



Luiz Cláudio de Almeida Queiroga

Avaliação do Desempenho Docente Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade em Formação de Professores
orientada por Prof. Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira e Prof.^a Doutora Albertina Lima de Oliveira
e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

setembro / 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**Avaliação do Desempenho Docente
Contributo da avaliação pelos pares para o
desenvolvimento profissional dos professores**

Luiz Cláudio de Almeida Queiroga

**Tese de Doutorado em Ciências da Educação, na
Especialidade em Formação de Professores**

Orientadores

Prof. Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira

Prof.^a Doutora Albertina Lima de Oliveira



Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

setembro de 2015

Agradecimentos

Quero agradecer a todos aqueles que tornaram possível a concretização deste trabalho.

Ao Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira e à Professora Doutora Albertina Lima de Oliveira que orientaram esta investigação, o meu agradecimento pelo contributo científico, compreensão, amizade, encorajamento e entusiasmo que sempre me transmitiram.

À minha esposa, Célia Queiroga, que esteve sempre ao meu lado ao longo desta grande aventura e, por cujas mãos passou a maior parte deste texto.

Aos meus filhos, Filipe e Lucas, pelo tempo que deixei de lhes dedicar com a elaboração desta tese.

Ao diretor do agrupamento de escolas *XPTO*, pela disponibilidade, abertura e solicitude que revelou.

Aos diretores das escolas do concelho de Viseu pela total disponibilidade em colaborar.

A todos os professores do concelho de Viseu e do agrupamento de escolas *XPTO* que participaram neste estudo.

À minha comadre, Manuela Branquinho e Dina Tinoco pela preciosa ajuda na revisão ortográfica de todo o trabalho.

Aos meus pais pelo facto de me terem inculcido o espírito de conquista e me terem dado motivação para o prosseguimento dos estudos.

A todos, os meus mais sinceros e profundos agradecimentos

Resumo

As alterações do sistema de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) realizadas a partir de 2008, e preconizadas posteriormente através do decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, visaram clarificar a articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional e assentavam os seus pressupostos na observação de aulas pelos pares internos e supervisão pedagógica, na dimensão formativa, procurando envolver mais os docentes no processo e resultados da avaliação. No entanto, a ADD provocou polémica no seio do corpo docente, tendo sido alvo de debate e dado lugar a várias investigações, tornando-se um campo de estudo de enorme relevo. Mais recentemente, a avaliação pelos pares internos no âmbito da ADD, após variadas críticas foi revogada, estando em vigor o decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, que procura combinar as orientações de uma avaliação interna e externa.

No contexto destas mudanças legislativas, o presente estudo pretende compreender em que medida a avaliação pelos pares internos e externos, no âmbito da ADD, tem contribuído para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Para o efeito, optámos, metodologicamente, por realizar um Estudo de Caso, num Agrupamento de Escolas da Região Centro, selecionado por nele ter ocorrido um número avultado de observação de aulas, no processo de ADD pelos pares internos. Devido à especificidade do estudo, e com o intuito de efetuarmos uma triangulação da informação, com base em diferentes fontes de evidência, recorreremos também a uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa. Em termos quantitativos, foi desenvolvido de raiz um questionário, “Questionário de Opinião sobre Avaliação do Desempenho Docente” (QOADD), para avaliar as perceções dos professores sobre a ADD, a supervisão pedagógica e a relação da avaliação pelos pares e o desenvolvimento profissional. Após uma aplicação preliminar, através do método de reflexão falada, e a condução de um estudo piloto, abrangendo 305 professores, destinado a validar o QOADD, o mesmo foi utilizado no estudo principal, tendo participado 108 professores, todos docentes de um mesmo Agrupamento de Escolas da Região Centro. Do ponto de vista qualitativo, realizaram-se cinco entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos, nomeadamente, ficha de avaliação global do desempenho docente, calendário para a observação de aulas, atas da reunião entre avaliador e avaliado, atas de

pré-observação e pós-observação, relatórios de reflexão escrita da/s aula/s observada/s efetuada/s pelo avaliado e avaliador e relatórios de autoavaliação.

No que concerne aos principais resultados obtidos, é possível concluir que o modelo de supervisão clínica, adotado no processo de observação de aulas pelo agrupamento de escolas *XPTO*, não foi integralmente cumprido. A avaliação pelos pares internos, não desencadeando melhorias relevantes nas práticas educativas dos professores, parece no entanto ter possibilitado o enriquecimento do trabalho colaborativo e de práticas reflexivas, contribuindo essencialmente para o desenvolvimento profissional dos docentes avaliadores e para a identificação de necessidades de formação. A avaliação pelos pares externos tende a revelar-se vantajosa, por um lado, pelo facto de os professores avaliadores externos terem de possuir formação específica ou experiência profissional em supervisão pedagógica, colmatando a falta de formação dos avaliadores internos e, por outro lado, estando o avaliador numa condição de pessoa externa e neutra à escola/agrupamento do professor avaliado, a classificação não é tão suscetível de ser influenciada por amizades, familiaridades e outros padrões de relação com grande potencial para a sua distorção.

Parece-nos importante realçar que a observação de aulas, no contexto da ADD, deve ser mais continuada e regular, pelo que ao longo do ano letivo devem ser contemplados mais do que dois momentos de aulas assistidas, e deve-se empregar todas as fases do ciclo de supervisão pedagógica, nomeadamente, encontro de pré-observação, observação, análise dos dados e encontro de pós-observação, podendo estas ser também articuladas com as funções do avaliador interno através do programa de *peer coaching*.

Palavras-Chave: Avaliação do desempenho docente; Avaliação pelos pares; Desenvolvimento profissional

Abstract

Teacher performance evaluation: Contribution of peer evaluation for the professional development of teachers

The changes in the Teacher Performance Evaluation (TPE) system performed since 2008 and later recommended by the regulatory decree no. 2/2010 of June 23rd, aimed at clarifying the link with the career and professional development and based their assumptions on the classroom observation fulfilled by the internal peers and the pedagogical supervision in the formative dimension, seeking to involve more teachers both in the process and evaluation results. However, the TPE caused controversy among the teachers, being the subject of debate and giving rise to several investigations, making it a huge field of study. More recently, and after mixed reviews, the internal evaluation fulfilled by the peers in the TPE was revoked, being in force the regulatory decree no. 26/2012 of February 21st, which seeks to combine the guidance of both an internal and external evaluation.

In the context of these legislative changes, this study aims to understand to what extent the evaluation fulfilled by the internal and external peers, in the framework of the TPE, has contributed to the improvement of teaching practices and the teachers' professional development.

For this purpose, we have methodologically chosen to conduct a case study, in a Group of Schools from the Central Region of the country, selected because there has been a large number of classroom observation in the TPE process fulfilled by the internal peers. Due to the specificity of this study and in order to effectuate a triangulation of the information, based on different sources of evidence, we also appealed to a mixed approach, both qualitative and quantitative. In quantitative terms, it was developed from a scratch questionnaire, "Questionnaire View on Teacher Performance Evaluation" (QVTPE), to assess the perceptions of teachers on the TPE, the pedagogical supervision and the relationship of peer evaluation and professional development. After a preliminary application through the spoken reflection method, and a conducted pilot study, involving 305 teachers, intended to validate the QVTPE, it was used in the main study, where 108 teachers participated, all teachers from the same Group of Schools from the Central Region of the country. From a qualitative point of

view, there were five semi-structured interviews and analysis of documents, namely, a global evaluation sheet of teaching performance, schedule for classroom observation, meeting minutes between evaluator and evaluated, pre-viewing minutes and after observation minutes, writing reflection reports from the lessons observed made by the evaluator and the evaluated and the self-assessment report.

Regarding the main results, it is possible to conclude that the clinical supervision model adopted in the process of classroom observation by the *XPTO* Group of Schools was not fully carried out. The internal evaluation fulfilled by the peers did not trigger significant improvements in the educational practices of teachers, it seemed nevertheless to have enabled the enrichment of collaborative and reflective practices, essentially contributing to the professional development of teachers and evaluators to identify training needs. The evaluation fulfilled by the external peers tended to prove advantageous, on the one hand due to the fact that the external evaluating teachers had to have special training or experience in pedagogic supervision, bridging the lack of training of the internal evaluators and, on the other hand, being the evaluator an external and neutral person to the school/group of schools evaluated teacher, the classification is not as likely to be influenced by friendship, familiarity and other great potential with respect to standards of distortion.

It seems important to note that the classroom observation in the context of the TPE should be continued and regular, so that throughout the school year there should be included more than two periods of classes attended, and should employ all phases of the pedagogical supervision cycle, namely, the pre-observation, observation, data analysis and post-observation meetings, these could also be articulated with the functions of the internal evaluator through the peer coaching program.

Keywords: Teacher performance evaluation; Peer evaluation; Professional development

ÍNDICE GERAL

Lista de quadros.....	i
Lista de figuras.....	v
Lista de gráficos.....	vii
Contextualização Inicial.....	26
Introdução.....	28
Justificação e pertinência do estudo.....	31
Problema ou situação problemática.....	33
Configuração do trabalho.....	34
PRIMEIRA PARTE - Revisão da Literatura.....	36
Nota introdutória.....	38
CAPÍTULO I - Avaliação do desempenho docente.....	42
1.1. Políticas e sistemas internacionais de ADD.....	44
1.2. Sistemas de ADD em Portugal.....	60
1.3. Conceitos de avaliação e de desempenho docente.....	85
1.4. Propósitos/finalidades da ADD.....	92
1.5. Problemas no âmbito da ADD.....	100
CAPÍTULO II - Desenvolvimento profissional.....	106
2.1. A equação da profissionalização e profissionalidade.....	108
2.2. Desenvolvimento profissional: Um conceito em constante mutação.....	111
2.3. Características e perspetivas do desenvolvimento profissional.....	115
2.4. Fases da carreira profissional dos professores.....	122
2.5. Modelos de desenvolvimento profissional.....	125
2.5.1. Modelo de desenvolvimento profissional autónomo.....	126
2.5.2. Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão.....	126
2.5.3. Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria.....	127
2.5.4. Modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação.....	128

2.5.5. Modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para a ação.....	129
CAPÍTULO III - Supervisão pedagógica.....	132
3.1. Supervisão e a sua contextualização.....	134
3.2. Modelo de supervisão clínica.....	137
3.3. A supervisão pedagógica no processo de ADD	140
3.4. Perspetiva da avaliação formativa versus sumativa na ADD.....	144
3.5. Observação de aulas no âmbito do processo supervensivo.....	148
3.5.1. Ciclos de observação.....	151
3.6. Observação de aulas no contexto de ADD.....	155
3.7. Papel do supervisor na ADD.....	160
CAPÍTULO IV - Avaliação pelos pares.....	170
4.1. Avaliação pelos pares: Um caminho sinuoso.....	172
4.2. Paradigmas da avaliação pelos pares.....	175
4.3. Modelos internalistas e externalistas.....	177
4.4. Avaliação pelos pares em contextos colaborativos.....	180
4.5. <i>Peer coaching</i> em contexto de avaliação pelos pares.....	189
4.6. Estudos no âmbito da ADD.....	195
SEGUNDA PARTE - Estudo Empírico.....	206
Nota introdutória.....	208
CAPÍTULO V- Metodologia da investigação.....	210
5.1. Objetivos do estudo.....	212
5.2. Estudo de caso.....	212
5.3. Contexto do estudo.....	214
5.4. Seleção do caso.....	215
5.5. Caracterização do agrupamento de escolas.....	217
5.6. Instrumentos de recolha de dados.....	218
5.7. Triangulação de dados.....	220

CAPÍTULO VI - Estudo piloto	222
6.1. Primeira fase	224
6.1.1. Análise documental.....	224
6.1.2. Entrevistas semiestruturadas.....	230
6.1.2.1. Seleção dos participantes.....	231
6.1.2.2. Instrumento de recolha de dados.....	233
6.1.2.3. Realização das entrevistas.....	236
6.1.2.4. Transcrição das entrevistas.....	238
6.1.2.5. Análise de conteúdo.....	239
6.2. Segunda fase	248
6.2.1. Construção, caracterização e validação preliminar do questionário.....	248
6.2.1.1. Método de reflexão falada.....	255
6.3. Terceira fase	261
6.3.1. Seleção e caracterização da amostra.....	262
6.3.2. Procedimentos.....	271
6.3.2.1. Processo de aplicação do questionário.....	271
6.3.3. Validação do QOADD.....	274
6.3.3.1. Análise da fiabilidade.....	276
6.3.3.2. Análise factorial exploratória.....	286
CAPÍTULO VII - Estudo principal com o QOADD	296
7.1. Definição das hipóteses.....	298
7.1.1. Operacionalização das variáveis.....	300
7.2. População e amostra.....	301
7.3. Caracterização da amostra.....	302
7.4. Instrumento - QOADD.....	310
7.5. Fiabilidade do QOADD.....	313
7.6. Procedimentos.....	319
7.6.1. Processo de aplicação do questionário.....	319
7.6.2. Análise dos dados.....	321
CAPÍTULO VIII - Apresentação dos resultados	322
8.1. Da análise documental.....	324
8.2. Das entrevistas.....	336
8.3. Do questionário.....	351

8.3.1. Testes de hipóteses.....	351
8.3.2. Dados sobre a dimensão processo de supervisão pedagógica.....	372
CAPÍTULO IX - Discussão dos resultados.....	382
9.1. Modelo de supervisão pedagógica adotado no agrupamento de escolas em estudo.....	385
9.2. Opinião dos informantes chave sobre o processo de avaliação pelos pares no desenvolvimento das práticas letivas.....	385
9.3. Razões apontadas pelos professores sobre a escolha da avaliação pelos pares na componente científica-pedagógica.....	388
9.4. Avaliação pelos pares: Prestação de contas ou desenvolvimento profissional dos professores.....	393
9.5. Opinião dos professores sobre a avaliação pelos pares externos.....	400
Conclusões	410
Bibliografia.....	424
Apêndices.....	442
Apêndice I. Protocolo de investigação.....	444
Apêndice II. Solicitação de autorização para recolha de dados.....	448
Apêndice III. Guião das entrevistas semiestruturadas.....	450
Apêndice IV. Caracterização dos entrevistados.....	454
Apêndice V. Grelha de análise documental.....	456
Apêndice VI. Grelha do método de reflexão falada.....	458
Apêndice VII. Direção Geral de Educação - nota metodológica.....	462
Apêndice VIII. Direção Geral de Educação - declaração dos orientadores.....	468
Anexo IX. Direção Geral de Educação - submissão do questionário.....	470
Anexo X. Direção Geral de Educação - autorização para aplicação do QOADD.....	472
Apêndice XI. Pedido de autorização aos agrupamentos de escolas para aplicação do questionário.....	474
Apêndice XII. Informação aos coordenadores de departamento.....	478
Apêndice XIII. Informação aos professores dos agrupamentos de escolas.....	480
Apêndice XIV. Termo de aceitação para participar na investigação.....	482
Apêndice XV. Primeira versão do questionário.....	484
Apêndice XVI. Questionário piloto.....	492
Apêndice XVII. Questionário final.....	500
 Apêndices em CD_ROM	
Apêndice XVIII. Análise de conteúdo das entrevistas	
Apêndice XIX. Estudo piloto - caracterização da amostra	
Apêndice XX. Estudo principal com o QOADD - caracterização da amostra	
Apêndice XXI. Fiabilidade interna do estudo piloto	
Apêndice XXII. Estudo piloto - validade - análise factorial	
Apêndice XXIII. Fiabilidade interna do estudo principal com o QOADD	
Apêndice XXIV. Teste da normalidade - quadros e gráficos	
Apêndice XXV. Teste de normalidade	

Apêndice XXVI. Informações aos diretores dos CFAE's
Apêndice XXVII. Ficha para transcrição das entrevistas
Apêndice XXVIII. Transcrição das entrevistas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Síntese do modelo interno de avaliação do desempenho docente.....	70
Quadro 2.	Dimensões da ADD, definição e domínios.....	73
Quadro 3.	Síntese do modelo externo de avaliação do desempenho docente.....	78
Quadro 4.	Perspetiva concetual do modelo de supervisão clínica (Rasco, 1999, citado por Fraile, 2007, trad. e adap.).....	140
Quadro 5.	Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação (Nolan & Hoover, 2011, trad. e adap.).....	141
Quadro 6.	Comparação da avaliação sumativa e formativa na avaliação do professor (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004, trad. e adap.)...	145
Quadro 7.	Competências e funções do supervisor (Vieira, 1993).....	164
Quadro 8.	Documentos analisados.....	229
Quadro 9.	Caracterização dos sujeitos participantes nas entrevistas	233
Quadro 10.	Categorias e subcategorias.....	242
Quadro 11.	Inquiridos no método de reflexão falada.....	256
Quadro 12.	Caracterização da população e amostra do estudo piloto.....	264
Quadro 13.	Sexo dos professores.....	264
Quadro 14.	Idade dos professores.....	264
Quadro 15.	Tempo de serviço.....	265
Quadro 16.	Tempo de serviço na escola.....	265
Quadro 17.	Habilitações académicas.....	266
Quadro 18.	Departamento curricular.....	266
Quadro 19.	Nível/eis de ensino onde lecionam os professores.....	267
Quadro 20.	Situação profissional dos professores.....	268
Quadro 21.	Desempenho de cargos.....	268
Quadro 22.	Número de cargos exercidos.....	268
Quadro 23.	Estatuto dos professores na ADD.....	269
Quadro 24.	Solicitação de observação de aulas pelos professores avaliados.....	269
Quadro 25.	Momentos de observação.....	270
Quadro 26.	Indicação dos avaliadores relativo à solicitação de observação de aulas dos avaliados.....	270
Quadro 27.	Avaliador teve formação no âmbito do processo de ADD.....	270
Quadro 28.	Avaliador avaliou professores da mesma área disciplinar.....	271
Quadro 29.	Avaliador avaliou professores de outra área disciplinar.....	271
Quadro 30.	Organização estrutural do questionário piloto: dimensões e categoria.	294
Quadro 31.	População e amostra.....	302
Quadro 32.	Idade dos professores.....	303
Quadro 33.	Habilitações académicas.....	304
Quadro 34.	Departamento curricular.....	305
Quadro 35.	Desempenho de cargos.....	306
Quadro 36.	Número de cargos exercidos.....	307
Quadro 37.	Momentos de observação.....	309
Quadro 38.	Avaliador teve formação no âmbito do processo de ADD.....	310
Quadro 39.	Avaliador avaliou professores de outra área disciplinar.....	310
Quadro 40.	Organização estrutural do questionário final: dimensões e categorias.	312
Quadro 41.	Valores de <i>Alpha de Cronbach</i> do QOADD	319
Quadro 42.	Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão ADD, em função do estatuto na ADD.....	353

Quadro 43.	Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão desenvolvimento profissional e à categoria desenvolvimento do ensino e aprendizagem, em função do estatuto na ADD.....	354
Quadro 44.	Teste das atitudes dos professores relativamente às categorias vertente profissional social e ética, participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, em função do estatuto na ADD.....	354
Quadro 45.	Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão avaliação pelos pares e às categorias avaliação pelos pares internos e externos, em função do estatuto na ADD.....	355
Quadro 46.	Teste das atitudes dos professores relativamente à ADD, em função da variável solicitação/não solicitação de observação de aulas.....	356
Quadro 47.	Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão desenvolvimento profissional e às categorias vertente profissional social e ética, desenvolvimento do ensino e aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida em função da variável solicitação/não solicitação de observação de aulas.....	357
Quadro 48.	Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão avaliação pelos pares e às categorias avaliação pelos pares internos e externos, em função da variável solicitação/não solicitação de observação de aulas.....	358
Quadro 49.	Teste das atitudes dos professores avaliadores relativamente à dimensão desenvolvimento profissional e às categorias vertente social profissional e ética, participação na escola e relação com a comunidade educativa, desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida e desenvolvimento do ensino e aprendizagem, em função da variável formação específica.....	358
Quadro 50.	Teste das atitudes dos professores avaliadores relativamente à dimensão avaliação pelos pares e às categorias avaliação pelos pares internos e externos, em função da variável formação específica.....	360
Quadro 51.	Teste das atitudes dos professores relativamente às dimensões ADD e desenvolvimento profissional, em função do departamento curricular.....	362
Quadro 52.	Teste das atitudes dos professores relativamente às categorias vertente profissional social e ética, desenvolvimento do ensino e aprendizagem e participação na escola e relação com a comunidade educativa, em função do departamento curricular.....	363
Quadro 53.	Análise das atitudes dos professores relativamente à categoria desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, em função do departamento curricular.....	363
Quadro 54.	Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão avaliação pelos pares e às categorias avaliação pelos pares internos e externos, em função do departamento curricular.....	364
Quadro 55.	Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão ADD, em função do desempenho de cargos.....	365
Quadro 56.	Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão desenvolvimento profissional e às categorias vertente profissional social e ética, participação na escola e relação com a comunidade	

	educativa, desenvolvimento do ensino e aprendizagem e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, em função do desempenho de cargos.....	366
Quadro 57.	Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão avaliação pelos pares e às categorias avaliação pelos pares internos e externos, em função do desempenho de cargos.....	367
Quadro 58.	Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão ADD, em função da situação profissional.....	367
Quadro 59.	Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão avaliação pelos pares e às categorias avaliação pelos pares internos e externos, em função da situação profissional.....	368
Quadro 60.	Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão ADD, em função dos níveis de ensino.....	369
Quadro 61.	Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão desenvolvimento profissional e às categorias vertente social profissional e ética e desenvolvimento do ensino e aprendizagem, em função da variável níveis de ensino.....	370
Quadro 62.	Teste das atitudes dos professores relativamente às categorias participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, em função da variável níveis de ensino.....	371
Quadro 63.	Teste das atitudes dos professores avaliadores relativamente à dimensão avaliação pelos pares e às categorias avaliação pelos pares internos e externos, em função da variável níveis de ensino.....	372
Quadro 64.	Os professores do mesmo grupo disciplinar desenvolveram trabalho colaborativo para a preparação das aulas observadas.....	373
Quadro 65.	Para cada aula observada foi realizada uma reunião de pré-observação e pós-observação.....	373
Quadro 66.	A reunião de pós-observação ocorreu até dois dias depois da observação da aula.....	373
Quadro 67.	O meu departamento curricular antecedeu o processo de avaliação com a realização de uma reunião como forma de orientar o processo de supervisão pedagógica.....	374
Quadro 68.	No meu agrupamento/escola foi realizada formação interna para os avaliadores.....	374
Quadro 69.	O meu departamento curricular elaborou instrumentos/documentação adicional, para além dos produzidos pela CCAD.....	374
Quadro 70.	No meu agrupamento/escola o avaliador convidou o seu colega avaliado a observar as suas aulas.....	375
Quadro 71.	No meu agrupamento/escola o avaliado obteve informação sobre a reflexão realizada pelo professor avaliador em cada aula observada...	375
Quadro 72.	Foi realizada entre o avaliador e avaliado uma análise e reflexão sobre o relatório de autoavaliação.....	375
Quadro 73.	O avaliador e o avaliado efetuaram algumas reflexões sobre a aula observada logo depois desta ter terminado.....	376
Quadro 74.	Na fase de pré-observação foram definidos entre o avaliador e o avaliado os focos específicos a observar na aula.....	376
Quadro 75.	Na reunião de pré-observação o professor avaliado deu a conhecer os objetivos e as estratégias de ensino e avaliação previstos para a aula observada.....	376

Quadro 76.	Na fase de pré-observação o avaliador explicitou os procedimentos a adotar na aula observada.....	377
Quadro 77.	Na fase de pré-observação foi discutido e analisado o plano de aula...	377
Quadro 78.	Na reunião de pós-observação o avaliador forneceu orientações para a melhoria de aspetos menos bem conseguidos.....	377
Quadro 79.	Na reunião de pós-observação foram definidos pelo avaliador os aspetos a privilegiar na observação de aula seguinte.....	378
Quadro 80.	Na reunião de pós-observação o avaliador sugeriu ao professor avaliado a frequência de ações de formação.....	378
Quadro 81.	Na reunião de pós-observação o avaliado foi convidado pelo avaliador a propor alternativas a aspetos menos bem conseguidos.....	378

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Etapas e níveis de desenvolvimento profissional (Fonte - Tardif & Faucher, 2010).....	109
Figura 2. Fases da carreira profissional (Fonte: Huberman, 1995, p. 47).....	125
Figura 3. Ciclo de supervisão clínica (Fonte: Marshall, 2013; Alarcão & Tavares, 2003).....	152
Figura 4. Modelo misto de avaliação pelos pares no âmbito da ADD.....	194
Figura 5. Plano de investigação.....	214

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Sexo dos professores.....	302
Gráfico 2.	Tempo de serviço na carreira docente.....	303
Gráfico 3.	Tempo de serviço na escola.....	304
Gráfico 4.	Nível/is de ensino.....	305
Gráfico 5.	Situação profissional.....	306
Gráfico 6.	Estatuto na ADD.....	307
Gráfico 7.	Cargos dos avaliadores.....	308
Gráfico 8.	Avaliados que solicitaram observação de aulas.....	309

*Se te quiserem convencer de que é impossível, diz-lhes que impossível é desistir,
impossível é não tentar, é não arregaçar as mangas e superar.
Viver é acreditar e fazer acontecer!*

Célia Queiroga

CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL



Introdução

As mudanças ocorridas nos últimos anos na sociedade têm provocado alterações significativas no contexto escolar, que obrigam os professores a refletirem as suas atuações no quadro educativo, organizacional e pedagógico. Os professores desempenham um papel fundamental na evolução do sistema educativo, das escolas e, conseqüentemente, no sucesso escolar dos alunos, daí a pertinência de indicadores de controlo que permitam aferir da qualidade dos serviços prestados pelos docentes.

A avaliação do desempenho docente (ADD) surge neste quadro quase como uma imposição exterior, fruto dos sistemáticos *feedbacks* que a tutela tem recebido. Neste âmbito, assumem particular referência a OCDE e os vários relatórios desenvolvidos sobre o estado da educação em Portugal, bem como o programa PISA, promovido pela OCDE desde 2000, cuja principal função é efetuar uma avaliação a nível internacional das aprendizagens dos alunos para avaliar as suas competências e conhecimentos e, desta forma, fornecer aos países indicadores credíveis do sucesso ou fracasso das políticas educativas fomentadas. As informações daí provenientes têm despoletado a opinião pública, mas também todos os agentes educativos, para a premência de políticas educativas internas que incitem uma melhoria substancial do ensino e, conseqüentemente, uma melhoria das aprendizagens dos alunos.

Deste modo, o Ministério da Educação tem efetuado um conjunto de mudanças educativas, entre as quais, ao nível da avaliação dos professores. De acordo com Peterson (2000), a importância da avaliação dos professores no sistema educativo deriva do facto de possibilitar a melhoria do ensino. Neste sentido, a ADD tem vindo a ser alvo de grandes modificações ao longo dos últimos anos. A partir de 2007 passou a estar vinculada aos pressupostos da observação de aulas, constituindo a avaliação pelos pares condição necessária para progressão na carreira. Tendo em consideração os processos de profissionalização, a avaliação pelos pares assume relevância na procura de soluções que possibilitem ao docente, no seu local de trabalho, conseguir dar resposta, de forma competente, às exigências solicitadas, elevando o nível da qualidade de ensino e da aprendizagem dos alunos. A avaliação pelos pares assume proeminência, constituindo-se como uma ação que pode, na opinião de Topping (2009), levar o professor a examinar e esclarecer os objetivos do seu ensino, propósitos de avaliação, critérios e escalas de classificação.

No entanto, o período conturbado que Portugal atravessa influencia negativamente os professores, despertando sentimentos de insegurança, incerteza e instabilidade profissional, que acabam por estar na origem da descrença e da recusa em aceitar as atuais reformas políticas educativas. Apesar de no Estatuto da Carreira Docente¹ se constatar que a tutela é favorável à valorização da função dos professores, estes sentem que as expectativas profissionais que tinham no início da carreira representam uma desilusão.

Por seu turno, as alterações introduzidas ao nível da ADD com o objetivo de diferenciar os professores, utilizando formas de atuar que permitam reconhecer os saberes, as capacidades e as qualidades dos mesmos no desempenho da atividade letiva, não têm sido bem aceites pelos próprios docentes. Embora seja considerada um instrumento regulador e certificador, a ADD tem sido percebida pelos professores como algo que não contribui para o seu desenvolvimento profissional. Este entendimento, fruto do conceito de avaliação estar vinculado a um processo de julgamento, faz com que os professores sintam este momento mais como uma manifesta e restrita emissão de um juízo de valor sobre o desempenho patenteado, do que um momento propício ao desenvolvimento profissional e melhorias das práticas pedagógicas. Hadji (1994) refere que o ato de avaliar pode significar, entre outras coisas, verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, ou simplesmente dar um conselho.

Por outro lado, importa realçar que a natureza sumativa da avaliação sobrepõe-se à formativa, em virtude da sua associação ao caráter da prestação de contas, com impactos diretos na carreira do professor. Para Coelho e Oliveira (2010, p. 9), “o conceito de avaliação é estratégico no desenvolvimento de todo o processo educativo, quer se trate da avaliação das aprendizagens, quer do desempenho dos professores, quer, ainda, da avaliação das escolas”.

Pelo exposto, a ADD encontrou muitas resistências por parte dos professores, que criaram obstáculos e entraves à sua implementação e, conseqüentemente, à consecução dos seus objetivos. A ADD não deverá ser uma prática utilizada para punir os professores, mas sim uma prática conducente à melhoria da qualidade do ensino. Num momento em que a avaliação dos professores tem uma tão forte importância, é urgente que estes possuam indicadores objetivos da sua competência profissional, que lhes

¹ Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho.

possibilitem identificar necessidades de formação, para que através da reflexão individual, em pares ou da formação contínua, encontrem soluções que colmatem os problemas detetados. Assim, para que a ADD possa atingir os seus objetivos e os professores possam crescer profissionalmente, é necessário que estes se consciencializem das dificuldades que sentem no exercício/desempenho das práticas docentes, fazendo uma reflexão e ou autocrítica consciente. Como asseveram Alves e Flores (2010, p. 9), a avaliação dos professores “deverá ser entendida como um meio que contribuirá para a reflexão sobre a prática, ou seja, para uma autocrítica do trabalho do professor...”.

