sim, diga como qualifica a formação que recebeu até ao presente:	Sem qualidade (1); Alguma qualidade (2); Neutro (3); Com qualidade (4); De grande qualidade (5)
21. Em que medida se sente habilitado?	Nada habilitado (1); Pouco habilitado (2); Neutro (3); Habilitado (4); Muito habilitado (5)
22. Que capacidade considera ter para participar em processos de auto e heteroavaliação?	Nada capaz (1); Pouco capaz (2); Neutro (3); Capaz (4); Muito capaz (5)
25. Se respondeu Sim, diga como qualifica a formação que recebeu até ao presente:	Sem qualidade (1); Alguma qualidade (2); Neutro (3); Com qualidade (4); De grande qualidade (5)
26. Em que medida se sente habilitado?	Nada habilitado (1); Pouco habilitado (2); Neutro (3); Habilitado (4); Muito habilitado (5)
27. Que capacidade considera ter para participar em processos de auto e heteroavaliação?	Nada capaz (1); Pouco capaz (2); Neutro (3); Capaz (4); Muito capaz (5)
30. Se respondeu Sim, diga como qualifica a formação que recebeu até ao presente:	Sem qualidade (1); Alguma qualidade (2); Neutro (3); Com qualidade (4); De grande qualidade (5)
31. Em que medida se sente habilitado?	Nada habilitado (1); Pouco habilitado (2); Neutro (3); Habilitado (4); Muito habilitado (5)
32. Que capacidade considera ter para participar em processos de auto e heteroavaliação?	Nada capaz (1); Pouco capaz (2); Neutro (3); Capaz (4); muito capaz (5)
35. Se respondeu Sim, diga como qualifica a formação que recebeu até ao presente:	Sem qualidade (1); Alguma qualidade (2); Neutro (3); Com qualidade (4); De grande qualidade (5)
36. Em que medida se sente habilitado?	Nada habilitado (1); Pouco habilitado (2); Neutro (3); Habilitado (4); Muito habilitado (5)
37. Que capacidade considera ter para participar em processos de auto e heteroavaliação?	Nada capaz (1); Pouco capaz (2); Neutro (3); Capaz (4); Muito capaz (5)

O questionário inclui também três itens abertos - 38, 39 e 40 - para recolher informação adicional que os sujeitos entendam importante e esclarecedora das opiniões dadas. Nomeadamente, são convidados a acrescentar ou esclarecer algo mais, no que se refere à avaliação do desempenho docente e à formação para o exercício da docência, ou a referir quaisquer outros aspectos (cf. Anexo I).

Disponibilizámos, ainda, no instrumento um espaço para datar e indicar a localização, bem como para expressar a possibilidade de o sujeito manifestar interesse em que lhe sejam comunicados os resultados e o endereço electrónico para o qual devem ser enviados.

Depois de estruturado, o questionário foi submetido a uma análise por júris. Primeiramente, solicitámos a três especialistas em avaliação do desempenho docen-

te, afectos a três instituições de ensino superior diferentes, que se pronunciassem sobre a sua forma e conteúdo. As suas apreciações permitiram-nos reformular os pontos que haviam sido apontados como mais críticos.

De seguida, solicitámos a dez professores com características semelhantes às dos destinatários que se pronunciassem sobre o instrumento, mas com apoio de um questionário específico de avaliação de instrumentos de investigação (cf. Anexo II). Nenhum destes sujeitos levantou questões substanciais de compreensão, mas todos indicaram aspectos pontuais de conteúdo e/ou de forma menos bem conseguidos.

Alterados esses aspectos, pedimos a uma professora de Português experiente que verificasse a correcção dos itens.

Demos o questionário por terminado e, com apoio de um técnico de informática, foi passado para formato digital.

## **Entrevista**

Considerando que estamos perante “uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Berelson citado por Bardin, 1991: 36), procurámos, por um lado, aprofundar aspectos que os dados obtidos através do questionário tinham deixado pouco esclarecidos, ou em dúvida e, por outro lado, introduzir outros que, entretanto, esses dados nos tinham sugerido.

Como atrás já referimos e adiante desenvolveremos, o recurso à entrevista foi impulsionado por uma certa insegurança que os dados dos questionários nos tinham deixado no esclarecimento do nosso objecto de investigação. Além disso, percebemos a importância de aceder a dimensões discursivas mais detalhadas sobre a avaliação e formação docente, capazes de explicitar a informação recolhida através do questionário. Consideramos, ainda, a possibilidade de, com a entrevista, poder “contrariar determinados enviesamentos” e recolher “dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990: 160).



Partimos, pois, do pressuposto que as opiniões dos professores, uma vez explicitadas e sistematizadas, facultam conhecimento e contribuem para a construção de um sentido consistente (Patton, 1990, referido por Gonçalves, 2000: 151), no caso de se equacionarem, de novo, alterações no modelo de avaliação do desempenho docente e, conseqüentemente, na formação.

Daí que a nossa entrevista tenha assumido um formato semiestruturado, justificado pela necessidade de obtermos informação precisa sobre determinados aspectos e pela oportunidade de expressão que oferece aos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

Constituímos o guião a partir de três categorias tendencialmente homólogas às do questionário, dado ser nossa intenção, como já referimos, clarificar e complementar esses mesmos itens. Essas categorias são as que, de seguida, se referem e operacionalizam em sub-categorias:

**Opinião sobre aspectos fundamentais da avaliação do desempenho docente**, a saber: Concordância com a avaliação; Que professores devem ser avaliados; Objectivos fundamentais da avaliação; Aspectos do desempenho que devem ser tidos em conta na avaliação; Quem deve avaliar o desempenho dos professores; A que estratégias/instrumentos se deve recorrer para avaliar; Em que tarefas deve o desempenho dos professores ser avaliado.

- (1) **Opinião em relação a dois conceitos que se ligam de modo muito estreito à avaliação do desempenho docente: a *qualidade* e a *formação***, a saber: Contribuição da avaliação do desempenho para a qualidade desse desempenho; Definição de *desempenho docente de qualidade*; Relação entre avaliação do desempenho docente e formação; Que formação de professores para otimizar o desempenho docente.
- (2) **Opinião sobre o modelo de avaliação do desempenho docente ocorrido no nosso sistema de ensino**, a saber: Aspectos mais negativos; Aspectos mais positivos; Sugestões de aperfeiçoamento.

Foi também em função desta categorização que redigimos os itens a que aludiremos na página seguinte. No Quadro III apresentamos a estrutura de modo a facilitar a compreensão da entrevista - categorias, sub-categorias e itens.

**Quadro III** – Estrutura da entrevista do Estudo 2

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Itens</b>
<b>I. Opinião sobre aspectos fundamentais da avaliação do desempenho docente</b>	Opinião sobre se os professores, por princípio, devem ser avaliados	1
	Que professores devem ser avaliados	2
	Que objectivos devem guiar essa avaliação	3
	Que aspectos do desempenho dos professores devem ser tidos em conta na avaliação	4
	Quem deve avaliar o desempenho dos professores	5
	A que estratégias/instrumentos se deve recorrer	6
	Em que tarefas deve o desempenho dos professores ser avaliado	7
<b>II. Opinião sobre qualidade/formação/avaliação</b>	Contribuição da avaliação do desempenho para a qualidade desse desempenho	8
	Definição de <i>desempenho docente de qualidade</i>	
	Relação entre avaliação do desempenho docente e formação	9
	Que formação de professores para otimizar o desempenho docente	
<b>III. Opinião sobre o modelo de avaliação do desempenho docente ocorrido no nosso sistema de ensino</b>	Aspectos mais negativos	10
	Aspectos mais positivos	11
	Sugestões de aperfeiçoamento	12

Na sua versão final, a entrevista ficou composta da seguinte forma (cf. Anexo III):

- A primeira parte, destinada à caracterização dos sujeitos, inclui os mesmos itens que estabelecemos para o questionário.
- A segunda parte contém 12 itens, distribuídos por três grupos referentes às categorias estabelecidas, e um item, para informação complementar diversa,

nomeadamente acrescentar ou esclarecer algo sobre a avaliação do desempenho docente (cf. Anexo III).

A categoria **Opinião sobre aspectos fundamentais da avaliação do desempenho docente** contém sete itens.

A categoria **Opinião sobre qualidade/formação/avaliação** comporta dois itens.

A categoria **Opinião sobre o modelo de avaliação do desempenho docente ocorrido no nosso sistema de ensino**, inclui três itens.

Dado esta situação de investigação implicar um contacto directo com os sujeitos, as respostas solicitadas são de tipo aberto, ainda que focadas nos aspectos seleccionados e antes esclarecidos. Permitem, assim, a expressão de opiniões e a sua explicação possibilitando, ainda, o esclarecimento ou acréscimo do que fosse entendido como pertinente. Deste modo, para conduzir a entrevista, recorreremos à técnica de *explicitação* (Vermersch, 1996; Vermersch & Maurel, 1997).

De notar que este instrumento não foi sujeito a uma análise por júris, uma vez que derivou, directamente, do questionário que já tinha sido submetido a esse procedimento.

### **3.3.2. Recolha e tratamento de dados**

Uma recolha inicial de dados foi feita, como referimos, através do **questionário** que construímos especificamente para esta investigação.

Distribuímos 550 questionários, aleatoriamente, por professores dos ensinos básico e secundário, cujas características estavam de acordo com as que estabelecemos inicialmente.

Essa distribuição, que decorreu no ano lectivo de 2010/2011, quando o modelo de avaliação do desempenho docente estava bem presente nas preocupações e

práticas dos professores, foi concretizada através de correio electrónico, tendo os endereços dos professores sido obtido através das escolas a que pertenciam e que usam em termos institucionais.

Na mensagem que acompanhava o questionário, dirigida pessoalmente aos sujeitos, explicava-se-lhes que se estava a realizar uma investigação sobre o processo de avaliação do desempenho docente, no quadro da nossa investigação de doutoramento, para a qual seria fundamental a sua colaboração no preenchimento do questionário. Era assegurado que a sua contribuição se destinaria exclusivamente ao estudo em causa e que seria tratada confidencialmente, pelo que lhes era pedido que respondessem com sinceridade. Por fim, agradecia-se a colaboração.

Uma segunda recolha de dados foi feita, também como referimos, através de **entrevista**, que construímos igualmente para esta investigação.

Contactámos 30 professores dos ensinos básico e secundário, que, depois de lhe termos explicado os nossos propósitos, de imediato se disponibilizaram a colaborar. As suas características enquadravam-se nas estabelecidas inicialmente, no entanto a selecção que fizemos foi orientada pelo conhecimento que tínhamos das suas capacidades, conhecimento e competência para darem opinião, amadurecida e séria, sobre os assuntos em causa.

As entrevistas presenciais a estes sujeitos, que não haviam ainda colaborado connosco, pois não participaram no primeiro estudo, decorreram no início do ano lectivo de 2011/2012, sensivelmente um ano após a passagem do questionário, o que lhes terá permitido adquirir mais experiência e poder de opinião.

Nessa entrevista, começámos por explicitar mais uma vez o sentido dela e das questões que a concretizavam, de modo idêntico ao seguido no questionário. Todas decorreram num registo de conversa, tendo o essencial do seu conteúdo sido registado por escrito. A duração foi de aproximadamente entre uma a duas horas.

O **tratamento dos dados** recolhidos através dos questionários implicou dois procedimentos, consoante o grau de abertura das perguntas e, conseqüentemente, o tipo de respostas.

- Para as respostas fechadas, o tratamento foi informático, recorremos ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 18.0, que nos permitiu obter médias e desvios-padrão e estudar o coeficiente de correlação de Pearson<sup>29</sup>.
- Para as respostas abertas, recorremos à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1991; Bogdan & Biklen, 1994, Estrela, 1994), que desenvolvemos em três fases: pré-análise, codificação e categorização.

No tratamento dos dados recolhidos através das **entrevistas** usámos igualmente a técnica de análise de conteúdo, que desenvolvemos segundo essas mesmas três fases.

Apresentamos a caracterização das amostras e, posteriormente, a análise dos resultados obtidos através dos dois procedimentos referidos. Ao longo dessa análise, e sempre que considerarmos pertinente, faremos a interpretação desses resultados para cada um dos aspectos em causa. No final, confrontá-los-emos com a fundamentação teórica a que procedemos, com o propósito de formular algumas conclusões e recomendações, que possam ser consideradas na procura de um ensino de qualidade.

---

<sup>29</sup> Este coeficiente de correlação indica a natureza da relação entre valores de duas variáveis (Hill&Hill, 2000).

---



## Capítulo 4

### Resultados e sua análise

*“Assim, qualquer escolha metodológica fundamentada exigirá, tácita ou expressamente, uma tomada de posição sobre o tipo de epistemologia que sustenta os seus pressupostos e de onde decorrem os princípios de validade que permitirão avaliar a correcção do processo e a legitimidade dos resultados obtidos. Tomada de posição, nem sempre fácil...”*

*Maria Teresa Estrela, 2011, 195.*

Neste quarto capítulo da nossa tese apresentamos e discutimos os dados que recolhemos nos dois estudos empíricos que levámos a cabo, procedendo a uma análise quantitativa e qualitativa dos mesmos, procurando aproximar-nos da síntese epistemológica a que Estrela (2011) se refere, quando afirma que uma sustenta a outra sem, contudo, uma se afirmar mais válida do que a outra.

Trata-se, em concreto, de uma análise ancorada na sistematização de dados parciais, seguida de sínteses dos aspectos que se afiguram mais relevantes para esclarecer os objectivos que estabelecemos.

Concluiremos com uma interpretação mais abrangente, salientando as principais ideias extraídas.

## **4.1. Resultados do Estudo 1**

Relembramos que no primeiro estudo que realizámos recorremos a um questionário semiestruturado, tendo em mente que os resultados obtidos com a sua passagem nos permitira esclarecer os objectivos 1 e 2 anteriormente explicitados. Ou seja:

- Identificar opiniões dos professores sobre aspectos fundamentais da avaliação do desempenho docente, sobre aspectos relativos à formação para concretizar essa avaliação, e sobre aspectos a avaliar na componente do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.
- Relacionar algumas dessas opiniões com características da amostra, e entre si, e entre grupos.

Tendo em conta esta dupla intenção, começámos por trabalhar no quadro duma estatística descritiva de frequências relativas: médias e desvios-padrão. Realizámos, ainda, análises de correlação, recorrendo à estatística inferencial, aceitando como variáveis estatisticamente significativas todas as diferenças com um nível de significância inferior a 0,05. Antes, porém, estudámos a consistência interna do questionário e fizemos a caracterização das amostras dos dois estudos.

### **4.1.1. Consistência interna do instrumento**

A precisão de um instrumento indica-nos o grau de confiança que podemos ter na informação que nos permitiu obter. Esta pode ser examinada através da consistência interna, ou seja, da coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens (Almeida & Freire, 2003).

A consistência interna do nosso questionário foi avaliada através do alfa de Cronbach, procedimento considerado como a melhor estimativa da fidelidade de um



teste. Para Nunnally (1978) e Cronbach (1990), um valor de alfa de ,70 pode ser considerado aceitável. DeVellis (1991) apresenta uma classificação mais conservadora e defende que um valor de alfa entre ,60 e ,65 é indesejável, entre ,65 e ,70 é minimamente aceitável, um valor entre ,70 e ,80 é respeitável e acima de ,80 é muito bom. Actualmente, de acordo com Pestana e Gageiro (2008), a classificação mais usada é a seguinte: um valor de alfa inferior a ,60 é inadmissível, entre ,60 e ,70 é fraco, entre ,70 e ,80 é razoável, entre ,80 e ,90 é bom e acima de ,90 é muito bom.

Os resultados para o questionário que utilizámos neste estudo sugerem uma consistência interna muito boa, já que o valor do alpha de Cronbach apresenta um valor de ,902 (Quadro IV).

**Quadro IV** – Consistência interna do questionário utilizado no Estudo 1

Alpha Cronbach	N.º de itens
,902	79

#### 4.1.2. Caracterização da amostra

Tendo em conta as características sócio-demográficas que seleccionámos, passamos a apresentar a amostra dos dois estudos.

A amostra do **Estudo 1** integrou 350 sujeitos, dos quais 272 (77,7%) eram do sexo feminino e 78 (22,3%) do sexo masculino. Em termos de tempo de serviço, metade deles (n=175; 50%) tinha entre 19 e 30 anos, 140 (40%) tinham entre 7 e 18 anos, sendo que apenas 11 (11,3%) tinham menos de 7 anos e 24 (6,9%) mais de 30 anos de serviço. A maioria dos sujeitos (84,3%) era detentora do grau de bacharelato/ licenciatura, 33 (9,4%) do grau de mestrado e 22 (6,3%) do grau de doutoramento. A distribuição pela área disciplinar variou entre 45 sujeitos (12,9%) do 1.º Ciclo, pluridisciplinar, sendo a minoria e 95 sujeitos (27,1%) das Ciências Experimentais, que constituíram a maioria. Relativamente ao nível de ensino 241 (68,9%) lecciona-

vam no 3.º Ciclo/Secundário, 63 (18%) no 2.º Ciclo e 46 (13,1%) no 1.º Ciclo. Apenas 3 (0,9%) sujeitos estavam integrados no ensino privado, sendo, portanto, a larga maioria do ensino público. Quanto ao desempenho de funções de avaliador, no âmbito da avaliação de desempenho docente no quadro do nosso sistema de ensino apenas 43 (12,3%), tinham tido essa experiência (Quadro V).

**Quadro V** - Caracterização da amostra do Estudo 1 relativamente às variáveis sócio-demográficas

Variável	Nível	N. de sujeitos (N=350)	%
Sexo	Feminino	272	77,7
	Masculino	78	22,3
Tempo de serviço	1 a 3 anos	3	,9
	4 a 6 anos	8	2,3
	7 a 18 anos	140	40,0
	19 a 30 anos	175	50,0
	Mais de 30 anos	24	6,9
Habilitações	Bacharelato/Licenciatura	295	84,3
	Mestrado	33	9,4
	Doutoramento	22	6,3
Área disciplinar	Línguas	60	17,1
	Humanidades e Ciências Sociais	91	26
	Artes e Expressões	59	16,9
	Ciências Experimentais	95	27,1
	1.º Ciclo	45	12,9
Níveis de ensino	1.º Ciclo	46	13,1
	2.º Ciclo	63	18,0
	3.º Ciclo/Secundário	241	68,9
Tipo de escola (a)	Pública	343	99,1
	Privada	3	0,9
Funções de avaliador	Sim	43	12,3
	Não	307	87,7

(a) Não responderam a esta questão quatro sujeitos

Destacamos, ainda neste tópico, uma das características que pretendíamos garantir na amostra: a experiência profissional. Se tivermos em conta a classificação de Huberman, a maioria dos nossos sujeitos (cerca de 85%), situa-se nas fases de diversificação e de conservadorismo. Não obstante as particularidades destas duas fases, em ambas predominam professores que dominam as situações pedagógicas,

que apresentam alguma serenidade face às mesmas e que aceitam sucessos e fracassos profissionais <sup>30</sup>.

### 4.1.3. Esclarecimento do objectivo 1

Passamos, agora, a apresentar os resultados referentes às opiniões dos professores sobre aspectos fundamentais da avaliação do desempenho docente, sobre a formação para concretizar essa avaliação, e sobre a componente do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

#### a) Opiniões dos professores sobre aspectos fundamentais da avaliação do desempenho docente

Questionados os sujeitos sobre se os **professores devem ser avaliados**, verificámos que 329 (94%) consideraram que sim, que devem, 15 (4,3%) consideraram que não, e apenas 6 (1,7%) referiram que não tinham opinião formada (Quadro VI).

Quadro VI - Opiniões sobre se os professores devem ser avaliados

Nível	N.º de sujeitos (N=350)	%
Sim	329	94
Não	15	4,3
Não tenho opinião formada	6	1,7

Relativamente à **percepção da importância da avaliação para a melhoria do desempenho docente**, 29 sujeitos (8,5%) consideraram que não contribui nada para esse fim, 26 (7,6%) consideraram que contribui pouco, 131 (38,2%) manteve-

---

<sup>30</sup> Huberman e colaboradores (por exemplo, 1989, 1992), apontam cinco fases na carreira dos professores: de exploração, no início da carreira; de estabilização, entre os 4 e 6 anos de serviço; de diversificação, entre os 7 e 25 anos de serviço; de conservadorismo, entre os 25 e os 35 anos de serviço; e de desinvestimento, entre os 35 e os 40 anos de serviço.

ram-se neutros, 121 (35,3%) consideraram que contribui e 36 (10,5%) consideraram que contribui muito (Quadro VII).

**Quadro VII** - Opiniões sobre a importância da avaliação para a melhoria do desempenho docente

Contribuição	N.º de sujeitos (N=350)	%
Não contribui nada	29	8,5
Contribui pouco	26	7,6
Neutro	131	38,2
Contribui	121	35,3
Contribui muito	36	10,5

No que respeita aos **objectivos que devem guiar o processo de avaliação**, a maioria dos sujeitos revelou alguma concordância quando se consideraram o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal (38% e 41,1%, respectivamente). Nestes aspectos, os valores do desacordo são muito reduzidos (3,2 e 3,9%, respectivamente). Quanto ao facto de a progressão na carreira constituir um objectivo fundamental, a maioria manteve uma posição neutra (27,6%), tendo 88 (25,8%) revelado alguma concordância. No entanto, neste caso, a percentagem dos sujeitos que discordaram desse objectivo é bastante mais elevada (23,2%) (Quadro VIII).

**Quadro VIII** - Opiniões sobre quais devem ser os objectivos fundamentais da avaliação

Objectivos fundamentais da ADD	Concordância	Nº de sujeitos (N=350)	%
Progressão na carreira (a)	Discordo	79	23,2
	Alguma discordância	35	10,3
	Neutro	94	27,6
	Alguma concordância	88	25,8
	Concordo	45	13,2
	Discordo	11	3,2
	Alguma discordância	9	2,6
Desenvolvimento profissional (b)	Neutro	72	20,7
	Alguma concordância	132	38
	Concordo	123	35,4
Desenvolvimento pessoal (c)	Discordo	13	3,9
	Alguma discordância	22	6,5
	Neutro	87	25,9
	Alguma concordância	138	41,1
	Concordo	76	22,6

(a) Não responderam a esta questão nove sujeitos  
(b) Não responderam a esta questão três sujeitos  
(c) Não responderam a esta questão catorze sujeitos

Em termos de **entidades que devem estabelecer os referenciais de avaliação**, a maioria dos sujeitos concordou que seja o Ministério da Educação (30,9%) a fazê-lo, enquanto a possibilidade de ser a direcção da escola e o departamento curricular apenas reuniu, respectivamente, 14,7% e 20,3% de concordância. A maioria dos sujeitos, nestes casos, só revelou alguma concordância (29,1 e 30,9%) (Quadro IX).

**Quadro IX** - Opiniões sobre que entidades devem estabelecer os referenciais de avaliação

Entidades	Concordância	N.º de sujeitos (N=350)	%
Ministério da Educação (a)	Discordo	51	15,1
	Alguma discordância	29	8,6
	Neutro	83	24,6
	Alguma concordância	70	20,8
	Concordo	104	30,9
da Escola (b)	Discordo	81	23,8
	Alguma discordância	29	8,5
	Neutro	81	23,8
	Alguma concordância	99	29,1
	Concordo	50	14,7
Departamento curricular (c)	Discordo	76	23
	Alguma discordância	26	7,9
	Neutro	59	17,9
	Alguma concordância	102	30,9
	Concordo	67	20,3

(a) Não responderam a esta questão treze sujeitos

(b) Não responderam a esta questão dez sujeitos

(c) Não responderam a esta questão vinte sujeitos

No que concerne à questão de **quem deve avaliar os professores**, mais de metade dos sujeitos (50,7%) entendeu que deve ser o próprio professor a assumir essa tarefa, através de um processo de auto-avaliação. Já no que se refere à avaliação feita pelos colegas, por inspectores, por encarregados de educação e por alunos, a maioria discordou. Surgiu alguma concordância da maioria dos inquiridos quando se considerou a possibilidade de ser o órgão directivo (26,7%) ou o coordenador de departamento (27,7%) a avaliar. Neste último caso, a percentagem dos que se mantiveram neutros foi a mesma (27,7%) (Quadro X).

**Quadro X - Opiniões sobre quem deve avaliar os professores**

Quem deve avaliar	Concordância	Nº de sujeitos (N=350)	%
O próprio professor (auto-avaliação) (a)	Discordo	33	9,6
	Alguma discordância	7	2
	Neutro	41	12
	Alguma concordância	88	25,7
	Concordo	174	50,7
Colegas (heteroavaliação) (b)	Discordo	115	34,5
	Alguma discordância	37	11,1
	Neutro	71	21,3
	Alguma concordância	69	20,7
	Concordo	41	12,3
Coordenador de departamento (c)	Discordo	67	19,9
	Alguma discordância	27	8
	Neutro	93	27,7
	Alguma concordância	93	27,7
	Concordo	56	16,7
Órgão directivo (d)	Discordo	46	13,6
	Alguma discordância	47	13,9
	Neutro	86	25,5
	Alguma concordância	90	26,7
	Concordo	68	20,2
Inspectores (e)	Discordo	153	46,5
	Alguma discordância	37	11,2
	Neutro	44	13,4
	Alguma concordância	42	12,8
	Concordo	53	16,1
Encarregados de educação (f)	Discordo	241	73
	Alguma discordância	42	12,7
	Neutro	28	8,5
	Alguma concordância	12	3,6
	Concordo	7	2,1
Alunos (g)	Discordo	195	58,7
	Alguma discordância	45	13,6
	Neutro	54	16,3
	Alguma concordância	23	6,9
	Concordo	15	4,5

- (a) Não responderam a esta questão sete sujeitos  
(b) Não responderam a esta questão dezassete sujeitos  
(c) Não responderam a esta questão catorze sujeitos  
(d) Não responderam a esta questão treze sujeitos  
(e) Não responderam a esta questão vinte e um sujeitos  
(f) Não responderam a esta questão vinte sujeitos  
(g) Não responderam a esta questão dezoito sujeitos

Quanto aos aspectos que devem ser avaliados no desempenho dos professores, mais de metade dos sujeitos apontou os pedagógico-didáticos (61%) e os

científicos (55%), sendo que os relacionais mereceram alguma concordância por parte da maioria (35,5%). Relativamente aos aspectos burocráticos, o desacordo foi notório (47,6%) (Quadro XI).