Neste prisma, o modelo preconizado pelo decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, que assenta os seus pressupostos na observação de aulas utilizando a prática supervisionada entre pares, assume relevância num quadro de regulação. A ADD assume-se como um “momento privilegiado para refletir, autoavaliar, ser avaliado, numa perspetiva de reflexão/ação, conducente à melhoria de técnicas, estilos e estratégias de ensino, capazes de dar resposta a todos os alunos, promovendo o seu sucesso” (Coelho & Oliveira, 2010, p. 12). Este modelo internalista de avaliação dos professores, estabeleceu a nível nacional os padrões de desempenho docente, criando a figura do relator/avaliador, da comissão de avaliação do desempenho docente (CCAD), do professor avaliado, a observação de aulas e a atribuição de uma classificação. Fernandes (2008) advoga que a crescente afirmação científica da avaliação, tem contribuído para que as iniciativas destinadas a melhorar a educação, tivessem começado a incorporar sistemas de avaliação de professores com finalidades tão diversas, como a seleção para efeitos de ingresso na profissão, a formação e desenvolvimento profissional, a melhoria do ensino, a progressão na carreira e o aumento de salário.

Porém, os propósitos da avaliação e supervisão fizeram com que as várias finalidades deste modelo fossem questionadas. Um dos aspetos mais polémicos foi centrar na mesma pessoa a valência sumativa e formativa, o que fez despertar sentimentos de incredibilidade e desconfiança sobre os intentos do modelo internalista. Apesar de “um dos principais objetivos da supervisão é o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, o qual só se consegue através de um longo trabalho conjunto, de colaboração entre o professor e o supervisor” (Guedes, 2011, p. 85), a supervisão entre pares no processo de ADD foi entendida mais como um momento avaliativo e classificativo e não tanto como um momento propício ao desenvolvimento

profissional. Para além desta problemática, os professores sentiram que o processo pelos pares internos originava injustiças, pelo que advogam que ao realizar-se a avaliação por avaliadores externos ao estabelecimento escolar, seriam evitados confrontos pessoais, mau ambiente entre colegas, e, por outro lado, assegurar-se-ia alguma isenção do processo (Queiroga, Oliveira & Barreira, 2014), dado o distanciamento afetivo dos especialistas em relação aos docentes. Segundo Graça et al (2011, p. 5), “a avaliação de professores é uma tarefa de enorme complexidade e que o seu processo de desenvolvimento não é anódino, podendo os impactos dessa avaliação ser extremamente positivos, ou pelo contrário, extremamente negativos”.

Todavia, tendo em conta a complexidade da intervenção educativa na sala de aula, o contexto onde se desenvolve a ação, e as características pessoais dos professores e dos alunos, a avaliação do professor implica e reforça o profissionalismo docente, e constitui uma necessidade institucional, profissional e pessoal. As recomendações internacionais referem que a avaliação de professores deve ter por base o pressuposto do desenvolvimento profissional dos docentes, tendo em vista, por um lado, o aperfeiçoamento contínuo das práticas letivas e, por outro lado, as escolas como organizações. Na escola moderna, o professor desempenha funções e papéis cada vez mais complexos e diversificados, perante os quais é necessário um conjunto díspar de competências, que lhe permitam dar respostas claras e cabais às situações com que é confrontado no meio em que se enquadra. Desta forma, urge a necessidade de implementação de culturas colaborativas supervisivas e avaliativas no seio da comunidade docente, para que a ADD, definitivamente, possa ser vislumbrada como um “veículo” ao serviço da escola, que perante a lógica de formação contínua, acompanha e apoia “o professor na aquisição de competências e de qualificações suplementares, que concorrerão para a melhoria dos resultados dos alunos” (Graça et al, 2011, p. 5).

Justificação e pertinência do estudo

A ADD é uma temática que aparece frequentemente na linha da frente do debate nacional e internacional, sendo que nos dias de hoje, faz parte integrante das agendas políticas. Por outro lado, quando se fala em educação, inevitavelmente aborda-se a questão do professor, da sua formação, da qualidade do ensino ministrado, dos

resultados escolares dos alunos e da qualidade das escolas. Para melhorar o sistema educativo, o governo português tem efetuado ao longo dos anos modificações pertinentes nos modelos de ADD, que por várias razões não surtiram o efeito desejado, lançando novas problemáticas e desafios aos investigadores. Passou-se de uma avaliação com forte incidência na componente de autoavaliação, simplista, com pouca perspectiva de desenvolvimento profissional, controlada pelos avaliados, para uma mais diversificada, com a introdução de um sistema de observação, onde os processos de avaliação pelos pares internos eram baseados nos pressupostos da supervisão. Esta perspectiva de avaliação/supervisão² em contexto real de ensino e de escola, através do trabalho entre pares, potenciando uma cultura colaborativa, podia ter sido percecionada como uma revolução no processo de avaliação, com forte impacto na formação e desenvolvimento profissional. Contudo, por um lado, o duplo objetivo de regulação e de prestação de contas e, por outro lado, pelo facto de o processo contemplar avaliadores/relatores internos sem qualquer formação específica em supervisão pedagógica, em que os avaliados não reconheciam no supervisor competências para tal, não foi bem aceite pelos professores. Esta situação problemática gerou uma mudança de modelo de ADD, que com o decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, passa a basear os seus pressupostos por um lado, numa avaliação interna e, por outro lado, e pela primeira vez, na avaliação externa.

Deste modo, e perante o curto espaço de tempo de vigência do modelo de ADD preconizado pelo decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, assente basicamente na componente avaliação pelos pares, num sistema puramente interno, o governo, bem como os investigadores, não conseguiram aferir da sua real potencialidade no processo de desenvolvimento profissional. A nossa investigação pretende verificar e perceber se a observação e avaliação das práticas letivas dos professores pelos seus pares potenciou a aquisição de novas competências e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional dos docentes. Mas por outro lado, e aproveitando o *timing* da investigação, pretendemos obter a opinião dos professores acerca do modelo de ADD externo, preconizado pelo decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro.

² Decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho.

Problema ou situação problemática

Segundo Amado e Freire (2013, p. 126), “antes de tomar decisões sobre o caso a eleger como objeto de pesquisa, o investigador tem que definir a problemática e de esclarecer o enquadramento teórico que lhe servirá de base”. Neste sentido, e tendo como pressuposto que a definição do problema a estudar constituiu o elemento chave e fundamental numa investigação, sendo mesmo, segundo Fortin (2000), a fase mais importante em qualquer processo de investigação, é essencial para a sua definição tomar algumas decisões que orientam o investigador de forma suportada.

Deste modo, considerando que o “primeiro passo na planificação de um estudo de caso é a identificação de um problema” (Amado & Freire, 2013, p. 126), efetuámos uma revisão inicial da literatura que teve como objetivo conhecer a realidade investigativa do nosso tema e a sua aplicabilidade, de forma a possuímos um quadro concetual que ajudasse a perspetivar a utilidade da nossa investigação. Por outro lado, procurámos identificar um conjunto de estudos sobre a temática em análise, que servissem de base e suporte nos processos de desenvolvimento (Tuckman, 2000) deste trabalho, tentando, deste modo, perceber e compreender as possíveis ligações entre eles, mas também, delimitar e orientar a definição do nosso problema. De acordo com Fortin (2000, p. 39), “a etapa inicial do processo de investigação consiste em encontrar um domínio de investigação que interesse ou preocupe o investigador e se revista de importância para a disciplina”.

Pelo exposto, vamos formular o nosso problema tendo em conta a praticabilidade da recolha de dados, verificando a possibilidade concreta do problema ser “testado através de métodos empíricos” (Tuckman, 2000, p. 37). Sendo assim, e assente no propósito que este servirá de linha orientadora da investigação, com o sentido de centrar a atenção do investigador no fenómeno em estudo (Coutinho, 2011), passamos a referir o problema da investigação:

Em que medida o processo de avaliação pelos pares contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores?

Configuração do trabalho

O presente trabalho encontra-se estruturado em duas partes. A primeira refere-se à revisão da literatura e a segunda parte ao estudo empírico.

A primeira parte, revisão da literatura, está organizada em quatro capítulos. No capítulo I, avaliação do desempenho docente, abordamos a temática das políticas e sistemas internacionais de ADD, sistemas de ADD em Portugal, conceitos de avaliação e de desempenho docente, propósitos/finalidades da ADD e problemas no âmbito da ADD. No capítulo II, estão desenvolvidos os temas relativos à profissionalização e profissionalidade, desenvolvimento profissional enquanto conceito em constante mutação, características e perspetivas do desenvolvimento profissional, fases da carreira profissional dos professores e os modelos de desenvolvimento profissional. No capítulo III, supervisão pedagógica, efetuamos, em primeiro lugar, uma contextualização da temática e, de seguida, centramo-nos no modelo de supervisão clínica, na supervisão pedagógica no processo de ADD, na perspetiva da avaliação formativa versus sumativa na ADD, observação de aulas no âmbito do processo supervisivo, ciclos de observação, observação de aulas no contexto de ADD, e, por fim, abordamos o papel do supervisor na ADD. No capítulo IV, avaliação pelos pares, fazemos em primeiro lugar um enquadramento teórico sobre o conceito para, em seguida, referenciar os paradigmas da avaliação pelos pares e modelos internalistas e externalistas. No penúltimo tema, procuramos perspetivar a avaliação pelos pares em contextos colaborativos, explanamos o *peer coaching* na avaliação pelos pares, sendo que no último elencamos os vários estudos no âmbito da ADD tidos em consideração nesta investigação.

Na segunda parte, que diz respeito ao trabalho empírico desenvolvido, surge em primeiro lugar o capítulo V, que é destinado à metodologia da investigação desencadeada, onde estão referenciados os objetivos do estudo, estudo de caso, contexto do estudo, seleção do caso, caracterização do agrupamento de escolas, os instrumentos de recolha de dados e a triangulação de dados. O capítulo VI refere-se ao estudo piloto, sendo que para uma melhor organização dividimo-lo em três fases. Na primeira fase, expomos a razão da utilização da análise documental como técnica inicial de recolha de informação, documentos analisados e as decisões tomadas. Em seguida, fazemos referência à segunda técnica de recolha de dados, entrevistas semiestruturadas, onde

elencamos a seleção dos participantes, instrumento de recolha de dados, realização e transcrição das entrevistas, bem como análise de conteúdo. Na segunda fase, desenvolvemos todos os procedimentos na construção, caracterização e validação preliminar do questionário (QOADD), para, em seguida, explorarmos o método de reflexão falada. Na terceira fase, expomos o estudo piloto propriamente dito, os procedimentos, a seleção e caracterização da amostra, o processo de aplicação do QOADD, bem como a validação do QOADD em termos de análise da fiabilidade e análise factorial exploratória. O capítulo VII é destinado ao estudo principal com o QOADD, onde fazemos referência à definição das hipóteses, população e amostra, caracterização da amostra, instrumento de recolha de dados, fiabilidade do QOADD e os procedimentos. No capítulo VIII, apresentação dos resultados, elencamos os resultados obtidos pelas várias fontes de recolha de dados, nomeadamente, da análise documental, das entrevistas e do questionário. No capítulo IX, efetuamos a discussão dos dados obtidos à luz dos objetivos delineados para o estudo, tendo por base os resultados das três fontes de recolha de dados enunciados no capítulo anterior, a análise documental, entrevistas e questionário. Expomos ainda as conclusões, as referências bibliográficas e apêndices.

PRIMEIRA PARTE

REVISÃO DA LITERATURA



Nota Introdutória

As pesquisas efetuadas para a definição do problema permitiram-nos obter uma grande diversidade de literatura, para, e segundo Fortin (2000), conhecermos o que foi escrito sobre a investigação que pretendemos realizar, para assim, possuímos um conhecimento real das teorias. Para desenvolvermos um estudo pleno de intencionalidade e objetividade, na pesquisa bibliográfica sobre o tema, temos que nos cingir àquela que é a mais relevante, atual e recente, para que consigamos concretizar o seu enfoque e, conseqüentemente situar o seu contexto. Estas estratégias ajudam o investigador a enquadrar as matérias, criando um elo forte de ligação entre os conhecimentos sobre a temática e o problema de investigação. Segundo Coutinho (2011), uma boa pesquisa bibliográfica vai permitir aumentar a credibilidade do estudo. Estamos perante um processo que é de vital importância na investigação, e como tal, deve ser encarado de forma peculiar, de modo a obtermos um melhor conhecimento das teorias que suportam as definições e conceitos, bem como os dados observados na parte empírica, constituindo um sólido e consistente suporte teórico. Por outro lado, uma boa revisão da literatura conduzirá a uma plena aquisição dos fenómenos implícitos na problemática, e assim, como refere Coutinho (2011), vamos conseguir alcançar uma boa base teórica para a formulação das hipóteses.

Para a obtenção de bibliografia que identificasse os estudos condicentes com o nosso problema, efetuámos em primeiro lugar uma pesquisa em fontes secundárias, o que nos permitiu desde logo, localizar as teses e dissertações que continham investigações com o mesmo conteúdo e carácter. De seguida, e após análise dos documentos para identificar os principais autores que abordam esta temática, constituindo a fonte primária de pesquisa, acabámos por encontrar os seus artigos originais.

Após estas decisões que emergiram do processo de pesquisa bibliográfica, onde identificámos e localizámos os principais documentos, realizámos uma análise para que no construto da redação da teoria conseguíssemos conceber um núcleo duro, sustentado de informações nucleares sobre a problemática.

Desta forma, legitimamos que a revisão da literatura deve abarcar as seguintes temáticas: ADD, desenvolvimento profissional, supervisão pedagógica e avaliação pelos pares.

Quanto à ADD, iniciámos a nossa reflexão efetuando uma contextualização das políticas desenvolvidas a nível mundial e, para o efeito, tomámos como referência o estudo realizado pela delegação regional de educação da Unesco para a América Latina e as Caraíbas (Orealc/Unesco)³, bem como as informações fornecidas pela Eurydice (2008). Em seguida, fazemos uma análise dos sistemas de ADD em Portugal ao longo dos tempos, dando mais ênfase aos modelos vigentes a partir de 2007, mais precisamente 1º, 2º e 3º ciclos de ADD. Entendemos ser pertinente, abordar e desenvolver o conceito de avaliação e desempenho docente. No tema seguinte, efetuámos o enquadramento e conceção da ADD, para depois, nos debruçarmos sobre os seus propósitos/finalidades. Por último, desenvolvemos os problemas que a aplicação de um sistema de ADD desencadeia. No capítulo II, preocupámo-nos em efetuar uma revisão da literatura que nos desse uma perspetiva sobre a temática do desenvolvimento profissional. Relativamente à supervisão pedagógica, procurámos sempre que possível, enquadrar a temática com a ADD. No entanto, e em primeiro lugar, fazemos uma alusão ao conceito de supervisão pedagógica, para no tema seguinte, abacarmos, de entre os vários modelos constantes na literatura, o modelo de supervisão clínica. Perante o facto de a ADD assentar sobre duas lógicas, a de prestação de contas e de desenvolvimento profissional, concebemos um tema onde desenvolvemos a perspetiva da avaliação formativa e sumativa no âmbito da ADD. Como a observação de aulas faz parte integrante da ADD, no 2º e 3º ciclos, entendemos importante fortalecer este tema, pelo que para além da explanação do conceito, elucidamos as vantagens da sua aplicação, abordamos e aclaramos cada um dos ciclos de observação e, desenvolvemos a perspetiva da observação de aulas no processo de ADD. Por fim, abarcámos a temática relativa ao papel do supervisor na ADD. Neste tema, foi necessário fundamentar a razão da utilização do termo supervisor em vez de avaliador, para depois, e ao longo da redação, nos debruçarmos sobre o conceito, as suas funções e competências. Como último tópico constante na revisão da literatura, surge a avaliação pelos pares. Primariamente, fazemos uma contextualização da temática, onde explanámos a conceção de avaliação pelos pares de natureza sumativa e formativa. Em seguida, efetuámos uma abordagem dos paradigmas da avaliação pelos pares, onde realizámos uma associação com a conceção de avaliação interna e externa. Por este facto, o tema a seguir elencado, reporta-se aos modelos internalistas e externalistas propostos por

³ Murillo, Alba e Moreno (2006).

Machado (2009). Para além de efetuarmos um enquadramento de cada um, onde listamos as características, apontamos também as vantagens e desvantagens. Na avaliação pelos pares em contextos colaborativos, abordámos as culturas individualistas e as formas de colaboração. Ao longo do texto expomos as vantagens da colaboração no seio do corpo docente, bem como as características que devem apresentar. O *peer coaching* em contexto de avaliação pelos pares, emerge como um programa de observação de aulas que agrega muitas das ideias defendidas ao longo da revisão da literatura. Entendido como um processo de supervisão clínica assente em práticas colaborativas, abordámos a sua conceção e a sua importância para o desenvolvimento profissional dos professores. Explicitamos as razões da sua utilização em contexto de ADD, sendo que rematamos este assunto com a apresentação de um modelo misto de avaliação pelos pares no âmbito da ADD, onde o *peer coaching* faz parte integrante na avaliação formativa interna. Por fim, apresentamos alguns estudos que foram efetuados no 1º e 2º ciclos de avaliação no âmbito da ADD, e que serviram de apoio ao nosso estudo. Debruçamo-nos também, sobre três estudos realizados em 2012 que se reportam à supervisão em contexto de ADD.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE



1.1. Políticas e sistemas internacionais de ADD

Das necessidades decorrentes de uma sociedade em ebulição tecnológica e multicultural, pautada por uma evolução natural do ser humano, solicita-se às escolas, enquanto organizações educativas, e também funcionando como um trampolim para a sociedade moderna, que reorientem os seus paradigmas organizacionais e pedagógicos, para que consigam acompanhar toda a conjuntura mundial. A educação desempenha nas sociedades modernas um papel fundamental de desenvolvimento, pelo que cada vez mais a qualidade do ensino ministrado nas escolas tem sido alvo de particular atenção. Uma escola de qualidade profetiza um ensino de qualidade, pela ação conjunta de vários processos, mas sobretudo através da qualidade dos docentes. Exige-se hoje um professor mais capacitado, com mais e melhor competência, que pontifique as suas ações e as suas reflexões sob os desígnios da melhoria constante, perspetivando a sua profissão como algo inacabado. Deste modo, os professores, transmissores de conhecimentos, educadores, gestores, mediadores de conflitos e, acima de tudo, profissionais que não podem e não devem acomodar-se às suas competências profissionais temporalizadas, desempenham um papel fundamental na evolução do próprio sistema educativo. Os sistemas políticos, cientes da pertinência e importância que os envolvimento dos professores têm nas mudanças, denotam particular atenção a isto, preconizando ações que visam a melhoria do seu desempenho. Neste âmbito, os sistemas de avaliação de professores funcionam como um “veículo” impulsionador e transformador dos sistemas educativos. A ADD surge como uma necessidade do sistema em verificar, por um lado, os profissionais que potencialmente estão desfasados da realidade e, por outro lado, proporcionar um meio de desenvolvimento das competências profissionais, tendo como premissa que seja aceite na escola como parte integrante do processo educativo (Pacheco & Flores, 1999).

A avaliação de professores só recentemente tem sido alvo de debates, reflexões mais minuciosas e criteriosas pela comunidade política e investigadora, numa indubitável alusão à sua incontestável importância nos sistemas educativos. A nível mundial esta temática está na agenda das políticas educativas, pelo que podemos constatar que existe uma forte tendência internacional a favor da avaliação de professores, independentemente das conceções e qualquer que seja a ideologia. Debruçar-nos-emos sobre as perspetivas mundiais, à luz do estudo realizado pela

Delegação Regional de Educação da Unesco para a América Latina e as Caraíbas (Orealc/Unesco), desenvolvido por Murillo, Alba e Moreno (2006) sobre a avaliação docente em 50 países da América e Europa, bem como de dois estados pertencentes aos Estados Unidos da América. Sempre que possível, complementaremos a análise com informações obtidas pela Eurydice⁴ (2008), na sua publicação sobre os níveis de autonomia e de responsabilidade dos professores na Europa.

Os dados confirmaram que na maioria dos países a carreira e a avaliação docente são matérias de discussão permanente, a partir do entendimento de que, para conseguir uma educação de qualidade, é preciso contar com docentes de qualidade. Este estudo teve como objetivo produzir conhecimento sobre a estrutura e funcionamento dos sistemas de carreira e ADD nos diferentes países analisados, com vista a contribuir com algumas ideias, por forma a ajudar à re/formulação de políticas sobre esses temas.

Deste modo, consta-se que todos os países analisados adotam um sistema de ADD, pese embora existam diferenças. Uns assentam numa avaliação de carácter externo, outros assumem a autoavaliação como condição essencial para a avaliação do professor. De entre os países europeus onde a ADD tem um carácter externo, destacam-se a Alemanha, Eslovénia, Estónia, França, Grécia, Lituânia, Malta, Polónia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), Republica Checa e Roménia. Por sua vez, também os países da América Latina, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México, Perú, Porto Rico, Republica Dominicana, Uruguai, Venezuela e os estados da Califórnia e Carolina do Norte, nos Estados Unidos. Os restantes países analisados, Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, Irlanda, Itália, Islândia, Liechtenstein, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Reino Unido (Escócia) e Suécia, da Europa Ocidental, Eslováquia, Hungria e Letónia, da Europa de Leste, bem como, Brasil, Equador, Nicarágua, Panamá e Paraguai, da América Latina, não possuem uma avaliação externa, baseiam o seu sistema de avaliação na autoavaliação do professor.

Contudo, importa salientar que em alguns destes países existem certas particularidades no sistema de ADD. Em Espanha e Itália, o sistema de avaliação dos professores é operacionalizado para casos especiais, como por exemplo, para a obtenção

⁴ Rede institucional, cuja atividade se centra no modo como é organizada e estruturada a educação em todos os níveis de ensino na Europa, difundindo informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus. Criada em 1980 por iniciativa da Comissão Europeia, está sediada em Bruxelas e é constituída por uma unidade europeia e por unidades nacionais inseridas no respetivo Ministério da Educação. Esta rede contribui para a cooperação em educação, quer através de estudos efetuados de interesse comum, quer pelo intercâmbio de informação sobre as políticas e sistemas educativos.

de licenças para estudo e viagens ao estrangeiro. Na Dinamarca, Finlândia, Noruega, Suécia e nos Países Baixos não há um sistema de avaliação externo. Pelo contrário, impera uma autonomia escolar, de tal forma que o sistema de avaliação docente é centrado nas escolas. Nos estados da Califórnia e da Carolina do Norte, a responsabilidade da avaliação dos professores recai totalmente sobre os distritos escolares.

Todos os sistemas de avaliação dos professores implementados nos diferentes países analisados fundamentam os seus modelos tendo em conta dois objetivos primordiais. Procuram, por um lado, melhorar e assegurar qualidade de ensino, tendo por base uma avaliação do tipo formativa; por outro lado, utilizam as informações obtidas para classificar, como prestação de contas, cujas decisões se repercutem ao nível da progressão na carreira, assentando os seus pressupostos na avaliação sumativa. Verifica-se, porém, que prevalecem basicamente dois modelos de avaliação: um de caráter mais formativo, alicerçado numa avaliação interna e outro, na sua maioria, que assume uma vertente externalista, onde impera uma avaliação de duplo sentido – sumativa e formativa.

A prioridade dos países passa sobretudo por potenciar o desenvolvimento profissional dos professores e consequente melhoria da qualidade do ensino ministrado. No entanto, implicam repercussões ao nível da vida profissional, remuneração, promoção, ou até mesmo na definição do futuro enquanto docente. Os resultados da ADD têm repercussões quanto: a) à promoção na escala horizontal da carreira, na maioria dos países da América Latina e em muitos europeus, Portugal incluído; b) ao aumento salarial: três países da América Latina e cinco da Europa, em que na Eslovénia uma nota acima da média tem repercussões monetárias, mais propriamente um aumento salarial de 20%. Na Letónia ainda que não exista um sistema de avaliação externo regulamentado, um professor que realize um trabalho considerado excepcional pode receber uma compensação monetária; c) ao critério para a progressão vertical, e assim poder aceder a funções hierarquicamente superiores, como ocorre na Argentina, Bolívia, Guatemala, Itália e França; e d) com implicações negativas na vida dos professores, estão os casos de Cuba, onde os resultados negativos poderão determinar o afastamento da docência, ou Bolívia, que mediante resultados no exame teórico-prático de aptidão profissional, realizado a cada cinco anos, são suspensos da função pública os docentes que reprovarem numa terceira oportunidade. Apesar de um dos propósitos da avaliação seja a melhoria do desempenho dos professores, denotamos a associação direta da

avaliação de professores com a vertente sumativa e classificativa com notórias consequências na vida dos professores, a nível salarial e de progressão na carreira.

Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados, verificou-se que são oito os procedimentos mais utilizados: observação de aula, entrevistas ou questionários ao docente, informações da direção e supervisão da escola, questionários dirigidos aos alunos e/ou pais, testes e provas padronizadas, portefólio do professor, aplicação de provas de rendimento aos alunos e instrumentos de autoavaliação. Todavia, como forma de assegurar maior objetividade no processo de avaliação dos professores, todos os países procuram combinar vários instrumentos de avaliação que possibilitem obter uma imagem global e objetiva do docente. O instrumento mais utilizado é a observação do professor em contexto de sala de aula, podendo ser efetuada pelos diretores, por inspetores, por colegas ou mesmo por especialistas. Os momentos de observação variam entre duas a três sessões de uma hora. A análise dos resultados académicos dos alunos é o menos utilizado. Assim, a título de exemplo, no Chile utilizam-se quatro fontes de informação: o portefólio do professor com a descrição de atividades e planificações, pautas de autoavaliação, entrevista ao professor avaliado e relatórios dos órgãos de direção e coordenação da escola. Na Alemanha, combina-se a observação de aulas com as informações provenientes da análise dos documentos utilizados durante o processo de ensino, com os relatórios desenvolvidos pelos avaliadores e com a entrevista ao próprio professor avaliado. Na Colômbia, entre os possíveis instrumentos usados, assinala-se o recurso a fontes pessoais, integrantes da comunidade educativa ou corpos de colégios profissionais, que possam dar testemunho sobre o desempenho do professor avaliado. Utilizam-se os registos dos resultados dos alunos, desenvolvimento de projetos pedagógicos, atas, observações da aula e entrevista com o professor avaliado.

Pese embora este estudo tenha contribuído definitivamente para um entendimento mais assertivo sobre as políticas de avaliação dos professores desenvolvidas e aplicadas a nível da Europa e América, possibilitou, acima de tudo, identificar os modelos de avaliação do desempenho aplicados nos países analisados, pelo que, Murillo et al (2006) e Murillo (2008) destacam os seguintes:

1. avaliação do desempenho como parte integrante da avaliação da escola, com ênfase na autoavaliação do professor, em que não há um sistema externo de avaliação, característica principal da autonomia escolar, como é exemplo a Finlândia;

2. avaliação do desempenho para casos especiais, em que o processo não é sistemático. Previsto apenas em determinadas situações, como por exemplo para a seleção de professores candidatos à licença de qualificação profissional, como são os casos de Espanha e Itália;

3. avaliação do desempenho como incentivo ao desenvolvimento profissional. Visa informar o professor sobre o seu desempenho, com base nas sugestões e observações e, desta forma potenciar a melhoria da prática pedagógica, modelo utilizado na Califórnia;

4. avaliação como base para incremento salarial, que compreende avaliações periódicas do desempenho docente, visando a concessão de estímulos externos para a promoção da melhoria profissional, como a que é desenvolvida no Chile e na Roménia;

5. avaliação para progressão na carreira docente, utilizada na Colômbia e no Reino Unido.

No primeiro modelo, Murillo et al (2006) e Murillo (2008) destacam o caso da Finlândia, país nórdico, situado entre o ocidente e o leste, cujas boas condutas ao nível do sistema educativo faz com que, atualmente, seja um exemplo a seguir pela maior parte dos países. Considerada pelos educadores, cientistas sociais e políticos como um paradigma europeu, a base do sistema de educação da Finlândia, a escola inclusiva, foi criada nos anos 60. Apesar da maioria das escolas terem sido iniciadas como escolas particulares, hoje apenas cerca de 3% dos alunos estão matriculados em escolas privadas. A escola inclusiva corresponde à educação básica que dura nove anos, dos 7 aos 16 anos, é totalmente gratuita, inclusive no ensino superior. Não existe mecanismo de seleção, todos os alunos são tratados de igual modo, aprendem os mesmos conteúdos, independentemente do seu sucesso escolar, sendo de destacar que cerca de 99% dos alunos chegam ao ensino secundário. O grande volte-face aconteceu nos anos 90, altura em que a educação foi descentralizada e os municípios, escolas e, principalmente, os professores, passaram a ter mais autonomia. Esta mudança assenta sobretudo ao nível da definição do currículo, materiais didáticos e organização escolar, mas passou, também, segundo Murillo et al (2006) e Murillo (2008) pela abolição do sistema de inspeção e supervisão das escolas, como prova da confiança depositada nas escolas e nos professores. Cumpre ao estado fomentar uma cultura de avaliação, disponibilizando recursos e modelos, para que cada escola desenvolva autonomamente os seus projetos e oriente os seus propósitos educativos com base nos seus ideais

educativos contextualizados. Por seu turno, os professores, de acordo com os dados da Eurydice (2008), passaram a ter total autonomia na área da avaliação interna dos alunos, são remunerados pela supervisão e apoio que prestam aos alunos após o horário escolar, bem como pela substituição dos colegas ausentes ao serviço. Assumem 3 horas por semana para planificação do ensino e trabalho em equipa efetuado entre os grupos disciplinares. Estão cada vez mais envolvidos nas fases iniciais de decisões políticas, através de projetos piloto e na participação em investigações, com o intuito de fornecer dados para futuras reformas educativas.