**Quadro XI** - Opiniões sobre que aspectos devem ser avaliados no desempenho dos professores

Aspectos a avaliar	Concordância	N.º de sujeitos (N=350)	%
Aspectos científicos (a)	Discordo	2	0,6
	Alguma discordância	2	0,6
	Neutro	40	11,7
	Alguma concordância	110	32,2
	Concordo	188	55
Aspectos pedagógico-didáticos (b)	Discordo	0	0
	Alguma discordância	3	0,9
	Neutro	22	6,4
	Alguma concordância	110	31,8
	Concordo	211	61
Aspectos relacionais (c)	Discordo	13	3,8
	Alguma discordância	18	5,3
	Neutro	73	21,4
	Alguma concordância	121	35,5
	Concordo	116	34
Aspectos burocráticos (d)	Discordo	160	47,6
	Alguma discordância	65	19,3
	Neutro	78	23,2
	Alguma concordância	22	6,5
	Concordo	11	3,3

- (a) Não responderam a esta questão oito sujeitos  
 (b) Não responderam a esta questão quatro sujeitos  
 (c) Não responderam a esta questão nove sujeitos  
 (d) Não responderam a esta questão catorze sujeitos

Tendo, agora em conta os **contextos em que os professores devem ser avaliado**, a maioria das respostas incidiu na sala de aula (54,2%), tendo o trabalho desenvolvido com colegas merecido alguma concordância (37%). Nos casos das actividades extra-aula e do trabalho com a comunidade, a maioria dos participantes manteve uma posição neutra (Quadro XII).

**Quadro XII** - Opiniões sobre os contextos em que os professores devem ser avaliados

Contextos	Concordância	Nº de sujeitos (N=350)	%
-----------	--------------	---------------------------	---

Sala de aula (a)	Discordo	8	2,3
	Alguma discordância	12	3,5
	Neutro	51	14,7
	Alguma concordância	88	25,4
	Concordo	188	54,2
Actividades extra-aula (b)	Discordo	53	15,6
	Alguma discordância	37	10,9
	Neutro	108	31,8
	Alguma concordância	86	25,3
	Concordo	56	16,5
Trabalho com colegas (c)	Discordo	23	6,7
	Alguma discordância	11	3,2
	Neutro	108	31,5
	Alguma concordância	127	37
	Concordo	74	21,6
Trabalho com a comunidade (d)	Discordo	70	20,8
	Alguma discordância	58	17,3
	Neutro	115	34,2
	Alguma concordância	56	16,7
	Concordo	37	11

(a) Não responderam a esta questão três sujeitos  
(b) Não responderam a esta questão dez sujeitos  
(c) Não responderam a esta questão sete sujeitos  
(d) Não responderam a esta questão catorze sujeitos

Relativamente às **estratégias/instrumentos a que se deve recorrer** para se proceder à avaliação do desempenho, a maioria dos sujeitos pronunciou-se pelo relatório de auto-avaliação (44,4%). Uma percentagem importante discordou da utilização de plataformas digitais (32,2%) e do uso de dossiês/portefólios/ webfólios (29,3%).

Nos casos da entrevista e da utilização de grelhas de análise documental, a maioria dos sujeitos manteve uma posição neutra, enquanto, relativamente ao uso de grelhas de observação de aulas, se verificou alguma concordância (33,8%) (Quadro XIII).

**Quadro XIII** - Opiniões sobre estratégias/instrumentos a que se deve recorrer

Estratégias/Instrumentos	Concordância	N.º de sujeitos (N=350)	%
Grelhas de observação de aulas (a)	Discordo	39	11,5
	Alguma discordância	29	8,5
	Neutro	60	17,6



Grelhas de análise documental (b)	Alguma concordância	115	33,8
	Concordo	97	28,5
	Discordo	54	16,4
	Alguma discordância	40	12,1
	Neutro	110	33,3
	Alguma concordância	84	25,5
	Concordo	42	12,7
Dossiês/Portefólios/Webfólios (c)	Discordo	98	29,3
	Alguma discordância	44	13,1
	Neutro	87	26
	Alguma concordância	70	20,9
	Concordo	36	10,7
Plataformas digitais (d)	Discordo	119	32,2
	Alguma discordância	50	13,5
	Neutro	94	25,4
	Alguma concordância	46	12,4
	Concordo	23	6,2
	Discordo	76	22,7
Entrevista (e)	Alguma discordância	45	13,4
	Neutro	106	31,6
	Alguma concordância	68	20,3
Relatório de auto-avaliação (f)	Concordo	40	11,9
	Discordo	15	4,4
	Alguma discordância	7	2
	Neutro	60	17,5
	Alguma concordância	108	31,6
	Concordo	152	44,4

- (a) Não responderam a esta questão dez sujeitos  
 (b) Não responderam a esta questão vinte sujeitos  
 (c) Não responderam a esta questão quinze sujeitos  
 (d) Não responderam a esta questão dezoito sujeitos  
 (e) Não responderam a esta questão quinze sujeitos  
 (f) Não responderam a esta questão oito sujeitos

Numa breve síntese dos resultados acima apresentados, é de destacar o seguinte: tendencialmente, os sujeitos da nossa amostra mostraram-se favoráveis à avaliação do desempenho docente, mas mostraram-se mais reservados quando se pronunciaram sobre a vantagem dessa avaliação para a melhoria do dito desempenho.

No que respeita aos objectivos que devem guiar a referida avaliação, a maioria dos sujeitos admite que ela contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal, sendo seguida do reconhecimento mais pragmático de progressão na carreira.

Considerada a entidade que deve estabelecer os referenciais de avaliação, o Ministério da Educação sai reforçado, ainda que os sujeitos mostrem alguma concordância que a direcção da escola e o departamento curricular devam intervir nesse processo.

Em relação a quem devem avaliar, os sujeitos são muito claros ao opinarem que é o próprio professor que deve assumir essa tarefa, pondo no pólo oposto os colegas, os encarregados de educação e os alunos, admitindo que o coordenador de departamento e o órgão directivo possa participar.

Em termos de aspectos do desempenho docente que devem ser objecto de avaliação, a tendência dos nossos sujeitos recai nos pedagógico-didácticos e científicos, a seguir nos relacionais e surge mais afastada dos aspectos burocráticos.

Esta opção está em sintonia com a opinião sobre os contextos em que avaliação deve decorrer, revelando uma centração dos professores nas tarefas de ensino. Efectivamente, é a sala de aula que os sujeitos elegem como o contexto em que a avaliação do desempenho dos professores deve acontecer, admitindo, no entanto, que o contexto de trabalho com os colegas também é relevante, mas percebendo-se bem o segundo plano que lhe atribuem.

Também, em conformidade com as opiniões dadas a quem deve avaliar o desempenho, em termos de estratégias/instrumentos, os sujeitos escolhem o relatório de auto-avaliação, a que se segue as grelhas de observação de aulas, aceitam a possibilidade da entrevista e das grelhas de análise documental, mas rejeitam os dossiês/portefólios/webfólios e as plataformas digitais. Parece ser, assim, no confronto consigo mesmo, ainda que com apoio de registos, preferencialmente da sua lavra, que a avaliação ganha sentido e benefício.

## b) Opiniões dos professores sobre a formação para concretizar a avaliação de desempenho docente

Quando questionados sobre se na sua **formação inicial foi trabalhado o tema da avaliação do desempenho docente**, 288 sujeitos responderam que não (77,8%) e apenas 62 (16,8%) responderam que sim (Quadro XIV).

**Quadro XIV** - Abordagem da avaliação do desempenho docente durante a formação inicial

Nível	N.º de sujeitos (N=350)	%
Sim	62	16,8
Não	288	77,8

Os sujeitos que responderam afirmativamente, na sua maioria manifestaram uma opinião neutra quanto à adequação e suficiência da abordagem formativa (respectivamente, 49,2% e 46,6%). Apenas um sujeito considerou essa abordagem adequada e suficiente (Quadro XV).

**Quadro XV** - Opiniões sobre a adequação e suficiência da abordagem do tema

Nível		N.º de sujeitos (N=62)	%
Adequação (a)	Desadequada	3	5,1
	Alguma desadequação	6	10,2
	Neutro	29	49,2
	Alguma adequação	20	33,9
	Adequada	1	1,7
Suficiência (b)	Insuficiente	7	12,1
	Alguma insuficiência	13	22,4
	Neutro	27	46,6
	Alguma suficiência	10	17,2
	Suficiente	1	1,7

(a) Não responderam a esta questão três sujeitos

(b) Não responderam a esta questão quatro sujeitos

Em relação à **formação contínua na área de avaliação do desempenho docente**, 254 sujeitos (72,6%) referiram nunca terem frequentado qualquer acção de

formação, sendo que apenas 96 (27,4%) referiram ter tido essa experiência (Quadro XVI).

**Quadro XVI** - Frequência de formação contínua em avaliação do desempenho docente

Nível	N.º de sujeitos (N=350)	%
Sim	96	27,4
Não	254	72,6

Dos sujeitos que frequentaram acções de formação contínua, 31 (33,7%) consideraram ter havido alguma adequação ao tema e 34 (37,8%) mantiveram uma posição neutra quanto à suficiência (Quadro XVII).

**Quadro XVII** - Opiniões acerca da adequação e suficiência da formação contínua frequentada

Nível		N.º de sujeitos (N=96)	%
Adequação (a)	Desadequada	9	9,8
	Alguma desadequação	13	14,1
	Neutro	30	32,6
	Alguma adequação	31	33,7
	Adequada	9	9,8
Suficiência (b)	Insuficiente	16	17,8
	Alguma insuficiência	16	17,8
	Neutro	34	37,8
	Alguma suficiência	18	20
	Suficiente	6	6,6

(a) Não responderam a esta questão quatro sujeitos

(b) Não responderam a esta questão seis sujeitos

Quanto ao **complemento dessa formação inicial e contínua** com outras iniciativas de carácter formativo, 157 (45,4%) sujeitos assinalaram que o tinham feito, enquanto 189 (54,6%) indicaram que não (Quadro XVIII).

**Quadro XVIII** - Opiniões sobre a possibilidade de terem complementado a formação com outras iniciativas

Nível	N.º de sujeitos (N=346)	%
Sim	157	45,4
Não	189	54,6

Estes sujeitos que referiram ter complementado a formação recebida, foi-lhes solicitado que assinalassem se o tinham feito por iniciativa da escola ou por iniciativa própria.

No primeiro caso, foi indicado por 50 sujeitos (32%) ter-se tratado de uma iniciativa da direcção da escola, 32 (20,4%) indicaram como tendo sido uma iniciativa do departamento curricular e 39 (24,8%) indicaram como tendo sido uma iniciativa do grupo disciplinar.

No segundo caso, 124 sujeitos (79%) fizeram-no através de pesquisas várias, 70 (44,6%) frequentaram acções de formação e 113 (72%) reflectiram com colegas sobre o assunto (Quadro XIX).

**Quadro XIX** - Opiniões sobre o tipo de iniciativa que levou a complementar a formação

Nível		N.º de sujeitos	%
Por iniciativa da escola	Da direcção	50	32
	Do departamento	32	20,4
	Do grupo disciplinar	39	24,8
	Outra	7	4,5
	Fazendo pesquisas várias	124	79
Por iniciativa própria	Frequentando acções de formação	70	44,6
	Reflectindo com colegas	113	72
	Outra	6	3,8

Relativamente aos **aspectos que devem ser tratados na formação de preparação dos professores para a avaliação do desempenho docente**, a maioria dos sujeitos concordou que sejam os pedagógico-didácticos (64%), seguindo-se os científicos (48,5%).

Os aspectos relacionais mereceram alguma concordância por parte dos sujeitos (33,8%), enquanto, os aspectos burocráticos, são rejeitados por (35,7%) (Quadro XX).

**Quadro XX - Opiniões sobre que aspectos devem estar presentes na formação**

Aspectos a considerar	Concordância	Nº de sujeitos (N=350)	%
Aspectos científicos (a)	Discordo	8	2,4
	Alguma discordância	6	1,8
	Neutro	38	11,5
	Alguma concordância	118	35,8
	Concordo	160	48,5
Aspectos pedagógico-didáticos (b)	Discordo	0	0
	Alguma discordância	3	0,9
	Neutro	19	5,7
	Alguma concordância	98	29,4
	Concordo	213	64
Aspectos relacionais (c)	Discordo	25	7,6
	Alguma discordância	21	6,3
	Neutro	75	22,7
	Alguma concordância	112	33,8
	Concordo	98	29,6
Aspectos burocráticos (d)	Discordo	116	35,7
	Alguma discordância	75	23,1
	Neutro	88	27,1
	Alguma concordância	24	7,4
	Concordo	22	6,8

- (a) Não responderam a esta questão vinte sujeitos  
 (b) Não responderam a esta questão dezassete sujeitos  
 (c) Não responderam a esta questão dezanove sujeitos  
 (d) Não responderam a esta questão vinte e cinco sujeitos

Quanto às entidades que devem definir as linhas orientadoras da formação sobre a avaliação do desempenho docente os sujeitos concordaram que seja o Departamento Curricular (36,7%), o Ministério da Educação (34,1%) e os Centros de Formação de Associação de Escolas (26,9%).

Relativamente às instituições de ensino superior – Universidades e Escolas Superiores de Educação –, a maioria dos sujeitos discordou (27,7%), verificando-se alguma concordância da sua parte quando se trata da direcção da escola (32,6%) (Quadro XXI).

**Quadro XXI** - Opiniões sobre que entidades devem definir as linhas orientadoras da formação

Entidades	Concordância	Nº de sujeitos (N=350)	%
Ministério da Educação (a)	Discordo	48	14,5
	Alguma discordância	31	9,4
	Neutro	65	19,6
	Alguma concordância	74	22,4
	Concordo	113	34,1
Universidades/ESE (b)	Discordo	90	27,7
	Alguma discordância	48	14,8
	Neutro	84	25,8
	Alguma concordância	53	16,3
	Concordo	50	15,4
Direcção da Escola (c)	Discordo	49	14,8
	Alguma discordância	27	8,1
	Neutro	84	25,3
	Alguma concordância	109	32,6
	Concordo	63	19
Departamento curricular (d)	Discordo	45	13,8
	Alguma discordância	21	6,4
	Neutro	61	18,7
	Alguma concordância	80	24,5
	Concordo	120	36,7
Centros de Formação de Associação de Escolas (e)	Discordo	56	17,3
	Alguma discordância	29	8,9
	Neutro	85	26,2
	Alguma concordância	67	20,7
	Concordo	87	26,9

- (a) Não responderam a esta questão dezanove sujeitos  
(b) Não responderam a esta questão vinte e cinco sujeitos  
(c) Não responderam a esta questão dezoito sujeitos  
(d) Não responderam a esta questão vinte e três sujeitos  
(e) Não responderam a esta questão vinte e seis sujeitos

No que se refere a **quem deve ministrar a formação na área da avaliação** do desempenho docente, no caso de ser uma equipa do Ministério da Educação, 28,3% dos inquiridos discordou, enquanto, no caso de serem peritos especialistas, 44% concordam.

Quando se trata de serem os colegas, em ambiente colegial, verificou-se alguma concordância por parte de 28% dos sujeitos (Quadro XXII).

**Quadro XXII** - Opiniões sobre quem deve ministrar a formação

Formadores	Concordância	N.º de sujeitos (N=350)	%
Equipa do Ministério da Educação (a)	Discordo	92	28,3
	Alguma discordância	39	12
	Neutro	66	20,3
	Alguma concordância	61	18,8
	Concordo	67	20,6
Peritos especialistas (b)	Discordo	32	9,5
	Alguma discordância	12	3,6
	Neutro	46	13,7
	Alguma concordância	98	29,2
	Concordo	148	44
Colegas, em ambiente colegial (c)	Discordo	69	21
	Alguma discordância	33	10,1
	Neutro	80	24,4
	Alguma concordância	92	28
	Concordo	54	16,5

(a) Não responderam a esta questão dezanove sujeitos

(b) Não responderam a esta questão vinte e cinco sujeitos

(c) Não responderam a esta questão dezoito sujeitos

Numa breve síntese dos resultados acima apresentados, é de destacar o seguinte: a maioria dos sujeitos da nossa amostra referiram não ter recebido formação, tanto de carácter inicial como contínuo, na área da avaliação do desempenho docente, e aqueles que receberam não se mostraram completamente seguros sobretudo em relação à sua adequação.

No que respeita a iniciativas complementares desses dois tipos de formação, menos de metade beneficiou delas, sendo que os sujeitos que responderam afirmativamente referiram que isso aconteceu, por iniciativa da direcção da escola, do departamento curricular e do grupo disciplinar, mas sobretudo, por iniciativa própria, traduzindo-se em pesquisas, na frequência de acções pontuais e na reflexão conjunta com colegas.

Relativamente aos aspectos a tratar na formação com o intento em causa, devem incidir nos pedagógico-didáticos, científicos e relacionais, mas não nos aspectos burocráticos. Como se percebe, esta opinião é concordante com aquela que os sujeitos expressaram no âmbito do Grupo 1 do questionário, relativa aos aspectos do desempenho docente que devem ser objecto de avaliação.



No que concerne às entidades a quem compete definir as linhas da formação, os sujeitos tendem para que seja o departamento curricular, o Ministério da Educação, os Centros de Formação e, até as direcções das escolas, mas, curiosamente, afastam desta responsabilidade as instituições de ensino superior.

Esta opinião é ainda interessante por um eventual paradoxo que introduz, pois quando se pergunta aos sujeitos quem deve ministrar a formação, a maioria inclina-se para especialistas, os quais, por princípio estarão afectos às instituições de ensino superior. Afastam sobretudo a possibilidade de serem equipas do Ministério da Educação a proporcionar formação, mas uma percentagem apreciável admite a possibilidade de serem colegas a proporcioná-la, em ambiente colegial.

### **c) Opiniões dos professores sobre aspectos a avaliar na componente do desenvolvimento do ensino e aprendizagem**

Pretendíamos aqui, como referimos, perceber o alinhamento dos sujeitos sobre os aspectos a avaliar na componente do desenvolvimento do ensino-aprendizagem que foram estabelecidos pela tutela (preparação e organização das actividades lectivas, realização de actividades lectivas, relação pedagógica com os alunos, processo de avaliação das aprendizagens dos alunos), bem como sobre a formação que receberam para exercer esta componente com qualidade e a capacidade que consideram ter para participar em processos de auto e heteroavaliação nela incidentes.

No que diz respeito ao **entendimento dos sujeitos sobre a preparação e organização das actividades lectivas**, 14 responderam que se trata do cuidado a ter com a correcção da dimensão científica, aquando da planificação das aulas.

O acto de planificar é, aliás, identificado por 163 sujeitos como correspondendo à preparação e organização das actividades lectivas, sendo que 2 disseram ter em conta os pré-requisitos, 12 apontaram a formulação dos objectivos, 18 mencionaram a consideração dos conteúdos, 72 referiram as estratégias ou recursos a utilizar,

8 consideraram o processo de avaliação da aprendizagem e 5 disseram ter em conta os alunos a quem se dirigem as actividades.

O trabalho que o professor desenvolve para elaborar a planificação foi referenciado por 15 sujeitos e quase outros tantos (14) pronunciaram-se de modo indiferenciado, sem que tivesse sido possível enquadrar as suas respostas nas categorias estabelecidas. Para além disso, 33 sujeitos responderam de modo impreciso ou irrelevante para o objecto do nosso estudo (Quadro XXIII).

**Quadro XXIII** - Entendimento de preparação e organização das actividades lectivas

Categorias		Nº. Respostas	
<b>Dimensão científica (1)</b>		14	
<b>Dimensão didáctica (2)</b>	Planificação (a)	163	
	Componentes da planificação (b)	Pré requisitos	2
		Objectivos	12
		Conteúdos	18
		Estratégias/Recursos	72
		Avaliação	8
Sujeitos	5		
<b>Respostas marginais (3)</b>	Indiferenciadas (c)	14	
	Relativas ao processo (d)	15	
	Não relevantes (e)	33	

- (1) Foram consideradas todas as respostas que remetem para a preocupação de contemplar aspectos científicos correctos na planificação;
- (2) Foram consideradas todas as respostas que remetem para: (a) a actividade de planificar, (b) as componentes que uma planificação deve conter;
- (3) Foram consideradas todas as respostas que (c) não se enquadrem nas duas sub-categorias anteriores; (d) remetem para o trabalho que o professor tem que desenvolver para elaborar a planificação; (e) sejam irrelevantes para o estudo.

No que respeita ao **entendimento dos sujeitos sobre a realização de actividades lectivas**, 139 respostas remeteram para o cumprimento das orientações dos programas e planos curriculares. Foi, igualmente, considerada a dimensão da comunicação, nomeadamente nas componentes prática (62 sujeitos) e teórica (16 sujeitos) das aulas, a interacção com os alunos (21 sujeitos) e o uso de recursos (6 sujeitos).

As actividades fora da sala de aulas foram referenciadas por 5 sujeitos. O trabalho que o professor tem para desenvolver as actividades lectivas foi considerado por 15 sujeitos, 16 respostas não se enquadraram nas categorias consideradas e 6 foram classificadas como não relevantes para o estudo (Quadro XXIV).

**Quadro XXIV** - Entendimento de realização das actividades lectivas

Categorias		Nº. Respostas
Dimensão do cumprimento das orientações (1)		139
Dimensão da comunicação (2)	Aspecto prático	62
	Aspecto teórico	16
	Interacção com alunos	21
	Uso de recursos	6
	Actividades fora das aulas	5
Respostas marginais (3)	Indiferenciadas (c)	16
	Relativas ao processo (d)	15
	Não relevantes (e)	6

- (1) Foram consideradas todas as respostas que remetem para a preocupação de cumprir as orientações dos programas e planos curriculares;
- (2) Foram consideradas todas as respostas que remetem para os aspectos que se relacionam com a comunicação;
- (3) Foram consideradas todas as respostas que (c) não se enquadrem nas duas sub-categorias anteriores; (d) remetem para o trabalho que o professor tem na realização das actividades lectivas; (e) sejam irrelevantes para o estudo.

Quando se perguntou aos sujeitos o que **entendiam por relação pedagógica com os alunos**, 256 remeteram para a criação de condições favoráveis à aprendizagem, nomeadamente condições ambientais (52), de interacção com alunos (137) e resultantes da acção do professor (67). A manutenção da disciplina na sala de aula, foi referida por 58 sujeitos que consideraram para o efeito o relacionamento entre professor e alunos (33), o cumprimento das regras (14) e o exercício da autoridade (11). Apenas um docente mencionou o trabalho do professor para estabelecer a citada relação, 5 das respostas não se enquadraram nas categorias consideradas e 16 foram consideradas irrelevantes para o estudo (Quadro XXV).

**Quadro XXV** - Entendimento de relação pedagógica com os alunos

Categorias		Nº. Respostas
Criação de condições favoráveis à aprendizagem (1)	Ambiente (a)	52
	Interacção com alunos (b)	137
	Acção do professor (c)	67
Manutenção da disciplina em sala de aula (2)	Relacionamento (d)	33
	Cumprimento de regras (e)	14
	Exercício da autoridade (f)	11
Respostas marginais (3)	Indiferenciadas (g)	5
	Relativas ao processo (h)	1
	Não relevantes (i)	16

- (1) Foram consideradas todas as respostas que remetem para a criação de condições favoráveis à aprendizagem: (a) ambientais; (b) na interação com alunos; (c) resultantes da acção do professor;
- (2) Foram consideradas todas as respostas que remetem para acções desenvolvidas para manter a disciplina: (d) relacionamento; (e) cumprimento de regras; (f) exercício da autoridade;
- (3) Foram consideradas todas as respostas que (g) não se enquadrem nas duas categorias anteriores; (h) remetem para o trabalho que o professor tem para estabelecer a relação; (i) sejam irrelevantes para o estudo.

No que concerne ao **entendimento de processo de avaliação das aprendizagens dos alunos**, 138 sujeitos indicaram a realização de fichas de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa e 15 mencionaram a recolha de outras informações não especificadas. Foram ainda obtidas 68 respostas que remeteram para a utilização dos resultados da avaliação para classificação (27), reflexão (11) e regulação/remediação (30). O trabalho que o professor desenvolve no processo de avaliação dos alunos foi referido por 42 sujeitos, enquanto 13 responderam de modo indiferenciado não enquadrável nas categorias estabelecidas e 19 responderam de modo irrelevante para o estudo (Quadro XXVI).

**Quadro XXVI** - Entendimento de processo de avaliação das aprendizagens dos alunos

Categorias		Nº. Respostas
Realização de actividades de avaliação (1)	Diagnóstica, formativa e sumativa (a)	138
	Recolha de outras informações (b)	15
Utilização dos resultados (2)	Para classificação (c)	27
	Para reflexão (d)	11
	Para regulação/remediação (e)	30
Respostas marginais (3)	Indiferenciadas (f)	13
	Relativas ao processo (g)	42
	Não relevantes (h)	19

- (1) Foram consideradas todas as respostas que remetem para a realização de fichas de avaliação: (a) diagnóstica, formativa e sumativa; (b) recolha de informações doutro tipo;
- (2) Foram consideradas todas as respostas que remetem para a utilização dos resultados da avaliação: (c) para classificar, (d) para reflectir, (e) para regular o processo de ensino e aprendizagem;
- (3) Foram consideradas todas as respostas que (f) não se enquadrem nas duas categorias anteriores; (g) remetem para o trabalho que o professor tem que desenvolver para avaliar as aprendizagens dos alunos; (h) sejam irrelevantes para o estudo.

Tendo, agora, em atenção a **formação que os sujeitos entendem ter recebido nas dimensões consideradas**, a maioria referiu ter tido acesso a essa formação, sendo mais elevado o número dos que receberam formação na preparação e organização das actividades lectivas (73,4%), seguido dos que receberam formação em

realização das actividades lectivas (70,4%) e no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (60,3%). É menor o número daqueles que recebeu formação na relação pedagógica com os alunos (59,9%) (Quadro XXVII).

**Quadro XXVII** - Opiniões sobre a formação recebida para concretizar a componente de ensino e aprendizagem

Nível		N.º de sujeitos (N=350)	%
Preparação e organização das actividades lectivas (a)	Sim	256	73,4
	Não	93	26,6
Realização das actividades lectivas (b)	Sim	245	70,4
	Não	103	29,6
Relação pedagógica com os alunos (c)	Sim	206	59,9
	Não	138	40,1
Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (d)	Sim	210	60,3
	Não	138	39,7

- (a) Não respondeu a esta questão um sujeito
- (b) Não responderam a esta questão dois sujeitos
- (c) Não responderam a esta questão seis sujeitos
- (d) Não responderam a esta questão dois sujeitos

No que diz respeito à **qualidade da formação recebida para concretizar a componente de ensino e aprendizagem**, a maioria dos sujeitos considerou que se tratou de uma formação com qualidade para todas as quatro dimensões contempladas no modelo de avaliação vigente (Quadro XXVIII).

**Quadro XXVIII** - Opiniões sobre a qualidade da formação recebida para concretizar a componente de ensino e aprendizagem

Nível		N.º de sujeitos (N=256)	%
Preparação e organização das actividades lectivas (a)	Sem qualidade	0	0
	Alguma qualidade	9	3,6
	Neutro	84	33,2
	Com qualidade	127	50,2
	De grande qualidade	33	13
Realização das actividades lectivas (b)	Sem qualidade	1	0,4
	Alguma qualidade	5	2,1
	Neutro	72	29,9
	Com qualidade	128	53,1
	De grande qualidade	35	14,5
Relação pedagógica com os alunos (c)	Sem qualidade	1	0,5
	Alguma qualidade	14	6,8
	Neutro	65	31,7
	Com qualidade	97	47,3
	De grande qualidade	28	13,7

Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (d)	Sem qualidade	1	0,5
	Alguma qualidade	10	4,7
	Neutro	71	33,6
	Com qualidade	103	48,8
	De grande qualidade	26	12,3

- a) Não responderam a esta questão 97 sujeitos  
b) Não responderam a esta questão 109 sujeitos  
c) Não responderam a esta questão 145 sujeitos  
d) Não responderam a esta questão 139 sujeitos.

Relativamente ao **sentimento de preparação para concretizar a componente de ensino e aprendizagem**, nas quatro dimensões previstas, a maioria dos sujeitos referiu sentir-se habilitado (Quadro XXIX).

**Quadro XXIX** - Opiniões dos professores sobre o sentimento de preparação para concretizar a componente de ensino e aprendizagem

Nível		N.º de sujeitos (N=256)	%
Preparação e organização das actividades lectivas (a)	Nada habilitado	4	1,3
	Pouco habilitado	5	1,6
	Neutro	40	12,8
	Habilitado	194	62,2
	Muito habilitado	69	22,1
Realização das actividades lectivas (b)	Nada habilitado	1	0,3
	Pouco habilitado	3	1
	Neutro	43	14,2
	Habilitado	186	61,4
	Muito habilitado	70	23,1
Relação pedagógica com os alunos (c)	Nada habilitado	1	0,3
	Pouco habilitado	5	1,7
	Neutro	60	20,4
	Habilitado	172	58,5
	Muito habilitado	56	19
Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (d)	Nada habilitado	1	0,3
	Pouco habilitado	4	1,4
	Neutro	66	22,8
	Habilitado	174	60
	Muito habilitado	45	15,5

- a) Não responderam a esta questão 38 sujeitos  
b) Não responderam a esta questão 47 sujeitos  
c) Não responderam a esta questão 56 sujeitos  
d) Não responderam a esta questão 60 sujeitos

Quanto à **capacidade que os professores consideraram ter para participar em processos de auto e heteroavaliação** em cada uma das quatro dimensões que concretizam a componente de ensino e aprendizagem, a maioria declarou-se capaz, ainda que não muito capaz (Quadro XXX).

**Quadro XXX** - Opiniões sobre a capacidade que os professores consideram ter para participar em processos de auto e heteroavaliação em cada uma das dimensões que concretizam a componente de ensino e aprendizagem

Nível		N.º de sujeitos (N=256)	%
Preparação e organização das actividades lectivas (a)	Nada capaz	3	1
	Pouco capaz	10	3,2
	Neutro	92	29,3
	Capaz	167	53,2
	Muito capaz	42	13,4
Realização das actividades lectivas (b)	Nada capaz	4	1,3
	Pouco capaz	7	2,3
	Neutro	84	28,1
	Capaz	159	53,2
	Muito capaz	45	15,1
Relação pedagógica com os alunos (c)	Nada capaz	3	1
	Pouco capaz	6	2
	Neutro	89	30,3
	Capaz	152	51,7
	Muito capaz	44	15
Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (d)	Nada capaz	1	0,3
	Pouco capaz	6	2,1
	Neutro	87	30
	Capaz	156	53,8
	Muito capaz	40	13,8

- a) Não responderam a esta questão 36 sujeitos  
b) Não responderam a esta questão 51 sujeitos  
c) Não responderam a esta questão 56 sujeitos  
d) Não responderam a esta questão 60 sujeitos

Numa terceira síntese que visa esclarecer o objectivo 1 e atendendo aos resultados acima apresentados, é de destacar o seguinte: a maioria dos sujeitos da nossa amostra entende que a primeira dimensão da componente de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem - preparação e organização das actividades lectivas - incide sobretudo na correcção científica posta na planificação da aula; a segunda dimensão - realização das actividades lectivas - incide sobretudo no cumprimento das orientações curriculares; a terceira dimensão - relação pedagógica com os alunos - in-

cide sobretudo na criação de condições favoráveis à aprendizagem; a quarta e última dimensão - avaliação das aprendizagens dos alunos - incidem sobretudo na realização de fichas de cariz diagnóstico, formativo e sumativo.

No que respeita à formação que os sujeitos referem ter recebido para exercer esta componente, a maioria declarou ter recebido preparação sobretudo nas três primeiras dimensões, ficando a dimensão da relação pedagógica com os alunos em desvantagem. E sinalizou que essa preparação teve qualidade, pelo que se compreende que digam sentir-se habilitados para exercerem a sua acção nas quatro dimensões. Será, talvez, por essa razão, que a maioria dos sujeitos mencionou sentir-se com capacidade para participar em processos de auto e heteroavaliação incidentes na avaliação do desempenho docente.

Complementarmente, nesta síntese relativa ao primeiro objectivo, devemos sinalizar que verificámos nas questões através das quais pretendíamos perceber como é que os sujeitos classificavam a formação recebida no âmbito das quatro dimensões de ensino e aprendizagem estabelecidas pela tutela como objecto de avaliação, bem como o sentimento de habilitação para as desempenhar e a capacidade para participar em processos de auto e heteroavaliação que as incluisse, o número de sujeitos que não respondeu é bastante elevado. Supomos que tal se deveu a dificuldades que teriam sentido face a um processo de avaliação do desempenho docente que veio sofrendo sucessivas alterações, não permitindo uma visão de conjunto dos procedimentos a ter em conta. Por contrário, descontinuou estratégias, inicialmente apresentadas como adequadas, não permitiu a apropriação de rotinas e deixou processos inacabados.

Seria crucial para a compreensão dos aspectos que integravam as nossas questões que os docentes tivessem tido oportunidade de reflectir sobre os mesmos, contrariando as opiniões e análises construídas em torno de discursos pouco consistentes, que sentimos presentes no tratamento dos questionários.



#### 4.1.4. Esclarecimento do objectivo 2

Após termos descrito as opiniões dos professores relativamente aos aspectos estruturantes da avaliação do desempenho docente, à formação para a avaliação e dos itens a avaliar, inscritos na dimensão do ensino e aprendizagem, estudamos, agora, as relações entre algumas dessas opiniões com as características da amostra e, depois, entre si. Analisamos, ainda, diferenças entre os grupos relativos aos anos de serviços, às habilitações e áreas de ensino por serem aquelas que nos parecem mais relevantes para a nossa investigação.

##### **Relações de algumas opiniões com características da amostra e entre si**

Para percebermos estas relações, recorreremos à *correlação de Pearson* (Howell, 1982) e, para testarmos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis, aceitámos como significativas as correlações com um nível de significância observado de  $*p < 0,05$  e  $**p < 0,01$ .

O primeiro aspecto a assinalar é o facto de encontrarmos correlações entre diversas opiniões dos sujeitos e suas habilitações académicas. Aplicado o coeficiente de Pearson<sup>31</sup>, verificámos que o grau de significância só é de notar nas questões referidas no Quadro XXXI.

Ou seja, as habilitações só têm relevância quando está em causa: a avaliação do desempenho docente (entendida em sentido abstracto, sem ser particularizada em qualquer modelo de avaliação) em termos de melhoria desse desempenho; os objectivos da avaliação incidentes no desenvolvimento profissional; os aspectos que devem ser avaliados no quadro das dimensões científica e pedagógico-didáctica; as estratégias/instrumentos reportados a grelhas de análise documental e plataformas

---

<sup>31</sup> O coeficiente de correlação de Pearson varia de -1 a 1. O sinal indica direcção positiva ou negativa do relacionamento e o valor sugere a força da relação entre as variáveis (Filho & Júnior, 2009: 119)

---

digitais; a formação que consideram ter para a avaliar o desempenho docente; a direcção da escola como entidade que deverá definir as linhas orientadoras da formação; a capacidade que consideram ter para participar em processos de auto e heteroavaliação relativos à preparação e organização das actividades lectivas, à realização das actividades lectivas e à relação pedagógica com os alunos; e, ainda, em que medida se sentem habilitados no que se refere à realização das actividades lectivas.

**Quadro XXXI** - Correlações entre as diversas opiniões e as habilitações

Itens do questionário	Sig.	r (valor da correlação)
Q 2	,004	,154**
Q 3b	,003	,161**
Q 6a	,002	,163**
Q 6b	,042	,110*
Q 8b	,008	,147**
Q 8d	,009	,143**
Q 16c	,049	-,108*
Q 22	,033	,121*
Q 26	,012	,144*
Q 27	,001	,186**
Q 32	,003	,175**

\*\*A correlação é significativa no valor 0,01

\*A correlação é significativa no valor 0,05

Nas outras questões não existe relação linear entre as variáveis, ou seja, as variáveis são estatisticamente independentes.

Na questão 16, que se reporta às entidades que deverão definir as linhas orientadoras da formação, e cuja opção dos sujeitos se localiza na direcção da escola, verifica-se uma correlação negativa ( $r = -,108^*$ ).

Relativamente às questões 22, 26, 27 e 32 podemos igualmente estabelecer correlações, todas positivas. Assim, são os sujeitos mais qualificados que se sentem mais capazes para participar em processos de auto e heteroavaliação no âmbito da dimensão designada por preparação e organização das actividades lectivas ( $r = ,121^*$ ), que se sentem mais habilitados no âmbito da dimensão designada por realização das actividades lectivas ( $r = ,144^*$ ). São, também, os mais qualificados que se sentem mais capazes para participar em processos de auto e heteroavaliação das ac-

tividades lectivas ( $r = ,186^{**}$ ); e que se sentem mais capazes para participar em processos de auto e heteroavaliação no âmbito da dimensão relação pedagógica com os alunos ( $r = ,175^{**}$ ).

Aplicado o Teste paramétrico t de student para amostras independentes, que permite comparar as médias de uma variável para dois grupos de casos independentes, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre nenhuma das opiniões expressas pelos sujeitos e a variável sexo.

O mesmo não acontece quando consideramos o **tempo de serviço**, tendo-nos sido possível encontrar alguns valores significativos. Para verificarmos essa existência, optámos por calcular o ponto modal dos anos de serviço dos sujeitos e incidir em apenas dois grupos, devido ao facto de se concentrarem nos intervalos entre os 7 e os 18 anos e entre os 19 e os 30 anos de serviço. Assim, tivemos em conta o grupo com menos de 19 anos de serviço e o grupo com 19 ou mais anos de serviço (Quadro XXXII).

**Quadro XXXII** - Distribuição dos sujeitos de acordo com o número de anos de serviço

Variável	Nível	N.º de sujeitos (N=350)	%
Tempo de serviço	menos de 19 anos	151	43,1
	19 anos ou mais	199	56,9

Comparando estes dois grupos, de acordo com as respostas dadas pelos sujeitos às questões relacionadas com o modelo de avaliação do desempenho docente (questões 1 e 2) e com as questões relacionadas com a formação que consideram ter neste âmbito (questões 9, 10, 11 e 12), e aplicando o Teste paramétrico t de student para amostras independentes, registamos um valor significativo na questão 11, que pretendia saber se os sujeitos tinham frequentado acções de formação contínua sobre o tema da avaliação do desempenho docente. A análise dos quadros seguintes (Quadros XXXIII e XXXIV) permite-nos concluir que os sujeitos com mais de 19 anos de serviço frequentaram mais acções de formação do que os outros ( $t = 6,89$ ;  $p < ,05$ ).

Quadro XXXIII - Média e desvio-padrão

Itens do questionário	Variável	Nível	N.º de sujeitos (N=350)	Média	Desvio--padrão
Q 11	Tempo de serviço	menos de 19 anos	151	1,89	,309
		19 anos ou mais	199	1,60	,492

Quadro XXXIV - Resultado do teste t de student

Itens do questionário	Variável	Nível	t	Sig
Q 11	Tempo de serviço	menos de 19 anos	6,89	,000
		19 anos ou mais		

Passando, agora, às **habilitações académicas**, para analisar as questões 6a e 6b - que aspectos deverão ser avaliados no desempenho dos professores: científicos e pedagógico-didáticos -, aplicámos o Teste de Kruskal-Wallis<sup>32</sup>, e verificámos que as médias se diferenciavam, sendo que o valor mais elevado na questão 6a - reportada aos aspectos científicos -, foi obtido pelos sujeitos com grau de doutoramento, sendo a diferença significativa ( $p < ,05$ ). Na questão 6b - reportada aos aspectos pedagógico-didáticos - não há diferenças significativas  $p > ,05$ .

Esta informação permite-nos concluir que os sujeitos mais qualificados assinalaram prioritariamente os aspectos científicos, como sendo os que devem ser tidos em conta no processo de avaliação do desempenho docente.

O valor mais elevado na questão 6b corresponde aos sujeitos com grau de mestrado, o que permite concluir que foram estes que assinalaram, como aspectos prioritários a serem avaliados no desempenho docente, os aspectos pedagógico-didáticos (Quadro XXXV).

---

<sup>32</sup> O teste de Kruskal-Wallis é aplicado quando estão em comparação três ou mais grupos independentes.

**Quadro XXXV - Médias**

Itens do questionário	Habilitações	Nº de sujeitos	Médias
Q 6a	Bacharelato/Licenciatura	288	165,34
	Mestrado	33	198,80
	Doutoramento	21	213,02
	Total	342	
Q 6b	Bacharelato/Licenciatura	292	169,39
	Mestrado	33	198,09
	Doutoramento	21	192,00
	Total	346	

Verifica-se que há diferenças significativas na comparação entre grupos na questão 6a (reportada, lembramos, aos aspectos científicos).

**Quadro XXXVI - Resultado do teste de Kruskal-Wallis**

	Questão 6a	Questão 6b
Chi-square	9,183	4,327
p	,010*	,115

\*  $p < 0,05$

Assim, relativamente a essa questão 6a, aplicámos o Teste de Bonferroni<sup>33</sup> que permitiu verificar diferenças significativas entre os sujeitos com grau de bacharelato/licenciatura e sujeitos com grau de doutoramento (Quadro XXXVII).

**Quadro XXXVII - Resultado do teste de comparação múltipla de Bonferroni**

Habilitações	Sig.	
Bacharelato/Licenciatura	Mestrado	,120
	Doutoramento	,005*
Mestrado	Bacharelato/Licenciatura	,120
	Doutoramento	1,000
Doutoramento	Bacharelato/Licenciatura	,049
	Mestrado	1,000

\*  $p < 0,05$

<sup>33</sup> O Teste de Bonferroni aplica-se para verificar diferenças entre os grupos.

Relativamente às questões 8b e 8d - reportadas às estratégias/instrumentos a que se deverá recorrer num processo de avaliação do desempenho docente: grelhas de análise documental e plataformas digitais -, aplicado o Teste de Kruskal-Wallis, verificámos que os sujeitos mais qualificados concordaram mais com o uso de grelhas de análise documental e a seguir com o uso de plataformas digitais (Quadro XXXVIII).

**Quadro XXXVIII - Médias**

Itens do questionário	Habilitações	N.º de sujeitos	Médias
Q 8b	Bacharelato/Licenciatura	276	160,41
	Mestrado	32	169,13
	Doutoramento	22	224,05
	Total	330	
Q 8d	Bacharelato/Licenciatura	278	163,69
	Mestrado	32	144,03
	Doutoramento	22	234,64
	Total	332	

Apurámos, ainda, que há diferenças significativas na comparação entre grupos nessas questões 8b e 8d.

**Quadro XXXIX - Resultado do teste de Kruskal-Wallis**

	Questão 8b	Questão 8d
Chi-square	9,715	14,140
df	2	2
Sig.	,008	,001

Com a aplicação do Teste de Bonferroni confirmámos as diferenças significativas no grupo dos sujeitos mais qualificados (com grau de doutoramento), quando comparados com o grupo dos sujeitos com grau de bacharelato, licenciatura (Quadro XL).

**Quadro XL - Resultado do teste de comparação múltipla de Bonferroni**

Itens do questionário	Habilitações		Sig.
Q 8b	Bacharelato/Licenciatura	Mestrado	1,000
		Doutoramento	0,01*
	Mestrado	Bacharelato/Licenciatura	1,000
		Doutoramento	,081
	Doutoramento	Bacharelato/Licenciatura	,009
		Mestrado	,081
Q 8d	Bacharelato/Licenciatura	Mestrado	,739
		Doutoramento	0,01*
	Mestrado	Bacharelato/Licenciatura	,739
		Doutoramento	,001
Doutoramento	Bacharelato/Licenciatura	,001	
	Mestrado	,001	

\*p<.05

Quando tentámos perceber a diferença das opiniões dos sujeitos em função da **área de ensino**, recorremos ao teste ANOVA, que permite comparar grupos relativamente a uma ou mais variáveis (Quadro XLI).

**Quadro XLI - Análise da variância**

Itens do questionário		Valor da ANOVA ou Média	p
Q1	Entre grupos	1, 136	,029*
	Dentro dos grupos	35,782	
	Total	36,917	
Q3c	Entre grupos	10,049	0,05
	Dentro dos grupos	345,453	
	Total	355,501	
Q4 b	Entre grupos	40,866	,000**
	Dentro dos grupos	610,946	
	Total	651,812	
Q4 c	Entre grupos	33,801	,003**
	Dentro dos grupos	656,005	
	Total	689,806	
5d	Entre grupos	16,528	0,04*
	Dentro dos grupos	554,012	
	Total	570,540	
6 c	Entre grupos	13,469	0,02*
	Dentro dos grupos	361,528	
	Total	374,997	
6 d	Entre grupos	24,016	0,02*
	Dentro dos grupos	400,909	
	Total	424,926	
8 b	Entre grupos	17,389	0,02*

		Dentro dos grupos	489,399	
		Total	506,788	
		Entre grupos	18,923	0,04*
8 c		Dentro dos grupos	602,409	
		Total	621,331	
		Entre grupos	22,483	0,002**
15 c		Dentro dos grupos	432,822	
		Total	455,305	
		Entre grupos	32,824	0,002**
16 a		Dentro dos grupos	625,756	
		Total	658,580	
		Entre grupos	21,822	0,02*
17 c		Dentro dos grupos	592,614	
		Total	614,436	
		Entre grupos	7,270	0,01*
22		Dentro dos grupos	173,855	
		Total	181,124	
		Entre grupos	5,874	0,04*
32		Dentro dos grupos	163,309	
		Total	169,469	

\* p<0,05    \*\* p<0,01

Apresentamos no quadro seguinte as características amostrais de cada grupo quando consideradas as áreas de ensino dos sujeitos (Quadro XLII).

**Quadro XLII - Médias e desvios-padrão**

Questões	Área disciplinar	Médias	Desvio padrão	p	
Q1	Hum. e C. Sociais	Artes e Expressões	-,159*	,054	,035*
		Ciências Experimentais	,583*	,202	,041*
Q4 b	Hum. e C. Sociais	Pré-Escolar e 1º Ciclo	,941*	,247	,002*
	Artes e Expressões	Pré-Escolar e 1º Ciclo	,992*	,268	,003*
Q4 c	Artes e Expressões	Ciências Experimentais	,920*	,245	,002*
		Pré-Escolar e 1º Ciclo	,910*	,289	,018*
Q5 d	Hum. e C. Sociais	Pré-Escolar e 1º Ciclo	,710*	,237	,003*
Q6 c	Hum. e C. Sociais	Ciências Experimentais	,488*	,154	0,02*
Q6 d	Hum. e C. Sociais	Ciências Experimentais	,627*	,164	0,02
Q8 c	Hum. e C. Sociais	Ciências Experimentais	,570*	,201	,048
	Hum. e C. Sociais	Ciências Experimentais	,678*	,194	0,01*
Q15 c	Línguas	Ciências Experimentais	,537*	,176	0,02*
	Ciências Experimentais	Pré escolar e 1º Ciclo	-,611*	,212	0,04*
Q16 a	Artes e Expressões	Pré escolar e 1º Ciclo	-,863*	,281	0,02*
	Ciências Experimentais	Pré escolar e 1º Ciclo	-,979*	,255	0,002*
Q17 c	Artes e Expressões	Pré escolar e 1º Ciclo	,753	,271	,058
Q22	Artes e Expressões	Pré escolar e 1º Ciclo	,503*	,161	0,19
Q32	Artes e Expressões	Hum. e C. Sociais	,384	,138	,056

\* p<0,05



No que se refere à questão 1 - com a qual se pretendia saber a opinião dos sujeitos, em abstracto, sobre se os professores deverão ser avaliados - apenas se verifica diferença estatisticamente significativa nos valores relativos ao grupo das Humanidades e Ciências Sociais, quando comparado com o grupo das Artes e Expressões ( $p = ,035$ ). Foram 98,9% dos sujeitos do grupo de Humanidades e Ciências Sociais que entenderam que os professores devem ser avaliados, enquanto 88,1% eram do grupo de Artes e Expressões.

Na questão 4 - com a qual se pretendia saber a opinião dos sujeitos, em abstracto, sobre que entidades deverão estabelecer os referenciais de avaliação do desempenho docente - verificámos diferenças nomeadamente em 4b - direcção da escola - e 4c - departamento curricular: o grupo de Humanidades e de Ciências Sociais manifestou-se mais de acordo que seja a direcção da escola a estabelecer os referenciais da avaliação do desempenho docente do que os grupos de Ciências Experimentais e do 1.º Ciclo. Quando comparámos as respostas do grupo de Artes e Expressões com o do 1.º Ciclo, verificamos que foi esse grupo que mais concordou com a situação referida. O grupo de Artes e Expressões manifestou-se mais de acordo que seja o departamento curricular a estabelecer os referenciais de avaliação do que os grupos de Ciências Experimentais e do 1.º Ciclo.

Na questão 5 - com a qual se pretendia saber a opinião dos sujeitos, em abstracto, sobre quem deverá avaliar o desempenho docente -, quando comparados, o grupo de Humanidades e Ciências Sociais concordou mais em que seja a direcção da escola a avaliar os professores do que o grupo do 1.º Ciclo.

Na questão 6 - com a qual se pretendia saber a opinião dos sujeitos, em abstracto, sobre que aspectos deverão ser objecto de avaliação do desempenho docente - o grupo de Humanidades e Ciências Sociais concordou mais que sejam os aspectos pedagógico-didáticos e os aspectos relacionais a ser avaliados do que o grupo de Ciências Experimentais.

Na questão 8 - com a qual se pretendia saber a opinião dos sujeitos, em abstracto, sobre as estratégias/instrumentos a que se deverá recorrer para se concretizar

a avaliação do desempenho docente -, o grupo de Humanidades e Ciências Sociais concordou mais que sejam os dossiês, os portefólios e webfólios do que o grupo das Ciências Experimentais.

Na questão 15 - com a qual se pretendia saber a opinião dos sujeitos sobre que aspectos devem estar presentes na formação dos professores -, o grupo de Humanidades e Ciências Sociais e o grupo de Línguas concordaram mais que fossem os aspectos relacionais a serem objecto de preparação dos docentes do que o grupo das Ciências Experimentais. Por seu lado, este afastou-se mais do que o grupo do 1.º Ciclo.

Na questão 16 - com a qual se pretendia saber a opinião dos sujeitos sobre que entidades devem estar presentes na formação dos professores -, os grupos de Artes e Expressões e das Ciências Experimentais afastaram-se mais da possibilidade de ser o Ministério da Educação a definir as linhas orientadoras da formação do que o grupo do 1.º Ciclo.

Na questão 17 - com a qual se pretendia saber a opinião dos sujeitos sobre quem deve ministrar a formação dos professores -, o grupo de Artes e Expressões concordou mais que sejam os colegas, em ambiente colegial, a assumir a formação do que o grupo do 1.º Ciclo.

Finalmente, nas questões 22 e 32 - com a quais se pretendia saber a opinião dos sujeitos sobre que capacidade consideram ter para participarem em processos de auto e heteroavaliação respeitantes à preparação e organização das actividades lectivas, e relação pedagógica com os alunos - o grupo de Artes e Expressões considerou-se mais capaz de participar em processos de auto e heteroavaliação, no aspecto da preparação e organização das actividades lectivas, do que o grupo do 1.º Ciclo e, também, se considerou mais capaz para participar em processos de auto e heteroavaliação no aspecto da relação pedagógica com os alunos do que o grupo de Humanidades e Ciências Sociais.