A avaliação dos professores é baseada na autoavaliação, sendo mais um elemento integrado na avaliação global dos estabelecimentos escolares (Murillo et al, 2006; Murillo, 2008). Todavia, cabe aos diretores das escolas a avaliação do trabalho e aprendizagem desenvolvidos nas escolas, avaliando-se coletivamente o trabalho dos professores relativamente ao seu contributo para os resultados da escola (Rauhala, 2008). Os professores obtêm informação e *feedback* para desenvolverem a sua autoavaliação a partir dos alunos, dos seus pares, dos pais, do diretor da escola, das inspeções municipais, nacionais e internacionais. A comunicação e a cooperação com os outros professores é igualmente essencial no processo de autoavaliação, pelo que a prática avaliativa dos docentes está bem enraizada no espírito dos professores, que colaboram voluntariamente em todo o processo, considerando-o útil e profícuo para o sistema educativo. A avaliação dos professores não afeta diretamente os salários, dado que estes são pagos de acordo com os seus índices remuneratórios. A formação contínua é condição essencial para melhorar o desempenho profissional, sendo que os planos de formação são instituídos a nível central e escolar. De acordo com a Eurydice (2008), os professores devem realizar formação, dispondo, para o efeito, de três a cinco dias por ano de seis horas cada. Cada município reserva cerca de 200 a 220 euros anualmente por cada docente para a formação; contudo, compete ao Conselho Nacional de Educação financiar a formação, cujas áreas integram perspetivas consideradas como prioridade nacional. O plano de desenvolvimento profissional contínuo para os professores é estipulado a nível central ou escolar. As medidas de incentivo à participação nas atividades de desenvolvimento profissional contínuo não resultam em aumentos salariais a não ser no caso específico da obtenção de habilitações de mestrado e doutoramento.

No segundo modelo descortinado, os autores evidenciam os casos de Espanha e Itália. Nestes dois países a avaliação do desempenho só é aplicada em casos especiais,

sendo prevista apenas em determinadas situações, como por exemplo, para a seleção de professores candidatos à licença de qualificação profissional.

No caso espanhol, o Ministério de Educação e Ciência desenvolveu em 1995 um estudo sobre a avaliação dos professores de educação secundária, e de entre as várias conclusões, Beltrán (2009) destaca a existência de um forte autoconceito que os professores têm sobre o seu desempenho profissional, advertindo para as dificuldades que daí advém, mais propriamente no que concerne à implementação de programas de avaliação do professor. Como sugestão, preconiza que qualquer plano de avaliação de professores deve ter em atenção aspetos como: a duração, a periodicidade, os agentes, as bases, os fins, os instrumentos, as consequências, o suporte e as garantias para o professor avaliado (Beltrán, 2009). As várias alterações efetuadas na lei ao longo dos anos denotam algum progresso no que toca à apreciação do desempenho docente, sendo a mais proeminente a Lei Orgânica 2/2006 de 03 de maio. No artigo 106.º, a avaliação da função pública docente estipula que: a) a avaliação serve para melhorar a qualidade do ensino e trabalho dos professores, devendo as autoridades educacionais desenvolver planos para avaliar a função professor com a participação dos professores; b) os planos para a avaliação da função docente, que deve ser público, incluam efeitos, critérios específicos para a avaliação e a forma de participação do corpo docente, da comunidade educativa e da administração; c) as autoridades educacionais também promovem a avaliação voluntária de professores; d) compete às autoridades educacionais levar a cabo procedimentos para que os resultados da avaliação do ensino sejam tidos em conta nos concursos e na carreira docente, juntamente com a formação, investigação e inovação. Denota-se que, segundo a lei, impera a necessidade de se efetuarem planos de avaliação voluntária de professores, por parte das administrações educativas com repercussões nos concursos e na carreira docente, prevendo-se o reconhecimento e apoio ao professor.

Por sua vez, estipula que a Inspeção da Educação é a autoridade máxima responsável pela coordenação e realização da avaliação externa do professor, e considera-a como um dos fatores que promovem a qualidade da educação. No artigo 151.º estabelece que a inspeção tem como funções: monitorar e controlar pedagogicamente e organizacionalmente o funcionamento das escolas e programas que lhes dizem respeito; supervisão da prática docente, papéis de liderança e colaborar na melhoria contínua; participação na avaliação do sistema de ensino e os elementos que a compõem; garantir conformidade de escolas, leis, regulamentos e outras disposições;

zelar pelo cumprimento e implementação dos princípios e valores contidos na presente lei, incluindo os destinados a promover igualdade real entre homens e mulheres; aconselhamento, orientação e informação aos vários setores da educação no exercício dos seus direitos e cumprir as suas obrigações; emitir relatórios solicitados pelas respetivas autoridades de educação ou que são próprios conhecimentos da realidade da inspeção da educação, através de canais regulamentares; e quaisquer outras que lhes sejam atribuídas por administrações educativas no âmbito das suas competências.

Porém, de acordo com Bolívar (2008), não se utiliza a ADD de modo sistemático, só de maneira marginal em determinados casos, mas, segundo os dados da Eurydice (2008), quando é efetuada pela inspeção, cada vez mais é baseada em normas padrão e sobre os resultados da atividade docente. Os professores são funcionários, pelo que só se avaliam em situações individuais especiais, como para obtenção uma licença para estudos, acreditação para direção de escolas, supervisão de professores por denúncias, limitando-se, desta forma, a certificar evidências de cumprimento administrativo, recorrendo, eventualmente, à observação de aulas.

No quadro da profissão docente, inicialmente esta é deveras apelativa e atrativa, mas aproxima-se progressivamente dos indicadores de outros países da OCDE (Pedró, 2006, citado por Bolívar, 2008). Tendo como referência o princípio da autonomia curricular, os professores reúnem-se para decidir sobre as estratégias de ensino e os princípios a adotar na escola, dispondo de liberdade suficiente para escolherem os métodos de ensino que mais se adequam às necessidades individuais dos alunos (Eurydice, 2008).

O plano de desenvolvimento profissional contínuo para os professores é estipulado a nível central, sempre de acordo com as prioridades nacionais ou regionais; no entanto, o desenvolvimento profissional contínuo é opcional, estando diretamente ligado à progressão na carreira e a aumentos salariais. No entanto, na ótica de Bolívar (2008), o problema mais grave em Espanha é o facto de não ser estabelecida nenhuma carreira profissional, o que condiciona desde logo o incremento de incentivos. Desta forma, evidencia que a ADD não compromete o trabalho do professor, nem a sua continuidade profissional, devendo, principalmente, ser orientada para a melhoria e qualidade da educação profissional.

No entanto, os dados provenientes da Eurydice (2008) auguram alterações. Atualmente está em discussão um novo estatuto de avaliação dos professores, baseado

no desempenho, que vincula diferentes perspectivas de carreira ao desempenho profissional e que prevê, desde logo, incentivos de desempenho aos professores.

No terceiro modelo apresentado pelos autores, a avaliação do desempenho procura incentivar o desenvolvimento profissional do professor. Passa, sobretudo, por informar o professor sobre o seu desempenho, com base nas sugestões e observações e, desta forma, potenciar a melhoria da sua prática pedagógica. Utilizado na Califórnia, este modelo de avaliação do professor, que assenta na melhoria do desempenho docente, acaba por ser vislumbrado como um exemplo a seguir. A avaliação externa assume total primazia, baseando as suas interações em processos formativos, pelo que os resultados da avaliação do professor acabam por não se repercutir na carreira docente. Nesta conceção, são avaliadas as técnicas e estratégias de ensino utilizadas e o grau de concordância com os objetivos curriculares, a progressão dos alunos e, também, a capacidade do docente para estabelecer um clima de aula favorável à aprendizagem dos alunos. Compete a cada nível da administração local do distrito onde se insere a escola definir os padrões de qualidade que os alunos devem atingir. Os resultados da avaliação são entregues ao docente 30 dias antes do último período escolar, e devem ser acompanhados por sugestões de melhoria e de planos de formação profissional que ajudem o avaliado a potenciar a sua prática pedagógica.

Apesar de ainda não ser muito divulgado, no estado da Califórnia está a ser implementado um programa de assistência pelos pares, que providencia incentivos financeiros aos distritos escolares, para que, desta forma, consigam envolver uma equipa que efetue o acompanhamento e supervisão dos professores (Danielson & McGreal, 2000).

No quarto modelo, avaliação como base para incremento salarial, que compreende avaliações periódicas do desempenho docente, visando a concessão de estímulos externos para a promoção da melhoria profissional, abordaremos o caso da Roménia.

Como elencado no relatório nacional sobre o sistema de educação⁵, o sistema de ensino é regido por quatro tipos de leis: a) constituição da Roménia, aprovada em 1991; b) a Lei Orgânica da Educação (Lei da Educação 84/1995); c) leis comuns especializadas (Lei 88/1993 no que respeita à acreditação das instituições de ensino superior e de reconhecimento de diplomas universitários e da Lei sobre o Estatuto do

⁵ The Romanian education system the national report. Bucharest. Ministry of Education and Research march 2001. Consultado em 12 de novembro de 2014.

Pessoal Docente, lei n.º 128/1997); d) decisões do governo que advêm de leis promulgadas pelo parlamento e despachos do Ministro da Educação.

Segundo a Eurypedia⁶, as entidades percecionam a educação como uma prioridade nacional, pelo que o principal objetivo da educação e formação profissional de crianças, jovens e adultos é o desenvolvimento de competências. Esta assunção passa pela conceção de um conjunto multifuncional e intransferível de conhecimentos, competências/habilidades e aptidões, sendo prioritárias e fundamentais para: a) realização e desenvolvimento pessoal através da realização de objetivos pessoais de vida, de acordo com os interesses e aspirações pessoais, e o desejo de aprender ao longo da vida; b) integração social e participação cívica ativa para a sociedade; c) realização de um trabalho e tomar parte no funcionamento e desenvolvimento de uma economia sustentável; d) conceção de uma perspetiva de vida baseada em valores humanos e científicos, cultura e estimulação de diálogo intercultural nacional e universal; e) a educação baseada na dignidade, tolerância e respeito dos direitos fundamentais humanos e da liberdade; e f) transmissão de uma cultura de sensibilidade para os problemas humanos, os valores e o respeito moral e cívico para a natureza e o ambiente natural, social e cultural.

A escolaridade obrigatória contempla uma educação de 10 anos, que inclui a educação primária e secundária, cessando, todavia, aos 18 anos de idade. A fim de cumprir os objetivos de educação e formação profissional através do sistema nacional de educação, o ensino público é generalizado e livre. Tendo como referência a Lei de Educação, o sistema de ensino pré-universitário engloba os seguintes níveis:

- educação pré-escolar, que está organizada para abarcar crianças dos 3 aos 7 anos;
- educação primária (obrigatória), que inclui 4 anos de ensino, do 1º ao 4º ano, em regime de monodocência e em tempo integral. Os professores adicionais ensinam áreas especializadas como, línguas estrangeiras e introdução aos computadores;
- ensino secundário inferior, do 5º ao 9º ano de escolaridade. É obrigatório e acaba com a realização de uma avaliação nacional. Os alunos que passam nesse exame externo obtêm um certificado;

⁶ European encyclopedia on national educational systems – <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurypedia>. Consultado em 12 de novembro de 2014.

- ensino secundário superior, cuja educação em tempo integral contempla os anos do 10º, 11º, 12º e 13º. Por sua vez, a educação em tempo parcial e aulas à noite engloba os anos do 9º, 10º, 11º, 12º, e 13º;

- educação profissional (1-2/3 anos), que é organizada como a educação em tempo integral ou como aulas noturnas em escolas profissionais. A admissão dos alunos é concedida com base em testes predominantemente práticos, específicos para a profissão selecionada;

- educação pós-ensino intermédio (1-3 anos), organizada em escolas especializadas. A admissão dos alunos é feita de acordo com os domínios requeridos pelas empresas ou instituições. A admissão é concedida numa base competitiva.

Os conteúdos do currículo mínimo dos alunos são estabelecidos a nível central, todavia os professores participam no planeamento dos novos currículos a serem utilizados em todo o país. Os professores têm autonomia na avaliação interna dos alunos envolvidos, porém os critérios de avaliação são estabelecidos por um comité composto pelos docentes especializados no programa ou na disciplina em particular.

A avaliação de professores é da responsabilidade da administração educativa e é, segundo Murillo et al (2006) e Murillo (2008), desenvolvida anualmente por um esquema de avaliação baseado em fichas correlacionadas com a descrição do trabalho docente, elaboradas pelo Ministério da Educação e Investigação. Ainda de acordo com estes autores, a avaliação do desempenho profissional é implementada tendo como referências as seguintes áreas de competência: a) “organização e cumprimento das atividades de aprendizagem; b) participação em ações complementares às atividades de aprendizagem; c) participação em atividades pedagógicas e de formação especial; d) capacidade de comunicação e conduta e comportamento” (p. 45). O processo de avaliação dos professores contempla três métodos: a inspeção da atividade individual ou coletiva; uma autoavaliação e ainda uma avaliação individual realizada pela direção da escola (Eurydice, 2008). Não obstante, a “crescente autonomia escolar estimulou a emergência de um novo ator coletivo – a escola – que se tornou a principal unidade de responsabilização independente de cada um dos seus professores”, pelo que as “inspeções individuais foram alteradas para colocar maior ênfase na avaliação da equipa docente como um todo” (Eurydice, 2008, p. 64). Os resultados da avaliação anual determinam a concessão de incentivos salariais. Os professores que obtenham classificação de *Muito Bom*, o que equivale a uma nota superior a 81%, podem auferir

de incentivos salariais na ordem dos 15 a 20% durante um ou quatro anos, para além de poderem candidatar-se a postos de gestão e direção das escolas.

Ao professor é estipulado um plano de desenvolvimento profissional contínuo, que é preconizado a nível central, escolar ou local, sendo que o tempo de formação exigido é de 95 horas de 5 em 5 anos, a menos que os professores realizem graduações profissionais durante esse período (Eurydice, 2008).

No último modelo descortinado por Murillo et al (2006) e Murillo (2008), avaliação para progressão na carreira docente, abordaremos o caso do Reino Unido. País localizado ao largo da Costa Ocidental da Europa, constituído pela Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte, é mundialmente conhecido pela sigla UK (*United Kingdom*). Cada país possui um sistema de educação independente, sendo que a educação na Inglaterra é da inteira responsabilidade da secretaria pública para a criança, escolas, famílias e pela secretaria pública para inovação. Na Escócia, o sistema educacional é da responsabilidade do gabinete para a educação e aprendizagem. No País de Gales, à assembleia nacional compete as decisões sobre a educação no país, enquanto a assembleia da Irlanda do Norte é responsável pelo sistema educacional, embora as competências a nível local sejam controladas por cinco conselhos de educação que atendem diferentes regiões do país. Tendo em atenção estas particularidades, entrou em vigor em setembro de 2008 um novo currículo nacional, que permite uma maior flexibilidade no planeamento curricular a nível local, para os níveis onde imperam os alunos que têm entre 11 e 16 anos (Eurydice, 2008). Na Inglaterra e no País de Gales, por exemplo, foram introduzidas medidas centralizadas pela Lei da Reforma Educativa de 1988, que estipula pela primeira vez a introdução de um currículo obrigatório, de acordo com o programa de estudos recomendado.

A nível geral, no sistema de educação⁷ do Reino Unido impera a escolaridade obrigatória, que começa aos 5 anos e termina aos 18 anos. Os alunos quase sempre progridem automaticamente, pelo facto de aos com baixo aproveitamento escolar ser facultado apoio específico e ensino diferenciado, em vez de repetirem o ano (Eurydice, 2008). A escola pública é inteiramente gratuita. A pré-escola, período de escolaridade não obrigatória, frequentam as crianças entre os 3 e os 5 anos idade. A *foundation stage*, vertente educativa equivalente em Portugal ao ensino pré-escolar, mais propriamente

⁷ <http://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>. Consultado em 17 de novembro de 2014.

aos infantários, é orientada por sistemas privados educativos, todavia recentemente foi legislado que todas as crianças com idade superior a 3 anos têm acesso direto ao sistema público de ensino. A educação primária abrange crianças dos 5 aos 11 anos separadas por duas faixas etárias: A primeira, *key stage 1* (KS1), tem uma duração de 2 anos, dos 5 aos 7 anos. No final desta etapa, o aluno, é confrontado com uma avaliação nacional em língua inglesa e matemática. Por sua vez, a *key stage 2* (KS2) abrange alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos. No término desta etapa, o aluno faz uma avaliação nacional em matemática, língua inglesa e ciências. A educação secundária abarca alunos dos 11 aos 16 anos e também está dividida em duas etapas. A *key stage 3* (KS3) tem a duração de 3 anos (7º, 8º e 9º anos), e inclui os alunos dos 11 aos 14 anos de idade. Quando acaba esta etapa, o aluno faz a avaliação nacional em matemática, língua inglesa e ciências. A *key stage 4* (KS4) tem a duração de 2 anos (10º e 11º anos) e contempla alunos dos 14 aos 16 anos. No final, os estudantes são confrontados com uma avaliação com o intuito de obterem o *General Certificate of Secondary Education* (GCSE). A educação após os 16 anos, que abrange o 12º e 13º ano (*sixth form*), não é obrigatória, pelo que os cidadãos podem trabalhar legalmente. Porém, para quem pretenda prosseguir os estudos, inicia o ciclo *further education* (educação adicional), dos 16 aos 18 anos, que propicia uma formação profissional para o mercado de trabalho ou para o ensino superior. Por fim, a educação após os 18 anos é direcionada para os estudantes que optem pelos cursos profissionalizantes ou pelo ensino superior (*Higher Education*).

No que diz respeito aos professores, e de acordo com os dados da Eurydice (2008), no Reino Unido usufruem de toda a autonomia para optarem pelos métodos de ensino que consideram mais pertinentes; contudo, a inspeção escolar avalia a eficácia do ensino e da aprendizagem. No entanto, as condições de trabalho diferem, sendo que na Escócia efetuaram-se debates sobre os critérios de contratação de professores e de remuneração, tendo em atenção o esforço que o país estava a desenvolver no sentido de providenciar medidas que potenciassessem a melhoria dos resultados dos alunos. No resto do Reino Unido efetuaram-se reformas ao nível das estruturas de remuneração e de carreira dos docentes, com o intuito de se poder recrutar, reter e motivar os professores, de modo a recompensar os bons desempenhos e melhorar as oportunidades de progressão na carreira. Os professores até 38 horas por ano letivo são obrigados a substituir os colegas ausentes; porém, quando este crédito horário é ultrapassado, esta obrigação deixa de fazer sentido. Em Inglaterra e País de Gales, as reformas efetuadas

desde 2003 consagram a introdução de novos limites na substituição de professores ausentes e estipulam o tempo profissional para o planeamento, preparação das aulas e avaliação. Quanto ao desenvolvimento profissional, é exigido um tempo mínimo anual que é superior a 30 horas de formação. Compete às escolas efetuar um plano de desenvolvimento profissional contínuo para os professores, fazendo parte do plano de desenvolvimento da escola. Por sua vez, na Escócia existe uma avaliação das necessidades individuais dos professores, tendo sempre como referência o contexto das prioridades nacionais, locais e escolares.

No que concerne à avaliação dos professores, a avaliação externa é tida como critério principal para a progressão na carreira docente, funcionando como um estímulo externo para o desenvolvimento profissional dos docentes (Murillo et al, 2006; Murillo, 2008). Basicamente, a política avaliativa assenta num plano de melhoria do desempenho que inclui: “uma comissão que acorda, supervisiona e revê os objetivos com cada docente; um calendário anual, em estreita ligação com o plano de desenvolvimento da escola e documentação normalizada para uso de todos os docentes da escola” (Murillo et al, 2006, p. 46). O trabalho colaborativo e a reflexão com o par coordenador de equipa funcionam como alavanca potenciadora de desenvolvimento profissional. Procura-se, com as trocas de experiências e debates conjuntos, desenvolver no estabelecimento de ensino uma cultura colaborativa e “incitar todos os professores a partilhar as boas práticas em toda a escola e desenvolver as suas capacidades profissionais, bem como ajudar a estruturar o futuro da sua carreira docente” (*idem*, p. 46). O processo é desencadeado em três fases: planeamento, recolha de informação e retorno de informação sobre o desempenho. No que diz respeito à primeira fase, os objetivos e as prioridades são identificadas e discutidas com cada professor avaliado. É um momento em que é abordada a forma como as ações efetuadas vão ser supervisionadas. No que toca à segunda fase, e como estratégia de obtenção de informação, pode-se recorrer à observação de aulas. Caso haja lugar a aulas assistidas, o avaliador deve observar pelo menos uma vez o professor avaliado. Quanto à última fase, identificam-se as possíveis lacunas e as áreas que necessitam de ser alvo de desenvolvimento e formação.

No entanto, as informações da Eurydice (2008) permitem-nos obter uma visão e um conhecimento mais pormenorizado sobre a avaliação dos professores efetivada em cada país do Reino Unido. Desta forma, em Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte é realizada pelo Ministério da Educação e consumada por inspetores especializados que

são externos ao estabelecimento de ensino. “As escolas são responsáveis pela gestão do desempenho dos seus professores, apesar de as formas de o fazer serem regulamentadas pelo governo” (p. 65). No País de Gales e Irlanda do Norte pretende-se acima de tudo apoiar os professores na realização dos seus deveres e desenvolvimento profissional, pelo que a observação de aulas funciona como um instrumento essencial de recolha de informação que pode também ser profícua na autoavaliação escolar e no planeamento. Por sua vez, na Escócia, para além da inspeção, é também utilizada a autoavaliação do professor. As avaliações efetuadas pelas inspeções são cada vez mais baseadas em normas padrão e debruçam-se sobre os resultados da atividade docente. Na Escócia, os resultados dos alunos nas avaliações externas nacionais são tidas em conta na análise do desempenho das escolas e conseqüentemente do seu corpo docente. Em Inglaterra e Irlanda do Norte os sistemas de gestão de desempenho que tiveram lugar nos anos 90, para apoiar as melhorias do trabalho dos professores, têm atualmente de encontrar uma forma de associar a remuneração dos professores à sua avaliação. No entanto, no Reino Unido, nas escolas secundárias de grande dimensão, compete ao diretor da escola avaliar diretamente o pessoal docente que lhe está mais próximo, os quais, por sua vez, estão incumbidos de avaliarem os restantes professores.

As informações provenientes do estudo da Eurydice (2008) permitem-nos obter outra panorâmica sobre os sistemas de ADD preconizados na Europa. Desde logo, constatámos que há uma enorme variedade de formas de avaliar os professores. Contudo, são 4 os métodos oficiais utilizados para a avaliação individual ou coletiva dos professores: a) a inspeção dos professores numa base individual ou coletiva; b) a autoavaliação escolar; c) a avaliação individual pelos diretores das escolas; d) a avaliação individual pelos colegas.

Por outro lado, os dados indicam que em 9,3% dos países europeus estudados não é utilizado qualquer um dos métodos oficiais referenciados para a avaliação dos professores, mais propriamente na Itália, Luxemburgo e Finlândia. O método mais utilizado é a inspeção dos professores numa base individual ou coletiva, já que 68,7% (22) dos países preconizam a avaliação dos professores como método único ou conjugado com outro/s. A autoavaliação escolar é utilizada em 40,6% dos países europeus. A avaliação individual pelos diretores das escolas é o método usado em 50% dos países. A avaliação individual pelos pares é utilizada em apenas 5 países: Grécia, Letónia, Eslovênia, Portugal e Eslováquia, perfazendo uma percentagem de 15,6%.

Portugal é o único país da Europa que recorre aos quatro métodos para avaliar os professores. Grécia, Letónia, Áustria, Roménia, Eslovênia e Eslováquia utilizam 3 métodos de avaliação dos professores, perfazendo 18,7% dos países, sendo que a inspeção dos professores numa base individual ou coletiva é comumente aplicável nos 6 países, à exceção da Eslovênia. Nos países que utilizam 2 métodos, correspondendo a 34,3%, predomina a inspeção dos professores numa base individual ou coletiva. A República Checa e a Hungria também utilizam 2 métodos, porém recorrem à autoavaliação escolar e à avaliação individual pelos diretores das escolas para avaliar o corpo docente. Dos 11 países (34,3%) que utilizam apenas um método de avaliação, 18,7% recorrem unicamente à inspeção dos professores numa base individual ou coletiva, mais concretamente, a Dinamarca⁸, Alemanha, Espanha⁹, Chipre, Malta e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte). Na Noruega, Polónia e Holanda a avaliação individual pelos diretores de escola é a única forma de avaliação dos professores, perfazendo 9,3%, enquanto na Islândia e Estónia é a autoavaliação escolar o único método de avaliação dos docentes (6,2%).

Podemos destacar como dado importante, que a inspeção externa dos professores numa base individual ou coletiva é o método predominante na maioria dos países da Europa. Todavia, muitos optam pela autoavaliação¹⁰ dos professores, associando-a a processos de avaliação interna na escola. Na América Latina e em muitos países do leste da Europa, existe uma forte tendência para os sistemas externos de avaliação dos professores, para que desta forma os docentes se sintam motivados para desenvolverem melhor o seu trabalho e sejam recompensados devidamente. Já na Europa Ocidental, a avaliação é percebida mais como um processo de reflexão para o desenvolvimento profissional e os sistemas de promoção são encarados como ideais para manter os professores motivados.

Pese embora todas as nuances, Portugal perante as necessidades educativas, tendências e repercussões negativas de anteriores sistemas de avaliação baseados na autoavaliação e heteroavaliação interna, apresenta-se atualmente como um país em consonância com a generalidade, cujos princípios avaliativos passam sobretudo por uma conceção externa da avaliação do seu corpo docente. Como argumentam Murillo et al

⁸ As escolas, a título individual, podem ter os seus próprios procedimentos de avaliação de professores, mas não existem regulamentações oficiais.

⁹ Todavia, em alguns estabelecimentos de ensino (plano interno de avaliação), os professores, através da autoavaliação, avaliam a sua própria prática no geral.

¹⁰ Considerada por Murillo et al (2006) a estratégia mais eficaz para a melhoria do desempenho docente.

(2006), parece evidente o desejo de se manter e incrementar a motivação dos professores, reconhecendo o bom trabalho mediante incentivos salariais e a progressão na carreira docente. Para o efeito, o estado tem que desenvolver um sistema de avaliação que permita reconhecer um bom e um mau desempenho, pelo que se torna prioritário um sistema de avaliação de desempenho profissional.

1.2. Sistemas de ADD em Portugal

Ao longo dos tempos, o paradigma da ADD tem-se modificado, bem como os seus pressupostos, objetivos e agentes intervenientes, dependendo sempre da época a que está vinculada. Durante muitos anos a educação em Portugal foi caracterizada por uma tendência centralizada nas decisões, fechada e pouco recetiva a modificações e inovações, fruto da alçada do poder autocrático que imperou durante décadas. No período entre 1947 e 1974, época em que dominava um regime não democrático, a avaliação de professores era realizada pela inspeção geral da educação, apoiada pelos reitores das escolas. Pacheco (1996, citado por Pacheco & Flores, 1999, p. 183) refere que foi introduzido um “complexo sistema de controlo, coordenado pela autoridade absoluta do reitor e concretizado pelos diretores de ciclo, inspeção, manual e avaliação nacional.” Os inspetores, agentes externos à escola, observavam as aulas dos docentes, não com um caráter de supervisão assente em pressupostos de desenvolvimento profissional, mas meramente com o objetivo de julgar e classificar, consoante o seu mérito. Portanto, somos confrontados com um sistema de avaliação de terceira geração¹¹, com uma função certificativa, onde o avaliado se constituía como um ator passivo em todo o processo, não podendo contestar os resultados da avaliação, cuja classificação é, segundo Pacheco e Flores (1999), da inteira e exclusiva jurisdição da inspeção, que atribuía a menção de *Bom* ou *Deficiente*, com base no cruzamento das observações realizadas pelo inspetor com as informações provenientes do reitor. No período pós-revolução de abril, com a instauração da democracia, onde os valores sociais começaram a sobressair, esta problemática esteve, segundo Curado (2002),

¹¹ Nesta perspetiva de avaliação, procura-se acima de tudo formular juízos de valor. O avaliador avalia o mérito, e para o efeito, “descreve” e “julga” as ações do professor avaliado, assumindo o papel de juiz (Machado, 2013).

afastada da agenda política dos sucessivos governos, pelo facto de continuar associada à prática de controlo, medição e descrição.

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo¹² (LBSE), em 1986, onde é referido no ponto 1 do artigo 36.º que “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”, esta temática voltou a aparecer nos discursos e cogitações políticas. Porém, foi com o decreto regulamentar n.º 14/92 de 4 de julho, que a ADD passou a ser percecionada como condição essencial para a dignificação da carreira docente, sendo que os seus pressupostos assentavam na autonomia das escolas e desenvolvimento profissional dos professores, regida por indicadores de autoavaliação. No processo de avaliação, os avaliados tinham que realizar no final do ano letivo um relatório crítico de autoavaliação das atividades desenvolvidas, bem como uma prova documental, apresentar certificados de frequência de ações de formação contínua frequentadas, onde eram atribuídos créditos, com a obrigatoriedade de serem pelos menos iguais ao número de anos de permanência num escalão. Este processo, de carácter simples, instituiu poder e controlo ao professor avaliado e assumia uma dupla função, formativa e sumativa; perspetivava a formação como um complemento de desenvolvimento e de ajustamento de competências e conferia ao presidente do conselho diretivo a função de avaliador, atribuindo uma menção de *Satisfaz* ou *Não Satisfaz*.