Numa síntese dos dados acima apresentados que esclarecem o objectivo 2 destacamos o seguinte:

### **Diferenças entre os grupos relativas ao tempo de serviço, às habilitações e áreas de ensino**

Analizadas as diferenças entre os grupos, relativamente ao tempo de serviço dos sujeitos, confirmamos dois grupos com opiniões que se distinguem: entre os 7 e os 18 anos e entre os 19 e os 30 anos. Como seria de prever os que têm mais anos de serviço frequentaram mais acções de formação na área da avaliação do desempenho docente.

A qualificação dos sujeitos tem implicações na valorização dada aos aspectos pedagógico-didáticos e científicos. Confirmamos que os mais qualificados valorizam mais os aspectos científicos, as grelhas de análise documental e o uso de plataformas digitais e os sujeitos menos qualificados valorizam mais os aspectos pedagógico-didáticos.

É o grupo de Humanidades e Ciências Sociais que manifesta maior concordância com a avaliação dos professores. Foi também este grupo que se manifestou mais de acordo que seja a direcção da escola a estabelecer os referenciais de avaliação do desempenho.

E também é este grupo que acha que deve ser a direcção da escola a avaliar os professores, que concorda que sejam avaliados os aspectos pedagógico-didáticos e relacionais e que sejam usados dossiês, portefólios e webfólios. De modo coerente, o grupo de Humanidades e Ciências Sociais também acha bem que sejam os aspectos relacionais a considerarem-se na preparação dos professores.

O grupo das Ciências Experimentais valoriza mais os aspectos científicos e acha que deve ser o departamento curricular a estabelecer os referenciais de avaliação.

## 4.2. Resultados do Estudo 2

Relembramos que no segundo estudo que realizámos, recorremos a uma entrevista, com vista ao aprofundamento dos dados conseguidos com o questionário, os quais nos deixaram algumas dúvidas que se fizeram acompanhar de curiosidade.

Portanto, depois de identificarmos as opiniões dos professores sobre a avaliação do desempenho docente no que se refere aos aspectos fundamentais, à formação necessária e aos aspectos a avaliar na componente do desenvolvimento do ensino e aprendizagem dessa avaliação (objectivo 1); e de relacionarmos algumas dessas opiniões com características da amostra e entre si e, ainda, entre grupos (objectivo 2); daremos, de seguida, destaque ao visado no objectivo 3.

O objectivo 3 tem em vista a exploração das opiniões dos professores no que respeita aos aspectos fundamentais da avaliação do desempenho docente, à *qualidade* desse desempenho e à formação frequentada para tal efeito e ao modelo de desempenho docente ocorrido no nosso sistema educativo.

### 4.2.1. Caracterização da amostra

A amostra do **Estudo 2** integrou 30 sujeitos, dos quais 23 (76,7%) eram do sexo feminino e 7 (23,3%) do sexo masculino. Em termos de tempo de serviço, dois terços (n=20; 66,7%) tinham entre 19 e 30 anos, e 10 (33,3%) mais de 30 anos. A maioria dos sujeitos, mais precisamente dois terços (66,7%) era detentora do grau de bacharelato/ licenciatura, 9 (30%) do grau de mestrado e 1 (3,3%) do grau de doutoramento. A distribuição pela área disciplinar variou entre 12 sujeitos (40%) das Ciências Experimentais, que constituíram a maioria, 4 (13,3%) das Artes e Expressões e 7 (23,3%) para as Humanidades e Ciências Sociais e para as Línguas. Relativa-

mente ao nível de ensino 21 (70%) leccionavam no 3.º Ciclo/Secundário e 9 (30%) no 2.º Ciclo.

Quanto ao desempenho de funções de avaliador, no âmbito da avaliação de desempenho docente no quadro do nosso sistema de ensino 18 (60%), tinham tido essa experiência (Quadro XLIII).

**Quadro XLIII – Caracterização da amostra do Estudo 2 relativamente às variáveis sócio-demográficas**

Variável	Nível	N. de sujeitos (N=30)	%
Sexo	Feminino	23	76,7
	Masculino	7	23,3
Tempo de serviço	1 a 3 anos	0	0
	4 a 6 anos	0	0
	7 a 18 anos	0	0
	19 a 30 anos	20	66,7
	Mais de 30 anos	10	33,3
Habilitações	Bacharelato/Licenciatura	20	66,7
	Mestrado	9	30
	Doutoramento	1	3,3
Área disciplinar	Línguas	7	23,3
	Humanidades e Ciências Sociais	7	23,3
	Artes e Expressões	4	13,3
	Ciências Experimentais	12	40
	1.º Ciclo	0	0
Níveis de ensino	1.º Ciclo	0	0
	2.º Ciclo	9	30
	3.º Ciclo/Secundário	21	70
Funções de avaliador	Sim	18	60
	Não	12	40

Destacamos, à semelhança do que aconteceu na amostra do Estudo 1, uma das características que pretendíamos garantir nas amostras: a experiência profissional. Mais uma vez, se tivermos em conta a classificação de Huberman, a maioria dos nossos sujeitos (cerca de 90%), situa-se nas fases de diversificação e de conservadurismo, predominando os professores mais experientes, que, por princípio, são capazes de dominar as situações pedagógicas.

#### 4.2.2. Esclarecimento do objectivo 3

A análise descritiva, assente, como atrás referimos, na técnica de análise de conteúdo, que apresentamos em seguida, foi estruturada a partir das questões que orientaram a recolha e o tratamento dos dados. Além de contabilizarmos as tendências de resposta, integraremos no texto depoimentos dos entrevistados, que aparecerão referenciados pela letra E, seguida do número correspondente à ordem atribuída às folhas de registo.

##### a) Opiniões dos sujeitos respeitantes a aspectos fundamentais da avaliação do desempenho docente

##### O desempenho dos professores deve ser avaliado?

A esta pergunta a quase totalidade dos entrevistados (29 em 30) respondeu que afirmativamente, denotando que considera que o desempenho dos professores deve ser avaliado (Quadro XLIV), o que está de acordo com a tendência de resposta que havíamos apurado no primeiro estudo.

**Quadro XLIV** - Opinião sobre se o desempenho docente deve ser avaliado

Posicionamento dos sujeitos	N.º sujeitos
Sim	29
Não	1
Não tem opinião formada	0
Total	30

No seguimento, solicitámos aos sujeitos que explicassem as suas opiniões. O tratamento que fizemos da informação obtida, permitiu-nos fazer o resumo que apresentamos no quadro que se segue.

**Quadro XLV** - Explicações dos sujeitos para a opinião emitida

Posicionamento dos sujeitos	Explicações	N.º sujeitos
Sim	Como em qualquer outra actividade profissional	13
	Melhoria do desempenho docente	12
	Desenvolvimento profissional	6
	Deve ter carácter formativo	6
	Garantia da qualidade do ensino	5
	Orientação da formação dos professores	3
	Reflexão e troca de experiências	3
	Melhoria dos resultados dos alunos	2
	Porque a avaliação está sempre presente	2
	Reconhecimento do mérito	2
	Detecção de falhas/lacunas/problemas	1
	Detecção de aspectos positivos	1
	Dignificação da profissão	1
	Progressão na carreira	1
Não	Não tem interesse se a selecção dos docentes for bem feita	1
	Momento de distração e estresse	1

Devemo-nos deter em tais explicações, encontrando nelas um sentido.

Prevalece a opinião de que, como em qualquer outra actividade profissional, “numa perspectiva de melhoria individual e/ou das instituições” (E22), o desempenho docente deve ser avaliado, ainda que não se possa descuidar a opinião de que essa avaliação “deve ter um carácter formativo” (E1).

No entender de um número importante de entrevistados, a avaliação contribui “para a melhoria efectiva do desempenho docente, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional e o reconhecimento do seu mérito” (E4), dando “credibilidade” à profissão (E9).

Referiram, também, os sujeitos que deve ser “o garante da qualidade do ensino” (E5), “prestando informação sobre as estratégias e métodos menos conseguidos” (E6), levando a “repensar as metodologias utilizadas, a questionar resultados alcançados” (E24) e a contribuir “para um ensino mais eficaz” (E13).

Consideraram, ainda, que “a avaliação do desempenho docente é positiva para a escola e para o meio em que esta se insere, para os alunos e suas aprendizagens

e conduz à melhoria do desempenho, pois abre a possibilidade da reflexão e troca de experiências” (E12). Permite “melhorar a forma de trabalhar do professor, quer na sua acção educativa, quer na obtenção de melhores resultados na avaliação dos alunos” (E23).

Aludiram que a detecção de problemas possibilita direccionar a formação dos professores num ou noutro sentido (E1) e que, na verdade, a avaliação está sempre presente, pois “todos os professores são avaliados diariamente pelos alunos, pelos seus pares, pelos seus superiores hierárquicos, pela comunidade escolar e mesmo educativa” (E27).

Os sujeitos deram a entender que não é aceitável que “se progrida em qualquer carreira tendo por base apenas o tempo de serviço sem considerar, reconhecer e premiar o desempenho” (E30). Um dos entrevistados mencionou que a avaliação do desempenho docente “não tem grande interesse se a selecção de professores for bem efectuada e, se as escolas funcionarem bem (...), não é necessário criar momentos de distração e de estresse para os professores e as escolas” (E19).

### **Que professores devem ser objecto de avaliação?**

A opinião da maioria dos docentes entrevistados foi que, por princípio, todos os professores devem ser avaliados (Quadro XLVI). Apenas três consideraram que só alguns professores devem ser avaliados. Este dado também está de acordo com a tendência que havíamos apurado no primeiro estudo.

**Quadro XLVI** - Opinião sobre quais os professores que devem ser avaliados

<b>Posicionamento dos sujeitos</b>	<b>N.º sujeitos</b>
Todos	27
Só alguns	3
Total	30

No quadro XLVII, podemos ver as explicações dadas pelos entrevistados sobre as opiniões emitidas.



Quadro XLVII – Explicações dos sujeitos para a opinião emitida

Posicionamento dos sujeitos	Explicações	N.º sujeitos
Todos	Todos devem ter as mesmas oportunidades/igualdade	15
	A avaliação está sempre presente	6
	Mudanças constantes	5
	O desenvolvimento profissional é obrigação	4
	O desempenho de qualquer profissional deve ser avaliado	3
Só alguns	Com mais de 20 anos de serviço não devem ser avaliados	2
	Já foram sujeitos a avaliação antes de entrarem na carreira	1
	Só aqueles que suscitem dúvidas	1
	Só se algo apontar para necessidade de avaliação	1

Vejamos as justificações.

Por uma questão de igualdade, “todos os professores devem ser sujeitos ao mesmo tipo de avaliação” (E25), “não havendo lugar a excepções” (E 27). O entendimento foi de que “todos devem ser avaliados e todos devem ter as mesmas oportunidades de verem reconhecidas as suas capacidades” (E30). Segundo um dos entrevistados, “se a avaliação visa a regulação da qualidade dos serviços e a sua progressiva melhoria, não faz sentido existirem profissionais isentos de tal mecanismo” (E 15). Também foi referido que “a actualização profissional e a valorização pessoal deverão ser uma preocupação e *obrigação* de qualquer professor” (E5), porque “não há uma versão acabada de professor (...) tudo muda” (E7).

Os docentes consideraram, ainda, que a avaliação está sempre presente, pois “todos nós somos avaliados todos os dias, por todas as pessoas e estamos sempre a avaliar algo ou alguém” (E4), para além de que “o avaliar do desempenho docente é um acto diário de qualquer professor, que se auto analisa, que se questiona e quando necessário reestrutura a sua actuação” (E2), razões pelas quais deve ser aplicada a todos os docentes, pois “todos estamos sujeitos ao cumprimento de deveres e obrigações comuns” (E8). No entanto, deve ser desenvolvida “segundo critérios que considerem a diversidade (...), não deve ser aplicada partindo do princípio que todos são iguais e desenvolvem a sua actividade pedagógica nas mesmas e exactas condições” (E6).

Os três entrevistados que acharam que não devem ser avaliados todos os docentes argumentaram que “os professores com muitos anos de serviço docente não deveriam ser avaliados” (E10), “pois já possuem capacidades de adaptar com alguma facilidade estratégias de ensino e aprendizagem” (E13). E embora, também, tenham referido que “não é o tempo de serviço que determina a excelência do trabalho desenvolvido” (E11), entenderam que o processo “não tem de implicar que sejam todos avaliados ao mesmo tempo, podendo haver momentos predefinidos para essa avaliação” (E18), ou que “devem ser avaliados aqueles professores sobre os quais haja dúvidas sobre o seu desempenho” (E 19).

### **Objectivos da avaliação do desempenho docente**

Questionados sobre os objectivos que devem guiar o processo de avaliação do desempenho docente, a maioria dos sujeitos opinou que seria de aperfeiçoar o desempenho docente/melhorar a qualidade do ensino, e aferir a qualidade pedagógica e científica dos docentes. Um pouco menos referidos mas, ainda assim, numa posição importante, surgem outras duas opiniões: melhorar os resultados dos alunos e promover a auto avaliação/reflexão (Quadro XLVIII). Este dado está igualmente de acordo com a tendência que havíamos apurado no primeiro estudo.

**Quadro XLVIII – Objectivos da avaliação do desempenho docente referidos pelos sujeitos**

<b>Objectivos</b>	<b>N.º sujeitos</b>
Aperfeiçoar o desempenho docente/melhorar a qualidade do ensino	20
Aferir a qualidade pedagógica e científica	16
Melhorar os resultados dos alunos	9
Promover a auto avaliação/reflexão	7
Desenvolvimento profissional	6
Distinguir e valorizar os bons profissionais	5
Identificação de necessidades de formação	5
Progressão na carreira	4
Valorização da profissão docente	3
Dar orientações ao avaliado	2
Responsabilizar os docentes pelo seu desempenho	1

Detenhamo-nos mais uma vez nas justificações

A referência à noção de “qualidade” está muito presente nas respostas em causa, além das duas tendências que se destacam, é referido que a avaliação serve para “regular a qualidade dos serviços prestados” (E15).

Num registo complementar, permite “incentivar o desenvolvimento profissional e pessoal” (E4), contribuindo, deste modo, para a “melhoria da prática pedagógica do docente” (E8). “Deve ser um instrumento precioso para auscultar os pontos fortes e fracos, as áreas passíveis de melhoria e as necessidades de formação prioritária” (E4) e “envolver o docente em processos de reflexão sobre o desenvolvimento profissional” (E14).

O processo avaliativo, na opinião de alguns sujeitos, deve permitir aferir a qualidade pedagógica e científica, verificando a eficácia no que respeita “à planificação, à leccionação e à avaliação das aprendizagens dos alunos”, “dar ao avaliado orientações claras da sua eficiência” (E6) e, como “objectivo final: melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos” (E18).

Argumentam dois sujeitos que “verdadeiramente, a função essencial do professor é ensinar” (E7), “os resultados alcançados pelos alunos devem ser um dos objectivos a avaliar, não perdendo de vista o que falhou como não culpa do avaliado” (E22).

“É importante que sejam avaliadas as capacidades técnicas dos professores, o seu saber didáctico e pedagógico, que confere especificidade à profissão” (E27) e ter em conta que “a avaliação só tem sentido se denotar a natural diferenciação de desempenhos que há entre os diferentes professores; avaliar para tudo ficar igual ou para não haver discriminação positiva não faz sentido” (E17).

Está presente nas respostas dadas a ideia de que a avaliação do desempenho docente deve permitir “distinguir/valorizar os bons profissionais” (E24), “contribuir para a valorização do trabalho e da profissão” (E8) e “promover o mérito e a dignificação da função docente” (E14).

Não obstante, um dos sujeitos afirmou que “a avaliação deve ser essencialmente formativa (...), deve premiar aqueles professores que se destacam de acordo com padrões de qualidade bem definidos” (E20).

Um dos entrevistados referiu, no entanto, que “havendo competição ligada a ideias de excelência, recompensada com melhoria de salário, os profissionais irão cair naquilo que melhor sabem fazer: trabalhar sozinhos e, nas ocasiões de avaliação, fazer o que consideram mais de acordo com a posição do colega avaliador ou a política da escola” (E1).

A avaliação docente deve ter como objectivo primordial “melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos” (E18) e, como tal, foi entendimento dos professores entrevistados que “temos que saber ensinar e ensinar bem” (E11). Assim, a avaliação deve permitir a “eliminação de práticas incorrectas que se mantêm inalteradas há décadas no nosso sistema de ensino” (E25) e “responsabilizar os profissionais pelo seu desempenho” (E15). Deve, também, contribuir para “melhorar a prestação do professor, procurando confrontar a sua prática com referenciais de excelência” (E7).

É opinião de um dos entrevistados que o processo avaliativo em questão deve ter como objectivo “eliminar do ensino pessoas que não tenham o perfil adequado para o ensino (...)”, pois “não interessa andar sempre a avaliar. Não se deve deixar ser professor quem não tem capacidade” (E19). Trata-se de uma opinião polémica que mereceria maior explicitação. Não fizemos, no entanto, essa solicitação ao sujeito para não alongar o tempo de entrevista.

### **Aspectos do desempenho dos professores a ter em conta na avaliação**

Podemos ver no Quadro XLIX os aspectos do desempenho dos professores, a ter em conta na avaliação, que foram identificados pelos docentes que responderam à entrevista.

**Quadro XLIX** - Aspectos a ter em conta na avaliação do desempenho docente referidos pelos sujeitos

Aspectos	N.º sujeitos
Domínio pedagógico-didático	23
Participação na vida da escola	17
Domínio científico	14
Actividades lectivas	11
Formação contínua	10
Relação pedagógica com os alunos	7
Ambiente de trabalho/exercício da autoridade	6
Dimensão ética	3
Participação em projectos	3
Participação no Plano Anual de Actividades	3
Recursos didáticos utilizados	3
Contribuição para o Projecto Educativo de Escola	2
Exercício de funções/cargos	2
Trabalho colaborativo	2
Pontualidade e assiduidade	1

A opinião da maioria desses sujeitos sobre os aspectos que devem ser tidos em conta no processo de avaliação do desempenho docente, recaiu sobre os domínios pedagógico-didático e científico e sobre a participação na vida da escola. Foi dito que “se a primeira função do docente é ensinar, então que seja avaliado em conformidade com o que ensina (científico-pedagogicamente) e da forma como ensina” (E22). Este dado também está de acordo com a tendência que havíamos apurado no primeiro estudo.

A ideia que “a essência do trabalho do professor é a leccionação pelo que a sua avaliação deverá centrar-se nesse aspecto” (E25), esteve muito presente nas respostas dadas. É preciso analisar “se as tomadas de decisão foram favoráveis ou não à aquisição de conhecimentos por parte dos alunos” (E11), tendo em conta “a articulação das competências que os alunos devem adquirir com as metodologias e actividades desenvolvidas, os recursos utilizados e as formas e meios de avaliação” (E21).

Assinalaram, ainda, como aspectos a ter em conta na avaliação docente, o modo como o professor “gere a sua vida profissional e a sua relação com o meio em que está inserido” (E22), a “relação com os pais e a comunidade” (E5), “a participa-

ção/dinamização de actividades do Plano Anual de Actividades” (E12), o “cumprimento de responsabilidades profissionais e éticas” (E7), a “relação pedagógica com os alunos” (E28), a “articulação/colaboração com os pares” (E21) e a “formação contínua” (E4) frequentada.

Referiram, também, que deve ser considerado o “empenho na construção de uma entidade de escola e na melhoria contínua da organização como um todo” (E29), pois o desempenho docente “não se confina só à sala de aula (o professor é diretor de turma, é coordenador, é responsável por uma e outra actividades), logo o todo deve ser avaliado” (E5).

A “pontualidade e assiduidade” (E8), a “capacidade para gerir (ou mesmo fugir aos conflitos)” (E 22), a “assunção e contribuição para o desenvolvimento do PEE”, a participação em projectos e os recursos pedagógicos utilizados” (E6) foram, igualmente, aspectos tidos como a considerar. Também, a “relação com os colegas” (19), uma vez que “as relações humanas são essenciais ao ensino”, se bem que a opinião é de que “não basta ser bem-disposto e simpático, há que ser eficaz na sua profissão” (E19) e as “funções e/ou cargos atribuídos” (E8), até porque “os cargos que se atribuem nas escolas não são escolhidos e muitas vezes nem são opcionais” (E30).

Um dos entrevistados mencionou que “a questão da *participação na escola* fez com que, em Portugal, o acessório se tornasse essencial” (E7), pois ter-se-lhe-á dado importância demasiada, quando, “fundamentalmente, os professores devem ser avaliados nos aspectos científico-pedagógicos e no desenvolvimento profissional” (E7).

Outro apontou como aspecto a considerar na avaliação do desempenho docente a “análise de erros grosseiros, ou seja, averiguar se o professor está fisicamente e psicologicamente apto para as funções” (E23), já que, em sua opinião, “é frequente encontrar colegas que comentem erros grosseiros por não estarem aptos a aguentar o estresse da profissão” (E23).

## Quem deve avaliar o desempenho dos professores?

O quadro L sintetiza as respostas dadas pelos entrevistados à questão sobre quem deve avaliar o desempenho dos professores.

**Quadro L** - Quem deve avaliar o desempenho docente na óptica dos sujeitos

Quem deve avaliar	N.º sujeitos
Avaliadores externos	11
Director da escola	11
Docentes com formação específica em avaliação	11
Os colegas/pares	8
Docentes mais experientes/mérito reconhecido	6
Coordenadores de departamento curricular	4
Comissão de avaliação da escola	3
Avaliadores externos (apenas para aulas assistidas)	2
Conselho pedagógico	2
Inspectores	2
Os próprios professores/auto-avaliação	1
Profissionais de saúde	1

Nas respostas à questão sobre quem deve avaliar o desempenho dos professores, os sujeitos referiram que devem ser “professores com formação específica para desempenhar essa função” (E10), especificando que deve ser “formação em supervisão pedagógica”, porquanto consideraram serem estes os avaliadores que têm “perfil mais adequado, pois estão mais sensibilizados para todo o processo avaliativo” (E11).

Insistiram na ideia de que “é importante que todos os intervenientes na prestação deste serviço sejam devidamente qualificados, competentes e empenhados, desde os governantes que tomam decisões estruturais até aos professores que ensinam, passando pelas estruturas hierárquicas intermédias” (E3) e, nomeadamente, no caso da “avaliação de desempenho dos professores ao nível da sala de aula, deverá estar a cargo de alguém com formação especializada para o fazer” (E5). “Não se pode ser avaliado *por despacho*”, como tal, o avaliador deve ser “alguém que seja visto como tendo a formação, experiência e bom senso necessário para esta tarefa” (E30).

Consideraram, ainda, que “deve ser no seio da escola, especialmente no grupo em que o professor avaliado está inserido, que a avaliação deve acontecer” (E4), que o “desempenho docente deve ser avaliado por docentes da escola, dado que conhecem os documentos estruturantes e as práticas continuadas do docente” (E21) e “somente um par é que pode ter uma noção mais clara da totalidade do trabalho desenvolvido pelo professor” (E 29).

No entanto, o avaliador deve ser “do mesmo grupo, com formação científico-pedagógica e didáctica da disciplina” (E8) e “deve ser alguém com formação superior à do avaliado, quer em termos científicos quer em termos pedagógicos” (E9). Podendo tratar-se de “um processo colaborativo entre pares, reflexivo, mediado” (E4) “a avaliação só será formativa se o avaliado reconhecer competência e legitimidade ao avaliador” (E 15).

Resumindo, entenderam que “num grupo profissional habituado à partilha e ao confronto de opiniões (...), os avaliadores poderiam ser os seus pares” (E27), mas teriam que ser indivíduos “com formação e reconhecido mérito para tal” (E30).

Dois dos entrevistados foram de opinião contrária, afirmando um deles que “as estruturas internas não têm (...) a visão abstracta necessária para serem objectivos e imparciais” (E22) e, o outro frisando não ser “receptivo à avaliação entre pares, que dá azo a compadrios e simpatias” (E9).

Também foi dito que “o coordenador tem muitas oportunidades de observação da implicação do professor nas actividades da sua área” (E7) e que “deveria orientar e acompanhar o trabalho dos colegas no exercício das suas funções na escola” (E5). Todavia “a componente organizacional/institucional só pode ser avaliada correctamente por quem dirige a organização” (E18) e, se pensarmos numa avaliação “em termos de classificação e distinção o director deve participar” (E 12). Este dado também está de acordo com a tendência que havíamos apurado no primeiro estudo.

Assim, é entendimento de alguns entrevistados que “ninguém conhece melhor *que professores tem a escola* que o director, pois a ele, de algum modo, chegam todas as informações e todas as projecções de influência e de desempenho do professor” (E7). “A direcção da escola é quem tem ideia exacta da forma como (o profes-



sor avaliado) desempenha cargos, cumpre prazos, se relaciona com todos os membros da comunidade e lidera ou contagia outros nos projectos onde se insere, por isso deve ser elemento chave na avaliação” (E23). Para além disso, no caso de surgirem dúvidas, a autoridade reconhecida ao director, permite-lhe “questionar o docente” (E24).

Outro grupo de entrevistados defendeu que “só com avaliadores externos se conseguirá uma avaliação justa e imparcial” (E14), que devem ser indicadas “pessoas especializadas exteriores à escola (inspectores de carreira) para evitar situações possíveis de favorecimento” (E25) e que “a presença de um elemento externo pode trazer espírito crítico e se necessário dirimir eventuais situações de dúvida” (E17). O avaliador externo deve “garantir a padronização da avaliação em certos aspectos como o da observação de aulas” (E7) e assegurar a “necessária equidade nacional” (E6).

Um dos entrevistados sugeriu a criação de “equipas supra concelhias de avaliação disciplinar, formadas por docentes com experiência e reconhecimento em avaliação e gestão” (E22). Foram, também, sugeridas, a existência de “uma secção de avaliação na escola (...) a qual pode incluir um elemento externo” (E17) e a avaliação do desempenho docente a cargo do conselho pedagógico de cada estabelecimento de ensino.