Com a revisão do Estatuto da Carreira Docente em 1998, surgiu o decreto regulamentar n.º 11/98 de 15 de maio, que passou a nortear todo o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Neste documento, estava consagrada a importância de mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade. A avaliação dos professores passou a ser vislumbrada como estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos. Este novo modelo de avaliação dos professores apresentava algumas diferenças em relação ao anterior, todavia os professores continuaram vinculados à obrigatoriedade de frequências em ações de formação contínua, pelo que tinham que apresentar, para efeitos de avaliação, a certificação das

¹² Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

ações de formação concluídas. O relatório crítico passou a ser designado de documento de reflexão crítica¹³ e, de acordo com o artigo 8.º, continuava a ser do órgão de gestão a responsabilidade da apreciação deste documento de avaliação. No entanto, as escolas tinham que constituir uma comissão especializada¹⁴, designada pelo conselho pedagógico, usufruindo de autonomia para a escolha dos docentes que passariam a incorporar este órgão pedagógico. Para a atribuição da classificação, o órgão de gestão tinha que ter em consideração o parecer emitido pela comissão especializada; contudo, passaram a poder atribuir ao professor avaliado, para além das menções de *Não Satisfaz* e *Satisfaz*, as menções de *Bom* e *Muito Bom*.

Como verificámos, os desígnios destes modelos assentavam basicamente na autoavaliação e na autonomia consciente do professor na procura de formação, que augurasse colmatar lacunas identificadas no campo das competências profissionais. Segundo Day (1993), os pressupostos básicos que norteavam estes modelos de avaliação passavam, sobretudo, pela capacidade de os professores apresentarem ações autónomas e responsáveis. No entanto, alguns estudos evidenciaram notórias fragilidades no capítulo da formação contínua. Numa investigação levada a cabo por Queiroga (2002) e publicada por Queiroga e Pereira (2005), os resultados indicaram que os professores procuraram as ações de formação contínua não tanto como uma estratégia de desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências científicas e pedagógicas, mas sim, como uma via obrigatória para a obtenção dos créditos necessários para a avaliação do desempenho. Por outro lado, estes modelos de avaliação de professores não preconizaram a dimensão formativa assente em práticas de supervisão ou de colaboração entre os pares, não fomentando assim, e na ótica de Day (1993), partilhas e questionamentos das práticas dos professores. A análise crítica a estes modelos permitiu ainda constatar que o processo de ADD possuía uma forte incidência na componente de autoavaliação, destacando-se procedimentos de execução

¹³ O artigo 6.º, ponto 2, define como indicadores e elementos a serem considerados na estrutura do documento de reflexão crítica: serviço distribuído; relação pedagógica com os alunos; cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares; desempenho de outras funções educativas, designadamente, de administração e gestão escolar, orientação educativa e de supervisão pedagógica; participação em projetos da escola e em atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; ações de formação frequentadas e respetivas certificações; estudos realizados e trabalhos publicados.

¹⁴ O decreto regulamentar n.º 11/98 de 15 de maio, no artigo 9.º, ponto 3, estipula que a comissão especializada é composta por três ou cinco elementos, consoante se trate de um estabelecimento com um número de docentes igual ou inferior a 30 ou superior a 30, respetivamente. No ponto 4, confere ao presidente do órgão pedagógico poder para nomear, de entre os elementos da comissão especializada, um docente responsável pela elaboração do projeto de parecer do documento de reflexão crítica do professor avaliado, o qual será posteriormente analisado pelos restantes elementos da comissão.

simplistas, sistemáticos e rotineiros, controlados pelos avaliados. Não conseguia efetuar uma distinção entre os profissionais com maior ou menor competência, sendo que a progressão na carreira passou a depender fundamentalmente do decurso do tempo.

Perante estas fragilidades e condicionantes dos modelos de avaliação até então vigentes, o governo viu-se confrontado com a necessidade de alterar o panorama da ADD em Portugal, passando a considerar os pressupostos da heteroavaliação, pelo que, e pela primeira vez, o paradigma da avaliação pelos pares foi vislumbrado como condição necessária ao desenvolvimento profissional dos professores.

Deste modo, e por força da revisão do Estatuto da Carreira Docente, o governo, através do decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, regulamenta a nova conceção da ADD, que passa a ser considerada como condição obrigatória para a progressão na carreira, renovação de contrato, atribuição de prémio de desempenho e conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório. Visa, como objetivo primordial, melhorar os resultados escolares dos alunos, a qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência¹⁵. Assiste-se também à preocupação de implementar um modelo que tenha por base pressupostos que permitam contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente e diferenciar e premiar os melhores profissionais¹⁶. Por outro lado, procurava ainda: contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente; detetar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; diferenciar e premiar os melhores profissionais; facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; e promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade¹⁷. A carreira docente foi hierarquizada e dividida em duas, o professor e o professor titular, bem como a definição de papéis e funções. Um dos requisitos para ascender a professor titular subentendia que os docentes deveriam ter no mínimo dezoito anos de serviço. O professor titular, para além de lecionar, poderia também desempenhar a função de avaliador sempre que fosse designado pelo coordenador de

¹⁵ Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, artigo 40.º, ponto 2.

¹⁶ Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, artigo 40.º, ponto 3.

¹⁷ Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, artigo 40.º, ponto 3.

departamento, não necessitando de possuir habilitações específicas de supervisão, numa valência assente apenas na experiência profissional.

Considera-se o mérito como condição de progressão na carreira, pelo que os professores que obtivessem a menção qualitativa de *Excelente* durante dois períodos consecutivos de avaliação do desempenho poderiam usufruir de uma redução de quatro anos no tempo de serviço docente exigido para efeitos de acesso à categoria de professor titular¹⁸. Determina ainda que os professores que consigam a menção qualitativa de *Excelente* e *Muito bom* durante dois períodos consecutivos possam reduzir em três anos o tempo mínimo de serviço docente exigido para efeitos de acesso à categoria de professor titular¹⁹. Por sua vez, estipula que a atribuição da menção qualitativa de *Muito Bom* durante dois períodos consecutivos reduza em dois anos o tempo mínimo de serviço docente exigido para efeitos de acesso à categoria de professor titular²⁰. Todavia, importa salientar que, pela primeira vez, perspectivava possíveis ações sancionatórias. Neste caso, a obtenção de uma menção qualitativa de *Regular* ou de *Insuficiente* implicava a não contagem do período a que respeita para efeitos de progressão e acesso na carreira. Por outro lado, a atribuição da menção qualitativa de *Insuficiente* tinha como consequência a não renovação ou a celebração de novo contrato, a impossibilidade de acumulação de funções, a cessação da nomeação provisória do docente em período probatório, no referido período e a impossibilidade de nova candidatura a qualquer título da docência, no mesmo ano ou no ano escolar imediatamente subsequente àquele em que realizou o período probatório. Caso um professor do quadro viesse a obter duas classificações consecutivas ou três interpoladas de *Insuficiente*, determinava a não distribuição de serviço letivo no ano seguinte. Porém, estes casos estavam salvaguardados, pelo que a atribuição das menções qualitativas de *Regular* ou *Insuficiente* devia ser acompanhada de uma proposta de formação contínua que permitisse ao docente superar os aspetos do seu desempenho profissional identificados como negativos no respetivo processo de avaliação²¹.

Após várias rondas negociais entre o Ministério da Educação e sindicatos de professores, e debaixo de uma enorme contestação, surge através da implementação do decreto regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, o novo modelo de avaliação de professores. Com este, deu-se início ao 1º ciclo de avaliação de professores,

¹⁸ Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, artigo 48.º, ponto 1.

¹⁹ Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, artigo 48.º, ponto 2.

²⁰ Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, artigo 48.º, ponto 3.

²¹ Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, artigo 48.º, ponto 7.

percecionado por alguns como inconcebível, de caráter não exequível e discriminatório, todavia, por outros, ligados à administração pública, foi considerado como essencial para proporcionar a melhoria da qualidade de ensino e dos resultados dos alunos.

Através deste modelo, a tutela tinha pretensões de incrementar um sistema de ADD que reconhecesse o mérito e a excelência profissional, mas procurava também potenciar perspectivas de desenvolvimento profissional. Deste modo, consagrou que a avaliação de desempenho do pessoal docente visava a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, proporcionando orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência²². Por outro lado, vislumbra a importância que a avaliação dos professores apresenta no desenvolvimento profissional dos docentes, e na sua capacidade para detetar lacunas didáticas/pedagógicas e de orientação formativa. Sendo assim, estipula que o sistema de avaliação de desempenho deve não só permitir identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente, mas também diagnosticar as respetivas necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano de formação anual de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sem prejuízo do direito a auto-formação²³.

A ADD passa a abranger quatro dimensões: vertente profissional e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. A periodicidade é alterada, passando de anual para plurianual, realizando-se no final de cada período de dois anos escolares.

Fruto da implementação da autonomia escolar, a escola enquanto local de aprendizagem e onde se desenvolve toda a ação educativa, passa a ser percecionada como um ator coletivo. Por um lado, a tutela solta as amarras do poder autocrático, permitindo às escolas elaborar os instrumentos de registo para a avaliação dos professores; todavia ressalva que estes devem seguir as recomendações provenientes do conselho científico para a avaliação de professores. Por outro lado, o professor, enquanto ator individual e agente transmissor de conhecimento, opera toda a sua ação e envolvimento na escola, pelo que a ADD passa, a partir deste modelo, a ter como referências os objetivos e metas fixados no projeto educativo e no plano anual de atividades das escolas, bem como os indicadores de medida estabelecidos pelas escolas,

²² Decreto regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro, artigo 3.º, ponto 2.

²³ Decreto regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro, artigo 3.º, ponto 3.

nomeadamente quanto ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar. Tendo em conta esta agregação, aos professores avaliados é exigida a apresentação obrigatória de objetivos individuais. Estes, dentro de uma política escolar integrada e contextualizada, são formulados tendo por referência a melhoria dos resultados escolares dos alunos, a redução do abandono escolar, a prestação de apoio à aprendizagem dos alunos – incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem – a participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada, a relação com a comunidade, a formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente e participação e a dinamização de projetos e ou atividades constantes do plano anual de atividades e dos projetos curriculares de turma, bem como de outros projetos e atividades extracurriculares²⁴. A definição dos objetivos individuais “é assumida como um processo de gestão organizacional que permite a comunicação e a participação, segundo um paradigma de avaliação de orientação formativa e “criterial”. A avaliação, assim, potencia a regulação reflexiva do desempenho, na qual a “interpretação” é mais importante do que a “medição” dos resultados” (Gonçalves, Alves & Machado, 2009, p. 216).

Para além dos avaliados e avaliadores, intervêm no processo de avaliação do desempenho a comissão de coordenação de avaliação do desempenho docente (CCAD). Pontifica-se, assim, a existência de uma avaliação interna e externa, sendo que assumem a função de avaliadores internos o coordenador do departamento curricular e o presidente do conselho executivo ou o diretor do agrupamento de escolas. O coordenador do departamento curricular pode delegar as suas competências noutros professores titulares, porém devem pertencer, sempre que possível, ao mesmo grupo de recrutamento dos docentes a avaliar. Por sua vez, o presidente do conselho executivo ou o diretor também pode delegar a sua competência da avaliação de docentes noutros membros da direção. No que toca à avaliação externa, predomina a figura do inspetor externo com formação científica na área do departamento do avaliado, que é designado pelo inspetor geral da educação, e que, em conjunto com o presidente do conselho executivo ou o diretor do agrupamento de escolas onde o avaliado exerce funções, ou um membro da direção executiva por ele designado, procedem à avaliação do coordenador do departamento curricular. A CCAD era constituída pelo presidente do

²⁴ Decreto regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro, artigo 9.º, ponto 2.

conselho pedagógico e por mais quatro professores titulares que fizessem parte do mesmo conselho. Competia-lhe, por um lado, garantir o rigor do sistema de avaliação, designadamente através da emissão de diretivas para a sua aplicação, e, por outro lado, validar as avaliações de *Excelente*, *Muito Bom* e *Insuficiente*; deveria ainda proceder à avaliação do desempenho nos casos de ausência de avaliador e emitir um parecer vinculativo sobre as reclamações do avaliado.

No que toca à avaliação, a heteroavaliação através da observação de aulas²⁵ é utilizada como umas das possíveis fontes de dados para aferir a classificação. É efetuada pelo coordenador do departamento curricular que pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente, com base na apreciação dos seguintes parâmetros classificativos: preparação e organização das atividades letivas; realização das atividades letivas; relação pedagógica com os alunos; processo de avaliação das aprendizagens dos alunos²⁶. Quanto à avaliação efetuada pelo órgão diretivo, são tidos em conta: nível de assiduidade, serviço distribuído, progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e taxas de abandono escolar, participação dos docentes no agrupamento ou escola não agrupada e apreciação do seu trabalho colaborativo em projetos conjuntos de melhoria da atividade didática e dos resultados das aprendizagens, ações de formação contínua concluídas e exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica²⁷. A avaliação global do professor avaliado é atribuída em reunião conjunta dos avaliadores, e para o efeito, devem reger-se por uma escala de avaliação de 1 a 10, correspondendo as seguintes menções qualitativas: *Excelente* – de 9 a 10 valores; *Muito Bom* – de 8 a 8,9 valores; *Bom* – de 6,5 a 7,9 valores; *Regular* – de 5 a 6,4 valores; *Insuficiente* – de 1 a 4,9 valores.

De acordo com Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012), o processo de avaliação era pautado por seis fases: a) fixação e entrega obrigatória por parte do avaliado de objetivos individuais; b) observação de aulas²⁸ de caráter facultativo,

²⁵ Segundo o artigo 45.º, ponto 3, a classificação dos parâmetros definidos para a avaliação do desempenho deve atender a múltiplas fontes de dados através da recolha, durante o ano escolar, de todos os elementos relevantes de natureza informativa, designadamente: relatórios certificativos de aproveitamento em ações de formação; autoavaliação; observação de aulas; análise de instrumentos de gestão curricular; materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados; instrumentos de avaliação pedagógica; planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos.

²⁶ Decreto regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro, artigo 17.º, ponto 1.

²⁷ Decreto regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro, artigo 18.º.

²⁸ Segundo o decreto regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 17.º, ponto 3, compete ao órgão de direção executiva calendarizar a observação, pelo coordenador do departamento curricular, de, pelo menos, três aulas lecionadas pelo docente, por ano escolar, as quais devem corresponder, cada uma, a uma unidade didática diferenciada.

embora obrigatória na progressão para o 3º e 5º escalões da carreira docente e para os docentes com pretensões à obtenção da menção qualitativa de *Muito Bom* ou *Excelente*; c) o avaliado tinha que preencher obrigatoriamente uma ficha de autoavaliação; d) preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores; e) conferência e validação das propostas de avaliação com menção qualitativa de *Excelente*, *Muito Bom*, ou *Insuficiente* pela CCAD; f) realização obrigatória de uma entrevista individual entre o avaliador e o avaliado, sendo que em seguida era efetuada uma reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final.

Depreendemos, após análise, que a esta revisão estatutária subjaz uma de mudança de paradigma na ADD. Tendo por base as modificações operadas, os pressupostos que norteavam a ADD assentavam sobre os seguintes eixos orientadores:

- existência de uma avaliação interna, através da inclusão da avaliação pelos pares e para o efeito utiliza-se a observação de aulas como uma das fontes de obtenção de dados;
- a assunção de uma avaliação de duplo sentido, sumativa e formativa;
- diversidade das fontes de informação para a atribuição da classificação final;
- os resultados da avaliação do desempenho docente têm repercussão na progressão na carreira e a nível salarial;
- os resultados da avaliação do desempenho docente têm repercussões negativas na vida profissional dos professores;
- identificação de lacunas profissionais com recurso a ações de formação;
- várias perspetivas de desenvolvimento profissional dos professores.

No entanto, este modelo foi alvo de constantes correções, desde logo com a implementação do decreto regulamentar n.º 11/2008 de 23 de maio, que definiu o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente para aplicação no ano escolar de 2007-2008. Deste modo, o órgão de direção, para efetivar a avaliação dos professores avaliados, procedia à aplicação de um procedimento de avaliação simplificado que inclui a ficha de autoavaliação, o registo do nível de assiduidade, o cumprimento do serviço distribuído e as ações de formação contínua realizadas. Outra das alterações efetuadas diz respeito à avaliação do coordenador do departamento curricular, que passa a ser avaliado unicamente pelo presidente do conselho executivo ou o diretor da escola. Como efeitos negativos decorrentes da ADD, consagra que os

docentes que obtiveram na primeira avaliação realizada nos anos escolares de 2007-2008 e 2008-2009 a menção qualitativa de *Insuficiente* sejam sancionados com a não renovação do contrato e não contabilização do tempo de serviço²⁹.

Todavia, os problemas continuaram a existir, pelo que a tutela procedeu a um processo reflexivo de auscultação dos vários agentes intervenientes na ADD, tendo como principal objetivo identificar as possíveis deficiências a serem resolvidos na avaliação dos professores. Com a implementação do decreto regulamentar n.º 1A/2009, de 5 de janeiro, a tutela instituiu uma versão mais simplificada do modelo de ADD. Esta alteração decorre da necessidade de introduzir algumas correções, e em alguns casos correções importantes, que permitissem superar os problemas identificados pelos professores, assentando a sua intervenção em três pilares fundamentais: uma avaliação interna, que é realizada pelos pares, conhecedores da realidade das escolas e do respetivo nível de ensino; uma avaliação integral, que valoriza a plenitude do desempenho dos docentes e não apenas o grau de cumprimento dos seus deveres funcionais; e uma avaliação com consequências quer no aspeto formativo, quer no desenvolvimento da carreira e na atribuição de prémios de desempenho³⁰. Sendo assim, o Ministério da Educação adotou um conjunto de medidas, na forma “*simplex*”, procedendo às seguintes alterações: a) os professores são avaliados por professores avaliadores da mesma área disciplinar; b) a taxa de abandono escolar e os resultados escolares deixaram de contar como critério na ADD; c) supressão da necessidade de haver reuniões entre avaliadores e avaliados sempre que exista acordo entre as partes; d) a observação de aulas passou a ser vinculativa nos casos em que os avaliados a requeressem, constituindo, porém, condição necessária para a obtenção da classificação de *Muito Bom* ou *Excelente*; e) foi reduzido de três para duas o número das aulas a observar, sendo que a terceira só teria lugar caso o avaliado assim o entenda; f) a realização da entrevista individual passou a vigorar como facultativa, tendo lugar apenas em caso de requerimento por parte do avaliado; e g) os objetivos individuais formulados pelo professor avaliado passaram a ser dirigidos ao presidente do conselho executivo ou ao diretor; os coordenadores de departamento curricular e os professores titulares passaram a ser unicamente avaliados pelo órgão de gestão, deixando o inspetor externo de figurar neste processo³¹.

²⁹ Decreto regulamentar n.º 11/2008 de 23 de maio, artigo 3.º, ponto 5, alínea a).

³⁰ Decreto regulamentar n.º 1A/2009, de 5 de janeiro.

³¹ Decreto regulamentar n.º 1A/2009, de 5 de janeiro.

Depois de dois anos de vigência, o decreto regulamentar n.º 2/2008 foi revogado, a partir do momento em que o ministério voltou a alterar o Estatuto da Carreira Docente (ECD) através do decreto-lei n.º 75/2010 de 23 de junho, entrando em vigor o decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho. Com a implementação deste novo regulamento, iniciou-se o 2º ciclo de ADD (2009-2011), tendo a tutela consagrado um modelo que visava a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência³². Por outro lado, as alterações do sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente visam clarificar a articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação, tendo em consideração os princípios e objetivos subjacentes à avaliação do desempenho dos trabalhadores da administração pública, bem como as recomendações efetuadas pelo conselho científico para a avaliação de professores e pela OCDE³³. Para melhor clarificação deste modelo, passamos a expor no quadro 1, uma síntese dos procedimentos, bem como o processo e a avaliação.

Quadro 1 - Síntese do modelo interno de avaliação do desempenho docente³⁴

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> . A ADD visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de reconhecimento do mérito e excelência; . Deve permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, devendo estas ser consideradas no plano de formação de cada agrupamento de escolas; . Objetivos consagrados no n.º 3 do artigo 40 do ECD.
Dimensões da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . Vertente profissional social e ética; . Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; . Participação na escola e relação com a comunidade educativa; . Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.
Elementos de	<ul style="list-style-type: none"> . Padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional, sob proposta do conselho científico para a avaliação de professores;

³² Decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, artigo 3.º, ponto 2.

³³ De acordo com o decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de janeiro.

³⁴ De acordo com o decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de janeiro.

Referência	<ul style="list-style-type: none"> . Objetivos e metas fixados no projeto educativo e no plano anual e plurianual de atividades; . Objetivos individuais de caráter facultativo.
Intervenientes no Processo	<ul style="list-style-type: none"> . Relator – membro do júri de avaliação (nomeado pelo coordenador de departamento); . Avaliados, professor integrado na carreira e contratado; . Comissão de coordenação de avaliação de desempenho, constituída pelo presidente do conselho pedagógico e três outros docentes do conselho pedagógico, eleitos de entre os respetivos membros; . Júri de avaliação, composto pelos membros da comissão de coordenação da avaliação do desempenho docente e por um relator pertencente ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; . Diretor.
Fases do processo	<ul style="list-style-type: none"> . Entrega facultativa por parte do avaliado de objetivos individuais, de acordo com os objetivos e metas fixados no projeto educativo e no plano anual de atividades ou áreas importantes para o desenvolvimento profissional; . Solicitação de observação de aulas, com caráter facultativo; de caráter obrigatório, no caso do avaliado pretender obter a menção qualitativa de Muito Bom ou Excelente e para a progressão para o 3º e 5º escalão; o relator tem que observar pelo menos 2 aulas; . O avaliado entrega ao relator um relatório de autoavaliação que é de caráter obrigatório e tem como objetivo envolver o docente no processo de avaliação, promovendo a reflexão sobre a sua prática docente, desenvolvimento profissional e condições de melhoria do desempenho; . Apreciação do relatório de autoavaliação pelo relator; . Comunicação ao avaliado da proposta de classificação final pelo relator; . Realização da entrevista individual, de caráter facultativo, do relator ao avaliado; . Atribuição da avaliação final pelo júri de avaliação; . Comunicação por escrito ao avaliado da avaliação final atribuída; . Período de reclamação, facultativa, a apresentar ao júri; . Apreciação e decisão da reclamação, pelo júri de avaliação; . Apresentação de um novo recurso ao júri especial de recurso; . Decisão do recurso efetuada pelo júri; . Por fim, conclusão do processo até 30 de dezembro de 2011.
Sistema de classificação	<p>A avaliação de cada uma das componentes de classificação e respetivos subgrupos é feita numa escala de 1 a 10. O resultado da avaliação final corresponde à classificação média final das pontuações finais obtidas em cada uma das fichas de avaliação, expresso nas menções qualitativas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Excelente – 9 a 10 valores; Muito Bom – de 8 a 8,9 valores;

	Bom – 6,5 a 7,9 valores; Regular – 5 a 6,4 valores; Insuficiente – 1 a 4,9 valores.
Instrumentos	. Instrumentos de registo elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico, cumprindo com as recomendações formuladas pelo conselho científico de avaliação de professores; . Relatório de autoavaliação, obrigatório; . Ficha de avaliação global, obrigatória; . Documento de registo de observação de aulas, como tenha ocorrido.

Este modelo internalista de ADD assentava os seus pressupostos em pilares do paradigma construtivista, com forte pendor no carácter formativo dos professores, em que a autoavaliação assume um papel relevante, numa perspetiva de desenvolvimento profissional. Continuava-se a considerar a observação de aulas em situação real de ensino como um processo de prática reflexiva entre avaliador/relator e avaliado. Estamos perante um reforço do paradigma, com o objetivo de proporcionar aos docentes ferramentas que lhes permitissem a obtenção de formação no seu próprio local de trabalho, através de uma prática colaborativa, sustentada cientificamente pelo papel desempenhado pelo supervisor interno, baseando-se em pressupostos contidos na formação inicial. Segundo os autores Costa, Ventura, Barreira, Machado e Leal (2010, p. 7), este modelo permitia centrar “as suas finalidades no desenvolvimento profissional, na supervisão “clínica”, em que o docente é o agente dinâmico na sala de aula e solicita o supervisor para o apoiar na análise e no repensar do seu próprio ensino com vista à melhoria do seu desempenho”. Aguiar e Alves (2009, p. 3572) reforçam esta conceção, afirmando que “a observação da prática docente é fundamental para o desenvolvimento profissional”. Este processo desenrolava-se através da avaliação pelos pares e está alicerçado nas valências da supervisão pedagógica que, na opinião de Alarcão (2009, p. 119), “emerge como uma auto e heteroavaliação”, com o objetivo de desenvolver competências científicas e pedagógicas, vinculadas à preparação, organização e implementação das atividades letivas, à relação pedagógica com os alunos e ao processo de avaliação das aprendizagens dos discentes. Apesar de a observação de aulas ser de carácter facultativo, permanecia como condição obrigatória para progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira e para os docentes que pretendessem obter as menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente*. Todavia, nunca foi bem aceite pelos avaliados, pelo que no estudo de Aguiar e Alves (2009) os resultados indicaram

que os professores consideraram que a observação de aulas deve ser apenas conjecturada para os docentes menos experientes, ou então, para aqueles em que forem diagnosticadas dificuldades no trabalho desenvolvido na sala de aula.

Tal como no modelo anterior, a avaliação continuou a abranger quatro dimensões do desempenho dos professores, porém a primeira dimensão sofre uma pequena alteração. Sendo assim, a avaliação incide sobre as seguintes dimensões: vertente profissional e social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar; e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Estas dimensões são fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira, em virtude de consagrarem conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão, e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade atual³⁵. O quadro abaixo ilustrado apresenta as quatro dimensões da ADD, bem como os seus domínios e definição, tendo como referência o preceituado no despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro.

Quadro 2 - Dimensões da ADD, definição e domínios

Dimensões	Definição	Domínios
Vertente profissional, social e ética	Representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente na qual se destaca a atitude face ao exercício da profissão. Assume o reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social, pela construção e uso do conhecimento profissional, assim como pela promoção da qualidade do ensino e da escola.	.Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional; .Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos; .Compromisso com o grupo de pares e com a escola.
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens.	.Preparação e organização das atividades letivas; .Realização das atividades letivas; .Relação pedagógica com os alunos; .Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.
Participação na escola e relação com a comunidade educativa	Considera as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade. O docente, como profissional, integra a organização da escola e é por isso corresponsável pela sua orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta o trabalho colaborativo com os colegas e a atuação	.Contributo para a realização dos objetivos e metas do projeto educativo e dos planos anual e plurianual de atividades; .Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de gestão; .Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e

³⁵ Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro.

	relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral.	inovação educativa e sua correspondente avaliação.
Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	Resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão, o que requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional respetivo. Entende-se por conhecimento profissional o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da ação.	Formação contínua e desenvolvimento profissional.

A periodicidade da avaliação do desempenho continuou a ser desenvolvida em ciclos de dois anos letivos. Como elementos de referência da avaliação, encontram-se os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional, os objetivos e as metas fixados no projeto educativo e nos planos anual e plurianual de atividades do agrupamento, bem como os objetivos individuais, que neste modelo passaram a configurar-se como facultativos. O Ministério da Educação continua a permitir às escolas elaborar os instrumentos de registo para a avaliação dos professores, através de uma concertação participada, no entanto estipulou que têm que ser aprovados pelo conselho pedagógico do agrupamento de escolas, tendo em conta os padrões de desempenho docente e as orientações do conselho científico para a avaliação de professores.

No que concerne aos intervenientes no processo de ADD, mantêm-se o professor avaliado, a CCAD e o avaliador, sendo que a função deste último ator é repartida pelo relator, o coordenador de departamento curricular e o diretor. Instituiu-se o júri de avaliação.

A CCAD continuou a ser presidida pelo presidente do conselho pedagógico. Passaram a integrar este órgão apenas três docentes com assento no conselho pedagógico, eleitos de entre os respetivos membros. No entanto, ressaltou-se que esta comissão deve ser representada por docentes dos vários níveis de ensino existentes no agrupamento de escolas. Competia-lhe, por um lado, assegurar a aplicação objetiva do sistema de ADD, tendo em conta o projeto educativo e os planos anual e plurianual de atividades e, por outro lado, elaborar uma proposta dos instrumentos de registo e assegurar o respeito pela aplicação das percentagens máximas fixadas.

A avaliação interna assume caráter exclusivo, pelo facto de a função de avaliadores internos ser da inteira responsabilidade do relator, do coordenador do departamento curricular e do diretor. O relator era nomeado pelo coordenador de

departamento curricular a que pertencia o professor avaliado e que, caso fosse possível, tinha que possuir formação especializada em avaliação do desempenho. Devia ser do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado, estar posicionado acima ou no mesmo patamar na carreira que o avaliado, e possuir, pelo menos, o mesmo grau académico. Na eventualidade de existir um professor avaliado que estivesse numa posição mais elevada na carreira, assumia a função de relator o próprio coordenador de departamento curricular ou um docente que estivesse em posicionamento da carreira mais próximo deste. Ao relator era exigido que mantivesse uma interação constante com o professor avaliado, com o intuito de potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho, acabando, desta forma, por desempenhar também a função de supervisor. Fazia parte das suas competências: prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação; proceder à observação de aulas, sempre que a ela haja lugar; efetuar o respetivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspetiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas; apreciar o relatório de autoavaliação e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando este a requeira, nos termos do artigo 19.º; apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que inclui uma proposta de classificação final; submeter ao júri de avaliação, apreciando a proposta do avaliado, a aprovação autónoma de um programa de formação, sempre que proponha a classificação de *Regular* ou *Insuficiente*, cujo cumprimento é ponderado no ciclo de avaliação seguinte³⁶.

Ao coordenador do departamento curricular competia-lhe coordenar, supervisionar e avaliar os relatores do seu departamento curricular. Por sua vez, aquele era avaliado pelo diretor do agrupamento de escolas, que tinha também como função avaliar o subdiretor e os adjuntos.

O júri de avaliação era composto pelos membros da CCAD e por um relator, designado pelo coordenador do departamento curricular a que pertencia o docente avaliado³⁷. Quanto às suas competências, este grupo tinha como funções: proceder à atribuição fundamentada da classificação final a cada avaliado, sob proposta do relator; emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados; aprovar o programa de formação para os

³⁶ Decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, artigo 14.º, ponto 2.