Foi, igualmente notado, por outro dos entrevistados, que uma “equipa de profissionais de saúde avaliaria a aptidão física e psicológica do docente”, já que, em sua opinião, desempenhos insatisfatórios podem estar relacionados com problemas de saúde dos avaliados e a “equipa de professores do grupo avaliaria o rigor, dinamismo, autenticidade e eficácia em termos científicos, pedagógicos e didácticos” (E23).

Apenas um dos professores ouvidos referiu a auto-avaliação, portanto defendeu que quem deve avaliar o desempenho dos professores devem ser “os próprios professores” (E1). No primeiro estudo esta tendência era a mais referida.

## **A que estratégias/instrumentos se deve recorrer para avaliar o desempenho dos professores?**

As respostas dos sujeitos a esta pergunta encontram-se resumidas no quadro LI.

**Quadro LI** - Estratégias/instrumentos de avaliação do desempenho docente referidos pelos sujeitos

<b>Estratégias/instrumentos</b>	<b>N.º sujeitos</b>
Observação de aulas	17
Análise documental	16
Auto-avaliação	14
Instrumentos da escola	14
Instrumentos do Ministério	7
Resultados dos exames	3
Entrevistas	2
Exame médico	2
Inquérito do director	1
Portefólios	1

De destacar que a maioria dos entrevistados mencionou a observação de aulas. Referiram que “a observação do que se passa na aula quotidianamente é fundamental para uma avaliação de uma profissão que é sobretudo prática” (E19) e que “a observação de aulas é o contacto directo com o agir do professor em sala de aula” (E5). Este dado está de acordo com a tendência que havíamos apurado no primeiro estudo.

Um deles referiu que “se eu fosse o director ou o inspector e, sem o ter anunciado, observasse uma boa aula, atribuiria todo o mérito ao professor, consideraria este professor avaliado e gostaria que ele continuasse na escola” (E7). Outro, foi de opinião que “a observação de aulas poderá dar conta de 2/3 do envolvimento e da acção de um professor” (E7). Foi dito, ainda, que “devem ser utilizados todos os instrumentos directamente relacionados com a principal tarefa do professor: leccionar” (E30), embora também esteja presente a ideia que “não é numa ou duas aulas que se avalia a riqueza e complexidade do trabalho do professor” (E29).

Ainda, relativamente às aulas assistidas, a “realização de algumas entrevistas para efeitos de clarificação de planificação” (E17) seria uma estratégia a ter em conta.

A avaliação do desempenho docente pode, ainda, recorrer a análise documental, nomeadamente quando considera os dados recolhidos através de instrumentos “simples, claros e validados por todos os envolvidos no processo” (E12), uns “elaborados pela equipa ministerial” e outros “elaborados pela própria escola” (E3). Devem ser instrumentos “preferencialmente uniformes, deixando poucos aspectos para a definição das escolas” (E14), pois “evitaria ambiguidades no processo” (E3) e, porque “a avaliação do docente não pode variar conforme o estabelecimento de ensino” (E25) e “o que se pretende é alcançar alguma objectividade, tanto quanto possível” (E9).

Na opinião dos entrevistados “devem ser criados instrumentos de registo (de acordo com as várias etapas)” (E20) e “os avaliadores devem ter em seu poder elementos claros, simples, objectivos, que mostrem todo o trabalho desenvolvido pelo docente. Toda a escola deve estar envolvida e ter conhecimento de todo o processo de avaliação” (E24). Um dos professores ouvidos considerou a possibilidade de ser utilizado um “inquérito do director” (E7).

A ideia da existência de “um documento único, definido pelo ME a nível nacional” (E25), seria a solução para “o actual estado de *cada um faz como quer*, o que provoca grandes disformidades na avaliação de escola para escola” (E 22).

As grelhas também são referenciadas como instrumentos a utilizar, pois “favorecem a recolha de informação” (E5) e são a “maneira mais imparcial e fidedigna de fazer leituras concretas do que se pretende avaliar” (E11).

Alguns dos entrevistados mencionaram a possibilidade de se terem em conta os resultados dos exames, mas apenas “se houvesse uma tradição de exames e se se pudessem comparar resultados” (E7).

Um sujeito referiu que “é importante que se utilizem registos escritos, podendo até constituir um portefólio do docente, que contemple um conjunto de parâmetros comuns” (E8). Outros dois enunciaram a possibilidade de se recorrer a exa-

mes médicos, porque um professor não pode “desempenhar bem as suas funções se estiver doente ou psicologicamente perturbado” (E23).

Enquanto na questão anterior só um docente respondeu que devem ser os professores a avaliar o seu próprio desempenho, nesta questão foram quase metade dos entrevistados que entenderam que “a avaliação do desempenho docente, para ser verdadeiramente formativa e reflexiva, deve assentar na auto-avaliação” (E18). A auto-avaliação “desenvolve o aspecto reflexivo e o exercício de questionamento” (E5), o professor é incentivado a “apreciar criticamente o seu próprio trabalho” (E4) e, também, porque na opinião dos entrevistados, “só o professor pode apresentar todas as evidências do seu trabalho” (E29).

### **Em que tarefas deve o desempenho dos professores ser avaliado?**

O Quadro LII mostra o essencial das respostas dadas pelos sujeitos a esta pergunta.

**Quadro LII** – Tarefas referidas pelos sujeitos para avaliar o desempenho docente

<b>Tarefas</b>	<b>N.º sujeitos</b>
Realização de aulas	20
Desempenho de cargos	9
Planificação de aulas	8
Todas as tarefas inerentes à profissão	8
Formação contínua	3
Participação em actividades não lectivas	3
Apoio a alunos	1

Como se percebe, a maior parte dos entrevistados considerou que “o professor tem de ser avaliado na função principal da profissão: leccionação”. Este aspecto contempla “vários domínios, desde a preparação (planificação) das aulas, à avaliação dos alunos e à relação pedagógica” (E14).

Consideraram os sujeitos, ainda que “a observação das aulas é o principal mecanismo para melhorar as práticas e a qualidade do ensino” (E3) e que deve ser “no espaço aula e na capacidade e disponibilidade para atender a todas as necessida-

des dos alunos que o professor deve ser avaliado” (E7). “Se a principal função do professor deve ser ensinar, a avaliação deve incidir nos conteúdos que ele ensina e na forma como ensina” (E9).

Relativamente à observação de aulas, alguns entrevistados entenderam que “as aulas não devem ser combinadas entre o avaliador e o avaliado, nem tão pouco devem ser calendarizadas” (E22), para evitar deturpações da regularidade que se pretende captar. “Avaliar deve ser um processo natural, sem implicar burocracia e sem desvirtuar o habitual desempenho profissional. As tarefas a avaliar devem ser as que habitualmente já faz e não se acrescentar ao professor novas exigências e burocracias. Com base no que faz, deve-se depois analisar o processo e ver o que pode ser melhorado” (E17).

Enquanto um dos entrevistados entendeu que, no processo avaliativo, deve ser tido em conta “o grau de domínio dos conhecimentos científicos e a capacidade de escolher as metodologias mais adequadas para os veicular” (E1), outros disseram que “não se deverá pôr a tónica só no nível de conhecimentos que os professores possuem, mas também nas aptidões que eles têm (e conseguem desenvolver e aperfeiçoar) para conseguirem transmitir os saberes que o grau de ensino exige e exercer com competência os cargos que desempenham” (E4), já que “o mais importante na avaliação dos professores é descobrir as melhores formas de ensinar os alunos” (E1).

“Em Portugal, o professor é encarregue de outras tarefas e funções, em relação às quais deve, também, ser avaliado” (E7), pois “apesar de a leccionação ser a principal tarefa, a verdade é que existem muitas outras que é necessário realizar e alguém tem de as fazer” (E30). Assim, “a avaliação deve ser globalizante, ou seja, incluir a avaliação de todas as actividades desenvolvidas pelos docentes na escola” (E21). “Para além das actividades lectivas, (os professores) desenvolvem múltiplas actividades na escola, assegurando muitas das funções de natureza técnica, organizacional e de gestão pedagógica, que importa considerar para garantir uma avaliação integral” (E3).

São igualmente de ponderar, de acordo com a opinião dos sujeitos entrevistados, “o trabalho colaborativo com os restantes professores, a capacidade de comu-

nicar (...) com os alunos e encarregados de educação” (E15), também “a implicação em actividades de formação, no desenvolvimento de projectos e na elaboração de estudos e ensaios relativos à educação” (E7) e a “inserção na comunidade e na realidade da escola (aferir com o PAA e o PE) ” (E22). Resumindo, devem ser avaliadas “todas as tarefas inerentes aos cargos que desempenham” (E4).

Ainda, no que se refere aos desempenhos, um dos docentes particularizou, afirmando que “o cargo de director de turma é muito importante, assim como os cargos das chefias intermédias” (E12), devendo ser tomado em conta no processo de avaliação docente.

### **b) Opiniões acerca da contribuição da avaliação do desempenho para a qualidade desse desempenho**

Um dos argumentos invocados para justificar a avaliação do desempenho docente é a sua **contribuição para a qualidade** desse mesmo desempenho pelo que foi perguntado aos sujeitos se concordavam com esse argumento, tendo a maioria respondido que sim (Quadro LIII). Este dado também está de acordo com a tendência que havíamos apurado no primeiro estudo.

**Quadro LIII** - Opiniões sobre se a avaliação do desempenho contribui para a qualidade desse mesmo desempenho

<b>Posicionamento dos sujeitos</b>	<b>N.º sujeitos</b>
Sim	27
Não	3
Total	30

Solicitados a explicarem a sua opinião, de acordo com as posições que assumiram, os sujeitos pronunciaram-se de modo diverso como se pode ver no quadro LIV.

**Quadro LIV - Explicações dos sujeitos para a opinião emitida**

Posicionamento dos sujeitos	Explicações	N.º sujeitos
Sim	Contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal	11
	Favorece a reflexão e a mudança	10
	Contribui para melhorar o ensino	7
	Instrumento de aferição da qualidade	6
	Permite identificar pontos fortes e pontos fracos	4
	Permite diagnosticar necessidades de formação	3
Não	As razões da avaliação são meramente economicistas	1
	Avaliação ligada à progressão	1
	Desenvolve rivalidades e querelas	1
	Somos bons, porque gostamos do que fazemos, não por sermos avaliados	1

Os três sujeitos que não concordaram com o referido argumento, justificaram a sua convicção, justificando que “a avaliação do desempenho docente ligada à progressão na carreira não contribui para a qualidade” (E1), antes, pelo contrário, “contribui para desenvolver rivalidades e estabelecer querelas dificilmente superáveis a posteriori” (E1). O seu entendimento foi que se os professores desempenham bem as suas funções não é porque são avaliados, mas “porque gostamos do que fazemos, temos ou não talento e trabalhamos para ser melhores” (E19). Não consideraram que o modelo de avaliação implementado no nosso sistema de ensino, “tivesse tornado alguém um melhor professor”, porque “a razão (para a implementação do modelo) é apenas economicista” (E30).

Os entrevistados que entenderam que a avaliação do desempenho docente contribui para a qualidade do mesmo argumentaram que esta é “instrumento básico de aferição da qualidade de qualquer sistema educacional” (E3) e, ainda, um “instrumento precioso para auscultar os seus pontos fortes e fracos, as áreas passíveis de melhoria e as necessidades de formação prioritária” (E4). “Perante os aspectos menos conseguidos da sua acção, o professor deve procurar, nos anos seguintes, corrigi-los e melhorá-los” (E7).

Também referiram que “a avaliação torna o docente mais atento ao seu desempenho e, assim, contribui para o seu desenvolvimento profissional e pessoal”

(E20), contribui “para a reflexão sobre o exercício da profissão” (E27) e “se a avaliação for feita de forma correcta (...), a mudança de atitude do docente (...) e a sua melhor preparação e execução, contribuirão para a melhoria da qualidade (do desempenho docente)” (E22).

Reconheceram que “só havendo uma avaliação eficaz é possível os professores repensarem as suas estratégias e adaptarem-se de forma que estas surtam o efeito desejado, que é sempre ensinar os seus alunos” (E11) e que “o docente avaliado tende a exigir mais de si próprio sabendo que vai abrir a porta da sala de aula a outros observadores que não os seus alunos” (E14).

É entendimento dos entrevistados que “se a avaliação for formativa permitirá detectar fragilidades que deverão ser corrigidas e reforçará as práticas reconhecidas boas” (E15), ou seja “a avaliação permite a identificação de aspectos a melhorar no exercício da profissão” (E16) e, conseqüentemente, necessidades de formação.

Um dos sujeitos, disse, ainda, que “muitos docentes não se esforçam o suficiente, no que se refere à sua prestação, porque não são avaliados; na prática, sentem que tanto valor lhes é dado quer se esforcem, quer não o façam” (E25), o que parece reforçar a importância da avaliação do desempenho docente para a qualidade desse mesmo desempenho.

Complementarmente, foi pedida aos entrevistados uma **definição de desempenho docente de qualidade**, pergunta que não constava no questionário.

O primeiro aspecto a notar é o facto de ter sido obtida uma diversidade de definições. Umhas mais centradas em aspectos concretos, como, por exemplo, quando é dito que é “todo o desempenho que evidencie rigor e exigência no âmbito do processo ensino e aprendizagem” (E9), outras mais abrangentes, quando é referido que é “um desempenho que reflecte auto conhecimento, rigor e responsabilidade no exercício da acção pedagógico-didáctica, interesse e curiosidade pelas questões da educação, compreensão para com os sinais de mudança, comprometimento para com



as metas e objectivos da escola, capacidade de questionamento sobre novas formas de exercício da profissão” (E5).

A ideia de desempenho docente de qualidade apareceu, frequentemente, ligada à actividade lectiva, tendo sido referido que é “o saber chegar aos alunos ou comunicar os conteúdos de forma que os alunos de facto os adquiram para depois os compreenderem” (E11), “saber usar as estratégias adequadas, de modo a transmitir os conhecimentos e estabelecer uma boa relação pedagógica” (E10) ou “saber mudar de estratégia durante uma aula quando se sente necessidade para tal” (E11). É o desempenho do “docente que desenvolve boas práticas e consegue bons resultados em todas as dinâmicas de escola, principalmente na sua acção lectiva” (E21) e é, por exemplo, “um desempenho que permite a gestão da sala de aula (...) de forma eficaz e eficiente” (E18).

Foi identificado, também, como sendo aquele que “contribui para a aquisição de aprendizagens consideradas socialmente úteis, o que pressupõe o domínio de saberes académicos, científicos e pedagógicos” (E27). Foi, ainda, mencionado que o docente que desempenha a sua função com qualidade será aquele que “sabe, científica e tecnicamente, do que está a falar e que consiga criar empatia com os alunos, sendo capaz de transmitir esses conhecimentos” (E30), “o que exige reflexão crítica e uma constante actualização nos domínios referidos” (E15).

Surgiu, igualmente, o entendimento de que o *desempenho docente de qualidade* está relacionado com a procura do desenvolvimento profissional. Trata-se do desempenho do docente que “pretende melhorar cada vez mais a sua prática” (E24) e que “fazendo formação, questiona-se sobre os resultados obtidos, desenvolve trabalho colaborativo e procura ser um elemento que contribui para a melhoria da qualidade do ensino” (E28).

Assim, “um bom profissional (...) interroga-se sobre os resultados que alcança, promove o trabalho colaborativo e procura ser um elemento activo para a melhoria da qualidade da escola” (E12), “exerce a profissão com responsabilidade, rigor, eficácia e espírito crítico face ao seu desempenho” (E20), preocupa-se “com os resultados obtidos pelos alunos” (E24) e evidencia “entrega, dinamismo, rigor

científico e bom domínio relacional e comunicacional” (E17). É, ainda, aquele que “contribui para a melhoria da organização, para o estabelecimento de consensos, para a produção de processos e procedimentos de trabalho eficazes e eficientes” (E29), “nas várias vertentes: científico-pedagógica, de participação na vida da escola, na colegialidade, na formação profissional” (E16).

Numa visão um pouco mais idealizada, os entrevistados referiram que um desempenho docente de qualidade é “aquele que transforma alunos desinteressados pelo saber e pela cultura em alunos curiosos e desejosos de saber mais” (E1) e que é o desempenho do “professor que consiga fazer aprender qualquer aluno que demonstre interesse pela aprendizagem” (E25).

Um dos entrevistados enfatizou o papel da liderança, afirmando que “não há desempenho docente de qualidade sem uma gestão organizada, planeada e supervisionada” (E3).

Pretendemos também saber se os sujeitos encontravam sentido na **relação entre avaliação do desempenho docente e formação de professores**, aspecto que também não havíamos contemplado no questionário, mas que, como referimos, nos interessava esclarecer. Sistematizamos no quadro LV as tendências de resposta, que são bastante óbvias: todos os professores menos um, consideram que essa relação tem sentido.

**Quadro LV** - Opiniões sobre a relação entre avaliação do desempenho e formação

Posicionamento dos sujeitos	N.º sujeitos
Sim	29
Não	1
Total	30

De seguida, solicitámos aos sujeitos que explicassem a sua opinião tão claramente expressa acerca da referida relação. O quadro LVI mostra as explicações dos sujeitos.

**Quadro LVI** - Explicações dos sujeitos para a opinião emitida

Posicionamento dos sujeitos	Explicações	Nº. sujeitos
Sim	A formação contribui para o desenvolvimento profissional	10
	A formação contribui para a melhoria do desempenho docente	7
	A formação permite actualização de conhecimentos	6
	A formação permite compreender a avaliação	4
	A avaliação permite diagnosticar necessidades de formação	2
	A formação permite ultrapassar deficiências	1
Não	A formação é diversificada/desconexa	1

Alguns dos sujeitos referiram-se à formação, considerando apenas a formação inicial, e acentuaram a ideia de que “sem uma formação inicial correcta (...), não existirá um profissional completo” (E11) e que “a profissão docente tem uma especificidade própria, uma exigência deontológica elevada, que só uma formação inicial específica e longa poderá garantir” (E27). Ressalvaram, no entanto, que a formação inicial deve estar “atenta aos requisitos do que é ser professor no século XXI” (E2).

Outros sujeitos consideraram a formação inicial e a formação contínua e concordaram que “uma boa formação inicial e contínua reflecte-se nas práticas docentes e, posteriormente, na avaliação do desempenho” (E10) e, ainda, que “o desempenho docente está relacionado com o seu desenvolvimento profissional, para o qual podem contribuir vários factores, sendo a formação o factor preponderante” (E21).

A maioria dos entrevistados considerou apenas a formação contínua, relacionando-a com as necessidades individuais dos professores, no desempenho das suas funções, e organizacionais, no que respeita às necessidades das escolas e do sistema educativo, em geral. Foi dito que “a formação contínua, de acordo com as necessidades individuais (...), é uma mais-valia para um desempenho docente de qualidade” (E12), permitindo “uma constante e necessária actualização de conhecimentos” (E26). Para a organização, a formação tem sentido se estiver de acordo “com as necessidades dos projectos educativos de cada estabelecimento de ensino” (E28).

Encararam a formação “como potencial ferramenta para o crescimento profissional e pessoal. Se a formação feita é sinónimo de aprendizagens válidas, ela é promotora de mudança e deverá transformar-se em ganhos para a melhoria da actividade profissional, quer ao nível da sala de aula quer ao nível relacional” (E5), “é essencial para a aquisição/reforço de competências no domínio científico-pedagógico e organizacional e, também, para a compreensão da importância e da operacionalização da avaliação” (E16).

Corroborando esta ideia, um dos entrevistados mencionou que “o professor deve ser alguém que aprende a vida toda, que está em contínua formação, cujas práticas devem reflectir a evolução e inovação ocorridas no domínio científico em que se especializou, nas teorias da educação, na evolução dos sistemas de ensino, na própria sociedade” (E27).

A avaliação do desempenho docente também se relaciona com a formação dos professores, na medida em que “pode ser necessário que os professores, cujas práticas sejam consideradas menos boas, frequentem formação” (E25) e porque “um dos objectivos da avaliação do desempenho docente, é o diagnóstico de necessidades de formação” (E4).

Assim, “as necessidades de formação/actualização contínua do professor deverão decorrer da avaliação do seu desempenho em cada momento específico da sua carreira, o que só é possível se a avaliação for verdadeiramente formativa e reflexiva” (E18) e se a formação não for considerada “apenas para preencher legalidades” (E22).

O aspecto da formação por iniciativa do docente também foi considerado pelos entrevistados como muito importante, pois “um professor crítico está em permanente auto-formação e procura activamente formação de qualidade, que possa melhorar o seu desempenho” (E29), para além de que “um professor deve ter capacidade de investigar e aprender por si próprio” (E30) e “um profissional competente será aquele que investe na sua formação, procurando o aperfeiçoamento das suas práticas” (E15).

Um dos entrevistados manifestou a sua discordância acerca da relação entre a avaliação do desempenho docente e a formação de professores e referiu que “a formação de professores é diversificada e desconexa” que as escolas de formação de professores deviam ser “mais coerentes e uniformes no que ensinam e na forma como encaram os modelos educativos (...). O professor deve saber exactamente o que se pretende dele e do seu trabalho” (E1). Também notou, relativamente à formação contínua, que “em muitas situações, o docente frequenta a formação que lhe é disponibilizada e não a que sinaliza como uma necessidade” (E6).

Foi, ainda, perguntado aos entrevistados em que se deverá concentrar a formação de professores para que o desempenho docente possa ser optimizado. O quadro LVII resume as suas opiniões.

Quadro LVII - Opiniões sobre a formação que pode optimizar o desempenho

Tarefas	N.º sujeitos
Domínio científico, pedagógico e didáctico	26
Actualização de conhecimentos	8
Resultante do diagnóstico de necessidades de formação	6
Reflexão sobre a prática docente	5
Relacionamento	5
Tecnologias de informação e comunicação	3
Promoção do desenvolvimento profissional	2
Atitudes e valores	1
Gestão do currículo	1
Indisciplina	1

A maioria dos sujeitos deu a entender que a formação dos professores se deve concentrar “na área científica, pois ninguém pode ensinar adequadamente se não detiver conhecimentos consistentes” (E9) e porque “um professor sem conhecimentos científicos nunca será um bom professor” (E7).

Foi, igualmente, mencionado que “a formação científica/técnica é essencial, mas também a formação pedagógica actualizada e adequada aos tempos em que vivemos e aos jovens que temos à nossa frente” (E30). “O aprofundamento da didáctica de cada disciplina será fundamental para a consecução de um bom desempenho”

(E9) e “a actualização a nível de estratégias, de instrumentos e de práticas inovadoras é primordial para o desenvolvimento de aprendizagens eficazes” (E12).

Na opinião de entrevistados, os professores devem frequentar “acções que permitam actualização de conhecimentos científicos, que forneçam pistas para uma boa relação pedagógica com os alunos e que acompanhem a constante evolução das TIC” (E26).

Foram, também, da opinião que a formação se deve centrar “na promoção do desenvolvimento profissional dos professores” (E4), devendo tratar-se de uma “formação orientada para o trabalho reflexivo da prática docente, como uma reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional” (E4). Deve ser “direccionada para as reais dificuldades dos professores e não só para a obtenção de créditos” (E10), indo de encontro às “necessidades concretas dos docentes” (E22), “contribuindo, quer para o crescimento profissional/pessoal, quer para a melhoria da qualidade do serviço prestado pela escola” (E20).

Para além disso, “a formação do docente deve estar relacionada com o Projecto Educativo da Escola” (E21) devendo ser “variada, pois os Projectos Educativos têm especificidades próprias” (E12), tocar “aspectos que se prendem com a necessidade de compreender e interpretar a prática profissional” (E5), “suscitar capacidades de gestão do currículo” (E3), “atitudes e valores” (E3), centrar-se na “realização das actividades lectivas (gestão da sala de aula) e no relacionamento com os alunos (gestão de comportamentos)” (E18).

Segundo um dos sujeitos, deve “ser orientada de modo a garantir alguma uniformidade de procedimentos com base num entendimento mínimo sobre o que se pretende que a educação pública forneça” (E27), “daí que qualquer proposta de alteração deva ser acompanhada por uma formação que envolva os professores no que se quer obter, proporcionando uma *fala comum* que possa ir ao encontro dessa optimização do desempenho” (E27).

De acordo com outro dos entrevistados, a formação dos professores deve concentrar-se “acima de tudo na formação inicial (...), depois em matérias emergentes como sejam novas tecnologias, técnicas de desenvolvimento de competências

pessoais e sociais (para lidar com a indisciplina e hiperactividade crescente dos alunos) ” (E23).

**c) Opiniões acerca do modelo de desempenho docente ocorrido no nosso sistema educativo**

Começamos por perguntar aos sujeitos que referissem **os aspectos mais negativos da avaliação do desempenho docente, ocorrida no nosso sistema de ensino**. O quadro LVIII mostra o essencial das suas respostas.

**Quadro LVIII - Aspectos negativos mais sentidos no modelo ocorrido**

<b>Tarefas</b>	<b>N.º sujeitos</b>
Contribuiu para mau ambiente nas escolas	12
Existência de quotas	11
Disparidade de critérios	11
Processo de designação dos avaliadores	10
Excesso de trabalho para os intervenientes no processo	10
Incompetência dos avaliadores	9
Falta de formação	8
Avaliação por pares	8
Burocracia excessiva	6
Marcação de aulas observadas	5
Ligação da avaliação com a progressão na carreira	5
Falta de transparência	4
Observação de apenas 2 aulas	3
Obrigatoriedade de utilizar as TIC	1
Expressão quantitativa da classificação	1

Um dos aspectos mais negativos dessa circunstância foi, na opinião dos entrevistados, o “clima de desconfiança e mal-estar” (E24) resultante da “tensão entre professores, aumento do individualismo” (E7), “sentimentos de desconfiança e insegurança nas relações” (E1).

Este “mau ambiente na escola” (E1) “em nada contribuiu para uma melhoria dos resultados escolares” (E24) e aconteceu porque o processo avaliativo ocorreu “fora de prazo, sem qualquer validade, partindo do princípio que não havia avalia-

ções na escola, com instrumentos ridículos e que nada mediam, sem formação, sem verdadeira orientação, visando toda a gente e na realidade ninguém (...) com quotas ridículas” (E19).

A existência de quotas para a atribuição das menções de *Muito Bom* e *Exce-lente* “enviesou a avaliação, na medida em que as classificações a atribuir já estavam condicionadas *a priori*” (E16). “O facto de vários professores estarem equiparados em termos de avaliação de desempenho, mas nem todos ficarem com a mesma classificação devido ao estabelecimento de quotas” (E10), criou sentimentos de injustiça.

É entendimento dos sujeitos que “o modelo de avaliação foi imposto e não negociado com os professores, pelo que estes responderam resistindo. Tratou-se de um modelo muito complexo que não garantiu a igual aplicação em todas as escolas.” (E15). Terá sido evidente a “disparidade de critérios, entre escolas” (E14) o que para alguns avaliadores se traduziu num “processo angustiante (...) com o receio de ser parcial e poder de uma forma inconsciente causar algumas injustiças” (E4). “A definição a nível da escola de documentos utilizados na avaliação de desempenho criou situações de desigualdade na avaliação de professores apenas por se encontrarem em escolas diferentes” (E25), já que permitiu “uma multiplicidade de interpretações” (E16) conduzindo a “falta de homogeneidade no processo” (E5).

Na opinião de alguns dos docentes que responderam à entrevista, sentiu-se a “falta de definição de documentos ministeriais para a implementação de um só sistema de avaliação em todo o país” (E25), porque “ter deixado às escolas a responsabilidade no desmontar dos padrões de desempenho gerou grandes diferenças de critérios” (E5). Referiram igualmente os sujeitos que “o processo nunca foi transparente, as regras foram aparecendo ao longo do processo” (E30) e “muitos avaliadores fizeram o impossível para se defenderem antecipadamente de qualquer crítica” (E29). Isto, também, aconteceu devido ao facto de “os avaliadores/relatores serem do mesmo grupo disciplinar e da mesma escola do avaliado, podendo não haver isenção” (E10), porque não tinham “formação específica para o desempenho do car-



go e, nalguns casos, (o avaliador) era menos graduado profissionalmente que o seu avaliado” (E10) e “menos qualificados (os avaliadores) que os avaliados” (E1).

Efectivamente, um dos aspectos mais negativos referenciado foi a avaliação ter sido “realizada por colegas que não frequentaram de facto uma formação em supervisão pedagógica” (E11). “A pouca credibilidade no recrutamento/selecção dos avaliadores” (E18), a “falta de formação para o desempenho das funções” (E5), juntamente com a referida “incompetência dos avaliadores” (E7) e “a burocracia excessiva, muitas vezes “inventada” (E6), foram outros dos aspectos negativos citados.

De igual modo, “a designação dos avaliadores a cargo do director” (E1) e a indicação do “director como avaliador final” (E1) terão contribuído para que o modelo tendesse para “aspectos pouco formativos e pouco reflexivos, manifestando um maior pendor para o controlo” (E18).

Foi, também, mencionado que “em cada ciclo avaliativo há regras novas, documentos novos, nunca se sabe atempadamente o que nos espera” (E24), o que agravava a “falta de informação sobre os processos (...), o desconhecimento ou deturpação dos objectivos da acção avaliativa” (E6).

Outro dos reparos feito notou a “dificuldade na aplicação dos instrumentos de registo” (E4), devido ao facto de “os instrumentos usados na avaliação incluírem parâmetros com um elevado grau de subjectividade” (E10) e achou, ainda, ter havido um “excesso de instrumentos de avaliação” (E14). Os docentes tiveram que “elaborar e adaptar os instrumentos de registo da avaliação e indicadores de medida” (E3), o que implicou “trabalho acrescido para os avaliadores, em termos de elaboração e preenchimento de documentos” (E12). Alguns dos entrevistados entenderam que “os instrumentos de registo deviam ser simplificados e mais exequíveis” (E4).

Relativamente ao processo de observação de aulas, o entendimento dos docentes que se pronunciaram é que “a aula observada pode não corresponder ao que se passa ao longo do ano lectivo. Trata-se de uma aula que é preparada” (E10). Acusaram, mesmo, alguns docentes que “subornaram os alunos para terem boas aulas assistidas” e “alunos que boicotaram aulas assistidas para prejudicarem os professores” (E1).

Não entenderam suficiente “avaliarem-se apenas duas aulas” (E9), para além de que “as aulas assistidas eram marcadas e, em muitos casos, acabava por ser um teatro, porque tudo era preparado ao pormenor o que, na realidade do dia-a-dia um professor com todo o trabalho burocrático, não faz” (E11) e afirmaram que “não se avalia a competência científica e pedagógica de um professor com aulas, previamente preparadas e treinadas” (E9). Um exemplo dado foi a “obrigatoriedade de usar as novas tecnologias nas aulas assistidas” (E15).

Avaliar “em função das actividades e projectos que (...) são importantes, mas desviam o professor da sua função primordial que é ensinar” (E11), também foi entendido como um aspecto negativo, tendo-se verificado que “professores que não promoviam actividades extracurriculares passaram a promover” (E1) apenas para cumprir este aspecto da avaliação do desempenho docente.

“A expressão quantitativa da avaliação” (E6) e a “falta de transparência com a ausência de divulgação de resultados de avaliação” (E14), assim como “a ligação da avaliação à progressão na carreira e às classificações para graduação em concursos” (E18), foram outros aspectos considerados negativos. Os entrevistados referiram ter ocorrido “confusão entre o objectivo governamental de resolver questões orçamentais e salariais e a avaliação de professores” (E7) e perguntaram, em face disto, “que resultados ficaram? Que proveito tiraram as escolas e o país?” (E7).

Algum “experimentalismo e inconsistência dos diversos modelos (legislação)” (E17), segundo os entrevistados, permitiu-lhes concluir “que todos os professores consideram necessária a avaliação do desempenho docente, mas nas escolas ainda não existe uma cultura de avaliação” (E21). E porque “não há uma cultura generalizada de reflexão crítica” (E15), “não se pode avaliar o desempenho de uma profissão quando não há uma reflexão instituída sobre em que consiste essa profissão” (E29). Faltará, deste modo, um referencial que oriente o processo de avaliação do desempenho docente, porque “muitos (avaliados) passaram décadas de carreira sem qualquer avaliação a sério, não têm qualquer percepção da qualidade do trabalho que desempenham, mesmo que o façam bem. Falta-lhes um termo de comparação, uma unidade de medida” (E29).

Na sequência da questão acabada de tratar, foi pedido aos sujeitos que referissem **os aspectos mais positivos da avaliação do desempenho docente, ocorrida no nosso sistema de ensino**. O Quadro LIX mostra as suas opiniões.

**Quadro LIX** - Aspectos positivos mais sentidos no modelo ocorrido

Tarefas	N.º sujeitos
Auto avaliação/reflexão	18
Trabalho colaborativo	8
Maior envolvimento no ensino e aprendizagem	7
Nenhum aspecto positivo	6
Identificação de pontos fortes e fracos	5
Responsabilidade	4
Prestação de contas	3
Partilha de experiências	3
Formação realizada	1

Não ficam dúvidas que o aspecto positivo mais notado pelos entrevistados foi a possibilidade de “reflectir sobre a prática lectiva com os colegas” (E3). “Os professores foram obrigados a reflectir sobre as suas práticas e foram confrontados com novas formas de actuação” (E15) e a “articulação (entre avaliados e avaliadores) passou a ser uma constante, dentro e fora da componente lectiva” (E24).

A “tomada de consciência dos pontos fortes e aspectos a melhorar” (E16) implicou processos de auto-avaliação e a “relação que se estabeleceu entre pares” (E5) permitiu a “partilha de experiências e enriquecimento profissional e pessoal” (E20).

Segundo os entrevistados, “os docentes passaram a privilegiar o trabalho de planificação em equipa” (E12) e perceberam que “num processo de avaliação de desempenho, mais importante que os resultados, produtos e relatórios é o processo, é a vivência, é a participação efectiva” (E3).

O sistema avaliativo “responsabilizou mais os docentes pelos resultados. Conduziu a um maior envolvimento no processo de ensino e aprendizagem” (E12) e foi “uma forma de promover a procura de metodologias e didácticas adequadas e repensar as práticas, como melhoria da qualidade da acção do professor” (E4).

Sentiu-se, de acordo com as respostas dadas à entrevista, o “envolvimento de alguns docentes em actividades na escola” (E14), outros “sentiram a necessidade de fundamentar de forma rigorosa e sistemática as suas opções e actuações” (E15), houve “um acréscimo claro das preocupações de cada docente, em particular com os aspectos técnicos e relacionais” (E18), “maior responsabilização dos professores pelos resultados escolares” (E28) e “todos, mesmo os indiferentes crónicos que atravessam o sistema, foram obrigados a pensar sobre o assunto, o que é sempre útil” (E23).

A implementação do modelo de avaliação de desempenho docente “despertou algumas análises sobre o papel do professor e da Escola na sociedade actual” (E6), alertou para “a necessidade de uma efectiva avaliação dos professores” (E7) e para o entendimento de que o professor “deve prestar contas das suas acções, que tem responsabilidade na concretização dos objectivos e metas de um colectivo: grupos, departamentos, escola, sociedade.” (E5).

Segundo um dos entrevistados, terá contribuído para a tomada de “consciência de uma cultura de prestação de contas” (E5) e, de acordo com outro, terá criado o “sentimento de que é possível avaliar a prestação dos docentes” (E25).

Positivos, também, terão sido os factos de se ter “percebido que, futuramente, haveria que simplificar o processo e libertá-lo de elementos absolutamente acessórios” (E7) e os “ensinamentos relativamente ao que é inadmissível, como, por exemplo, dar a entender que a escola é uma feira de actividades em que tudo vale para pôr no portefólio” (E7).

Foi, ainda, mencionado que “a formação realizada neste domínio foi uma mais-valia para os docentes, pois ajudou-os a compreenderem melhor a problemática” (E17) e que “hoje os professores estão mais sensíveis à necessidade de trabalho conjunto e à ideia de que a formação é uma necessidade permanente” (E27) para “melhor conhecimento sobre diferentes modelos de avaliação” (E17).

Os entrevistados referiram, também, que com a avaliação de desempenho docente ocorrida no nosso sistema de ensino “descobriu-se o melhor e o pior das pessoas” (E1) e concluíram que “não há formas perfeitas de avaliação” (E25).

Finalmente, alguns dos docentes que responderam à entrevista, afirmaram não ter identificado quaisquer aspectos positivos no modelo de avaliação implementado.

Na sequência da identificação de aspectos negativos e positivos no modelo de avaliação de desempenho docente, solicitava-se aos sujeitos que dessem **sugestões com vista ao seu aperfeiçoamento**. O quadro LX resume essas sugestões.

**Quadro LX** - Sugestões de aperfeiçoamento ao modelo ocorrido

Tarefas	N.º sujeitos
Apostar na formação dos avaliadores	11
Simplificar o processo/diminuir a burocracia	10
Incluir elementos de avaliação externa	7
Separar a avaliação da progressão na carreira	7
Valorizar a actividade lectiva	6
Avaliação com consequências	5
Uniformização de procedimentos	4
Aulas assistidas sem marcação	3
Equidade na avaliação (igual para todos)	3

Os entrevistados sugeriram a resolução do “problema dos avaliadores que têm que ser pessoas isentas e com reconhecida capacidade para desempenhar as tarefas” (E30). A avaliação deve ser “realizada por professores com formação nesta área e que não sejam professores do mesmo agrupamento do avaliado” (E10). Segundo os entrevistados, tem que ser feita a “aposta na formação dos avaliadores” (E5) que devem “ter o perfil adequado e a formação específica”, formação de preferência em “supervisão pedagógica” (E11).

Entenderam que o sistema de avaliação do desempenho docente “só será útil se for formativo e só será formativo se os avaliadores forem competentes e se os avaliados reconhecerem que, graças ao processo de avaliação, melhoraram as suas práticas e se tornaram melhores profissionais da educação” (E15).

Sugeriram, ainda, a necessidade de “simplificar o processo e diminuir a burocracia; redigir instrumentos de registo a nível nacional (...), incluir elementos de avaliação externa, de modo a harmonizar processos” (E7). Entenderam que “haverá

sempre constrangimentos na avaliação dos pares” (E25) e aconselham a figura do “avaliador externo à escola e instrumentos o mais padronizados possível” (E14).

Alguns entrevistados defenderam que a avaliação do desempenho docente deve ser separada da progressão na carreira, para que “a única intenção de todos os envolvidos seja o desenvolvimento profissional com repercussões no processo ensino e aprendizagem” (E3), reforçando, deste modo, “o carácter formativo da avaliação de desempenho” (E12). Sustentaram, ainda, que “a avaliação deve existir, mas não deve ser tão baseada na análise de evidências e na atribuição de uma classificação” (E28) e que “deve ser aceite como uma prática regular e reconhecida como eficaz” (E21).

Foi, igualmente, sugerida a necessidade de “valorizar a actividade lectiva (e) considerar menos relevante a dita *participação na escola*” (E7). Assim, “a observação de aulas deverá ser elemento essencial da avaliação de desempenho, não se restringindo a duas ou três aulas por quadriénio” (E25), o que parece “demasiadamente insuficiente para qualquer apreciação adequada e objectiva” (E9). Também, foi opinião de alguns sujeitos, que “as aulas assistidas não sejam combinadas com o avaliador; este deve poder, livremente, ir às aulas quando entender” (E9).

A uniformização de procedimentos, através de “um tronco comum para a avaliação de desempenho a nível nacional (E20), também foi sugerida pelos entrevistados que, entenderam, ainda, que a avaliação do desempenho docente “ não deve ser pensada como uma medição ao tamanho e aspecto do produto” (E6). Deveriam “ser contemplados momentos de avaliação mais informais que reflectam o trabalho e dinâmica do professor no desempenho diário das suas funções” (E16).

Os critérios terão que ser “simples, transparentes e objectivos” (E15) e ter em conta que “a credibilidade e eficácia do processo de avaliação só será garantida se as regras forem claras e aplicadas da mesma forma para todos” (E15). Cada avaliado deve poder “defender as suas práticas, as suas concepções e participar na apreciação da sua validade ou necessidade de reformulação” (E27) e, ainda que “a profissão docente tenha múltiplas dimensões (...), nem tudo deve ser avaliado, sob o risco de

a avaliação passar a ter um peso excessivo no trabalho a realizar e, também, porque nem tudo é avaliável” (E29).

É entendimento de alguns entrevistados que o processo avaliativo pode ser aperfeiçoado, se tiver em consideração que “todos os docentes devem ser avaliados do mesmo modo” (E8) e que “o mérito deve ser reconhecido e distinguido” (E12). Portanto, o sistema “devia ser capaz de, por um lado, premiar efectivamente quem se destaca” (E30) e zelar para que todos tivessem as mesmas oportunidades.

### **Observações**

No final da entrevista, perguntámos aos sujeitos se desejavam acrescentar/esclarecer algo sobre a avaliação do desempenho docente. A maioria, nada acrescentou. Os que o fizeram corroboram a ideia de que a avaliação “é essencial em qualquer organização para garantir a qualidade do serviço prestado e a melhoria das práticas profissionais” (E3), “não é um fim em si mesmo, mas um instrumento que deve ser utilizado para corrigir rumos e pensar o futuro” (E3), que “é um momento de reflexão e construção de uma ética profissional do exercício da docência” (E4). Foi dito, ainda, que “a avaliação é sempre algo difícil de concretizar” (E11) e que “não serviu nem serve para nada” (E19).

Também foi dito que “a profissão de professor é muito nobre e, como tal, o desempenho de cada um deve ser avaliado com rigor, eficácia, imparcialidade e uma dose de bom senso” (E20), que “os resultados dos alunos só deveriam ser considerados para a avaliação de professores se/quando todos os alunos tivessem provas a nível nacional, em todas as disciplinas, em todos os anos de escolaridade” (E25) e que “os alunos, na sua globalidade, deveriam ser ouvidos, quanto à qualidade do ensino que lhes é ministrado pelos vários professores” (E25).

Um dos docentes mencionou as quotas para a atribuição das menções de Muito Bom e Excelente como a “única forma de diferenciar as avaliações; se assim não fosse, todos (ou quase todos) os professores seriam avaliados com a classificação máxima” (E25).

### 4.3. Discussão dos resultados

*“Há muitas maneiras de conceptualizar a eficácia dos professores e muitos usos para os resultados da sua avaliação, mas o objectivo final é sempre o mesmo: melhorar o ensino e a aprendizagem do aluno.”*

*Little, Goe e Bell, 2009: 15.*

Depois de termos apresentado os dados proporcionados pelos dois estudos que realizámos, procederemos, agora, a uma análise interpretativa dos mesmos, fazendo, sempre que possível, uma ligação às referências da literatura e ao enquadramento normativo-legal, que ocupou a primeira parte da nossa tese. Tomamos, ainda, a liberdade de considerar a nossa experiência na carreira docente, no exercício das funções de directora de um Centro de Formação de Associação de Escolas e no consequente contacto com professores dos diferentes níveis de ensino e, ainda, como formadora, no âmbito da implementação do modelo de avaliação de desempenho docente, em 2007.

Creemos que este cruzamento - empírico, teórico, tutelar e prático - permite um melhor entendimento das opiniões dos docentes sobre a sua formação e avaliação, orientadas que devem estar pela noção de qualidade. Além disso, este cruzamento sugere considerações sobre as questões que orientaram esta investigação.

Considerando os limites interpretativos que todas as investigações naturalmente têm, procuraremos acautelar generalizações abusivas dos dados que antes expusémos.

Começamos a nossa análise interpretativa por destacar discrepâncias que nos foi possível identificar, entre as opiniões manifestadas pelos professores que inquirimos, e o que, sobre elas, foi afirmado publicamente.

Referimo-nos, por exemplo, ao que tem sido dado a entender pela comunicação social, por grupos de opinião, e até dentro das próprias escolas, de que os professores não querem ser avaliados. Ora, o nosso estudo permite concluir que estes



profissionais, por princípio, consideram que o devem ser. Assim, a resistência que, desde 2007, se tem feito sentir com a implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente, não terá tanto a ver com o referido princípio, mas, sim, com aspectos mais relacionados com os pressupostos, procedimentos, agentes e instrumentos que permitiram concretizar essa avaliação e com as consequências efectivas que dela resultaram, ou seja, com o modo como tem sido conceptualizada, apresentada e aplicada.

Importa, pois, determo-nos em alguns aspectos estruturais relacionados com a conceptualização, a apresentação e a aplicação do modelo de avaliação de desempenho docente vigente, a saber:

- A coexistência de duas perspectivas diversas - desenvolvimento profissional dos professores e prestação de contas da sua actividade docente -, muitas vezes veiculadas pelas mesmas entidades, nos mesmos discursos, sem que se veja devidamente articulada. Assim, seria importante atender a Day (2001: 151) quando refere que “se a avaliação não resultar num produto, terá pouco significado para os responsáveis pela gestão do sistema. No entanto, se ela não promover a aprendizagem, se o seu resultado não for o desenvolvimento do professor, facilmente será vista como perda de tempo e de energia valiosos”. É, pois, nesta dupla função, que reside o principal valor dos processos de avaliação do desempenho docente. E é por tal ser amplamente reconhecido que se devem abandonar modelos demasiado simplistas e retóricos, mas é também por esta razão que se torna tão difícil conseguir mudanças substanciais nesta matéria, mesmo depois de muitas e alongadas negociações;
- A diversidade de finalidades simultaneamente imputadas à avaliação do desempenho docente, torna-a uma tarefa interminável, com sobreposições a outras e com ligações a aspectos menos directamente ligados à profissionalidade. Efectivamente, nos processos avaliativos, para além da preocupação em “reunir informação que permita ajudar a crescer os professores” (Alves & Figueiredo, 2010: 264), espera-se a prestação de contas, a verificação da conformidade e normalidade, a gestão das carreiras dos professores (recompensar

sas, promoções, acesso a cargos, actividades de remediação), a contribuição para a construção de “um marco de referência para todos os professores analisarem o seu progresso, tanto em relação ao seu desenvolvimento como ao da escola” (Day, 2001: 151), a emissão de recomendações, o diagnóstico de necessidades de formação e a melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos;

- A inépcia dos mecanismos de aplicação dos processos avaliativos é outro factor a ponderar, tanto em termos da tutela como em termos dos terrenos educativos. A pressa que os responsáveis denotam em apresentar um modelo pronto, a pressa exigida às escolas na sua execução, as mudanças na gestão dos recursos humanos - nomeadamente com a criação de diferentes categorias de docentes -, a ausência de padronização das avaliações, a burocracia e a desconsideração dos factores situacionais que influenciam a dinâmica das organizações, constituem constrangimentos assinaláveis na adequação e eficácia desses mesmos processos;
- Do aspecto a que acabámos de aludir, decorre, de modo muito particular, a inadequação de procedimentos avaliativos. A exigência de envolvimento de diferentes e múltiplos intervenientes, a sua falta de preparação para o desempenho das exigentes funções que a avaliação do desempenho docente requer, a demasiada diversificação das fontes de recolha de informação e o sistema de classificação pouco esclarecido, configuram um quadro pouco animador, em termos de validade dos resultados a que se pode chegar, fazendo, necessariamente, questionar a qualidade dos processos avaliativos;
- As considerações que fizemos até este ponto, conduzem à ponderação de um problema de assinalável seriedade: a falta de transparência desses processos. Realmente, eles requerem, com urgência, entre outros esclarecimentos, uma maior clarificação da relação da avaliação com a estratégia global do sistema de ensino, dos objectivos estabelecidos para o processo de avaliação (competências ou comportamentos a observar); requerem, também, uma

maior homogeneização dos critérios interpretativos dos avaliadores e da comunicação das decisões decorrentes da avaliação.

Importa, ainda, determo-nos em mais alguns aspectos, que, no nosso entender, ajudam a compreender as dificuldades sentidas, de modo muito concreto, no sistema educativo português, no que respeita à avaliação do desempenho docente, como sejam:

- a dissonância entre o modelo de avaliação que se pretendia implementar e a cultura e práticas em uso na escola;
- os interesses mais ou menos visíveis de avaliados e avaliadores e as suas manobras de influência;
- o conhecimento insuficiente do complexo modelo de avaliação, por parte dos actores envolvidos, e a preparação diminuta que tinham para o porem a funcionar de modo adequado;
- a falta de correspondência entre as finalidades anunciadas no modelo de avaliação emanado pela tutela e as consequências decorrentes da avaliação, no sistema educativo;
- a falta de preparação, em termos de condução de processos avaliativos complexos, sob o ponto de vista teórico, técnico e relacional, por parte dos avaliadores;
- as experiências dubitativas e dilemáticas, críticas sob o ponto de vista afectivo, que, inevitavelmente se associam aos processos avaliativos da natureza deste a que nos reportamos e que, chegando a envolver os sujeitos como pessoas, provocaram ansiedade, sobretudo quando estão em causa potenciais efeitos dos julgamentos a emitir;
- a atitude geral dos indivíduos relativamente à avaliação, nomeadamente quando incide sobre os próprios, que faz, de modo mais ou menos consciente, emergir erros e distorções que afectem a validade dos julgamentos.

Avançando na nossa análise interpretativa, assinalamos que os sujeitos que integraram os dois estudos que realizámos, além de entenderem que o desempenho dos professores deve ser avaliado, consideraram também que essa avaliação deve incidir sobre todos, sem excepção.

Podemos interpretar esta opinião como a afirmação, por parte dos professores, de uma plataforma de igualdade em matéria tão sensível, tanto no que respeita aos sacrifícios que o processo avaliativo possa acarretar, como nas oportunidades que possa proporcionar.

Estabelecem, ainda, esses sujeitos, uma efectiva correspondência entre a avaliação do desempenho docente e a melhoria da qualidade desse mesmo desempenho e, como tal, reforçam a ideia de que a avaliação deve constituir uma importante fonte de informação sobre o modo como o professor exerce a sua acção, dando pistas para o aperfeiçoamento da sua prestação individual.

Esta opinião tem suporte na literatura: por exemplo, Stronge e Tucker (2003: 5) sublinham que, idealmente, o desenvolvimento profissional dos professores melhora o seu conhecimento do ensino e a sua prática pedagógica, o qual, por sua vez, contribui individual ou colectivamente para a melhoria do nível de aprendizagem da escola. Daí que o sistema de avaliação do desempenho docente, para ser justo, deva ser abrangente, não excluindo docentes ou aligeirando procedimentos que se têm por correctos, por razões economicistas ou de outra índole.

Partilhamos da convicção de que um modelo de avaliação do ensino de qualidade diminuiria substancialmente as tensões e resistências por parte das escolas e dos professores. Infelizmente, as tentativas que têm sido feitas no nosso país, no sentido de instituir um modelo de desempenho docente confiável e viável, deixaram à vista fragilidades da mais diversa natureza, que não podem deixar de comprometer o seu sucesso.

Como referem os autores antes citados, a avaliação dos professores tem sido frequentemente vista não como um veículo para a melhoria do ensino, mas, sim, como uma formalidade, tornando-se numa função superficial que perdeu o significa-

do. Tal circunstância torna-se tanto mais grave se pensarmos que, sem sistemas de avaliação adequados, não podemos saber se temos professores de qualidade e, sem professores de qualidade, nenhuma reforma educacional pode ser bem-sucedida (Stronge & Tucker, 2003).