³⁷ Decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, artigo 13.º, ponto 1.

docentes aos quais seja atribuída a menção de *Regular* ou *Insuficiente*; apreciar e decidir as reclamações³⁸.

O relatório de autoavaliação, de carácter obrigatório, a ficha de avaliação global, o documento de registo de observação de aulas, caso tenha ocorrido, bem como os instrumentos de registo elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico, eram os documentos necessários e que faziam parte integrante do processo de ADD. O relatório de autoavaliação foi entendido como um documento reflexivo, em virtude de a tutela considerar que durante a sua elaboração o docente avaliado efetuaria uma análise reflexiva retrospectiva e introspectiva da sua ação pedagógico-didática e educativa, potenciando, assim, o desenvolvimento profissional, com consequentes melhorias no desempenho profissional. Neste princípio, do relatório de autoavaliação devia constar: autodiagnóstico, realizado no início do procedimento de avaliação; breve descrição da atividade profissional desenvolvida no período em avaliação; contributo do docente para a prossecução dos objetivos e metas da escola; análise pessoal e balanço sobre as atividades letivas e não letivas desenvolvidas, tendo em conta os elementos de referência previstos no artigo 7.º; formação realizada e seus benefícios para a prática letiva e não letiva do docente; identificação de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional³⁹.

Pese embora o Ministério de Educação pretendesse incrementar um modelo de ADD tendo por base as interações e prevalências contextualizadas internas, alguns aspetos negativos ladearam-no, o que o tornou frágil, condicionando a natureza nobre dos seus propósitos.

Desde logo, estava subjugado a uma avaliação sumativa, com indicadores de prestação de contas, pressupondo um controlo administrativo da carreira, imediatamente percecionado pelos docentes. As próprias escolas, por um lado, através da implementação das quotas emanadas do Ministério da Educação e, por outro lado, através da definição de não atribuição da menção qualitativa de *Excelente*, contribuíram para aumentar a polémica e fazer crescer o mal-estar entre os relatores/avaliados e avaliados/relores.

Outro aspeto desfavorável a destacar, prendeu-se com os critérios de seleção do avaliador/relator, que acabou por transferir para o seio da comunidade docente uma enorme instabilidade e conflitualidade, pelo facto de os avaliados não vislumbrarem

³⁸ Decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, artigo 13.º, ponto 5.

³⁹ Decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, artigo 17.º, ponto 4.

qualquer legitimidade nos pares que desempenharam a função de relator/avaliador. A este propósito, Aguiar e Alves (2009) referem que a função de avaliador não deve ser imposta, estes devem estar motivados para desempenharem este importante cargo e que, acima de tudo, têm que possuir formação adequada para o efeito.

Este modelo de ADD assentava os seus pressupostos numa conjectura de avaliação predominantemente interna, sustentada por uma valência crescente de abrangência, instrumentos e metodologia, suportados por diferentes paradigmas. No entanto, os seus processos de operacionalização tinham por base esquemas complexos, com forte pendor burocrático, como podemos constatar nas excessivas fases do processo a serem aplicadas. Por sua vez, os *timings* para a consecução e conclusão do processo de ADD foram muito curtos e extremamente reduzidos. Uma estrutura pesada, que obrigou os seus atores a desviarem a atenção da sua principal atividade profissional, que é o ato de ensinar. Contudo, a assunção de um processo de interação pedagógica entre pares, suportada pela conceção da supervisão pedagógica e observação de aulas, através da avaliação formativa, continuou a prevalecer, o que permitia a regulação e orientação das decisões e reformulações das práticas letivas dos professores em contexto de ensino, com fortes implicações no desenvolvimento profissional docente. Este envolvimento, suportado por práticas reflexivas, permitem o questionamento das práticas de ensino, de modo a que os professores avaliados e avaliadores, em contexto de supervisão, reflitam em conjunto sobre as melhores práticas de ensino, procurando respostas para os problemas emergentes, no sentido de administrarem um ensino de qualidade. Costa et al (2010, p. 7) mencionam que “o modelo orientado para o desenvolvimento profissional, a avaliação deve ser conduzida por observadores com formação, que providenciem *feedback* aos docentes avaliados no sentido da melhoria das suas práticas”.

Em suma, este modelo internalista preconizava a ADD de acordo com os seguintes eixos orientadores:

- existência de uma avaliação predominantemente interna;
- inclusão da avaliação pelos pares com recurso à observação de aulas;
- a autoavaliação como um fator de desenvolvimento profissional;
- a assunção de uma avaliação de duplo sentido, sumativa e formativa;
- a assunção de um processo de ADD norteado pelos desígnios da supervisão;
- a promoção de práticas colaborativas;

- os resultados da avaliação do desempenho têm repercussões negativas mínimas, cingindo-se a propiciar propostas de programa de ações de formação;
- várias perspectivas de desenvolvimento profissional dos professores;
- existência de quotas.

No sentido de inverter e melhorar a qualidade da supervisão pedagógica, incidir mais proficuamente no desenvolvimento profissional, desburocratizar e conferir maior rigor, o governo, através do decreto-lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, efetua mais uma alteração ao Estatuto da Carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (ECD), definindo as grandes linhas orientadoras do 3º ciclo de ADD. Sendo assim, o decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro propõe um modelo externalista de avaliação dos professores. Regulamenta a ADD, tendo os legisladores a preocupação de realizar um modelo que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade; o ensino e a aprendizagem⁴⁰.

Por outro lado, procura que todos os professores participem no processo, sem prejuízo do seu trabalho com os alunos, promove ciclos de avaliação mais longos, coincidindo com a duração dos escalões da carreira, permitindo deste modo uma maior tranquilidade na vida das escolas (quadro 3).

Quadro 3 - Síntese do modelo externo de avaliação do desempenho docente⁴¹

Objetivos	. Melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes; . Deve permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, devendo estas ser consideradas no plano de formação de cada agrupamento de escolas; . Objetivos consagrados no n.º 3 do artigo 40 do ECD.
Dimensões da avaliação	. Científica e pedagógica; . Participação na escola e relação com a comunidade; . Formação contínua e desenvolvimento profissional.
Periodicidade	. Os ciclos de avaliação dos docentes integrados na carreira coincidem com o período correspondente aos escalões da carreira docente.
Elementos	. Os objetivos e metas fixados no projeto educativo do agrupamento de escolas ou

⁴⁰ Decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro.

⁴¹ De acordo com o decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro.

de referência	<p>da escola não agrupada;</p> <ul style="list-style-type: none"> . Os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovadas pelo conselho pedagógico; . Os parâmetros estabelecidos a nível nacional para a avaliação externa serão fixados pelo Ministério da Educação.
Natureza da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . Composta por uma avaliação interna e externa; . A avaliação interna realizada pelo agrupamento de escolas do docente é efetuada em todos os escalões; . A avaliação externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por avaliadores externos.
Intervenientes no processo	<ul style="list-style-type: none"> . O presidente do conselho geral; . O diretor; . O conselho pedagógico elege quatro docentes que integram a secção de avaliação do desempenho docente; . A secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico é constituída pelo diretor e por quatro docentes eleitos de entre os membros do conselho pedagógico; . O avaliador interno (coordenador de departamento ou outro professor que ele designe mas que pertença ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado); compete-lhe a avaliação das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões científica e pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade, formação contínua e desenvolvimento profissional, através dos seguintes elementos: projeto docente; documento de registo e avaliação e relatórios de autoavaliação; . O avaliador externo (tem que estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado; pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; ser titular de formação em ADD ou supervisão pedagógica ou possuir experiência profissional em supervisão pedagógica); . Os avaliados.
Fases do processo	<ul style="list-style-type: none"> . Apresentação anual do projeto docente, com o máximo de duas páginas, elaborado em função do serviço distribuído e das metas e objetivos traçados no projeto educativo do agrupamento de escolas; consiste no enunciado do contributo do docente para a sua concretização. Apreciação escrita do projeto docente pelo avaliador ao avaliado; . Observação de aulas, de caráter facultativo, sendo obrigatória para os docentes em período probatório e para os docentes integrados no 2º e 4º escalão da carreira docente; para a atribuição da menção de excelente e para os docentes integrados na carreira que obtenham a menção de insuficiente. Compete aos avaliadores externos a observação das aulas, de 180 minutos, distribuído por, no mínimo, dois momentos distintos, que procedem ao registo das suas observações;

	<p>. Apresentação do relatório de autoavaliação, que tem como objetivo envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos. Deve conter os seguintes elementos: prática letiva; atividades promovidas; análise dos resultados obtidos; contributo para os objetivos e metas fixados no projeto educativo; formação realizada;</p> <p>. Avaliação final: a classificação final corresponde ao resultado da média ponderada das pontuações obtidas nas três dimensões de avaliação, com a seguinte ponderação: a) 60% para a dimensão científica e pedagógica; b) 20% para a dimensão participação na escola e relação com a comunidade; c) 20% para a dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional. Não havendo observação de aulas, a avaliação externa representa 70% da percentagem prevista na alínea a);</p> <p>. A secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico atribui a classificação final, após analisar e harmonizar as propostas dos avaliadores;</p> <p>. A avaliação final é comunicada por escrito ao avaliado;</p> <p>. Possibilidade de apresentar recurso.</p>
<p>Sistema de classificação</p>	<p>. O resultado final da avaliação a atribuir em cada ciclo de avaliação é expresso numa escala de 1 a 10 valores. As classificações quantitativas são ordenadas de forma crescente por universo de docentes, de modo a proceder à sua conversão em menções qualitativas de:</p> <p>. <i>Excelente</i> se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 95, não for inferior a 9 e o docente tiver tido aulas observadas;</p> <p>. <i>Muito Bom</i> se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 75, não for inferior a 8 e não tenha sido atribuída ao docente a menção excelente;</p> <p>. <i>Bom</i> se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior a 6,5, e não tiver sido atribuída a menção de <i>Muito Bom</i> ou <i>Excelente</i>;</p> <p>. <i>Regular</i> se, a classificação for igual ou superior a 5 e inferior a 6,5;</p> <p>. <i>Insuficiente</i>, se a classificação for inferior a 5.</p>
<p>Instrumentos</p>	<p>. Projeto docente, de carácter opcional;</p> <p>. Documento de registo de participação nas dimensões da avaliação;</p> <p>. Relatórios de autoavaliação e parecer elaborado por escrito pelo avaliador.</p>

Tendo como objetivos principais a melhoria da qualidade do serviço educativo, da aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, este modelo externalista redimensiona as dimensões de avaliação do desempenho do pessoal docente, pelo que a avaliação passa a incidir na dimensão científica e pedagógica, na

participação na escola e relação com a comunidade e na formação contínua e desenvolvimento profissional.

A periodicidade da avaliação do desempenho é alterada, sendo que os ciclos de avaliação dos docentes integrados na carreira coincidem com o período correspondente aos escalões da carreira docente⁴². Os objetivos e as metas fixados no projeto educativo do agrupamento de escolas e os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo conselho pedagógico constituem elementos internos de referência da avaliação. Por sua vez, os parâmetros estabelecidos a nível nacional para a avaliação externa fixados pela tutela entram como elementos de referência externa.

Este novo modelo de ADD tem por base, por um lado, uma avaliação interna e, por outro, e pela primeira vez, a avaliação externa. A avaliação interna é realizada em sede do agrupamento de escolas a que o avaliado pertence, e abarca os docentes de todos os escalões da carreira, enquanto a avaliação externa é efetuada por avaliadores externos. A vertente externa da avaliação centra-se na observação de aulas, abrangendo a dimensão científico-pedagógica da avaliação e é efetuada por professores avaliadores externos.

No âmbito dos intervenientes, este novo modelo de avaliação apresenta modificações. Desde logo, pela existência de um avaliador externo, presidente do conselho geral, conselho pedagógico, secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico. Assumem, também, papel neste processo, o próprio avaliado, o diretor e o avaliador interno. O raio de ação do presidente do conselho geral cinge-se aos procedimentos de recursos que advenham do processo de ADD. Sobre o diretor recai a responsabilidade de assegurar todas as condições para a realização da ADD e proceder à avaliação do seu subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular e o avaliador por este designado, para além dos docentes posicionados no 8º, 9º e 10º escalões da carreira docente. Em sede de conselho pedagógico são nomeados os quatro docentes que vão fazer parte da secção de avaliação de desempenho docente. Compete ainda a este órgão, aprovar o documento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados, no âmbito das dimensões de avaliação de desempenho e os parâmetros definidos pelo conselho pedagógico para cada uma. Constituem a secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico, o diretor e quatro professores eleitos de entre os membros do

⁴² Decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, artigo 5.º, ponto 1.

referido conselho. Compete a este órgão: aplicar o sistema de avaliação do desempenho tendo em consideração o projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o serviço distribuído ao docente; calendarizar os procedimentos de avaliação; conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas no artigo 4.º; acompanhar e avaliar todo o processo; aprovar a classificação final, harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos; apreciar e decidir as reclamações, nos processos em que atribui a classificação final; aprovar o plano de formação⁴³. No que concerne ao avaliador externo, uma das condições para exercer esta função passa pela obrigatoriedade de possuir formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou ainda deter experiência profissional em supervisão pedagógica. Não podemos deixar de sublinhar que o anterior modelo de ADD foi fortemente criticado, precisamente por contemplar avaliadores/relatores internos sem qualquer formação específica para exercer a função. Os avaliados não reconheciam ao avaliador/relator competências para desenvolver a atividade, o que acarretou sentimentos de indignação e desconfiança durante o processo de observação de aulas. Neste novo modelo, ao avaliador externo é confiada a responsabilidade de proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica do professor avaliado, através da observação de aulas. São constituídas bolsas de avaliadores externos de todos os grupos de recrutamento, todavia a sua gestão é da inteira competência dos centros de formação de associação de escolas (CFAE's), recaindo sobre o diretor a coordenação e gestão da bolsa de avaliadores externos. Aquando da afetação do avaliador externo ao professor avaliado, o coordenador e gestor da bolsa tem que ter em atenção a premissa de que o avaliador externo tem que estar integrado em escalão igual ou superior ao do professor avaliado, pertencer ao mesmo grupo de recrutamento e não exercer a sua profissão no mesmo agrupamento de escolas do professor avaliado. O cargo de avaliador interno é assumido pelo coordenador de departamento curricular ou por outro designado por ele e, neste caso específico, a escolha é efetuada tendo em consideração os requisitos estipulados para a nomeação do avaliador externo. Compete ao avaliador interno a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados no âmbito do projeto

⁴³ Decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, artigo 12.º, ponto 2.

docente, documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico e o relatório de autoavaliação, tendo em consideração as dimensões da ADD.

A avaliação da dimensão científica e pedagógica efetua-se através da observação de aulas, que corresponde a um período de 180 minutos distribuído, no mínimo, por dois momentos distintos. É facultativa, porém, é de caráter obrigatório para os docentes que se encontrem em período probatório, no 2º e 4º escalão da carreira docente, e nos casos dos professores que almejam a atribuição da menção de *Excelente*, ou os que obtenham a menção de *Insuficiente*. Já os professores em regime de contrato a termo, não estão sujeitos a observação de aulas⁴⁴.

O relatório de autoavaliação assume-se como um dos elementos de avaliação. De índole reflexiva, tem por objetivo envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos⁴⁵. Perante a assunção de que a ADD constituiu-se como um meio para promoção do desenvolvimento profissional, a autoavaliação “do desempenho docente terá que ser encarada pelos professores como uma “ferramenta” que contribui para a reflexão sobre a sua prática, ou seja, para uma autocrítica do seu trabalho” (Alves & Machado, 2010, p. 102), assumindo-se como um veículo promotor de auto e heteroformação.

É imputado a este modelo externalista de ADD repercussões positivas, com impacto direto na progressão na carreira docente; no entanto, prevalece a existência de quotas para a atribuição das menções de *Excelente* e *Muito Bom*⁴⁶. Por outro lado, patenteia repercussões negativas. No caso dos professores avaliados que tenham obtido a menção de *Regular*, só progridem na carreira quando concluírem com sucesso um plano de formação proposto pelos avaliadores. A “pena” mais grave decorre de uma avaliação com menção de *Insuficiente*, com implicação ao nível da não contagem do tempo de serviço do respetivo ciclo avaliativo para efeitos de progressão na carreira docente e o reinício do ciclo de avaliação, cumulativamente com a obrigatoriedade de conclusão com sucesso de um plano de formação que integre a observação de aulas⁴⁷. Passa também, pela instauração de um processo de averiguações aos professores de carreira que obtenham duas menções consecutivas de *Insuficiente*; no caso dos professores contratados, ficam desde logo impossibilitados, durante os três anos

⁴⁴ Decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, artigo 18.º, ponto 7.

⁴⁵ Decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, artigo 19.º, ponto 1.

⁴⁶ Despacho n.º 12567/2012 de 26 de setembro de 2012.

⁴⁷ Decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, artigo 23.º, ponto 6.

escolares seguintes à atribuição das menções de *Insuficiente*, de poderem concorrer para qualquer horário letivo.

Depreendemos que neste 3º ciclo de avaliação impera um modelo de ADD misto, com teor externalista, uma vez que é atribuída à avaliação externa, realizada através do processo de observação de aulas, uma ponderação de 70% na avaliação global da dimensão científica e pedagógica. A tutela continua empenhada na aplicação de um sistema de avaliação de professores alicerçada na valência dos pares, transferindo para um avaliador externo a competência relativa à observação de aulas. Todavia, o avaliador externo, para desempenhar a função para a qual é nomeado, e como não existe uma carreira própria, continua a exercer a profissão docente a tempo inteiro, não dispondo de qualquer redução horária. Fruto desta imposição, o coordenador e gestor da bolsa de avaliadores externos tem que calendarizar a observação de aulas do professor avaliado tendo em atenção o horário livre disponível do avaliador externo. Em caso da impossibilidade de assegurar esta premissa, o professor avaliador externo pode faltar às atividades letivas, sempre que esteja assegurada a permuta ou a substituição das suas aulas. Esta situação pode colocar em causa o ciclo de supervisão pedagógica, originando que o processo de observação de aulas fique circunscrito apenas ao ato observativo, num episódio único de juízo de valor sobre as competências científicas e pedagógicas do professor avaliador. Mas também o facto, de a avaliação da dimensão científica e pedagógica ser efetivada em apenas um período de 180 minutos distribuído, no mínimo, por dois momentos distintos, pode contribuir para esta assunção.

Deste modo, a avaliação sumativa ganha predominância, numa ancoragem à prestação de contas e à gestão das carreiras, numa clara alusão de que estamos perante um modelo de ADD agregado aos desígnios e aos pressupostos da terceira geração de avaliação.

Entendemos que este modelo externalista de ADD tem por base os seguintes eixos orientadores:

- existência de uma avaliação interna e externa pelos pares;
- avaliação externa realizada por avaliadores externos;
- avaliação pelos pares externos com recurso a observação de aulas;
- ancoragem à prestação de contas e gestão das carreiras;
- autoavaliação como um fator de desenvolvimento profissional;
- várias perspetivas de desenvolvimento profissional dos professores;

- assunção de uma avaliação de duplo sentido, sumativa e formativa, com prevalência da sumativa;
- resultados da avaliação do desempenho docente com repercussão na progressão na carreira e a nível salarial;
- resultados da avaliação do desempenho docente com repercussões negativas na carreira e vida profissional dos professores;
- identificação de lacunas profissionais com recurso a ações de formação;
- existência de quotas.

1.3. Conceitos de avaliação e de desempenho docente

O vocábulo avaliação aparece no quotidiano do ser humano, como uma conceção natural de ajuizamento sobre tudo o que o rodeia, fazendo parte integrante e indispensável na vida, na tomada de decisões, bem como na formulação de juízo de valor sobre determinado dado, facto ou situação. Perante tal conceção, Fernandes (2008, p. 5) é da opinião que “a avaliação é um domínio científico e uma prática social cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas, tais como a qualidade da educação e do ensino, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza”. Somos confrontados, direta ou indiretamente, com as implicações destas decisões, em que os resultados expressos, qualitativos ou quantitativos, podem ter um impacto positivo ou negativo na nossa vida. Por este facto, a avaliação converteu-se, atualmente, “num autêntico campo de confrontação, tanto ideológica como técnica” (Zabalza, 1998, p. 219). Porquanto, avaliar tem que ser um ato consciente, pautado, sobretudo, por uma grande dose de rigor e transparência, depreendendo-se que estamos perante uma atividade delicada, que se não for convenientemente criteriosa, pode ficar envolvida por parâmetros de subjetividade. Alves e Machado (2011, p. 68) sublinham que “sendo complexa a realidade, importa recolher um corpo de informações que leve à obtenção de um conhecimento, o mais exaustivo possível da mesma”. Neste âmbito, a avaliação envolve a recolha e o uso de informações, com o objetivo de julgar o valor de alguma coisa (Millman & Darling-Hammond, 1990).

A avaliação é um elemento determinante e fulcral no meio onde está inserida; por conseguinte, a ação propriamente dita tem que ter como enfoque um determinado objeto, sendo que este pode ser uma instituição, a política educativa, o programa, um projeto, o professor ou ainda a aprendizagem. Na perspetiva de Scriven (1994, citado por Fernandes, 2008), a avaliação tem vários domínios práticos de aplicação: avaliação de programas, avaliação de pessoal, avaliação de desempenho, avaliação de produtos, avaliação de propostas e avaliação de políticas. Para além destes domínios, o autor também considera a meta-avaliação e a avaliação intradisciplinar, bem como a avaliação do currículo ou a ética médica. A avaliação dos professores também está contemplada neste contexto, estando integrada como avaliação de pessoal. Consta-se que quase tudo pode ser objeto de avaliação, e um dos contextos a que se pode reportar envolve a atividade educativa. A avaliação educacional é, sem margem para dúvidas, um dos aspetos essenciais na evolução do sistema educativo e da própria ideia de avaliação. O governo, ao longo dos anos, tem introduzido alterações significativas no sistema de avaliação dos alunos, perspetivando a comparação dos objetivos educativos com os resultados escolares dos alunos (Stufflebeam & Shinkfield, 1989). Mas a avaliação em contexto escolar não tem apenas como objetivo avaliar os alunos. As escolas, através da implementação de vários projetos de dinamização, veem-se confrontadas com a necessidade de prestarem contas do que realizam (Freitas, 1999). Os próprios professores, um dos principais atores do processo ensino aprendizagem, têm que se sujeitar a uma avaliação, pois esta, por um lado, determina a progressão, ou não, na carreira docente; por outro lado, consegue aferir da qualidade de ensino ministrado, ajuizando as práticas letivas.

Como verificámos, o conceito de avaliação e o emprego que dele se faz, permite constatar rapidamente que se trata de um termo bastante elástico (Monteiro, 1996), com usos distintos, podendo ser aplicado a várias realidades. O conceito derivado da evolução da sociedade e dos contextos tem vindo a ser complementado e gradualmente aglutinou perspetivas e ideologias de vários autores, o que leva a que esta temática adquira uma panóplia de significados. Desta forma, tentaremos selecionar um conjunto de conceções de avaliação, para que funcionem como referência para este trabalho.

Para De Ketele (1986, p. 42 citado por De Ketele, 2010, p. 14), a avaliação significa “recolher um conjunto de informações suficientemente pertinentes, válidas e fiáveis e em confrontar este conjunto de informações com um conjunto de critérios, o qual deve ser coerente com um referencial pertinente para fundamentar uma tomada de

decisão adequada à função visada”. Já Hadji (1994) perspectiva a avaliação como um ato de juízo de valor profissional entendido como um processo de tomada de decisão. Figueiredo e Góis (1995) entendem que a avaliação permite detetar as vantagens e insuficiências de qualquer sistema, seja ele um programa, um projeto ou a aprendizagem dos alunos, sendo uma operação fundamental de recolha de informação relevante sobre um dado objeto, permitindo a produção de um juízo de valor. Por sua vez, Scriven (1991, citado por Freitas 1999) menciona que a avaliação refere-se à determinação do mérito ou valor de um dado processo, ou do que dele resultou. Segundo Lesne (1984, p. 132, citado por Figari, 1996, p. 25), “avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, o que é objeto de investigação sistemática ou de uma medida) com um referente (o que desempenha o papel de norma, o que deve ser, o que é o modelo, o objetivo perseguido, etc)”. Também Figari (2008, p. 31) contribui indubitavelmente para o entendimento do conceito, argumentando que “avaliar é cruzar olhares sobre a mesma realidade, a partir de referentes comuns e no respeito pela autonomia de cada aprendente ou de cada profissional.” No ponto de vista de Alves e Machado (2011, p. 68), “avaliar é descrever a realidade - objeto de estudo, seguindo-se a formulação de juízos de valor”.

No entanto, alguns autores percecionam a avaliação como um processo. Na ótica de Stufflebeam e Shinkfield (1989), a avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objeto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, solucionar os problemas e promover a compreensão dos fenómenos implicados. Para Cardinet (1993), a avaliação é um processo de verificação de objetivos, em que a produção escolar dos alunos é comparada a um modelo. No entender de Flores (2009, p. 244), a avaliação constituiu “um processo complexo que requer escolhas, decisões, juízos e procedimentos, os quais se inscrevem em modelos que lhe dão sentido e forma, servindo, portanto, múltiplas funções”. Por fim, Alves e Machado (2010, p. 93) vaticinam a “avaliação como o processo de participação na construção de um tipo de conhecimento axiológico, interpretando a informação, estabelecendo visões não simplificadas da realidade e facilitando a instituição de uma verdadeira cultura avaliativa”.

Perante tais nuances concetuais, De Ketele (2010) alerta para o facto da existência de duas correntes: uma que diz respeito à avaliação como um processo, pelo facto de a ação implicar uma apreciação ou um juízo de valor; a outra, cuja conjectura consagra que

o processo de avaliação compreende procedimentos de apreciação e de juízo de valor, possibilitando uma formulação válida e fiável da tomada de decisão.

Apesar do sentido lato que a avaliação pode ter, muitas destas definições apresentam diferenças, pelo que nos parece complexo criarmos uma base consensual de reflexão sobre esta temática, em virtude de esta estar implicada nos mais diversos contextos profissionais, organizacionais e temporais, o que origina, desde logo, diferentes perceções de avaliação. Nesta linha, Guba e Lincoln (1989, citados por Simões, 2000; Machado, 2013), ao analisarem a evolução do conceito de avaliação, identificaram a existência de diferentes conceções temporais no século XX, o que originou a necessidade de criar uma compartimentação em quatro gerações de avaliação. A *primeira geração*, no início do século, corresponde a uma avaliação orientada para a medição, em que os resultados obtidos nos testes pelos alunos eram a forma como era medido o sucesso ou insucesso. O avaliador desempenhava um papel meramente técnico, limitando-se a medir a eficácia dos resultados. Nos anos 30 a 50, a avaliação foi denominada de *segunda geração*, pelo facto de estar orientada para a descrição. O avaliador tinha como função verificar a congruência entre os objetivos de um programa, o desempenho e a aprendizagem dos alunos. Na *terceira geração*, desde o início dos anos 60, a avaliação aparece orientada para a formulação de juízos de valor (Simões, 2000). Nesta geração, caracterizada pelo julgamento, o avaliador desempenhava uma dupla função, descrevendo e julgando os fenómenos. A *quarta geração* abrangeu as últimas décadas do século XX. A avaliação aparecia associada à negociação, assentando o seu pressuposto no paradigma construtivista (Simões, 2000). Esta geração, por um lado, perspetiva os contextos onde a ação se desenvolve e suas implicações; por outro lado, atribui ao avaliador o papel de arquitetar o processo de negociação na avaliação, através de práticas reflexivas de análise das ações. Podemos conceber que estamos perante o paradigma colaborativo, existindo entre os dois principais atores do processo, segundo Fullan (2003, citado por Herdeiro, 2010), práticas de partilha de conhecimentos, podendo este ser um caminho para a criação de culturas de colaboração nas escolas.

Quando abordamos a temática da avaliação, não conseguimos dissociá-la da premissa de emissão de um juízo de valor sobre um dado objeto, sendo que, para Graça et al (2011) esta é a principal função da avaliação. Todavia, a avaliação é perspetivada como um processo sistemático, objetivo e prescritivo, pelo que tende a desempenhar no meio onde está envolvida várias funções. Neste sentido, Cardinet (1993), De Ketele e

Roegiers (1999) e De Ketele (2010) referem que a avaliação pode desempenhar no domínio do ensino, formação ou educação as funções de orientação, regulação e certificação. Cada uma destas funções desempenha um papel fundamental no processo avaliativo, dependendo sempre do objetivo que se pretende alcançar, bem como do contexto, adaptando-se, dessa forma, às mais diversas finalidades. Para De Ketele (2010) uma dessas finalidades é produzir e fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada. Deste modo, a avaliação de orientação tem como função a tomada de decisão para orientar o processo. A avaliação de regulação permite detetar as dificuldades, as suas causas e, desde logo, realizar os ajustamentos necessários, com o objetivo de ajustar o processo. A avaliação de certificação consiste em efetuar um balanço e um juízo globalizante sobre o processo, para assim aferir uma classificação final, uma progressão ou uma certificação. Stufflebeam (1972, citado por Simões, 2000) distinguiu duas funções da avaliação: uma proativa, utilizada pelo avaliador para a tomada de decisões e outra retroativa, que tem como objetivo a prestação de contas. Para Hadji (1994) as funções da avaliação estão diretamente associadas às suas terminologias, considerando três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa.

Apesar das variadas tipologias de funções, e tendo como conceção de que se avalia para melhorar, comungamos da conceção de Méndez (2002, p. 17), segundo a qual “a avaliação constitui uma oportunidade excelente para aqueles que aprendem ponham em prática os seus conhecimentos e sintam a necessidade de defender as suas ideias”.