As considerações que tecemos até aqui, apesar de poderem situar-se na ordem do que é óbvio, não têm sido devidamente atendidas nas diversas tentativas de avaliação formal do ensino. Isso não significa que não devam passar a sê-lo. E, se assim acontecesse, seria, em nossa opinião, uma mais-valia no melhoramento das diversas variantes do modelo de avaliação que foram tentadas até ao momento presente. Do mesmo modo, não deveriam ser desprezadas ou menosprezadas questões que mereceram investigação neste campo, onde mais do que as certezas, reinam as dúvidas. Efectivamente, a investigação pode conduzir ao tão necessário consenso, se este se sustentar em conhecimento fundamental.

Não querendo cair em repetições desnecessárias, mas pretendendo fazer uma síntese global da nossa investigação, passamos a apresentar, de forma esquemática, tomando por referência os quatro vectores que consideramos essenciais neste nosso trabalho - Avaliação do desempenho docente, Formação de professores, Desenvolvimento do ensino e aprendizagem e Desempenho docente de qualidade - o que nos parece mais pertinente nas opiniões dos sujeitos, que recolhemos em ambos os estudos, as quais, como antes assinalámos, tendem a convergir na maioria dos aspectos que explorámos.

### **Avaliação do desempenho docente**

---

- Como objectivos fundamentais da avaliação do desempenho dos professores, os sujeitos destacaram o desenvolvimento profissional e pessoal, no sentido de um maior aperfeiçoamento da prática docente, e a consequente melhoria da qualidade do ensino;
  - Foram claros quando opinaram que os referenciais em que essa avaliação assenta devem ser estabelecidos, em primeiro lugar, pelo Ministério da
-

---

Educação, depois pela direcção da escola e, dentro desta, pelo departamento curricular. De notar que os sujeitos menos qualificados sob o ponto de vista académico, atribuem mais importância à direcção da escola, como entidade capaz de estabelecer esses referenciais;

- Tendencialmente, os sujeitos opinaram que devem ser os próprios professores a avaliarem-se, num processo de auto-avaliação, ou, então, colegas com formação específica para o efeito; por exemplo, os coordenadores de departamento curricular ou o órgão de direcção da escola; ou, ainda, avaliadores externos;
- Em sequência, opinaram que devem ser avaliados os aspectos científicos e os pedagógico-didáticos e, depois, os relacionais. De notar que os sujeitos mais qualificados academicamente preferiram assinalar os aspectos científicos;
- Os sujeitos manifestaram o entendimento de que os professores devem ser avaliados, primeiramente, em contexto de sala de aula e no trabalho com colegas e apenas, em seguida, ser considerada a participação na vida da escola;
- No respeitante às estratégias/instrumentos, referiram a sua preferência pelo relatório de auto-avaliação e por grelhas, nomeadamente de observação de aulas. Os sujeitos mais qualificados centraram-se no uso de grelhas de análise documental;
- Relativamente às tarefas a avaliar, a opinião dos sujeitos centra-se na realização de aulas, nela se incluindo os aspectos da planificação, relação pedagógica e avaliação da aprendizagem. Só depois destas três tarefas assinalam o desempenho de cargos;
- São de opinião os nossos sujeitos que será de evitar tudo o que, relacionado com a avaliação do desempenho docente, possa contribuir para um mau ambiente nas escolas. Salientamos que conotaram este aspecto como o mais negativo ocorrido no nosso sistema de ensino, nomeadamente por causa da existência de quotas, da disparidade de critérios de avaliação, da escolha pouco cuidada dos avaliadores e do excesso de trabalho

---

que os processos avaliativos acarretam;

- Os sujeitos declararam, com segurança, que devem ser favorecidos os processos de auto-avaliação/reflexão e o trabalho colaborativo, entendidos como os mais positivos do sistema educativo;
- A formação dos avaliadores e a simplificação dos procedimentos de avaliação, afirmaram os sujeitos, poderão contribuir bastante para o aperfeiçoamento do modelo de avaliação vigente ou de outro, que se venha a constituir;
- Fazem, também, entender que se ganhará em evitar situações que favoreçam erros e distorções capazes de afectar a validade dos julgamentos. Assim sendo, é de ter atenção, designadamente, à marcação das aulas a observar e à heterogeneidade dos critérios interpretativos dos avaliadores.

---

### **Formação de professores**

---

- Declara a maior parte dos sujeitos que o tema da avaliação do desempenho docente não foi abordado na sua formação inicial, ou foi tratado com alguma ligeireza, não tendo deixado impressões claras quanto à adequação e suficiência de tal abordagem;
  - A sua formação nesta matéria aconteceu, sobretudo, através de acções de formação contínua, a qual têm por adequada, mas não deixando de manifestar dúvidas quanto a ter sido suficiente. De salientar que são os sujeitos que desempenharam funções como avaliadores que mais referem a falta de formação;
  - A formação recebida foi complementada, por muitos sujeitos, com outras iniciativas de carácter pontual, nomeadamente pesquisas e reflexão com colegas; acções sugeridas pela direcção da escola ou pelo grupo disciplinar;
  - Opinaram os sujeitos que, na formação dos professores para a avaliação do desempenho profissional, devem ser contemplados principalmente os
-

---

aspectos pedagógico-didáticos e os científicos. Só depois referem os aspectos relacionais;

- Quando questionados sobre a entidade que deve definir as linhas orientadoras da formação, referiram em primeiro plano o Ministério da Educação, seguido do departamento curricular e dos Centros de Formação de Associação de Escolas;
- No prosseguimento do seu raciocínio, deram a entender que essa formação deve ser ministrada, sobretudo, por peritos especialistas e, depois, por colegas;
- Por fim, no que respeitante a este aspecto da formação, sublinhamos a sua valorização por parte dos sujeitos, quando referem que ela contribui para o desenvolvimento profissional e para a melhoria do desempenho docente.

---

### **Desenvolvimento do ensino e aprendizagem**

---

- No âmbito da *preparação e organização das actividades lectivas*, os sujeitos destacam, predominantemente, o acto de planificar e, nesta tarefa, são inseridas as dimensões científica e didáctica. Na dimensão científica, é salientado o aspecto da correcção, em termos científicos, e, na dimensão didáctica, são referidas a escolha das estratégias e dos recursos a utilizar e a definição dos conteúdos e objectivos;
  - Os sujeitos identificam, sobretudo, a *realização de actividades lectivas*, como o cumprimento de orientações curriculares e a própria prática de ensino (dar aulas), sendo que também aludem à interacção com os alunos;
  - Por *relação pedagógica com os alunos*, entendem os sujeitos a criação de condições favoráveis à aprendizagem, resultantes, principalmente, da acção do professor;
  - O *processo de avaliação das aprendizagens dos alunos* é considerado, pelos sujeitos, como a realização de fichas de avaliação diagnóstica,
-



---

formativa e sumativa, com o principal propósito de estabelecer actividades de remediação e de classificação;

- Quando questionados sobre a formação que tiveram nas dimensões mencionadas, os sujeitos referem tê-la recebido e entendem ter tido qualidade; consideram-se habilitados em todas as dimensões referidas e capazes de participar em processos de auto e heteroavaliação em cada uma dessas dimensões. De referir que os mais qualificados referem sentir-se mais capazes nesta tarefa.

---

### **Desempenho docente de qualidade**

---

- Salientam, neste particular, os sujeitos, que são aspectos como rigor e exigência, responsabilidade no exercício da acção pedagógica e didáctica que imprimem qualidade ao desempenho dos professores;
- A evidência de qualidade, entendem eles, reside na prática lectiva e nos bons resultados dos alunos, à comunicação eficaz e à gestão da sala de aula, de modo favorável à aprendizagem;
- A referida noção de qualidade também está, na opinião dos sujeitos, ligada ao domínio dos saberes académicos, ao investimento no desenvolvimento profissional e no compromisso com as metas e objectivos da escola.

---

Desta exposição sintética, podem inferir-se, como acima dissemos, considerações capazes de fundamentar um conjunto de ideias orientadoras do processo de avaliação de desempenho docente e de formação de professores, no sentido de aperfeiçoar o modelo avaliativo actual.

Não existindo conhecimento pedagógico que sustente de modo inequívoco a constituição de um referencial de desempenho docente e sendo diversas as teorizações em torno desta questão, cada uma apontando aspectos capazes de definir o que deve ser o ensino e como deve ser desempenhado, preferimos falar num *conjunto de*

---

*referências*, que oriente a definição de critérios que, por sua vez, permitam aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do professor, tendo em conta o contexto educativo em que este desenvolve a sua actividade.

De entre várias propostas, optámos por centrar o modelo de avaliação do desempenho do professor na sala de aula, na participação na vida da escola e na sua implicação no seu próprio desenvolvimento profissional. Esta formulação coloca-nos perante a necessidade de identificar as características a evidenciar pelo que se considera ser um *bom professor*.

A definição de tais características será sempre resultante do cruzamento de diferentes quadros teóricos, desde as perspectivas behavioristas, que valorizavam a objectividade do comportamento docente, passando pelas perspectivas de cariz cognitivista, que põem a tónica nos processos de pensamento dos professores, até às perspectivas que se centram no contexto sócio-organizativo e político, em que ocorre o ensino.

Esta conceptualização, que assenta no conceito do professor como actor, com responsabilidades no desenvolvimento dos alunos, e, em sequência, com elevadas responsabilidades sociais e éticas, enquadra os resultados da nossa investigação, fazendo-nos avançar para um conjunto de referências em que a avaliação do desempenho docente e a formação para ensinar se poderão basear, quando orientadas no sentido da qualidade. Passamos, então, a apresentar essa proposta, também de forma sintetizada.

### **Referências para a avaliação do desempenho docente e para a formação de professores**

- 
- A avaliação do desempenho docente deverá recair sobre o ensino em sala de aula, tarefa que constitui a essência da actividade docente (dimensões científica e pedagógica), sobre a participação na vida da escola e sobre a formação contínua e desenvolvimento profissional;
  - Essa avaliação deverá ser conduzida com o propósito de identificar os
-

---

aspectos do desempenho docente susceptíveis de influenciar a aprendizagem e de entre esses aspectos, apurar os que devem ser melhorados com vista à identificação de necessidades de formação; responsabilizar, individual e colegialmente, os docentes pelo ensino, no sentido da valorização da actividade profissional; reconhecer a qualidade do desempenho dos docentes para valorização e progressão na carreira;

- A dimensão científica da avaliação deverá integrar os conteúdos disciplinares que o docente lecciona; e também conhecimentos de língua portuguesa, e outros, que enquadrem e agilizem a aprendizagem dos conteúdos disciplinares;
- A dimensão pedagógica da avaliação deverá incluir aspectos didácticos e relacionais. Os primeiros, permitirão estruturar a aula, para se tratarem os conteúdos previstos nos documentos curriculares e alcançarem os objectivos seleccionados, verificar a evolução da aprendizagem, orientando as actividades em função dessa verificação, acompanhar a prestação dos alunos e proporcionar-lhes informação sobre a sua evolução; os segundos, permitirão assegurar o funcionamento da aula com base em regras que acautelem a disciplina, envolver ao alunos e propiciar a sua participação nas actividades e estimulá-los a melhorar a aprendizagem;
- A participação na vida da escola poderá ser objecto de avaliação, quando considerada, em termos do empenhamento e qualidade da participação do docente nos projectos e actividades previstas, no desempenho de cargos ou outras funções de natureza pedagógica;
- A dimensão da formação contínua e desenvolvimento profissional ponderará, no quadro da avaliação, o empenhamento e qualidade da participação em acções de formação contínua e em projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa;
- A concretização das dimensões mencionadas para a avaliação do desempenho, deverá decorrer das determinações curriculares procedentes

---

da tutela e consideradas nas escolas, requerendo, no entanto, a ponderação de cada docente sobre essas determinações, no sentido de tomar as decisões adequadas às circunstâncias concretas;

- Em todos os processos avaliativos, deverão ser requeridos princípios deontológicos que alicersem os deveres inerentes ao ensino, esperando-se que os docentes orientem a sua acção em benefício da aprendizagem, estejam a par da informação capaz de sustentar um desempenho correcto, seleccionem as melhores abordagens de ensino, analisem as suas aulas sob o ponto de vista da eficácia dessas abordagens, criem um ambiente educativo assente em valores comumente reconhecidos, tratando os alunos com a dignidade que esses valores preconizam e assegurando que eles procedam do mesmo modo, tenham presente a especificidade dos papéis de aluno e de professor, não deixando de considerar as fronteiras que lhe são inerentes;
- O ensino em sala de aula deverá ser objecto preferencial de observação avaliativa que se traduzirá na recolha de amostras significativas e confiáveis do desempenho docente em momentos distintos; com vista a captar a regularidade do ensino em sala de aula, a marcação desses momentos deve resultar de decisão superior, sendo o avaliado informado apenas do intervalo de tempo em que vão ocorrer;
- O avaliador deverá ter formação especializada para desempenhar as tarefas que lhe cabem, requerendo-se da sua parte uma atitude de razoabilidade, o que se traduz, nomeadamente, na simplificação de procedimentos de avaliação, no pugnar para que as relações colegiais não saiam prejudicadas, em procurar que a rotina de trabalho do avaliado não seja perturbada, em dirigir a atenção para os comportamentos do avaliado, em ter em consideração as circunstâncias em que o ensino acontece e em proceder ao registo desses comportamentos em instrumentos adequados e funcionais;
- O docente deverá ser classificado de acordo com níveis de desempenho

---

claramente entendíveis e facilmente concretizáveis. Uma proposta que deixamos é a seguinte: o nível *Bom* (padrão) caracteriza-se por bom domínio dos conteúdos disciplinares e de conhecimentos funcionais, boa segurança em termos relacionais e pedagógicos, participação na vida da escola considerada boa e boa participação na formação contínua e outros processos de desenvolvimento profissional; o nível de *Muito Bom* supera o padrão; o nível de *Excelente* excede claramente o padrão, constituindo uma referência na eficácia docente; o nível *Regular* não atinge o padrão, revela dificuldades, mas pode superá-las; o nível de *Insuficiente* não atinge o padrão, apresenta deficiências graves e comportamentos inadequados.

---



## Conclusão

*“... é preciso aumentar a capacidade de realizar estudos de qualidade sobre o que é relevante para a instrução em sala de aula”*

*The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel,  
U.S. Department of Education, 2008.*

*“(...) nem sempre a reflexão produz conhecimento novo e válido, podendo facilmente levar à lógica da legitimação da acção, à confirmação de preconceitos ou à inibição da acção, fechando-se o individuo em si mesmo e alheando-se da multidimensionalidade do real.”*

*Maria Teresa Estrela, 1999, 24.*

*“O ensino (...) é uma acção sistemática que tem por objectivo ajudar o outro a apropriar-se dos instrumentos intelectuais, de que fazem parte esses instrumentos privilegiados que são os conhecimentos. O ensino está assim orientado para promover e facilitar as aprendizagens.”*

*Charles Hadji, 1994a: 90.*

Chegados ao final deste trabalho de Doutorado, importa sistematizar os seus contributos mais relevantes, possivelmente desencadeadores de outras reflexões teóricas e de investigações que possam aferir da pertinência das conclusões e das sugestões que aqui deixamos, relativamente à importância da formação de professores e da avaliação do desempenho docente, para a melhoria da qualidade do ensino.

Este nosso trabalho foi estruturado tendo por referência o esquema que apresentámos na figura 1 e no qual traduzimos a posição heurística que recorrentemente

formulámos e afirmámos: a interdependência e inter-relação entre *Qualidade do ensino, Avaliação do desempenho docente e Formação de professores*.

Para esclarecer esse esquema, tomámos como possível, num primeiro momento, encontrar, no quadro de reflexão e investigação pedagógico, um referencial de ensino suficientemente sólido e inequívoco, ancorado em padrões de qualidade profissional e capaz de sustentar a formação que a docência e os processos de avaliação do desempenho reclamam.

Progressivamente, fomos percebendo que, dada a multiplicidade e diversidade de contributos teóricos e empíricos, este propósito inicial tornava-se de difícil concretização, sendo que a maior dificuldade não decorria estritamente de factores científicos, mas de profundas transformações económicas, sociais, culturais e políticas. O conjunto forma uma imbricada teia de difícil delimitação e compreensão, a qual têm conduzido a alterações substanciais no mundo do trabalho e das organizações.

Neste mundo, que se afirma do conhecimento e da informação, em que a “eficácia” e a “prestação de contas” ocupam o centro do debate relativo às profissões de responsabilidade, está-se, no entanto, longe de um consenso sobre os princípios que devem guiar a formação e a avaliação dos profissionais.

Ainda que, em certos sectores, essa circunstância tenda a ser desvalorizada, não pode ser negligenciada em análises pedagógicas aprofundadas, nas quais a ambiguidade que, por exemplo, o conceito de “qualidade” atravessa, faz da sua utilização um problema complexo, que exige aproximações e reformulações sucessivas, não se compadecendo com significados simples e reducionistas (Estrela, 1999: 13).

Uma vez conscientes destas limitações, na primeira parte da nossa tese, vocacionada para a análise de informação recolhida, realizámos um levantamento e sistematização das orientações e directrizes normativo-legais que enquadram a avaliação do desempenho docente, com a preocupação de apreender o sentido que a tutela lhe atribui e a operacionalização que determina.

Para além disso, compilámos informação sobre este tema no plano internacional e abordámos a sua evolução em Portugal, com o intento de perceber as tendên-



cias discursivas, bem como de sistematizar algum conhecimento produzido pela investigação sobre a avaliação do desempenho docente.

Centrámo-nos, ainda, nesta primeira parte do nosso estudo, na formação, inicial e contínua, requerida para ensinar, com destaque para o seu estado no nosso país. Efectivamente, a pressão a que os professores têm sido sujeitos para desempenharem papéis cada vez mais numerosos, exigentes e complexos, configurando, até, um novo entendimento da profissão docente, tem suscitado a preocupação de olhar, de maneira muito atenta, para formação que é, ou deve ser, proporcionada aos que vão ensinar e aos que já exercem a docência.

Foi nossa convicção que, deste modo, poderíamos contribuir para a afirmação de algumas ideias relevantes, capazes de fundamentar a ponderação sobre a situação actual da formação de professores em Portugal, bem como sublinhar a importância da preparação destes profissionais para a melhoria da qualidade do ensino.

Reconhecendo o que diversos estudos empíricos têm demonstrado e que Andreas Schleicher (2011), Director para a Educação, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, confirma, quando diz que “fazer a educação funcionar passa pelo aprimoramento dos docentes”<sup>34</sup>, entendemos pertinente compreender a importância dos quadros teóricos e metodológicos que servem de referência ao modo como se devem formar e avaliar os professores.

Assim sendo, desenvolvemos, no segundo capítulo do nosso trabalho, uma análise desse tipo, que nos permitiu perceber que “o processo de referenciação requer um trabalho inacabável” (Stronge & Tucker, 2003: 44) e que os pressupostos em que a reflexão sobre o ensino assenta são variados e até controversos, contribuindo para a diversificação de tipologias de formação e para diferentes concepções de avaliação do desempenho docente.

A fundamentação normativo-legal, teórica e empírica obtida na primeira parte da presente tese, aliada ao interesse investigativo de que partimos, permitiu-nos conceber e desenvolver uma investigação que julgámos ser prioritária para o conhe-

---

<sup>34</sup> Em entrevista ao blog “Filosofar é preciso!!!” (<http://filosofarpreciso.blogspot.pt/2011/03/entrevista-andreas-schleicher-tarefa-de.html>).

cimento das opiniões dos docentes sobre os modelos de avaliação e de formação vigentes. Efectivamente, entendemos que esse conhecimento possibilita uma compreensão importante, ainda que com limitações, dos referenciais de qualidade que devem servir de base a tais modelos.

Este propósito parece-nos ganhar particular relevância num momento em que se procedem a alterações e ajustamentos nessas matérias, nomeadamente no modelo de avaliação do desempenho docente, e em que se procura repensar e redireccionar reformas na educação.

Partindo deste desígnio, interrogámos - em dois estudos sequenciais, mas com objectivos paralelos, sustentados num questionário e numa entrevista -, professores de diversos níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares, sobre o modo como vêem a avaliação do seu desempenho, sobre a ideia que têm de desempenho docente de qualidade e sobre a formação que receberam neste âmbito e entendem ser necessária para o otimizar.

Foi, pois, nosso intuito recolher as suas opiniões, de modo a encontrar evidências que pudessem favorecer decisões adequadas, face à polémica surgida nos últimos anos, com a implementação do processo de avaliação do desempenho docente.

De acordo com os resultados que conseguimos obter, é de admitir que os professores reconhecem os programas de formação inicial e contínua e a avaliação do desempenho docente como aspectos determinantes para a melhoria da qualidade do ensino. Todavia, esses resultados devem ser interpretados de uma forma cautelosa, principalmente no que se refere à avaliação do desempenho docente, atendendo ao momento conturbado que se vivia no nosso país aquando da recolha dos dados, decorrente, como referimos, da implementação de um novo modelo avaliativo que, declaradamente, pretendia romper com práticas de ensino pouco exigentes e ainda menos desafiantes, há muito tempo instituídas.

A aplicação dos questionários, no âmbito do primeiro estudo, coincidiu temporalmente com um clima de contestação aberta dos professores, a qual nos parece ter influenciado a sua participação e as respostas dadas.

Afirma-se na literatura da especialidade e na legislação que os professores devem ser actores na sua própria avaliação, no entanto, quando colocados perante a oportunidade de exprimirem as suas ideias, como aconteceu quando lhes apresentámos o nosso questionário, obtivemos respostas lacónicas, à margem do que solicitávamos e, mesmo, falta de respostas, o que nos obrigou a usar uma estratégia complementar de investigação: a entrevista presencial.

Este comportamento, perante as questões colocadas, não deixou de ser uma surpresa, entendendo nós que as suas opiniões poderiam contribuir para a validação de elementos e conhecimentos que valorizassem a eficácia do processo avaliativo.

A fuga, contenção ou indiferença dos professores que aceitaram colaborar connosco, podem, em nossa opinião, explicar alguma falta de articulação, que se tem sentido entre os resultados da investigação científica e a aplicação das técnicas no terreno. Isto, porque, na maior parte dos casos, se têm implementado os normativos no terreno sem preocupações de legitimação junto dos implicados e procurado resolver a inutilidade ou o fracasso, introduzindo alterações que, supostamente, vão tornando o modelo mais adequado. Mas, na verdade, conforme constatámos, quando se pretende ouvir a opinião dos envolvidos nem sempre o seu contributo é o esperado, ou o mais interessado.

Podemos referir, ainda, que no tratamento da informação dos questionários foi perceptível, nomeadamente nas questões que implicavam respostas abertas, que os professores não se pronunciaram, denotando, possivelmente, uma falta de investimento na explicitação do entendimento que fazem de acções como *preparação e organização das actividades lectivas, realização das actividades lectivas, relação pedagógica com os alunos e processo de avaliação das aprendizagens dos alunos*. Do mesmo modo, poucos sujeitos acrescentaram informação complementar.

Creemos que muitos docentes não o fizeram por não possuírem ideias claras sobre o que era perguntado e, outros, deram mesmo respostas “telegráficas” e até pouco condizentes com o teor das questões e mesmo reveladoras de leituras erradas. Por um lado, parece-nos que tal pode ser entendido como denunciador de algum distanciamento, desconfiança e indiferença, face à possibilidade de colaborar em

estudos, como o nosso, que incidem num tema tão delicado e tão pouco consensual. Por outro lado, não será mais do que o sinal da resistência, que ainda se faz sentir, à introdução de um novo modelo de avaliação do desempenho.

Realmente, os professores afirmaram-nos que querem ser avaliados e que entendem que todos devem ser avaliados, mas tal não terá sido uma expressão de momento, para não serem acusados, como de facto foram, de rejeitarem a avaliação do seu desempenho? Na verdade, as suas contribuições podem indiciar tal rejeição, que foi proclamada nos meios de comunicação, criticada por outras classes profissionais já avaliadas e apontada pela sociedade, em geral, como uma sua fuga à prestação de contas e assunção de responsabilidades.

De facto, uma indagação mais profunda sobre o próprio sentido e validade da avaliação do desempenho docente tem estado afastada da discussão pedagógica e tutelar, como se a sua pertinência fosse um dado adquirido, sendo que quem envereda por esse caminho arrisca-se a ser mal interpretado. E, no entanto, é fundamental, chegar-se aí, a essa base primordial.

Do nosso ponto de vista, sustentado nas leituras que realizámos, a avaliação do desempenho docente não pode ser encarada como a variável determinante do sucesso dos sistemas educativos, o que acontece com mais frequência do que seria desejável. Como refere Baker *et al.* (2010: 5), não há verificação empírica inequívoca para a afirmação de que os professores contribuem para uma melhoria da aprendizagem quando são avaliados.

Existem, igualmente, razões que podem condicionar as potencialidades dessa avaliação como, por exemplo, o modo como é implementada. Donaldson e Peske (2010: 1) referem que “as consequências de um processo de avaliação de professores pobre são duplas: pouca melhoria no nível de instrução na sala de aula e o contínuo emprego de professores medíocres”.

Também Stronge e Tucker (2003: 77) salientam, com muita pertinência, que “um sistema de avaliação de professores, tal como qualquer programa de qualidade ou currículo, pode ser prejudicado ou subvertido por uma fraca implementação. Sem

dedicação organizacional e sem avaliadores competentes, boas intenções e desejo de melhoria, até o melhor sistema falha”.

Segundo estes autores, é preciso considerar a avaliação como um processo e não como um evento; criar um clima que desafie, mas não ameace; planejar e providenciar treino para avaliados e avaliadores; tentar novas estratégias e revê-las, até se atingirem os objectivos pretendidos; certificar-se da comunicação da importância da avaliação a todos os grupos envolvidos; providenciar assistência, quando necessária; e concentrar-se na melhoria do ensino. De outro modo, e ainda segundo os mesmos autores, estaremos a perder o nosso tempo.

A ideia de que não é preciso avaliar os professores para que o ensino funcione bem está muito presente na filosofia do sistema educativo finlandês. E isso deve fazer-nos pensar. Como é por demais conhecido, a Finlândia tem obtido bons resultados de aprendizagem em provas internacionais e dispensa a avaliação dos seus professores, durante a carreira. O que realmente diferencia este país do resto dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico é o seu extraordinário e exigente processo de selecção e formação dos docentes (Melgarejo, 2006).

Podemos, pois, retirar algumas implicações deste caso ao concluir que, ao contrário do que tem acontecido no nosso país, onde os melhores profissionais vão para outras profissões, devemos criar condições para que, preferencialmente, escolham ser professores e procurar prepará-los para enfrentarem a realidade da prática do ensino. Realmente, como afirmam Darling-Hammond (2006: 20), “acções essenciais para fazer a diferença substancial e imediata na capacidade de um país para educar os seus alunos incluem estratégias para recrutamento de professores bem preparados para todas as escolas”.

E há muitas ideias de grande interesse sobre como tornar os professores profissionais de nível elevado. A título de exemplo, Stigler e Hiebert (1999: 171) mencionam “o aumento de salários, maior certificação, mais responsabilização, a estrutura da carreira, a avaliação por pares, a formação enquanto investigadores e o enco-

raçamento dos professores para estabelecerem critérios de selecção de entrada na profissão”.

Todavia, numa altura em que se procura repensar o nosso sistema educativo e, ao mesmo tempo, se vive uma crise económica, que se alarga aos planos político e social, que afecta quase tudo e quase todos, colocam-se várias questões, para as quais parece não haver respostas à vista, quando se perspectiva o ensino: como converter a carreira docente numa opção profissional válida e com prestígio académico, capaz de atrair os melhores jovens? Como conseguir uma maior articulação entre a formação inicial, a formação contínua e a melhoria da qualidade docente e dos resultados escolares dos alunos? Como aperfeiçoar a qualidade da formação, quando não é fácil encontrar consensos sobre quais devem ser os pilares em que deve assentar a melhoria da formação docente (Vezub, 2007)? Será, em suma, que os certificados conferidos pelas nossas instituições de ensino superior garantem a entrada de bons professores no sistema?

Não será de considerar um qualquer mecanismo, ainda não concebido e muito menos posto em prática, que observe o desejo genuíno de muitos docentes em melhorarem o seu desempenho como forma de ajudar os seus alunos a aprenderem melhor?

Apesar de todas as questões que se possam levantar, não nos restam dúvidas que o cuidado deve colocar-se, em primeiro lugar, na formação dos professores e só depois na avaliação do seu desempenho. Tal, é amplamente corroborado por autores que convocámos na primeira parte do nosso trabalho, quando referem que os professores fazem a diferença, reconhecendo que essa diferença assenta na qualidade da sua preparação. Pérez afirma mesmo que “a formação de professores é uma estratégia insubstituível para conduzir o desenvolvimento educativo” (2003: 52).

Na sequência de um estudo feito em escolas americanas, sobre a avaliação dos professores<sup>35</sup>, Donaldson e Peske (2010: 39) concluíram que a adopção de polí-

---

<sup>35</sup> O referido estudo foi realizado através do *Center for American Progress*, que se dedica à resolução de problemas e ao desenvolvimento de propostas de políticas de educação ([www.americanprogress.org](http://www.americanprogress.org)).

ticas que se concentrem em abordar e melhorar a prática dos professores ao longo do tempo, criando uma mentalidade de constante reflexão e melhoria que se torne um hábito em vez de um acto administrativo, resulta num mecanismo mais poderoso de melhoria da qualidade do desempenho docente do que estar a mexer com a avaliação de carácter classificativo destes profissionais.

Ainda, na opinião de Chait e Miller (2010: 11), devem ser desenvolvidas políticas que ajudem as escolas a potenciar o talento dos professores mais eficazes, para que eles possam partilhar as suas práticas com os outros professores, melhorando, desta maneira, a qualidade do ensino e chegando ao sucesso de mais alunos.

Pensamos, contudo, que a influência da qualidade do ensino nos resultados de aprendizagem também não é directa e linear, como os discursos de diversas entidades internacionais e nacionais, com responsabilidades educativas, querem fazer crer. Os programas de formação de professores, só por si, não transformam, no sentido positivo, o ensino e, para além de uma boa formação de professores, é necessária uma política que promova processos de ensino e aprendizagem adequados (Darling-Hammond, 2006).

Como referiu Blikstein (2010)<sup>36</sup>, é preciso “criar um ambiente que seja atraente para pessoas bem preparadas (...), porque o que importa mesmo é quando o professor fecha a porta da sala de aula e está com os alunos. Esse é o momento fundamental da educação”. Richard Arends, partilhando esta ideia, salienta que a base científica do ensino, aprendida através do estudo e da investigação, não pode ser traduzida directamente em receitas fixas e fórmulas. Isto, porque o ensino é situacional e as características de determinados alunos, as salas de aula, as escolas e comunidades afectam o que funciona e o que não funciona (2009).

Na verdade, o discurso que coloca os professores como actores principais, ou, até, únicos, da mudança pode produzir, ainda que inadvertidamente, uma série de tensões e riscos, “em particular quando as políticas não são acompanhadas de outras

---

<sup>36</sup> Entrevista de Paulo Blikstein a “O X da Educação” (<http://oxdaeducacao.blogspot.pt/>) em 12 de Dezembro de 2010.

acções e deixam inalteradas as condições materiais em que se desenvolve o seu trabalho” (Fullan, 2002).

Neste sentido e de acordo com o relatório do Fundo Monetário Internacional, de 2013, para Portugal<sup>37</sup>, o futuro não é promissor no sector educativo. São necessárias reformas que permitam melhorar a eficiência, em relação aos custos, face à débil situação económica do nosso país. Tendo concluído que os custos com os professores dominam as despesas com a educação, são apontadas opções que em nada irão auxiliar a afirmação de novos e mais válidos modos de formação e de avaliação dos docentes. Isto, para além de que é assumida a ideia que “o desafio essencial para o sistema educativo português é melhorar os resultados ao mesmo tempo que reduz os custos, isto é, fazer mais com menos” (página 61).

Apesar de tudo, e em conformidade com o que se passa noutros países, deve continuar-se a promover a investigação sobre todos estes aspectos que acima enunciámos, com o objectivo de esclarecer o modo como se deve fazer a formação dos professores e avaliar o seu desempenho, face aos resultados da investigação sobre o ensino e ao conjunto de ideias dispersas por diferentes paradigmas de pensamento.

Será o momento de as instituições de ensino superior, onde, “nem sempre a componente de formação dos professores é claramente assumida” (Nascimento, 2002:106), equacionarem mudanças substanciais nos modelos académicos que têm posto em prática e pedir-lhes que forneçam aos estudantes conhecimentos e instrumentos que lhes permita resolver problemas concretos, ao mesmo tempo que lhes despertem o gosto pelo saber e pela sua busca, que terá de ser contínua (Ribeiro, 2005).

Os dados que recolhemos com a realização dos nossos estudos, bem como as interrogações que o seu decurso nos suscitou, poderão vir a ser objecto de uma atenção especial em novos trabalhos, que nos parecem ter alguma urgência para o escla-

---

<sup>37</sup> Os conteúdos do relatório “Rethinking the State - Selected Expenditure Reform Options” constituíram conselho técnico, providenciado pelo Fundo Monetário Internacional, para as autoridades portuguesas.

---



recimento desta problemática tão interessante e fundamental como é a formação e a avaliação dos professores.

No que se refere a esta última, deixamos nesta tese pistas para a consubstancialização de um modelo de avaliação do desempenho docente e alguns contributos para a sua operacionalização, assentes na teoria e na investigação, no que está determinado em termos normativo-legais e, naturalmente, nas opiniões recolhidas junto dos nossos entrevistados.

Por fim, esperamos que os resultados deste nosso trabalho, que tanto envolvimento nos solicitou, possam, de alguma forma, ser relevantes para a reflexão sobre a situação actual, respeitante à avaliação do desempenho docente e à formação contínua de professores.

Esperamos, também, que os contributos que ele integra constituam indicadores pertinentes, tanto para acreditar programas de formação como para o ingresso na profissão e para a avaliação da prática docente.



## Referências bibliográficas

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: Editions ÉRES, EPAS.
- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF.
- Afonso, N. (2004). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 20 (1). Recuperado em 13 de Março, 2009, de [http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article /viewArticle/40](http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewArticle/40)
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos da Formação de Professores (1)*. Recuperado em 17 de Setembro de 2012, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, M. P. & Figueiredo, L. (2010). Consequências da avaliação de desempenho docente: perspectivas de professores de Educação especial. In M. P. Alves & M. Flores, (Org.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 259-279). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, P. & Machado, E. (Orgs.). (2008). Nota de apresentação. *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. S. Tirso: De Facto Editores, pp. 9-17.
- Arends, R. (2009). The scientific basis for the art of teaching. *Teaching and Learning in Today's Classrooms*. Recuperado em 13 de Outubro, 2012, de [www.mhhe.com/arends8](http://www.mhhe.com/arends8)
- Baker, E., Barton, P., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H., Linn, R., Ravitch, D., Rothstein, R., Shavelson, R., Shepard, L. (2010). *Problems with the use of student test scores to evaluate teachers*. Epi Briefing Paper. Recuperado em 17 de Setembro, 2012 de [www.epi.org/publication/bp278/](http://www.epi.org/publication/bp278/)

- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1997). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (Org.). *Formação e situações de trabalho* (pp. 61-78). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1997a). Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: consequências para a investigação. *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 23-43.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. & Canário, R. (1995). Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia. *Inovação*, 8, (3), pp. 263-294.
- Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas, das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bello, R. A. (1967). *Pequena história da educação*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Beltrán, M. (2010). Reflexiones generales a considerar en el diseño u puesta en operación de programas de evaluación de la docência. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), 345-350.
- Berliner, D. (1990). The place of process-product research in developing the agenda for research on teacher thinking. *Educational Psychologist*, 24 (4), pp. 325-344.
- Berliner, D. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51 (5), pp. 358-371.
- Bidarra, G. (1994). *Estudo de processos socio-cognitivos e análise das práticas de formação*. Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tese de Doutoramento.
- Bidarra, G. (1996). Orientações paradigmáticas sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (3), pp. 133-163.
- Bidarra, G., Seixas A., Damião, M. & Festas, M. (2012). A formação inicial de professores nas universidades portuguesas: da reforma dos anos 70 às repercussões do processo de Bolonha. In M. A. Melo & I. V. Nascimento (Org.). *Licenciaturas: métodos e práticas em diálogo* (no prelo).
- Bloom, B. (1981). *Características humanas e aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: Editora Globo.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bonniol, J. & Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação. Textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Borges, C. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, (74), pp. 59-76.
- Brophy J. E. & Good, T. (1986) Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan Publishing Company, pp. 328-375.
- Cabanas, J. (2011). Una crítica a los actuales sistemas educativos. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Extra-série, pp. 111-121.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho. O essencial que avaliadores e avaliados precisam saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Canário, R. (1994). Centros de formação de escolas: que futuro? In A. Amiguiño & R. Canário (Orgs.). *Escola e mudança: O papel dos centros de formação* (pp.13-58). Lisboa: Educa.
- Carneiro, A. H. (2003). *Evolução e controlo do ensino em Portugal – da fundação da nacionalidade ao 1º Ministério da Instrução Pública*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carneiro, M. & Hermsilla, J. (2002). *Fatores de sucesso na sustentação de programas de qualidade total*. XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Recuperado em 2 de Maio, 2009, de [http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP\\_2002\\_TR21\\_0154.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP_2002_TR21_0154.pdf)
- Carvalho, R. (1996). A actividade pedagógica portuguesa na primeira metade do século XVIII. In R. Carvalho. *História do ensino em Portugal*, pp. 385-421. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chait, R. & Miller, R. (2010). *Treating different, teachers differently. How state policy should act on differences in teacher performance to improve teacher effectiveness and equity*. Washington D.C.: Center for American Progress.
- Clark, C. & Yinger, R. (1977). *Research on teacher thinking*. *Curriculum Inquiry*, 7 (4), pp. 279-394.
- Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. *Studying teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, pp. 37-68.

- Coménio, J. (1627 / 1976). *Didáctica magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes).
- Comissão Europeia. (2002). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Connell, R. (2010). *Página Educação e Pesquisa – Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teachers quality and professionalism*. Recuperado em 13 de Agosto, 2010, de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000400013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000400013&script=sci_arttext)
- Conselho Nacional de Educação (2013). *Recomendação 4/2013*. Recuperado em 17 de Maio, 2013, de <http://dre.pt/pdf2sdip/2013/05/095000000/1576115765.pdf>
- Costa, D. (2003). *Inspecção no sistema educativo português. acção da Inspecção em contexto de autonomia escolar*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura A. (Orgs.). (2002). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York, Harper Collins Publishers.
- Curado, A. P. (2008). *Avaliação de professores, melhoria da escola e desenvolvimento de competências profissionais docentes, 13.º Congresso Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editores.
- Daley, G. & Kim, L. (2010). *A teacher evaluation system that works*. Santa Monica: National Institute for excellence in teaching.
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Damião, M. H. (1997). *De aluno a professor*. Coimbra: Minerva.
- Damião, M. H. (2001). *O erro no ensino, conceptualização e estudo empírico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tese de Doutoramento.
- Damião, M. H. (2007). Tradição e inovação em educação: uma breve incursão pelo plano de estudos iniciais. In M. Gonçalves, C. B. Morais & J. M. Lopes (2007). *Repensar a*

- escola hoje: o contributo dos Jesuítas*. Universidade Católica Portuguesa, Braga, pp. 179-193.
- Damião, M. H. (2007a). Ensino e formação de professores: de perspectivas teóricas a um esquema eclético. *Caderno de Teorias de Ensino e Formação de Professores*. Universidade de Coimbra: Documento não publicado.
- Damião, M. H. (2010). A (in)dispensabilidade de ensinar. *O valor de educar, o valor de instruir*. Porto: Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp. 77-94.
- Damião, M. H. (2011). Algumas considerações de ordem crítica à perspectiva da prática reflexiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Extra-série, pp. 441-452
- Damião, M. H. & Festas, M. I. (2012). Reajustamento curricular do ensino básico: Conteúdos e objectivos e/ou competências? *Educação & Emprego* (5), pp. 20-29.
- Darling-Hammond, L. (2006). Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning. *Educational Research*, 35 (7), pp.13-24.
- Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Donaldson, M. & Peske, H. (2010). *Supporting effective teaching through teacher evaluation. A study of teacher evaluation in five charters schools*. Washington D.C.: Center for American Progress.
- Enguita, M. F. (2006). Los profesores cuentan. *Revista de Educación*, (340), pp. 59-65.
- Escudero, J. (2010). Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perenes y retos actuales. *Revista Fuentes*, (10), pp. 8-31.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal estar docente*. Lisboa: Escher.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, (350), pp. 15-29.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Rodrigues, P. (Coords.) (1994). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Faculdade de Letras de Lisboa: Edições Colibri.
- Estrela, M. T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da forma-

- ção de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3, (1), pp. 9-30.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Estampa.
- Etzague, X.; Huegun, A.; Lareki, A.; Sola, J.C. & Aramendi, P. (2009). Diferencias en la percepción de variables educativas antes y después de la implantación de sistemas de acreditación de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 7, (3). Recuperado em 3 de Setembro, 2010, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art1.pdf>
- Europa (2000). *Conselho Europeu extraordinário de Lisboa (Março de 2000): para uma Europa da inovação e do conhecimento*. Recuperado em 25 de Outubro, 2012, de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c10241\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_pt.htm)
- Fernandes, D. (2006). *O ensino secundário e a avaliação dos professores*. Recuperado em 20 de Outubro, 2011, de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=158&doc=11700&mid=2>
- Fernández, J. (2005). *El perfil del formador ante los retos de la formación continua: una propuesta de investigación*. IV Congreso de formación para el trabajo. Zaragoza.
- Fernández, J. & Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37/2). Recuperado em 22 de Outubro, 2010, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Figari, G. (1995). A auditoria: acto prévio à avaliação de um dispositivo de formação? In A. Estrela & P. Rodrigues (Coords.) *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 37-50). Lisboa: Edições Colibri.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figel, J. (2007). O desenvolvimento profissional de professores e a estratégia de Lisboa. *Portugal 2007, Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 17-20.
- Floden, R. F. & Klinzing, H. G. (1990). What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. *Educational Research*, 19 (5), pp. 15-20.
- Fonseca, A. (2008). *Função de acompanhamento da Inspeção-Geral da Educação: percepções de educadores de infância* Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra,



Coimbra.

- Formosinho J. (1987). Quatro modelos ideais de formação de professores. *Actas do Colóquio: As ciências da educação e a formação dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 82-105.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), pp. 23-48.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Desempenho, mérito e desenvolvimento – para uma avaliação mais profissional dos professores. *Revista Elo*, (16), pp. 287-306.
- Formosinho, J.& Machado, J. (2009a). Os professores e a diferenciação docente. Da especialização de funções à avaliação de desempenho. *Revista Elo*, (16), pp. 307-324.
- Formosinho, J.; Machado, J.& Formosinho, J. O. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fortin, M.; Côté, J. & Vissandjée, B. (1999). A investigação científica. In Marie-Fabienne Fortin (Org.) *O processo de investigação: da concepção à realização*. (pp. 15-24). Coimbra: Lusociência.
- Fortin, M.; Vissandjée, B. & Côté, J. (1999). Escolher um problema de investigação. In Marie-Fabienne Fortin (Org.) *O processo de investigação: da concepção à realização*. (pp. 47-60). Coimbra: Lusociência.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gage, N. L. (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser professora do 1.º ciclo: Uma carreira em análise*. Lisboa: Universidade de Lisboa Tese de Doutoramento.
- Good, T. L.; Biddle, B. J. & Brophy, J. E. (1975). *Teachers make a difference*. USA: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Hadji, C. (1994). A avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela. & P. Rodrigues. (Coords.). *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 27-36). Lisboa: Edições Colibri.
- Hadji, C. (1994a). *A avaliação, regras do jogo, das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: trabalho e cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hill, H.; Rowan, B. & Ball, D. (2005). Effects of teacher's mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, (42/2), 371-406. Recuperado em 10 de Dezembro, 2010, de <http://www.rinace.net/rice/numeros/arts/vol7/num3/art1.pdf>
- Howell, D. (1982). *Statistical methods for psychology*. Duxbury Press.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. A. Nóvoa (Dir.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- Jesus, S. N. (1997). *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: Autor.
- Johnson, S.; Papay, J.; Fiarman, S.; Munger, M. & Qazilbash, E. (2010). *Teacher to teacher. Realizing the potencial of peer assistance and review*. Washington D.C.: Center for American Progress.
- Joyce, B. & Weil, M. (Eds.). (1972). *Perspectives for reform in teacher education*. Englewood, Cliffs: Prentice-Hall.
- Kristensen, E., Regier, R., Merhy, B.; Mc Coll, T. (2007). *Un guide des professeurs et assistants à l'enseignement*. Centre de Pédagogie Universitaire: University Ottawa.
- Lawn, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem fronteiras*, 1 (2), pp. 117-130.
- Leão, Andreza (2008). A influência do iluminismo nas políticas educacionais actuais: em pauta a cidadania. In *Diversa*, 1 (2), pp. 69-84.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organization.
- Leme, M. I. (2001). Revisitando a crítica de Bruner: o desvio da proposta cognitivista nos estudos de solução de problemas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), pp. 521-536.
- Lessard-Hébert, Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Little, O.; Goe, L. & Bell, C. (2009). *A practical guide to evaluating teacher effectiveness*. Washington D.C.: National comprehensive center for teacher quality.

- Ma, Liping (2009). *Aprender e ensinar matemática elementar*. Lisboa: SPM/Gradiva.
- Machado, E. (2008). Perspectivas e tendências da investigação em avaliação - hipóteses para a (re)interrogação de uma actividade. In P. Alves & E. Machado (Orgs.). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 183-201). S. Tirso: De Facto Editores.
- Machado, E. (2009). Para uma perspectiva crítica dos “modelos” de avaliação do desempenho docente. *Revista Elo*, (16), 51-59.
- Manrique, C. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3, (1e). Recuperado em 2 de Fevereiro, 2011, de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art5.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art5.pdf)
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, 1 (1), pp. 109-131.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, pp. 237-262.
- Melton, R. F. (1994). Competences in perspective. *Educational Research*, 36 (3), pp. 285-294.
- Miller, J. & Milner, J. (2004). *Voulez-vous être évalué?* Paris: Éditions Grasset& Fasquelle.
- Montero, M. L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, (340), pp. 19-86.
- Morgado, J. & Sousa, F. (2010). Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of education policy*, 25, pp. 369-384.
- Nascimento, M.A. (2002). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Tese de doutoramento.
- Nóvoa, A. (1991). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Portugal 2007, Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (21-28). Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2011). Profissão: docente. *Revista da educação*. Recuperado em 4 de Janeiro, 2012, de <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. (2), New York: McGraw-Hill.

- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs. asistir”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33). Recuperado em 7 de Maio, 2009, de <http://www.rieoei.org/rie33a01.htm>
- Ó, J. R. (2007). *História da Educação II. Relatório da Unidade Curricular*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Documento não publicado.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (1989). *As Escolas e a qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2004). *The quality of the Teaching Workforce*. Recuperado em 7 de Maio, 2009, de <http://www.oecd.org/edu/29478720.pdf>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Recuperado em 7 de Maio, 2009, de <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/34990905.pdf>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2012). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education Portugal*. Recuperado em 8 de Setembro, 2012, de <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/50077677.pdf>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2012a). *Education at a glance 2012: OECD Indicators*. Recuperado em 16 de Dezembro, 2012, de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Olmedilla, J.M. & García, C. M. (2006). Presentación. *Revista de Educación*, (340), 15-17. Recuperado em 12 de Junho, 2010, de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340.pdf>
- Pérez, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *Revista Iberoamericana de Educación* (33), pp.37-54. Recuperado em 15 de Outubro, 2012, de <http://www.rieoei.org/rie33a02.pdf>
- Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, Ph. (1998). *Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor*. Recuperado em 12 de Julho, 2011, de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_48.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html)
- Perrenoud, Ph. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

- Peterson, P. L. & Clark, M. C. (1978). Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15 (4), pp. 555-565.
- Pintassilgo, J. (2010). *A República e a educação: dos projetos às realizações*. Recuperado em 15 de Março, 2012, de <http://hdl.handle.net/10451/8313>
- Ramalho, H. (2007). Avaliação das políticas educativas. Percepções sobre uma ambição para Portugal ou de um modismo institucionalizado por uma legislatura mitigada entre o desejo do progressismo e a fatalidade neoconservadora. *Revista Elo*, (15), pp. 129-135.
- Ramalho, H. (2009). Escola, professores e avaliação de desempenho: discutindo a essência e a orientação da avaliação do desempenho dos professores. *Revista Elo*, (16), pp. 117-124.
- Reimão, C. (1994). Cultura e formação educativa. A formação contínua de professores num contexto de mudança. *Brotéria*, (138), pp. 393-405.
- Ribeiro, C.P. (2005). *Práticas de ensino e estilos de aprendizagem no ensino superior universitário*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Tese de Doutoramento.
- Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Rodríguez, F. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (12-1), 151-160. Recuperado em 21 de Julho, 2010, de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1240873240.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240873240.pdf)
- Roldão, M. (2003). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In Martins & Portugal (Org.). *1.º Simpósio Nacional de Educação Básica – Questões do presente e perspectivas futuras – Programa e resumos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Formação Docente*, 1 (1), pp. 57-70.
- Sacristán, J. G. & Gómez, A. P. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Editor.
- Salgado, L. (1995). Perspectivas da educação de adultos na formação de professores. *Inovação*, 8 (3), pp. 251-262.

- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Seco, G. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de doutoramento não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51 (4), pp. 458-498.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, I – Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-53). Barcelona: Editions Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30. Recuperado em 5 de Abril, 2009, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Silva, A. J. (2009). Três notas sobre a (auto)avaliação do desempenho docente como prática de subjectivação profissional. *Revista Elo*, (16), pp. 147-157.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Simões, H. R. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- Sobrinho, J. D. (2004) Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, 25 (88), pp. 703-725.
- Sobrinho, J. D. (2008). *Qualidade, avaliação: do sinais a índices*. Recuperado em 23 de Novembro, 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/11.pdf>
- Stigler, J. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap. Best ideas from the world's teachers for improving in the classroom*. New York: Free Press.
- Stronge, J. & Tucker, P. (2003). *Handbook on teacher evaluation: assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye on education.
- Teixeira, A. & Pintassilgo, J. (2011). *Os professores de matemática e a sua formação (algumas reflexões em perspectiva histórica)*. Recuperado em 27 de Fevereiro, 2012, de [http://www.apm.pt/files/\\_Conf09\\_4e7135becec0a.pdf](http://www.apm.pt/files/_Conf09_4e7135becec0a.pdf)

- Tomás, I. & Costa, J. (2011). Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 19 (72), 457-484. Recuperado em 5 de Novembro, 2012, de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011010400001&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011010400001&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Torrecilla, F. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorâmica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Vellis, R. (1991). *Scale Dtiques de evelopment: Theory and Applications*. Newbury Park CA: Sage Publications, Inc.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris: E.S.F.
- Vermersch, P. & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris: E.S.F
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridade?. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11 (1). Recuperado em 20 de Setembro, 2012, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>
- Viegas, H. (2007). Formação e desenvolvimento organizacional: Os Centros de Formação de Associação de Escolas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 41 (2), 219-232.
- Viegas, H. (2009). Avaliação do desempenho docente: um novo enquadramento para o exercício do ensino. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 43 (2), pp. 173-199.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2009). Novos papéis das escolas e dos professores. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (2), 50-68. Recuperado em 27 de Fevereiro, 2012, de <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/104/155>
- Zarka, Y. C. (2009). Éditorial, Qu'est-ce que tyranniser le savoir? *Cités*, (37), 3-6. Recuperado em 5 de Setembro, 2010, de <http://annemarie-kapron.com/pdf/evaluation-ideologie.pdf>
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, (34), pp. 3-9.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zgaga, P. (2007). Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino. *Portugal 2007, Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 29-39). Lisboa: Ministério da Educação.





## **Anexos**