Quanto ao desempenho docente, o termo profissão adquiriu um sentido lato de ocupação ou emprego, sendo assim considerada uma atividade que satisfaz determinadas necessidades sociais. Porquanto, profissão é um grupo altamente competente, especializado, dedicado e bem formado, que preconiza uma categoria, concedendo uma posição social e privilégios a determinados grupos (Cunha, 2008). A profissão de professor, do ponto de vista sociológico, entende-se como uma semiprofissão⁴⁸, em comparação com as profissões liberais clássicas. Como em todas as profissões, a de professor possui determinados requisitos, pressupondo, através da prática de ensino, aprendizagem e conhecimento, assentes num conjunto de

⁴⁸ Como menciona Cavaco (1989, citado por Cunha, 2008), a representação social do professor está associada a um técnico médio, não especializado, que beneficia de longos períodos de férias, de um reduzido horário de trabalho e que se ocupa com tarefas rotineiras de transmissão de conhecimentos.

conhecimentos, técnicas e experiências. O professor é o agente do agir e da ação, porque é entendido como o instrutor de um processo em desenvolvimento, onde se entrecruzam princípios e resultados (Nóvoa, 1992).

A escola massificou-se, tornando-se mais heterogénea e multicultural; o número de anos de escolaridade obrigatória e o número de alunos por turma aumentaram, o que fez com que o grau de complexidade das envolvências e do ensino se tenha elevado. Atualmente, o sistema educativo exige um profissional qualificado, que possua conhecimentos abrangentes da área e do contexto no qual atua, o que lhe permitirá, através de um bom desempenho, dar respostas claras e cabais às situações com que é confrontado no meio profissional envolvente. A profissão “tem vindo a incorporar diversas valências, como por exemplo: responsabilidade pela avaliação contínua, apoio tutorial a alunos com dificuldades de aprendizagem, individualização do ensino, obrigatoriedade de frequência de ações de formação contínua, participação na construção de projetos na escola...” (Cunha, 2008, p. 9). Neste enquadramento, apesar de a sociedade e a tutela atribuírem aos professores uma enorme responsabilidade no cumprimento de objetivos educativos, podemos considerar que a sobrecarga de trabalho, derivada da panóplia de papéis e funções que os professores exercem, tornam difícil ao docente desempenhá-los com qualidade, objetividade e rentabilidade.

Perante tais nuances, ao professor exigem-se atributos e especificidades, remetendo-se a dois tipos de competências: a didática e a pedagógica (Hadji, 2010). A competência didática engloba a estruturação e a gestão dos conteúdos de ensino. Por seu turno, a competência pedagógica é o conjunto de ações metodológicas e técnicas que o professor utiliza para o exercício da sua atividade profissional. No entanto, Atlet (2001) entende que um professor para ser competente deve possuir um conjunto de conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, e acrescenta que na aplicabilidade no local de trabalho, o professor deve ter em conta a ação e as atitudes.

Todavia, um professor, por ser competente, não implica diretamente que tenha um bom desempenho, apesar de concebermos que o desempenho do professor depende unilateralmente da sua competência. Entendendo o desempenho como os comportamentos manifestados pelo profissional quando leva a cabo qualquer atividade para realizar as tarefas para as quais está delegado (Caetano, 2008), o professor deve procurar desenvolver a sua ação com competência, sapiência e rigor. Também Motowidlo et al (1997, citados por Miguel, 2009) contribuem para o entendimento assertivo deste vocábulo, pelo que defendem que o desempenho é comportamental,

episódico, avaliativo e multidimensional. Assume uma natureza comportamental, uma vez que o comportamento pode ter impactos negativos e positivos na eficácia individual, ou mesmo, organizacional. É episódico, na medida em que durante o horário de trabalho, o profissional faz muitas coisas que pode ou não contribuir para que a organização cumpra com os seus objetivos. Por sua vez, é avaliativo pelo facto de apenas os episódios comportamentais, que contribuem para a consecução dos objetivos organizacionais instituídos, fazem parte integrante do domínio do desempenho. É multidimensional, já que existem diferentes tipos de comportamento que podem impedir ou contribuir para os objetivos organizacionais.

Parece-nos, pois, que para poder dar resposta às necessidades que sente durante o exercício profissional, é fundamental que o docente, como asseveram Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) reconheça que o seu desempenho tem por base uma componente profissional da intervenção e uma componente pessoal da pessoa. Salienta-se que, fruto do contexto do envolvimento escolar, e “tendo na relação entre educador e educando o seu lugar privilegiado, a experiência de relação com a alteridade humana está presente em todos os planos do desempenho docente, desde aqueles que dizem diretamente respeito aos processos de ensino aprendizagem, até aos que se referem à relação entre pares, à participação na escola ou à relação com a comunidade” (Baptista, 2011, p. 25). Nesta linha, Medley (1982; 1987, citado por Simões, 2000) preconiza um modelo que abarca de uma forma mais abrangente as características do professor, tais como conhecimentos, capacidades, atitudes, o seu desempenho, as aprendizagens que propicia aos alunos, bem como os resultados escolares dos mesmos. Segundo esta perspectiva, o desempenho diz mais respeito ao comportamento do professor, vinculando-se ao trabalho, ao contexto e à capacidade de mobilizar e aplicar as competências. Na ótica de Sá-Chaves (1997), falamos do desempenho do professor, *teacher performance*, referindo-nos a todo um comportamento de ensinar, diretamente associado à qualidade do ensino ministrado. No entanto, a forma como Fernandes (2008) equaciona o desempenho do professor redimensiona o conceito, transportando-o para uma esfera de ação mais globalizante, pelo facto de estar “claramente associado àquilo que o professor efetivamente faz quando está a trabalhar (e.g., ensinar, preparar aulas, participar em reuniões do conselho de turma” (p. 15). Tendo em conta este prisma, o desempenho docente é um aspeto e objeto de avaliação – pressupondo a recolha de informação para julgar o mérito e/ou o valor do professor – inerente ao sistema educativo, aos professores e às escolas (Simões, 2000).

Neste contexto, faz todo o sentido conceber a avaliação do desempenho, mas para tal é imperiosa uma conceção de duplo sentido. Uma que tem por base objetivos administrativos; outra que faz uma ancoragem aos objetivos estratégicos (Caetano, 2008). No capítulo administrativo, a avaliação proporciona informações de natureza sumativa e formativa. Por um lado, os resultados têm repercussões positivas e negativas na carreira; por outro lado, permite identificar necessidades de formação. No quadro estratégico, a avaliação tem como objetivo motivar e orientar os profissionais para os objetivos da organização. Através de uma ação formativa, procura fornecer o *feedback* necessário sobre o desempenho, a fim de potenciar o desenvolvimento profissional e alinhar os objetivos pessoais com os organizacionais. No cômputo geral, a avaliação do desempenho torna-se imprescindível, por permitir reconhecer o desempenho ou os resultados alcançados, fornecer *feedback* sobre o desempenho individual ou mesmo de grupo, identificar as necessidades de desenvolvimento profissional, meio de recompensar e, por fim, como forma de fundamentar as decisões na gestão das carreiras profissionais (Caetano, 2008).

Perante a retórica de que “quem ensina precisa de continuar a aprender com e sobre a sua prática de ensino” (Méndez, 2002, p. 95), Ser Professor no século XXI exige a excelência do desempenho docente. Por este facto, e tendo em conta as grandes transformações na sociedade, na educação, na escola e no ensino, a avaliação do desempenho surge como uma alavanca impulsionadora do questionamento, dos conhecimentos teórico-práticos e da conceção de mérito e reconhecimento profissional. Por tudo isto, entendemos que cada vez mais a avaliação do desempenho tem que ser conjeturada como um elemento chave, fundamental na evolução das estruturas escolares e do próprio professor enquanto agente de ensino.

1.4. Propósitos/finalidades da ADD

Os princípios da avaliação do desempenho do pessoal docente aparecem consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)⁴⁹ e no Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP)⁵⁰.

⁴⁹ Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 36º, n.º 2, com as alterações introduzidas pela lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

⁵⁰ Lei n.º 10/2004 de 22 de março.

A LBSE relaciona a progressão na carreira com a avaliação de toda a atividade desenvolvida pelo professor na escola, individualmente ou em grupo, no plano da educação e do ensino, na prestação de outros serviços à comunidade, mas também pela obtenção de qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

O SIADAP indica como objetivos: avaliar a qualidade dos serviços; avaliar e reconhecer o mérito dos vários agentes; diferenciar os níveis de desempenho e reconhecimento do mérito; potenciar o trabalho em equipa, fomentando a comunicação e cooperação; identificar necessidades de formação e desenvolvimento profissional adequadas à melhoria do desempenho; fomentar a mobilidade e a progressão profissional de acordo com a competência e o mérito; promover a comunicação; e fortalecer a liderança. Para tal, o SIADAP assenta nos seguintes pressupostos: a orientação para resultados, promovendo a excelência e a qualidade do serviço; a responsabilização e desenvolvimento como um instrumento de orientação; a avaliação e desenvolvimento dos dirigentes, trabalhadores e equipas para a obtenção de resultados e demonstração de competências profissionais e a transparência.

No campo da avaliação do desempenho, é explanado que é de realização obrigatória, repercutindo-se ao nível da promoção e progressão na carreira, mudança de um estado de nomeação provisória para definitiva e renovação de contratos.

Deste modo, perspetivando o sistema educativo em três eixos que estão interligados, escola - professor - aluno, com fortes associações, todos eles sujeitos a factores de instabilidade diversos, são os docentes a peça fundamental na qualidade de toda a estrutura organizacional. A sua responsabilidade é enorme, ultrapassando a fronteira das boas práticas pedagógicas e letivas, assumindo-se definitivamente como o ator principal e imprescindível para o aumento da qualidade do sistema educativo, da evolução das escolas e, conseqüentemente, a melhoria do sucesso escolar dos alunos. Neste contexto, o professor tem que considerar que não é possuidor de todo o conhecimento, que apresenta lacunas, défices, e que as constantes mudanças na sociedade com a conseqüente adaptação e evolução do sistema educativo, com forte impacto nos contextos escolares, lançam novos desafios à profissão docente. Surgem assim implicações na profissionalidade docente, com necessidade de os profissionais redimensionarem as competências, formas de ser e de conceber o processo de ensino-aprendizagem, perspetivando-se, deste modo, uma profissão em constante construção.

No decurso desta contextualização, emerge a pertinência de indicadores de controlo que permitam aferir a qualidade dos serviços prestados por estes profissionais.

Este facto parece evidente, em virtude de a qualidade do ensino estar diretamente associada com a qualidade dos professores. A avaliação dos professores surge naturalmente, como um instrumento controlador, regulador e certificador, sendo considerada uma componente indispensável na análise da realidade. Na ótica de Nevo (1994, citado por Simões, 2000, p. 7) a avaliação dos professores “é geralmente percebida como um meio de controlar os professores, de os motivar, de os tornar responsáveis pelo seu trabalho, ou de os afastar quando o seu desempenho é insatisfatório, a imagem que sobressai da avaliação de professores é que ela se apresenta como algo que foi inventado contra os professores, em vez de se encontrar ao seu serviço”. De facto, a imagem e conceção que os próprios professores têm da avaliação do desempenho é que esta detém mais uma função certificativa do que formadora, assumindo definitivamente um papel de prestação de contas e de juízo de valor sobre o trabalho efetuado. Nesta perspetiva, a ADD é concebida e entendida como “o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamentos e os resultados do seu ensino” (Nevo, 1995, p. 135, citado por Simões, 2000, p. 10). Este entendimento de uma ADD norteada pelos valores da prestação de contas é reforçado por Alves e Machado (2010, p. 99), quando argumentam que é percecionada “como um juízo sobre a *performance* que deve, em princípio, refletir uma competência, mas que, com alguma frequência, é entendida como um juízo sobre a própria pessoa”. Todavia, a ADD integra também, para além de uma lógica de controlo e de prestação de contas, como salientam Pacheco e Flores (1999), uma lógica de desenvolvimento profissional, sendo este considerado um processo em que o professor utiliza a reflexão com os seus pares como forma de melhorar as suas competências profissionais (Herdeiro & Silva, 2008). O professor, profissional dotado de determinadas competências, precisa constantemente de aferir os seus conhecimentos, numa premissa de formação ao longo da sua carreira. Deste modo, a ADD augura-se como “um processo sistemático, deliberado, participado e bastante exaustivo de recolha de informação que permite apreciar qualificações dos professores, bem como o seu desempenho, a sua competência e a sua eficácia (...)” (Fernandes, 2008, p. 14), mas também como função organizacional concebida para fazer julgamentos globais ao desempenho e competência do professor, conducente a uma tomada de decisões quanto ao desenvolvimento profissional, progressão na carreira ou mesmo continuidade no emprego (Nolan & Hoover, 2011).

Politicamente, a ADD permite, por um lado, a obtenção de dados, adotando uma postura de controlo por parte da administração central; por outro lado, pode ser interpretada numa lógica de desenvolvimento profissional, perante indicadores e critérios formativos (Pacheco & Flores, 1999). No entanto, entendemos que a ADD deve ser entendida num quadro mais abrangente, na medida em que se apresenta como “um processo através do qual os professores são profissionalmente avaliados”, permitindo “avaliar o sucesso dos professores (desenvolvimento e melhoria do desempenho) e da escola (concretização de objetivos e prestação de contas)” (Graça et al, 2011, p. 20).

Nesta conceção, comungamos da perspetiva de Graça et al (2011), que equacionam a ADD como uma ferramenta que permite avaliar o sucesso dos professores no capítulo pessoal, enquanto desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho docente, e da escola, numa lógica de prestação de contas e concretização dos objetivos.

Porém, para quê avaliar os professores? Quais são os propósitos/finalidades subjacentes a esse procedimento? Passarão os principais intuitos pela identificação dos professores menos competentes? Ou será que tem como objetivo controlar as performances dos docentes? Estaremos perante um processo com uma visão e abordagem mais abrangente?

Estas são algumas questões, de entre outras, que surgem quando se aborda esta temática, que gera obviamente opiniões antagónicas e sensações díspares, quer seja no meio político, na sociedade, ou no seio da comunidade educativa. Todavia, verifica-se que avaliar o professor é uma necessidade institucional, profissional e pessoal (Pacheco & Flores, 1999). A questão da ADD só recentemente tem sido alvo de debate na opinião pública, por especialistas, investigadores, políticos, enfim, numa clara alusão à sua evidente e necessária proficiência para a evolução das sociedades modernas, dos sistemas educativos e escolas. Este grau de relevância foi descurado no passado e, como salientam Alves e Machado (2010), o reconhecimento da importância dada à avaliação dos professores é recente em virtude de não ser concebido e percebido como um instrumento essencial para a melhoria da qualidade do ensino.

Apesar de, e segundo Paquay (2004, citado por Aguiar & Alves, 2009), a avaliação de professores se reger, por um lado pela regulação, com enfoque no desenvolvimento profissional e, por outro lado pelo controlo, centrado na prestação de contas, os professores percecionam a ADD unicamente como um dispositivo de

responsabilização, numa lógica de exame às suas capacidades, conhecimentos e competências profissionais, para assim poderem progredir na carreira. É essencial que o ator principal do processo de ensino aprendizagem e um dos principais motores da qualidade de ensino, entenda que “a avaliação é um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que reforça o significado de uma ação de melhoria individual centrada na realidade problemática do ensino” (Pacheco & Flores, 1999, p. 167). Paradoxalmente, a ADD surge como um meio que os professores possuem de verificar os seus conhecimentos, de dimensioná-los, de diagnosticarem dificuldades e lacunas, numa lógica puramente formadora de desenvolvimento profissional para que, assim, consigam enfrentar de forma autónoma e responsável os desafios que os contextos educativos emergentes requerem. Graça et al (2011, p. 21) referem que “abordar avaliação de desempenho do ponto de vista formativo, é transformá-la numa poderosa ferramenta ao serviço das práticas dos professores, ou seja, um poderoso instrumento de desenvolvimento profissional.”

Nesta linha, a ADD contempla três objetivos principais (Graça et al, 2011): a) desenvolvimento profissional – perante as informações que a escola obtém, através da avaliação. Neste sentido, promove um conjunto de atividades que almejam potenciar o desenvolvimento profissional do seu corpo docente –; estamos perante uma conceção de avaliação formadora, que identifica os pontos fortes e as lacunas dos professores, para internamente encontrarem as soluções mais concertadas, para que, e como assevera Stronge (2010), potenciem a melhoria do desempenho docente com consequências diretas na melhoria da escola; b) responsabilização - o processo de ADD apresenta um duplo sentido, permitindo identificar os professores que apresentam boas práticas de ensino, reconhecendo perante os pares e comunidade educativa os bons docentes, mas também as situações onde impera um desempenho abaixo do exigido e esperado, onde as lacunas e dificuldades são sinalizadas, para que desta forma sejam desenvolvidas e aplicadas ações consistentes e objetivas de melhoria. O professor assume com sentido profissional de responsabilidade o cumprimento do seu dever e desenvolve estratégias que lhe permitam melhorar a qualidade do seu ensino e proporcionar um desenvolvimento profissional sustentado e efetivo; e c) motivação – fruto do reconhecimento do bom desempenho, o docente sente-se mais motivado para continuar a aprender e a evoluir como profissional, na procura constante de novos conhecimentos, para que, desta forma, o seu ensino seja dotado de maior qualidade.

Os propósitos da ADD são as razões pelas quais o processo de avaliação é iniciado (Natriello, 1990). No entanto, e de um modo geral, tem-se intensificado a controvérsia entre propósitos formativos e sumativos (Duke & Stiggins, 1990; Day, 2001; Peterson, 2000; Stronge, 2010; Nolan & Hoover, 2011). Os primeiros assentam o seu pressuposto na valência do desenvolvimento profissional, pelo que todas as ações durante o ato avaliativo pretendem, sobretudo, melhorar as competências do professor, do seu ensino e da qualidade do desempenho. No propósito sumativo, prevalece a retórica da prestação de contas, para que através do juízo de valor formulado sobre o desempenho do professor se tomem as decisões necessárias a nível do mérito, progressão, demissão e efetivação. Neste contexto, alguns autores defendem a possibilidade de, no mesmo sistema de avaliação de professores, serem incorporados propósitos formativos e sumativos, mas outros defendem a incompatibilidade entre estes dois propósitos (Duke & Stiggins, 1990; Simões, 2000). Todavia, há autores que advogam que os propósitos a que a ADD se propõe ultrapassam esta avaliação de duplo sentido. Para Fernandes (2008), há uma grande variedade de propósitos genéricos que podem ser associados à avaliação de professores, tais como: “a) melhorar o desempenho dos professores; b) responsabilização e prestação pública de contas; c) melhorar práticas e procedimentos das escolas; d) compreender problemas de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; e e) compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social” (p. 5). Por sua vez, Machado e Formosinho (2010, p. 105, 106) apontam quatro importantes finalidades a ter em conta no sistema de avaliação de desempenho: “a) prestação de contas do desempenho corrente numa base regular; b) gestão das carreiras profissionais (lugar, acesso a cargos, progressão na carreira e vencimento); c) desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino (ajuda individual e formação em contexto de trabalho); e d) melhoria global do sistema a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos”. Para Iwanicki (1990), a avaliação de professores assenta em quatro propósitos essenciais: a) *accountability* - na assunção da prestação de contas, tendo como objetivo garantir que apenas os professores efetivos continuam na sala de aula; b) desenvolvimento profissional – quando a avaliação é conduzida para promover o crescimento profissional; c) melhoria da escola – em que a avaliação é vislumbrada como um veículo promotor da melhoria da escola e do reforço da aprendizagem do aluno; e d) seleção – quando a avaliação é utilizada para garantir que os professores mais qualificados são contratados. Por seu turno, Natriello (1990) apresenta, para além

dos propósitos formativos e sumativos, um terceiro, que está relacionado com a própria organização, pelo que a avaliação pode ser orientada para legitimar o próprio desenvolvimento organizacional. Também Stronge (2010) defende que a avaliação de professores tem como propósitos a prestação de contas, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

De facto, depreendemos que na ADD os propósitos sumativos e formativos fazem parte integrante das várias conceções preconizadas pelos diferentes autores, mas também são os próprios professores, como asseveram Danielson e MaCgreal (2000), que entendem a necessidade de uma avaliação assente sobre estes dois propósitos. Todavia, fruto da conceção de que uma escola de qualidade exige um professor de qualidade, este agente coletivo tem que ser equacionado como parte integrante do processo de ADD. Como a ação do professor se desenvolve na escola, estando a sua melhoria diretamente associada a um bom e efetivo desempenho profissional docente, entendemos e comungamos de que outro dos propósitos da ADD deve ser o desenvolvimento organizacional. O professor não é um agente isolado, pelo que a melhoria da escola passa sobretudo pela melhoria do ensino, com professores bem preparados que, na sua plenitude, vão fomentar um ensino de qualidade, com repercussão na melhoria dos resultados escolares dos alunos.

A qualidade de ensino de um professor é medida em parte pelos resultados escolares dos alunos; portanto, um professor atualizado, competente, detentor de um vasto repertório de conhecimentos e técnicas estará mais perto da eficácia e sucesso no ensino. Deste modo, a melhoria da qualidade de ensino de um professor é uma das finalidades da avaliação docente, constatando-se que a literatura existente sobre esta matéria remete-nos para a interligação direta entre esta e a evolução da escola. “O desenvolvimento profissional dos professores contribui para a melhoria do seu conhecimento e da sua prática de ensino, o que, por sua vez, contribui individual e coletivamente, para a melhoria de toda a escola” (Stronge, 2010, p. 28). Contudo, verifica-se que a ADD continua a basear os seus pressupostos nos propósitos formativos e sumativos, não obstante as recomendações internacionais referirem que a avaliação de professores deve ter por base o pressuposto do desenvolvimento profissional dos docentes. Esta assunção tem como objetivo, por um lado, o aperfeiçoamento contínuo das práticas letivas e, por outro lado, as escolas como organizações, não estando dissociadas nem visualizadas como isoladas no sistema. Pelo que, indubitavelmente, esta ligação leva-nos a afirmar que para a consecução dos objetivos educacionais, o

processo educativo tem que ser equacionado na sua globalidade; neste aspeto, a avaliação de professores é uma peça fundamental na engrenagem educativa. Sendo assim, “a avaliação de desempenho docente pode ser encarada como um processo contínuo de acompanhamento do trabalho dos professores, que permite às escolas alcançar, de forma mais efetiva, os seus objetivos” (Simões, 2000, p. 21).

A OCDE realizou em 2009 um estudo intitulado *Teacher Evaluation in Portugal OECD Review*, em que estabelece algumas orientações, direcionando-as para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade de ensino e desenvolvimento das escolas, sendo que estes pressupostos são assentes no paradigma construtivista. Consta-se que a ADD é equacionada e dimensionada segundo algumas diretrizes, linhas orientadoras e objetivos, que Curado (2000) estabelece como sendo a prestação de contas, com vista à progressão na carreira, o desenvolvimento profissional, considerado como um agente propulsor de oportunidades, ótimas para estimular o aperfeiçoamento do desempenho do professor e o desenvolvimento organizacional, onde a escola, centro da ação educativa, recebe impactos positivos das ações congruentes, estabelecidas para a melhoria da qualidade de ensino dos docentes.

Sendo a ADD “um processo fundamental para a melhoria da vida das escolas, dos seus professores, funcionários, alunos e comunidade educativa em geral” (Fernandes 2008, p. 14), desencadeia efeitos a três níveis (Natriello, 1990): a) *individual*, em que as informações obtidas podem ser profícuas, no sentido de que os problemas de desempenho detetados levam a que o docente pretenda potenciar a melhoria das suas competências. Neste contexto, assume-se também que o *feedback* fornecido sobre o desempenho acaba por produzir poucas melhorias profissionais; b) *organizacional*, pelo facto de serem instituídas a nível da escola ações estruturadas de apoio aos docentes. Desta forma, o processo de avaliação dos professores é entendido por todos como necessário e integracionista de uma política escolar concertada e dirigida para o desenvolvimento profissional do docente e da escola. Neste sentido, Simões (2000) advoga que na avaliação os bons e reconhecidos desempenhos manifestados pelos professores servirão como um exemplo a seguir por todos, enquanto os incorretos serão alvo de sinalização, proscritos e indesejados, pelo que são de se evitar; e c) *relativos ao meio*, pelo facto de a comunidade envolvente, direta ou indiretamente, ser alvo dos impactos da avaliação do professor ou mesmo da escola.

Sendo assim, entendemos que a ADD para além de ser concebida como prestação de contas, deve também, através dos seus envolvimentos e práticas, potenciar o

desenvolvimento organizacional e profissional dos professores, sendo decididamente vislumbrada como um veículo de mutação do sistema educativo e da qualidade de ensino. A ADD assume-se como “um processo que, entre outros propósitos, visa contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e para o seu bem-estar, motivando uns e incentivando e apoiando outros” (Fernandes, 2008, p. 14).

1.5. Problemas no âmbito da ADD

No seu trabalho, Peterson (2000) identifica três principais problemas da avaliação de professores: os de ordem técnica, os sociológicos e os políticos.

No campo dos problemas de ordem técnica, o autor assevera que são oito os factores que influenciam a avaliação dos professores:

a) variedade de públicos - neste quadro, a avaliação de professores devido à sua natureza e importância para a sociedade, acaba por ter uma grande variedade de público, interessado nos resultados e informações provenientes da ADD. Desde logo, os professores, mas também os gestores, pais, legisladores, a tutela, alunos, eleitores e as universidades;

b) propósito da avaliação formativa e sumativa. A avaliação de professores assume vários propósitos, não só o desenvolvimento profissional, mas também o de efetuar julgamentos para tomar decisões quanto à carreira. Esta dupla função origina problemas na implementação do processo de ADD, chegando mesmo Peterson (2000) a afirmar que é muito difícil ou mesmo impossível as duas serem conjugadas. Devido às suas implicações, a avaliação sumativa tem que possuir um conjunto de técnicas que a transformem num rigoroso mecanismo de juízo de valor sobre o desempenho dos professores, senão o propósito formativo da avaliação pode ficar comprometido;

c) natureza dos dados. Para que a avaliação seja processada de forma exequível conforme os desígnios do rigor, o sistema de avaliação deve permitir aceder a um vasto conjunto de dados, quer quantitativos, quer qualitativos. Todavia, importa referir que as informações para a tomada de juízos de valor sobre o desempenho docente devem ser de natureza numérica;

d) múltiplas fontes de dados. Esta assunção parte do princípio de que a mesma fonte de dados não funciona com todos os professores. É relevante porque, por um lado

o professor desempenhar uma multiplicidade de funções e papéis na escola, por outro lado a profissão docente é bastante complexa. Devido às particularidades humanas e profissionais, os professores podem ser bons em alguns vetores, mas menos bons em outros. Os próprios contextos escolares onde os professores atuam são díspares. Trabalhar com alunos do 1º ciclo não é a mesma coisa que com alunos mais velhos e vice-versa. Um bom sistema de avaliação reconhece estas peculiaridades e diferenças e providencia a possibilidade de se socorrer de variadas fontes de dados;

e) avaliação de outras componentes educativas. Atribuir ao professor toda e qualquer responsabilidade nos resultados da educação pode ser um erro crasso. Outros factores, tais como o esforço do aluno ou o suporte familiar – passando pela questão da empregabilidade ou oportunidades educativas futuras – desempenham também um papel importante; contudo a quantificação da influência destes factores acaba por ser difícil de concretizar;

f) calendário ou *timing* das atividades de avaliação. O *timing* das variadas atividades de avaliação depende dos propósitos da avaliação. A avaliação dos professores principiantes deve ser mais frequente e diferente da dos veteranos. Outro aspeto importante a referir é o facto de uma avaliação não se resumir a apenas um ou dois momentos de observação. É necessário tempo para aferir a verdadeira dimensão dos efeitos produzidos pela avaliação. A conceção de um bom sistema de avaliação passa pela assunção de que uma completa e proeminente avaliação demora, pelo menos, 2 anos a ser processada;

g) validade e confiabilidade. No processo de avaliação, os avaliadores têm a responsabilidade de validar continuamente o seu trabalho, enquanto os professores avaliados devem ser confrontados com os instrumentos de avaliação e verificar se, de facto, são de qualidade. Assume-se que estes factores propiciam e consubstanciam a fiabilidade e credibilidade na emissão dos juízos de valor junto de todos os intervenientes, sobretudo sobre os principais visados, que são os professores avaliados.

No capítulo dos problemas sociológicos, Peterson (2000) defende que existem três aspetos que acabam por ter implicações diretas no processo de avaliação dos professores: funções, relações e recompensas/sanções. No campo das *funções*, a responsabilidade pelos resultados educacionais é normalmente da responsabilidade do órgão de gestão/diretor. Entretanto, os professores assumem papel de relevância, não só pelo facto de se tornarem mais responsáveis na avaliação da sua própria prática profissional, mas também na avaliação dos colegas. Também os alunos e pais podem ser

chamados a participar na avaliação dos professores. Quanto aos aspetos *relacionais*, os papéis que as pessoas desempenham nas instituições, e no caso específico das escolas, afetam inevitavelmente o tipo de relações existentes entre os professores. Por um lado, os professores sabem que dependem dos seus superiores e avaliadores na atribuição da classificação final, pelo facto de serem estes que detêm o poder da avaliação sumativa. A subjugação ou mesmo as amizades podem ser preponderantes neste processo. No caso das relações com os colegas, e como as quotas fazem parte integrante dos modelos de avaliação, a competição pode ser vislumbrada mais como um fator negativo do que positivo. As trocas de experiências podem dar lugar ao isolamento profissional. Sendo assim, reitera-se a necessidade proeminente de efetivar uma cultura de avaliação rápida nas escolas, transparente, rigorosa, com base na confiança nos processos e onde as práticas colaborativas emirjam, sinónimo de ambientes profissionais que percecionem a avaliação de professores como um ato propício ao desenvolvimento profissional, a melhoria do ensino, da escola e das aprendizagens dos alunos. No que se refere às *recompensas/sanções*, o reconhecimento dos bons desempenhos não é uma prática recorrente nas escolas. Poucos professores são recompensados pela excelência do trabalho desenvolvido com os alunos, pelo conhecimento, benevolência e abnegação manifestado na evolução da escola, formação especializada e sacrifício. Entretanto os professores podem sofrer algumas sanções, que podem ir do isolamento à exclusão, apesar de neste último caso, no nosso entender, a ADD não conseguir efetivamente expurgar os maus desempenhos.

Quanto aos problemas políticos, assume-se que a avaliação é política, até porque, por um lado é usada para fazer política, mas também pelo facto de servir para alocar recursos, melhorar programas, atribuir prémios meritórios, encobrir erros e construir reputação. Os problemas políticos referem-se à forma como a política é determinada, em particular no que se relaciona com decisões sobre quais os dados a recolher, a partir de que fontes, com que instrumentos e para que fim (Bridges & Groves, 2000 citados por Peterson, 2000). No entanto, importa ressaltar que para Peterson (2000) os factores de ordem política que afetam o sistema de avaliação de professores são: os princípios gerais e as práticas da avaliação, a efetivação dos professores e as perspetivas educativas na sociedade.

Pese embora a ADD apresente os problemas elencados, em Portugal esbarrou numa barreira difícil de ultrapassar: os professores, que, modelo após modelo, criaram obstáculos e entraves à sua implementação e conseqüentemente à consecução dos seus

objetivos. A evolução gradativa dos modelos de avaliação, que passaram de um sistema de autoavaliação, cómodo, circunscrito e escondido de olhares alheios e críticos, protecionista dos desempenhos profissionais, para um modelo onde se pontifica a janela da avaliação pelos pares, causou, naturalmente, sentimentos de repulsa. Esta rotura abrupta com o passado foi necessária, e ocorreu, de acordo com o relatório da OCDE elaborado por Santiago, Donaldson, Looney e Nusche (2012), pelo facto da avaliação de professores não conseguir cumprir com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem.

O professor não é um profissional que esteja habituado a ser avaliado, em virtude de não existir no país uma cultura de avaliação docente, o que desde logo originou transtornos, incómodos, mal-estar nas escolas e muito sentimento de desconfiança. Para que a avaliação dos professores ultrapasse estas perceções e seja considerada pelos professores como justa, exequível, profícua para si, para a escola e para os alunos, deve, na opinião de Baptista (2011, pp. 33, 34), ser balizada de acordo com os seguintes pressupostos: “a) rigor na explicitação necessária sobre o enquadramento normativo e sobre princípios, critérios, opções metodológicas, resultados esperados e sua utilização; b) esclarecimento prévio sobre o papel de cada ator e respetivo estatuto de participação, começando pelos sujeitos diretamente envolvidos na relação de avaliação, os avaliadores e os avaliados; c) diversificação de estratégias ao nível da observação e da recolha de informação, adotando uma visão ampla e complexa de “evidência”, capaz de traduzir o carácter específico, multidimensional e interativo do desempenho docente; e d) transparência na apresentação e na utilização da informação recolhida, em coerência com o que foi assumido e explicitado, tendo por base esquemas inteligibilidade próprios do conhecimento prático”.

Para além de patentear os pressupostos explanados, um sistema de avaliação de professores tem que possuir também três elementos chave: a) uma definição coerente do domínio do ensino, incluindo as decisões relativas ao padrão de desempenho que deve ser considerado de aceitável; b) técnicas e procedimentos para avaliar os aspetos do ensino; c) avaliadores treinados (Danielson & McGreal, 2000).

No entanto, a importância que a avaliação dos professores desempenha na melhoria do desempenho profissional, organizacional e do ensino leva-nos a evidenciar que a tutela, aquando da formulação de qualquer modelo, tem que perspetivar, para além dos citados, que o processo de avaliação tem que possuir um quadro de elementos que são essenciais para o seu sucesso: “a) métodos e processos de recolha de

informação; b) projetos educativos e curriculares das escolas; projetos curriculares de turma; planos anuais ou outros das escolas; c) recursos disponíveis tais como, tempo, pessoas envolvidas e competências avaliativas dos intervenientes; d) quem avalia, quando avalia e com que frequência o faz; e) natureza da relação entre avaliadores e avaliados; f) procedimentos a utilizar na combinação e agregação dos dados; g) propósitos que se pretendem alcançar através da avaliação; h) comunicação dos juízos de valor que se formulam como resultado do processo de recolha de informação avaliativa; i) seguimento que é dado ao processo de avaliação; e j) processos de negociação, possibilidades de recursos, do direito de audição prévia ou procedimentos afins” (Fernandes, 2008, p. 13).

Apesar destas diretrizes, a verdade é que o 2º ciclo de avaliação de professores, período a que se reporta este estudo, foi patenteado por um conjunto de problemas que passou pela falta de formação dos avaliadores, a subjetividade das observações, a existência de quotas, os avaliadores pertencerem à mesma escola dos avaliados, e os propósitos formativos e sumativos. Sobre este último aspeto, Santiago et al (2012) referem que as tensões que existiram entre as funções de melhoria e de progressão na carreira decorreram do impacto que a avaliação sumativa do desempenho tem na progressão na carreira, originando sentimentos de que o modelo de avaliação era mais punitivo do que formativo. Para que a ADD consiga definitivamente afastar os fantasmas do ato deajuizamento, tem que possuir um conjunto de requisitos, para que, desta forma, consiga agregar, perante os sindicatos, mas sobretudo diante da classe docente, sentimentos de crédito e confiança. Fernandes (2008) advoga que, acima de tudo, tem que assentar os seus desígnios na transparência, no rigor, adequação ética, exequibilidade e utilidade, para além da simplicidade e credibilidade. Não obstante, o sucesso de qualquer sistema de avaliação de professores passa por assegurar que os indicadores de avaliação sejam de confiança e justos, os critérios claros e que os avaliadores tenham as competências necessárias, fruto de uma formação adequada (Santiago et al, 2012), bem como “da participação, tão informada quanto possível, de todos os que têm interesse no processo de avaliação” (Fernandes, 2008, p. 25).

Em suma, qualquer sistema de avaliação “deve estar associado à melhoria da qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional dos professores, particularmente no que se refere à sua competência, desempenho e eficácia” (Fernandes, 2008, p. 24), pelo que para ultrapassar os problemas detetados, Santiago, Roseveare, Amelsvoort, Manzi e Matthews (2009) propõem que se deve:

- reorientar a avaliação de professores para melhoria, através do apoio formativo, com oportunidades adequadas de desenvolvimento profissional;

- fortalecer o modelo de avaliação para a progressão na carreira e aumentar a capacidade dos avaliadores para fazer julgamentos sumativos confiáveis e credíveis;

- valorizar e apoiar o papel dos dirigentes escolares na avaliação de professores.

Sabendo de antemão que as mudanças nos sistemas de ADD levam muito tempo e necessitam de um planeamento a longo prazo, os ajustes devem ser feitos de forma sustentada, de modo a construir uma certa estabilidade e credibilidade no setor educativo (Santiago et al, 2012).

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



2.1. A equação da profissionalização e profissionalidade

Perspetivando a formação inicial de professores numa conceção interpretativa das realidades educativas existentes, os planos de formação devem ser abrangentes e desenvolver competências do saber, saber fazer e saber ser e estar. Deste modo, verifica-se que no referencial de formação inicial o futuro docente deve ser equacionado como um todo, dotado de conhecimentos, requisitos e representações sobre a profissão, para que, por meio de uma estratégia concertada e específica, a construção profissional, a interiorização da cultura e a identidade profissional seja efetivada. Portanto, o processo de formação inicial e a aquisição de competências passa, na conceção de Mesquita (2011), pela assimilação de uma formação cultural e disciplinar, que não devem ser incorporadas sem uma formação prática. Estas três vertentes que a autora defende confluem para possibilitar ao futuro profissional a apropriação das competências profissionais necessárias, absorver as envolvências específicas da profissão e a cultura profissional. Contudo, Sacristán (1995, p. 80) alerta para o facto de que “a parte prática da formação inicial de professores é limitada”.

Nesta abordagem, Tardif e Faucher (2010) falam de profissionalização, referindo que na formação inicial os futuros professores têm que se apoderar da cultura e identidade profissional, augurando que esta incide sobre competências particulares, sobre uma cultura específica e sobre uma determinada identidade. O projeto de profissionalização visa promover uma formação mais integrada entre teoria e prática, proporcionando o desenvolvimento de competências profissionais ao longo do percurso da formação inicial, em que a interação entre a realidade do estudante e a do docente é uma preocupação evidente, propiciando uma formação em vários contextos e implicando o reconhecimento da dimensão integradora do trabalho docente. A profissionalização é constituída por um processo de racionalização dos conhecimentos colocados em ação, através de práticas eficazes numa determinada situação (Altet, 2001). Esta perspetiva remete-nos para o conceito de profissionalização de Tardif e Faucher (2010), que integra a ideia de que um futuro professor só se tornará num profissional se adquirir as competências inerentes à profissão, e que confere uma fase de plenitude de formação, culminando com a certificação e conseqüente imersão no mercado de trabalho, sendo descrito como um profissional competente.

A figura 1 representa as etapas da profissionalização, que culmina precisamente com o profissional competente, emergindo um professor autónomo, dotado de uma licença para ensinar, e preparado para assumir várias responsabilidades no contexto escolar. Doravante, a profissão docente é caracterizada por um longo e vasto processo de profissionalidade.

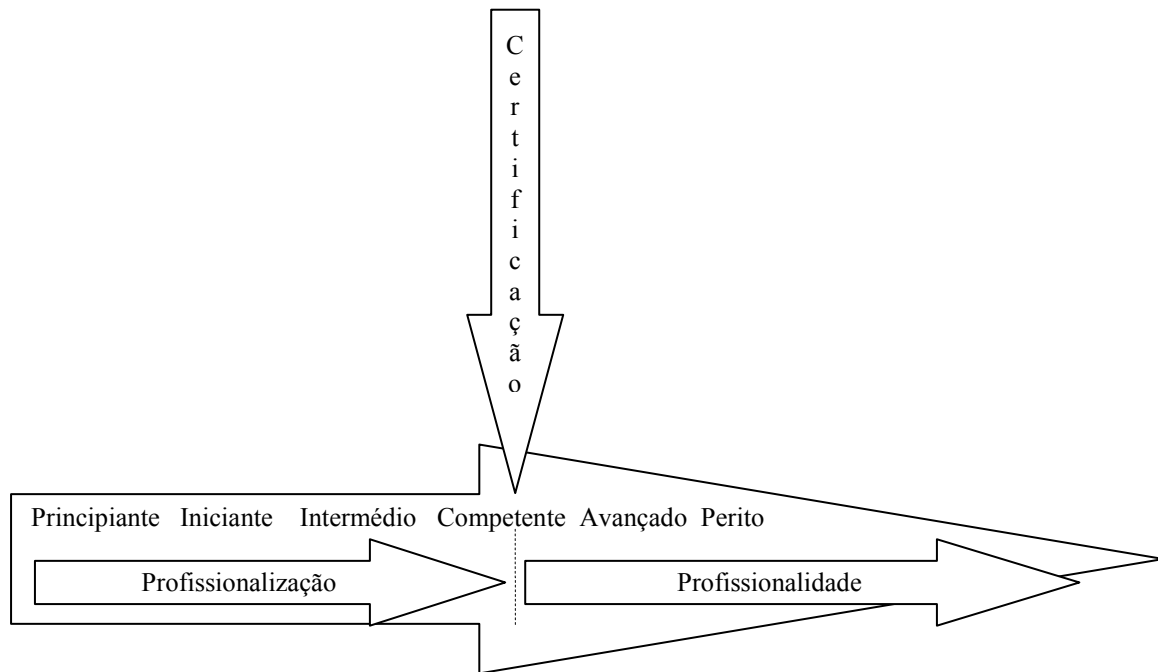


Figura 1 - Etapas e níveis de desenvolvimento profissional (Fonte - Tardif & Faucher, 2010)

Segundo a conceção de Tardif e Faucher (2010), a profissionalização acaba quando o aspirante a professor termina a formação inicial, em “que o momento da certificação se situa na etapa “competente”” (p. 36). A partir desse momento, o professor principiante entra numa fase de sociabilização profissional, de forma a empreender no sistema escolar que o rodeia as suas valências, interiorizando a cultura escolar. Neste campo, falamos de profissionalidade, cuja nomenclatura adotada para a situação profissional de entrada na carreira docente “remete-nos para a ideia de um processo de construção contínua das identidades profissionais, através da reconfiguração dinâmica dos saberes e competências a elas associadas” (Alcoforado, 2008, p. 179). Por sua vez, Casanova (2011, p. 104) assevera que “o conceito de profissionalidade remete para o desempenho e saberes específicos da profissão docente: o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, valores e atitudes que corporizam a especificidade de ser educador”.

A construção da profissionalidade é um processo longitudinal realizado ao longo da vida do docente, em virtude da constante alienação da identidade profissional, por

um lado, e por outro lado, da necessidade de continuar com o desenvolvimento das competências profissionais. No entanto, chamamos à atenção para o facto de que “o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação” (Esteves, 1995, p. 109).

Assim, para minimizar o choque com a realidade e para poder dar resposta às necessidades que o professor vai sentindo durante o seu percurso profissional, é fundamental “atualizar métodos, técnicas e conteúdos, bem como efetuar uma permanente autoavaliação, pois a simples prática do ensino não garante o seu melhoramento” (Cunha, 2008, p. 84). Este facto deriva do pressuposto de que os professores não podem confiar exclusivamente nem nos conhecimentos obtidos aquando da licenciatura, nem nos que vão adquirindo, por várias vias, ao longo do tempo, até porque a formação inicial transmite uma ideia de ensino que nem sempre corresponde à realidade quotidiana, sendo geralmente mais teórica do que prática.

Neste âmbito, a profissionalidade assume um papel relevante, em virtude de ser considerada como um processo de desenvolvimento profissional que não pode ser interpretada, nem sequer idealizada, como acabada (Tardif & Faucher, 2010). Dadas as vicissitudes a que o sistema educativo está sujeito, Alarcão e Leitão (2006) alegam que a profissionalidade assenta no paradigma do inacabamento, em virtude de as competências pessoais e profissionais se desenvolverem ao longo da carreira docente, numa lógica longitudinal onde os profissionais devem encarar a formação através de uma prática de reflexão.

Perante “a constatação da caducidade do saber e do fazer instituídos e a incapacidade de respostas dos sistemas educativos face às exigências da sociedade, que originam o aparecimento de novos valores, o ruir dos sistemas totalitários, políticos, religiosos, pedagógicos” (Cunha, 2008, p. 131), a constante atualização por parte dos professores é encarada como fundamental e um aspeto nevrálgico condizente com a própria profissão docente. Para ser desempenhada eficazmente, a profissão docente requer uma formação e atualização de conhecimentos e de técnicas, quer seja para o bem dos alunos, para o correto exercício de uma profissão ou para a preservação da dignidade docente (Estrela, 2010). A necessidade de formação para o desenvolvimento de competências é evidente, tendo em vista uma atualização e um enriquecimento na profissionalidade.

2.2. Desenvolvimento profissional: Um conceito em constante mutação

A denominação “desenvolvimento profissional” tem evoluído ao longo dos anos, verificando-se que as questões relativas à sua conceção têm originado discussões e debates na comunidade científica. Atualmente, e face às mudanças e evolução da sociedade e das escolas, que obriga a que as organizações procurem cada vez mais respostas aos problemas surgidos, o termo desenvolvimento profissional não está acabado; pelo contrário, é um conceito em constante evolução. A agregação da crescente importância do desenvolvimento profissional na profissão docente ocorre da necessidade da “compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar” (Marcelo, 2009, p. 7). Reconhece-se cada vez mais que a qualidade do ensino depende indubitavelmente do empenho dos professores, num processo de desenvolvimento profissional contínuo.

Há autores que associam o desenvolvimento profissional às estratégias que os indivíduos utilizam para resolverem os problemas inerentes à profissão e ao contexto onde estão inseridos. Outros, como Imbernón (1998), refere que o desenvolvimento profissional advém das competências da formação inicial e contínua. Todavia, a questão do desenvolvimento profissional não pode ser entendida apenas no plano do professor. Para Formosinho (2009, p. 225) “o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua”. Em nosso entender, estamos perante um conceito mais abrangente e perpetuado de acordo com três eixos orientadores: desenvolvimento das competências do professor, desenvolvimento do aluno e o desenvolvimento da escola.

Não existe uma definição que consiga agregar uma unanimidade de conceitos; portanto, estamos perante uma noção que não é consensual no universo académico, até porque a evolução no conceito de desenvolvimento profissional acaba por ser um reflexo natural das tendências, numa clara alusão de que estamos perante um construto que continua alvo de complementarização e concetualização. Para um melhor conhecimento desta temática, passaremos a expor algumas definições na perspetiva de certos autores.

O desenvolvimento profissional inclui a formação inicial e permanente do professor, num processo contínuo, dinâmico e evolutivo, que perspetiva na sua essência a melhoria das competências profissionais dos docentes. Segundo este ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como um processo, ou

processos, pelo qual os professores minimamente competentes alcançam níveis mais elevados de competência profissional (Duke & Stiggins, 1990) através de uma “atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009, p. 9). No desenvolvimento profissional há que ter em atenção as iniciativas pessoais, o altruísmo, o processo de autoavaliação, autorreflexão, autossupervisão, as trocas de experiências e a formação contínua. Deste ponto de vista, o conceito de desenvolvimento profissional inclui

(...) a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (...), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividades de treino de formação contínua, interna, externamente organizadas (Day, 2001, p. 18).

Perante estes pressupostos, o desenvolvimento profissional ganha semblante como “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (Marcelo, 2009, p. 11) e que implica alterações graduais nas crenças, conhecimentos e práticas dos professores (Day, 2001). O desenvolvimento profissional passa por perspetivar a conceção individualista de formação, no próprio contexto organizacional onde o professor está inserido. Neste seguimento, Marcelo (2009, p. 7) refere-se ao desenvolvimento profissional do professor como “um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.” As iniciativas de desenvolvimento profissional reúnem várias estratégias, de modo a combinar as potencialidades de cada uma e a ultrapassar as respetivas limitações, de acordo com os objetivos selecionados e o contexto onde o professor está inserido. De qualquer modo, a sua combinação deverá permitir que o professor se aproprie de novas competências e as utilize por forma a melhorar o ensino e os resultados escolares dos alunos. Também Saraiva e Ponte (2003, p. 3) comungam desta conceção, pelo facto de o desenvolvimento profissional “ser considerado como um processo complexo em que o professor intervém como um todo - e não apenas numa ou outra faceta – inserido no contexto escolar, com a sua problemática interna e ligações com o exterior”. Na verdade, o desenvolvimento profissional deve ser equacionado na vertente individual e coletiva, no âmbito do sistema de ensino e situacional escolar, e

tem como objetivo desenvolver vários tipos de competências pessoais e profissionais. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com todas as necessidades, sejam individuais, profissionais ou organizativas. Nesta índole, Heidman (1990, p. 4 citado por García, 1999, p. 138; Marcelo, 2009, p. 10) afirma que “o desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas”. Também Pacheco e Flores (1999, p. 135) partilham desta visão ao afirmarem que o desenvolvimento profissional não é um processo estritamente individual, este resulta “do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores”. Na assunção de García (1999), o conceito de desenvolvimento profissional é multidimensional, implicando o desenvolvimento da escola, do ensino, da profissionalidade e inovação escolar. Deste modo, é compreendido como “um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação), implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular” (p. 193). Para alguns autores, o desenvolvimento profissional de professores assume-se como uma visão holística.

Para Day (2001, pp. 20, 21)

o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Na mesma linha, Formosinho (2009, p. 226) define desenvolvimento profissional como “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais,

com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”.

Paralelamente, há que ter em atenção o pressuposto de que o desenvolvimento profissional dos professores, de acordo com Marcelo (2009) baseia-se no construtivismo, em que este aprende de forma ativa, em virtude de assumir no desempenho da profissão docente tarefas de avaliação, observação e reflexão. Por outro lado, o mesmo autor menciona que o desenvolvimento profissional é idealizado perante um processo colaborativo, admitindo contudo a possibilidade da existência, nesta estratégia, de uma componente de reflexão. Neste enquadramento, o desenvolvimento profissional é percebido como um processo em que o professor é autónomo, agente de mudança, que utiliza a reflexão com os seus pares, de forma a melhorar as suas competências profissionais na sala de aula e na escola (Herdeiro & Silva, 2008). Outra das características do desenvolvimento profissional que se enquadra nesta nossa reflexão é, para Marcelo (2009, p. 11), o professor ser “visto como um prático reflexivo, detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência.”

Em jeito de súpula, e de acordo com Hargreaves e Fullan (1992, citados por Mesquita-Pires, 2011) e perante as várias perspetivas explanadas, o conceito de desenvolvimento profissional aponta para três abordagens. Uma que se focaliza no desenvolvimento psicológico dos professores, enquanto processo de desenvolvimento individual que implica um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, sobre as suas representações, os seus comportamentos e as suas ações. Uma segunda, que descortina o desenvolvimento profissional do professor como desenvolvimento de competências, a aquisição de técnicas e estratégias de ensino e o completo domínio dos conteúdos a ensinar. A terceira, e última abordagem, que prevê o pressuposto da relação direta entre o desenvolvimento profissional com o contexto, apresentando-o como um processo vivencial a partir da intervenção educativa.

Portanto, assume-se, desta forma, que o desenvolvimento profissional é um processo multidimensional e contínuo, cujos envoltórios desencadeados pelos professores, de forma altruísta, formativos, organizados e contextualizados, mas também da escola, contribuem para o desenvolvimento das competências profissionais, induzindo à aprendizagem dos alunos, à melhoria do ensino, da escola e de toda a comunidade.

Perante os argumentos até aqui apresentados, pensamos que a avaliação de professores apresenta-se como um meio profícuo ao desenvolvimento profissional, até porque “recentemente vem emergindo a assunção de que a avaliação de professor deve conter uma função marcadamente formativa, potenciadora do desenvolvimento profissional dos professores, e das organizações escolares e, em última instância, da melhoria da qualidade da educação e do ensino” (Simões, 2000, p. 8). Esta mesma ideia apresenta Day (1993) quando argumenta que a intervenção de outras pessoas pode não só ajudar os professores a analisar o seu ensino, mas também a concluir que avaliação, associada ao desenvolvimento profissional, é uma poderosa ferramenta de ajuda aos professores no sentido de aumentarem a sua eficácia profissional, que possibilita por um lado “a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira.” (Pacheco & Flores, 1999, p. 168).

2.3. Características e perspectivas do desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional passa sobretudo, e em primeiro lugar, pelos propósitos governamentais para a proficiência de um ensino de qualidade. Em segundo lugar, pela intenção e querer dos próprios professores. Em terceiro lugar, pelas escolas, enquanto agente coletivo, onde é desencadeado todo o processo de ensino. Todavia, pensamos que compete aos professores e às escolas desencadear um conjunto de ações e envoltivos formativos, colaborativos e contextualizados que projetem para outro patamar a aceção de desenvolvimento profissional. Deste modo, e atendendo ao facto de que a formação permanente do professor se apresenta como um propósito na carreira docente e no desenvolvimento profissional, deve possuir uma dimensão inovadora, em que impera uma relação entre os projetos de desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional. Perante este ponto de vista, e tendo como referência Day (1999, citado por Gonçalves, 2009, p. 24), o desenvolvimento profissional está envolto por seis princípios base:

- a) o desenvolvimento do docente é contínuo, realizando-se ao longo de toda a vida;
- b) deve ser autogerido, sendo contudo da responsabilidade conjunta do professor e da escola;
- c) deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização;
- d) deve responder aos interesses

do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo; e) deve configurar-se como um processo credível; e f) deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, designadamente as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional.

Uma nova perspetiva de desenvolvimento profissional emerge no panorama internacional e nacional, que se postula de acordo com as seguintes características (Marcelo, 2009, pp. 10, 11):

a) baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão; b) entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza; c) assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores; d) o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais; e) o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas; f) o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão; g) o desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais, para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

Como salienta Day (2001, p. 16) a natureza do ensino exige

que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão

ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes esporádica, outras ainda, o resultado de uma planificação.

Nesta índole, Imbernón (1999) conjectura o desenvolvimento profissional de acordo com várias perspetivas. Se tivermos por referência a visão de um professor que ensina de forma isolada, então o desenvolvimento profissional será direcionado para as atividades em contexto de sala de aula e sob os desígnios de processos formativos; caso o professor seja vislumbrado como um aplicador de técnicas, o desenvolvimento profissional incidirá nas vertentes dos métodos e técnicas de ensino; por sua vez, se estivermos diante de um professor prático reflexivo, os processos de desenvolvimento profissional serão orientados para a comunicação, indagação, trabalho colaborativo e elaboração de projetos em conjunto. Nesta terceira perspetiva, o conceito de professor prático reflexivo surge associado a um profissional de ensino geralmente apelidado de professor pesquisador que, através de processos reflexivos, indaga as suas práticas sozinho ou com os seus pares, analisando os impactos produzidos pelo seu processo de ensino aprendizagem (Paquay & Wagner, 2001). Para Marcelo (2009, p. 11), o professor enquanto alguém “visto como um prático reflexivo, detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma introspeção acerca da sua experiência” é uma das melhores perspetivas para conceber o desenvolvimento profissional. Neste sentido, estamos diante do modelo reflexivo de formação, cujo processo resulta da interação entre o conhecimento das experiências práticas e o conhecimento científico, por meio da reflexão. Esta conceção de formação tem como objetivo promover competências de reflexão sobre todo o universo que engloba o sistema educativo, baseando-se no pressuposto de que não há receitas antecipadas para as diversas situações originadas. As nuances situacionais decorrentes do ensino não permitem agir objetivamente se o docente utilizar uma carteira de requisitos intervencionais pré concebidos, como fórmulas milagrosas para tentar resolver os problemas. Imbernón (1999) entende que o professor prático reflexivo é aquele que enfrenta situações de incerteza, recorrendo à investigação como uma das formas de decidir e intervir, desenvolvendo capacidades para a ação reflexiva, investigativa e o espírito crítico sobre a sua prática, envolvido no contexto social e educativo vigente. Estamos na presença de uma perspetiva sob a qual o professor ser “visto como um prático reflexivo, detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma introspeção acerca

da sua experiência” é sinónimo de desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009, p. 11). A conceção do professor prático reflexivo emerge no plano educacional com muita facilidade, sendo perspectivada em vários quadrantes e encarada atualmente pelos investigadores como o top, o ex-líbris dos paradigmas. No entanto, os resultados de um estudo efetuado por Flores, Simão, Rajala e Tornberg (2009) atestam que os professores entendem como proeminentes as oportunidades para aprenderem individualmente no próprio local de trabalho; todavia, os investigadores alertam para o facto de que é através das interações com os seus pares que os professores podem explorar diferentes estratégias e recursos.

No nosso ponto de vista, esta última perspetiva é declaradamente impulsionadora de desenvolvimento profissional. Desta forma, esta é que mais se coaduna com a nossa conceção do que é ser professor atualmente, reflexivo, indagador, investigador, com forte espírito colaborativo, que patenteia as suas competências como construíveis ao longo da carreira docente. Para Herdeiro (2010, p. 15) “a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional surgem como uma dupla inseparável e promotora de dinâmicas profissionais enriquecidas que desencadeiam com naturalidade mecanismos de mudança e inovação educativa”.

Também Hargreaves e Fullan (1992, citados por Formosinho, 2009) abordam a temática das perspetivas. Os autores conceberam três perspetivas de desenvolvimento profissional, a partir da reflexão sobre “as diferentes interpretações do que é providenciar “oportunidades para ensinar”” (Formosinho, 2009, p. 227). Estas perspetivas são:

a) desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências

Esta perspetiva passa pela aceção de que o desenvolvimento profissional do professor é um processo em constante construção. Ao professor, presentemente, é-lhe solicitado uma panóplia de conhecimentos e competências, que impulsionam o seu ensino no sentido cada vez mais da qualidade, da eficácia e do sucesso escolar. A este respeito, Ruivo (1997, citado por Cunha, 2008) alude que devem fazer parte do reportório do professor várias áreas do saber, tais como: domínio dos estilos de ensino, o conhecimento dos modelos de aprendizagem dos seus alunos, o conhecimento do desenvolvimento psicossociológico, o conhecimento das relações sociais, o domínio de técnicas e processos de gestão de conflitos, o domínio de técnicas e de processos de

gestão e administração escolar, o domínio de técnicas e de processos de avaliação dos produtos da aprendizagem e da eficácia das escolas, o conhecimento da gestão dos currículos e a busca de soluções inovadores no capítulo curricular. O conhecimento do professor ultrapassa o racionalismo técnico e este tem indubitavelmente de possuir um conjunto vasto de saberes, de conhecimentos profissionais e situacionais, que lhe permitam intervir com eficácia nas várias dimensões do ensino. O conhecimento profissional não se esgota no tempo, nem se pode conceber que esteja completamente adquirido. Está em constante apropriação, fruto de um contexto educativo em ebulição, exigindo por parte do docente uma perspectiva de prática reflexiva, que lhe permita constantes atualizações e adaptações na forma de estar, agir e ensinar. Neste contexto, Gómez (1998, citado por Imbernón, 1998) menciona que o conhecimento profissional está em constante evolução, fruto de três aspetos fundamentais: o desenvolvimento do conhecimento científico; a evolução rápida e crescente da sociedade; e o desenvolvimento contínuo do conhecimento específico da profissão docente. Deve conjugar o desenvolvimento do conhecimento da matéria, o conhecimento didático do conteúdo, associado ao conhecimento do contexto escolar, e orientar-se no sentido de desenvolver estratégias de resolução de problemas.

Os professores não se encontram todos no mesmo patamar de domínio das competências, o que origina variações ao nível do desempenho docente, repercutindo-se na qualidade do ensino e nos resultados dos alunos. Neste prisma, (Santaella, 1998) refere que a competência se desenvolve através de uma conduta assente no paradigma da indagação, encontrando-se o professor recetível às mudanças. Um professor competente procura ao longo do seu trajeto profissional aprimorar o seu conhecimento e dominar as várias áreas de intervenção na organização escolar, pelo que, e de acordo com a conceção de Imbernón (1998), a competência é adaptável e transferível. Verifica-se, porém, que nestes envoltivos o “desempenho profissional competente do professor resulta não só do nível de competência adquirido mas também da autoavaliação que cada um faz do seu nível de competência” (Batista, Matos & Graça, 2011, p. 119). Assim, o desenvolvimento da competência deve permitir considerar o professor como indagador e investigador no que concerne à prática, bem como desenvolver uma compreensão situacional como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional do professor. A re/construção da formação deve potenciar um profissional competente, reflexivo, capaz de operar as adequações necessárias no ensino e que, para além dos conhecimentos profissionais, deve visar a aquisição e

desenvolvimento de habilidades e atitudes para o desempenho profissional, bem como o “domínio de competências emocionais consonantes com aquelas que pretendem desenvolver nos alunos” (Estrela, 2010, p. 43). Neste âmbito, a formação deve ser perspectivada de forma a possibilitar a transmissão de conhecimentos, destrezas e atitudes para o desenvolvimento profissional de professores reflexivos e investigadores (Imbernón, 1998).

b) O desenvolvimento do professor como (desenvolvimento da) compreensão pessoal

Nesta “perspetiva estamos noutra “visão do mundo”, numa “visão do homem” como pessoa integrada, organismo vivo que pensa e responde às circunstâncias, não direta e linearmente, como processador neutral de informação ou agente racional e simplificado, mas, antes, como estrutura global em que um nível (o da ação, por exemplo) é mediado pela totalidade da pessoa” (Formosinho, 2009, p. 232). Esta abordagem passa pela assunção de que o desenvolvimento profissional é também considerado como um processo de desenvolvimento pessoal. Para Fullan e Hargreaves (2001, pp. 52, 53) “os professores são mais do que amontoados de conhecimentos, competências e técnicas. O desenvolvimento docente implica muito mais do que a aprendizagem de novas competências e comportamentos”. Nesta ótica, o desenvolvimento do professor envolve toda a pessoa que o professor é, valorizando-se as suas crenças, pensamentos e atitudes. Spencer e Spencer (1993) referenciados por Ceitil (2006) definem duas dimensões nas competências, fazendo uma analogia com o *iceberg*. A primeira, relacionada com o comportamento manifesto, parte visível do *iceberg*, que corresponde aos conhecimentos, habilidades e experiência, designada de performance; a segunda parte escondida do *iceberg* diz respeito às características das pessoas, relacionadas com o auto conceito, atitudes e valores. Por sua vez, Burden (1990, citado por Formosinho, 2009) enumera três dimensões pessoais que estão envolvidas no desenvolvimento profissional: dimensão da maturidade psicológica, dimensão dos ciclos de vida e a dimensão da carreira profissional.

Num estudo levado a cabo por Loureiro (1997), os resultados indicaram que os professores revelaram uma atitude global positiva face à profissão. Porém, apesar de não possuímos dados que comprovem esta nossa tese, pensamos que este panorama pode estar a mudar, pelo que esta “perspetiva humanista” (Formosinho, 2009, p. 232) do desenvolvimento profissional pode estar em perigo. Sentimentos de cansaço, mal-estar,

stress, insatisfação, congelamento das carreiras, redução de vencimentos, mais trabalho, pouco reconhecimento, bem como as situações de abandono da profissão que atualmente emergem nos discursos retóricos proferidos no seio da comunidade docente, podem contribuir para um estado de hibernação. Na opinião de Fullan e Hargreaves (2001, p. 57) “a idade, o estágio da carreira, a experiência de vida e os factores ligados ao género constituem a pessoa como um todo. Todos estes aspetos afetam o interesse e a reação das pessoas à inovação, bem como a sua motivação para procurarem aperfeiçoar-se”. No entanto, Imbernón (1998) assevera que o desenvolvimento profissional é um processo em que as dúvidas, os dilemas, a divergência e confrontação fazem parte da construção do “eu” profissional, pelo que, na opinião de Sá-Chaves (1997), está diretamente relacionado com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor. O modo como cada professor ensina depende daquilo que é enquanto pessoa e dos sentimentos e impactos que sofre na vida pessoal e profissional. Consequentemente, o desenvolvimento profissional do professor passa, também, pelo que absorveu ao longo da sua vida, sendo altamente pessoal, estando diretamente associado à experiência, às emoções, valores, crenças pessoais e intuições.

c) O desenvolvimento do professor como mudança ecológica

De acordo com Hargreaves e Fullan (1992, citados por Formosinho, 2009, p. 235), “o processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar”. Portanto, estamos perante uma perspetiva que valoriza o desenvolvimento do professor como uma construção profissional e pessoal, tendo como principal referência a contextualização. Para Bronfenbrenner (1979) e Bronfenbrenner e Morris (1998), citados por Alarcão e Roldão (2008), o desenvolvimento dos professores é marcado por transições ecológicas que são influenciadas pela realização de novas tarefas e atividades, desempenho de novos papéis e das relações interpessoais. Neste seguimento, Garcia (1999) enfatiza a importância do desenvolvimento profissional centrado na escola, com base em três pressupostos: em primeiro lugar, os adultos aprendem melhor quando são confrontados com os problemas. O desenvolvimento do currículo exige a aprendizagem de novos conteúdos, formas didáticas e de avaliação, refletindo-se na melhoria das competências profissionais; em segundo lugar, parte-se do princípio que os professores compreendem melhor quais são os seus problemas e o que têm que melhorar, a partir dos problemas concretos vividos na escola e sala de aula; e

por fim, os professores melhoram as suas competências se se envolverem no desenvolvimento da escola ou do próprio currículo.

O contexto de trabalho e o de ensino são dois aspetos que, na opinião de Formosinho (2009), devem ser tidos em conta nesta perspetiva. Relativamente ao primeiro, as relações com os colegas, com o grupo, bem como o clima são factores que diariamente envolvem a profissão docente e que contribuem ou não para o seu desenvolvimento. Mas, também, temos que ter em consideração que a própria escola, se for uma organização “viva”, aprendente, com uma cultura de empreendedorismo e inovação, influencia decisivamente o desenvolvimento do professor. Quanto ao contexto de ensino, Formosinho (2009) faz uma alusão às culturas colaborativas docentes e ao seu poder enquanto factor de desenvolvimento profissional do professor.

2.4. Fases da carreira profissional dos professores

Ao longo do percurso profissional, os professores sofrem interferências de inúmeros factores intrínsecos e extrínsecos que, conseqüentemente, influenciam de uma forma direta ou indireta o seu desenvolvimento profissional. No contexto dos factores intrínsecos, falamos das crenças, da motivação, diferenças de atitude, empenho e da satisfação. Quanto aos factores extrínsecos, a globalização, a política nacional e educacional, as diferentes funções que os docentes desempenham na escola, a relação com a família, a avaliação do desempenho, congelamento das carreiras e as modificações curriculares. Neste contexto, Huberman (1995) contempla o desenvolvimento de uma profissão como um processo de influências combinadas e não de influências únicas ou dominantes. Enfim, são várias as condicionantes a que os professores estão sujeitos e que acarretam a necessidade de um processo contínuo de crescimento profissional e conseqüentemente aquisição de novas competências. De facto, a trajetória da carreira docente não é linear, sendo afetada, por um lado, por múltiplos factores inerentes às suas experiências pessoais e, por outro lado, por mudanças operadas no sistema educativo que acabam por se refletir nas organizações escolares (Costa, Lettnin, Souza & Nascimento, 2004). Surge como foco desta reflexão que os professores podem não estar no mesmo estado de desenvolvimento de competência profissional. Assim, ao falarmos do percurso profissional dos docentes,

poderemos falar de fases ou etapas que, segundo Huberman (1995), caracterizarão as dificuldades e sentimentos dos professores ao longo da carreira. A distinção destas fases ou etapas não implica que todos os professores tenham que passar por essas fases no mesmo momento de desenvolvimento profissional. Vários são os autores que abordam esta temática, visualizando-se uma discrepância no que concerne às terminologias apresentadas; porém, a classificação mais utilizada na literatura tem sido a apresentada por Huberman (1995), que organiza os anos de docência dos professores em várias fases no ciclo de vida profissional:

A fase de *entrada na carreira* (1 a 3 anos de docência; 21-28 anos), que é caracterizada por duas subfases: a de *sobrevivência*, que se traduz pelo choque com a realidade, a preocupação consigo mesmo, as diferenças entre os ideais e a realidade, e de *descoberta*, em que predomina o entusiasmo, a experimentação, o orgulho de ter uma classe, de fazer parte de um grupo profissional. Neste intervalo de tempo, acontecem as primeiras tomadas de decisão, por vezes inseguras, no que concerne à relação pedagógica com os aprendentes, pais, colegas, utilização de materiais pedagógicos, gestão de tempos e de espaços. “Este período será crucial para os professores principiantes concetualizarem o ensino e as suas visões pessoais de como se comportar como profissionais” (Day, 2001, p. 102).

A fase de *estabilização* (4 a 6 anos de docência; 28-33 anos), vinculada por uma independência, marcada pela consolidação de um repertório básico de técnicas de ensino e subjacente a um forte sentimento de competência pedagógica. É caracterizada por uma maior gestão escolar, por uma certa segurança, liberdade, confiança e maturidade. Assume outras responsabilidades, tendo uma grande preocupação com a componente didática de ensino, em que tem a necessidade de demonstrar um razoável conhecimento e uma adequada competência para atuar no ambiente de trabalho. O professor tem a perceção de conseguir controlar mais facilmente as suas turmas, bem como uma melhor racionalidade na seleção de métodos e recursos didáticos que favorecem o trabalho em aula (Huberman, 1995). Os professores entusiasmam-se com a forma de ensinar, com a sua postura na aula, com os alunos e com os restantes participantes educativos.

A fase de *diversificação* (7 a 25 anos de docência; 33-40 anos) diz respeito à etapa em que o docente se sente mais motivado, entusiasmado e dinâmico. Verifica-se uma melhoria do bem-estar no que concerne ao estabelecimento da relação pedagógica, desaparecendo as dúvidas e incertezas das etapas anteriores. Equaciona o sistema

educativo por diversos ângulos de interação, acabando por estar, nesta fase de desenvolvimento profissional, interessado em diversificar as suas experiências educativas. Por um lado, no que concerne ao processo ensino aprendizagem, diversificando e experimentando novos materiais, métodos de avaliação, formas de agrupamento dos alunos e a perspectiva programática; por outro lado, alguns equacionam uma promoção profissional, desempenhando funções e cargos diretivos. Os professores nesta fase de desenvolvimento profissional pensam mais detalhadamente no que fizeram ao longo dos anos de prática, o que os leva a colocar em questão a continuidade do mesmo percurso, ou se, pelo contrário, deverão arriscar e tentar outro modo de viver, ainda que isso evidencie incertezas.

A fase da *serenidade/estabilidade* (25 a 35 anos de docência; 40 a 50/55 anos) traduz-se num período de acalmia e grande autorreflexão. Os índices de ambição tendem a diminuir, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumenta. Encontra-se num estado de acomodação na carreira, fruto, também, das suas experiências e competências adquiridas nas fases anteriores. O professor não perspetiva uma evolução profissional, não estando interessado nem preocupado com o seu desenvolvimento profissional, assumindo uma atitude conservadora bastante adversa a mudanças (Day, 2001). Huberman (1995) salienta que nesta fase os professores sentem-se menos sensíveis à avaliação exterior de colegas, diminui consideravelmente o afeto pelos alunos, sendo que a relação existente com o aluno passa a ser mais distante. Os professores questionam-se sobre a sua eficácia no processo ensino aprendizagem, recordando o passado com alguma saudade e olhando para o futuro com hesitação. Tendem a lamentar-se dos seus alunos, das suas turmas, dos colegas, das políticas educativas e das reformas, por diferentes razões.

Por fim, surge a fase de *desinvestimento* (35 anos a 40 anos de docência, desde os 55 anos), em que passam a investir mais nos seus interesses pessoais do que na aquisição de novas competências, que poderiam ser profícuas para esta fase da carreira. Surge no final da carreira e se for vivida de forma “amarga” traduz-se por frustração e atitudes hiper-críticas em relação aos alunos, colegas e sistema de ensino.

As diferentes fases que acabámos de descrever foram esquematicamente descritas por Huberman (1995), num modelo que pretende constituir uma linha orientadora, agrupando as supracitadas tendências, o qual se representa no esquema que se segue (figura 2).

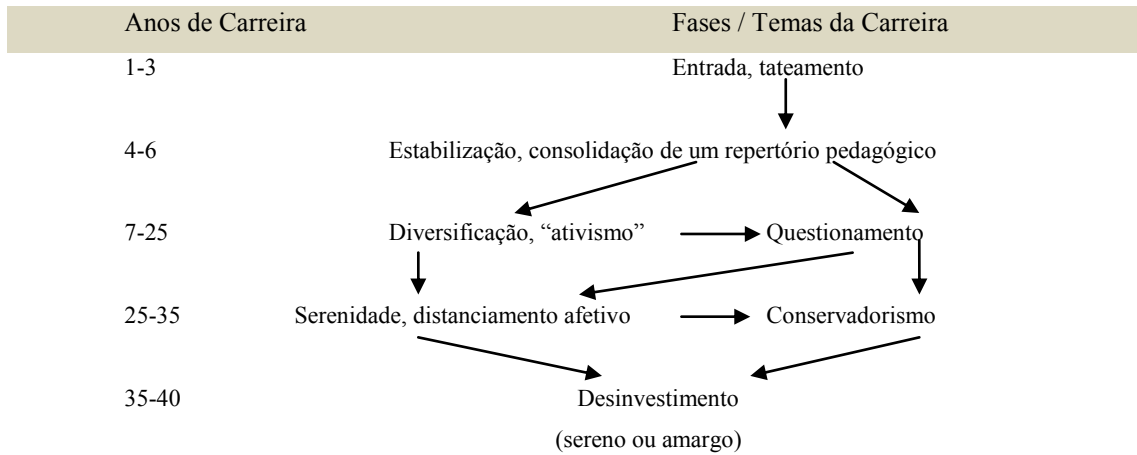


Figura 2 - Fases da carreira profissional (Fonte: Huberman, 1995, p. 47)

2.5. Modelos de desenvolvimento profissional

O conceito de modelo de desenvolvimento profissional é definido como um “desenho para aprender que incorpora um conjunto de pressupostos acerca de, em primeiro lugar, a origem dos conhecimentos sobre as práticas de ensino e, em segundo lugar, sobre os processos como os professores adquirem e desenvolvem esses conhecimentos” (Formosinho, 2009, p. 237).

Tendo como referência a conceptualização preconizada por Sparks e Loucks-Horsley (1990, citados por Formosinho, 2009), os cinco modelos que potenciam o desenvolvimento profissional dos professores são os seguintes: a) desenvolvimento profissional autónomo; b) desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão; c) desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria; d) desenvolvimento profissional através de cursos de formação; e e) desenvolvimento profissional através da investigação para a ação.

Esta temática também é abordada por Santaella (1998), Imbernón (1998) e García (1999), pese embora tenham efetuado algumas modificações na nomenclatura dos modelos. No entanto, a linha orientadora e as ideias chave fundamentais permanecem, pelo que consideramos benéfico para o entendimento assertivo dos modelos complementarmos as informações com as aceções protagonizadas por alguns destes autores, tomando, porém, como referência a explanação de Formosinho (2009).

2.5.1. Modelo de desenvolvimento profissional autónomo

Este modelo assenta no pressuposto de que os professores adquirem sozinhos os conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional. Perante os processos de reflexão e autoavaliação que originam identificação de lacunas ou necessidades, o professor detém total controlo e autonomia para desenvolver/procurar modos de autoformação e formação informais ou formais. Nesta índole, os professores são profissionais altruístas e responsáveis ao ponto de eles próprios, de forma objetiva, conceberem, iniciarem e selecionarem os mecanismos e atividades de desenvolvimento das suas competências. Perante o requisito de que cada professor é um ser individual dotado de um *know-how* profissional, perspetiva uma imagem e uma visão de si próprio como profissional competente, procurando ao longo da sua carreira manter esta assunção. Para Formosinho (2009, p. 238), este modelo tem por base a presunção de que os professores “são capazes de aprendizagem autodirigida e auto-iniciada”, pelo facto de serem “os melhores juizes das suas necessidades”, justificando esta conceção na valência de que os docentes “estão mais motivados quando selecionam os seus objetivos com base na sua autoavaliação”. Segundo Garcia (1999), este modelo de desenvolvimento profissional é selecionado pelos professores que consideram que as ofertas de formação disponibilizadas não respondem às suas necessidades.

2.5.2. Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão

Um modelo de desenvolvimento profissional baseado na observação/supervisão “do comportamento de um professor por outro pode ser um poderoso modelo de desenvolvimento profissional” (Formosinho, 2009, p. 240). Para o mesmo autor, este modelo tem por base quatro pressupostos fundamentais:

- 1) a reflexão e a análise são os meios centrais para o desenvolvimento profissional. A observação e a supervisão da instrução oferecem ao professor os dados para essa análise e reflexão necessários ao desenvolvimento profissional; 2) a profissão de ensinar é uma atividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não beneficia das observações quotidianas informais dos pares. Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o *feedback* e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente; 3) a observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não

só o professor em observação como também o professor observador; e 4) há mais probabilidades dos professores se continuarem a envolver em processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar (*idem*, pp. 240, 241).

Neste enquadramento, a supervisão é tida como um mecanismo impulsionador do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Graça et al, 2011) em que a observação se apresenta como uma estratégia de “reflexão partilhada acerca das práticas em ambiente de aula” (Pinto, 2011, p. 22), instigando o desenvolvimento profissional dos professores. Sendo assim, Santaella (1998) e García (1999) asseveram que neste tipo de modelo de desenvolvimento profissional, quer a reflexão⁵¹, quer o apoio profissional mútuo (*coaching*)⁵² ou a supervisão clínica⁵³ podem ser aplicados e desenvolvidos.

2.5.3. Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria

Este modelo tem como base o desenvolvimento de programas ou projetos de melhoria na escola, em torno da resolução de um determinado problema concreto. Para García (1999), este modelo de desenvolvimento profissional deve envolver o maior número possível de pessoas da comunidade educativa no desenvolvimento de um projeto de inovação educativa ou de autorrevisão institucional, tendo como objetivo o incremento da qualidade da educação, os níveis de colaboração e a autonomia da escola

⁵¹ A reflexão “valoriza a aquisição de competências técnicas que visem promover nos professores, hábitos de pesquisa sobre as suas próprias ações, sobre o ensino que implementam e sobre os contextos em que o ensino é realizado” (Barreira & Pessoa, 2010, p. 113). O processo de reflexão procura desenvolver as capacidades dos professores para a ação reflexiva, investigativa e o espírito crítico sobre a sua prática, envolvido no contexto social e educativo vigente. Shön (1983), referido por Alarcão (1996), concebe a reflexão como sendo aquela que envolve e engloba nas suas várias etapas de processamento os conceitos de *conhecimento na ação*, *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*. O *conhecimento na ação* resulta da experiência da reflexão passada e da reformulação da própria ação. É a componente inteligente que orienta a atividade docente na execução da ação e se expressa através do saber fazer. É um conhecimento de saberes tácitos que se manifesta na espontaneidade de uma ação bem desenvolvida. O conceito de *reflexão na ação* caracteriza-se pelas competências que o professor utiliza durante a própria ação. O docente, durante o processo ensino aprendizagem, mobiliza as suas competências profissionais, avaliando a situação concreta, prescrevendo estratégias de intervenção, reformulando e reorganizando a tarefa. Por sua vez, a *reflexão sobre a ação* é uma análise efetuada *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação e que, segundo Alarcão (1996, p. 18), ocorre quando “reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente”. Se o professor estiver imbuído no espírito do prático reflexivo, ele poderá criar uma teoria adequada à situação e, assim, encontrar uma ou várias soluções, de forma a aplicar a melhor estratégia de intervenção e ação. A *reflexão sobre a reflexão na ação* é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir o seu autoconhecimento (Alarcão, 1996). Estamos perante um processo de reflexão orientado para a ação futura, que ajuda o professor a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a utilizar as suas competências profissionais no sentido de orientar adequadamente as ações vindouras.

⁵² Dedicaremos particular atenção a esta temática mais à frente neste trabalho.

⁵³ Também esta temática será alvo de reflexão mais adiante.

na resolução dos seus problemas. Para que seja assegurado o seu sucesso, impera a necessidade da existência de liderança, clima organizacional e a natureza do desenvolvimento profissional. No entanto, para Santaella (1998) e García (1999), o desenvolvimento profissional alcança-se através do desenvolvimento de projetos de inovação curricular e de processos de formação centrados na escola. O epicentro conceitual deste modelo passa por “promover o desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular ou através do desenvolvimento organizacional” (Formosinho, 2009, p. 242).

2.5.4. Modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação

A conceção deste modelo de desenvolvimento profissional passa pela implementação de formação concebida através de cursos. Para García (1999) este modelo tem como intuito potenciar a aquisição de conhecimentos e competências aos professores, através da orientação de um outro professor que é considerado um perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional, o qual determina o conteúdo a desenvolver, bem como o plano de atividades do curso. Uma das vantagens deste modelo é o facto de o professor escolher e participar nos cursos que mais lhe interessa, de acordo com as competências que pretende melhorar ou adquirir. As desvantagens residem, por um lado, no seu carácter excessivamente teórico e, por outro lado, na pouca flexibilidade em adaptar os conteúdos aos formandos. É também atribuído a este modelo a desvantagem de as atividades serem coletivas e não terem em conta o conhecimento prático dos professores.

Segundo Formosinho (2009, p. 246), os pressupostos deste modelo de desenvolvimento profissional são:

- 1) há comportamentos e técnicas que, pela sua eficácia comprovada pela numerosa investigação sobre as práticas de ensino eficazes, vale a pena serem replicadas;
- 2) os professores podem aprender a replicar comportamentos e, assim, melhorar os seus comportamentos de ensino;
- 3) há certos tipos de conhecimento e competências particularmente suscetíveis de serem adquiridos através de cursos ou oficinas, com uma excelente relação custo-benefício.

Importar salientar que em Portugal, na década de 90, foi criado um sistema nacional de formação contínua de professores, através do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, decreto - lei n.º 249/92. Todavia, como assevera Formosinho

(2009), os seus pressupostos como incitadora do desenvolvimento profissional e organizacional são postos em causa. Desde logo, pelo facto de que, e como concluiu Queiroga (2002) no seu estudo, os professores frequentam as ações de formação porque são obrigados, fruto da ligação entre a formação contínua e a progressão na carreira. Outro aspeto foi o facto de os professores selecionarem as ações de formação mais de acordo com as suas próprias necessidades do que com as das escolas onde desempenham a sua atividade profissional, descurando que a formação contínua centrada na escola deve, também, ter em atenção as necessidades organizacionais. Para Ruela (1999) a formação contínua centrada na escola visa também o seu desenvolvimento enquanto organização. Por estas razões, associadas ao facto de, como refere Formosinho (2009), se tratar de cursos de curta duração, com um carácter mais intenso e definidos para serem ministrados a grupos de professores, independentemente das suas reais e objetivas necessidades de formação, a assunção dos cursos de formação como mecanismo de desenvolvimento profissional estão desacreditados, o que, desde logo, põe em causa as valências deste modelo de desenvolvimento profissional.

2.5.5. Modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para a ação

Este modelo, também designado por investigativo, “parte da ação e da dinâmica que a ação requer para ser evolutiva” (Formosinho, 2009, p. 249), é norteado pelos seguintes pressupostos:

- 1) os professores são indivíduos inteligentes, questionantes, com conhecimentos de perito e com experiência relevante; 2) os professores estão, geralmente, dispostos a procurar dados que possam contribuir para a resposta às questões que os pressionam e a refletir na evidência empírica para formular soluções; 3) os professores desenvolvem novas formas de compreensão da realidade através do processo de formulação das questões que os preocupam, bem como através do processo de recolha dos dados necessários para lhes dar resposta (Formosinho, 2009, p. 250).

Estamos perante um modelo que está ancorado na metodologia da investigação-ação, que “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho, 2011, p. 313), desenvolvendo-se segundo ciclos sucessivos de “diagnóstico, planificação, ação,

observação e reflexão-avaliação” (Bravo, 1998, p. 296.). No entender de Bravo (1998, p. 294), a investigação-ação apresenta as seguintes características: “caráter situacional; participativa; autoavaliativo; os beneficiários dos resultados são os sujeitos e a comunidade que está implicada no processo educativo; ação-reflexão; aplicação imediata dos resultados encontrados; e a investigação entende-se como um processo sistemático de conhecimentos”. A assunção deste modelo passa pelo desígnio de que os professores são investigadores das suas próprias práticas, em que a investigação-ação vai ser implementada e desenvolvida no próprio local de trabalho, portanto dentro de uma contextualização organizacional. Perante os problemas identificados, que podem ser de um aluno, grupos de alunos, disciplina, turma, professor, curricular ou mesmo organizacional, procura-se, sozinho ou em grupo, identificar as suas causas, bem como as soluções que consigam ultrapassar as dificuldades. A importância da utilização desta metodologia de investigação reflexiva e formativa, como estimuladora do desenvolvimento profissional dos professores, começa a ser evidente, facto atestado pela implementação de alguns projetos⁵⁴ de investigação-ação em contexto escolar.

Como temos vindo a evidenciar, o desenvolvimento profissional dos professores deve ser equacionado numa perspetiva longitudinal na carreira docente. Esta ótica passa pela conceção de que os professores estão sujeitos às nuances profissionais e pessoais decorrentes dos vários estádios de desenvolvimento em que se encontram. Se bem que, e nesta lógica, o desenvolvimento profissional é vislumbrado como um processo de formação permanente, tendo como objetivo a aquisição de novas e diversificadas competências que se apresentam úteis e proficuas ao bom desempenho da profissão. Por estes factos, o desenvolvimento profissional não é um processo inacabado, compartimentado, nem tão pouco circunscrito a determinadas estádios da sua vida e da carreira profissional, mas sim, é imperioso que seja encarado pelos professores como contínuo ao longo do percurso pessoal e profissional. Na opinião de Imbernón (1999), o desenvolvimento profissional engloba os processos que melhoram o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes dos professores. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que esta perspetiva encara o desenvolvimento profissional apenas

⁵⁴ Adriana Faria Gehres, Carlos Ferreira, Carlos Francisco, Luíz Queiroga e Khalid Fekhari (2011). Projeto exploratório de investigação-ação na formação de professores de educação física: da epistemologia à metodologia. Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Instituto Politécnico da Guarda. Volume IV. pp. 557-562. Por outro lado, Estrela (2010) alude que foi elaborado um grande número de investigações-ação, e muitas delas em estreita colaboração com o ensino superior, com o intuito de se perceber quais os problemas que os professores têm na sua prática do dia-a-dia.

centrado no indivíduo, apresentando-se assim muito reducionista. Deste modo, entendemos que o desenvolvimento profissional não está desvinculado do contexto organizacional: é um conjunto de conexões que se cruzam e convergem no mesmo sentido, pelo que, e parafraseando Imbernón (1999), deve assentar numa relação entre os processos de desenvolvimento profissional e organizacional.

O desenvolvimento profissional pode ser conseguido através de conceções formais ou informais; todavia, apresentamos alguns modelos que a literatura evidencia como potenciadores dessa assunção. Perante a aceção de que o modelo de ADD pelos pares internos assentou na observação/supervisão, então estamos na presença de um modelo de desenvolvimento profissional baseado no processo de observação/supervisão. Deste modo, impera a lógica de que o 2º ciclo de avaliação baseou-se num modelo de avaliação que potencia o desenvolvimento profissional dos professores. Diante do facto de que a supervisão ou a própria observação de aulas potencia o desenvolvimento profissional (Guedes, 2011), então “a observação assume-se como nuclear em todo o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente” (Graça et al, 2011, p. 66). Nesta lógica, é importante referir que o contexto em que se desenrola a observação é decisivo para a sua aceitação, sendo que um contexto onde existe abertura às práticas e trabalho colaborativo é diferente de outro contexto de avaliação formal.

CAPÍTULO III

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA



3.1. Supervisão e a sua contextualização

A supervisão ao longo dos anos tem vindo progressivamente a sofrer alterações de paradigma. Inicialmente, como referem Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2004), a supervisão era encarada como um instrumento de controlo e inspeção dos professores. Progressivamente, fruto do aparecimento de vários modelos, ganha semblante numa atividade democrática. A colaboração e reflexão fazem parte integrante, onde as relações entre os intervenientes estão alicerçadas nos desígnios colegiais. Impera uma cultura de supervisão processual, numa valência formativa, tendo como objetivo o desenvolvimento das práticas dos professores.

Deste modo, a supervisão é elencada na literatura como uma atividade essencial na formação de professores, tendo como finalidade “otimizar a qualidade da intervenção pedagógica do professor assente numa relação de entreajuda, proveniente da interação estabelecida entre os “protagonistas” no contexto em que o ato supervisivo se desenrola” (Pinto, 2011, p. 18). Quando falamos em formação de professores temos que entendê-la como um processo sistemático e contínuo, sendo consensual que o papel da supervisão tem vindo cada vez mais a assumir preponderância na formação ao longo da vida dos professores.

Neste sentido, a formação de professores em Portugal é um processo longitudinal que abarca duas fases: a formação inicial e a formação contínua. Na formação inicial, os futuros profissionais são alvo de diversos envolvimento que lhes permitem conceber a profissão docente e adquirir determinadas competências, através de uma formação de carácter teórico e prático. A formação de âmbito mais teórico reporta aos conhecimentos na área científica educacional, que inclui as disciplinas de psicologia, as de ordem pedagógica e didática e a específica, que integra as curriculares que potenciam o futuro professor na área da docência. Na formação prática, os futuros professores são confrontados com os pressupostos da supervisão pedagógica, em que um docente “mais experiente e informado orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16). Esta conceção de formação procura, em situação real de ensino, promover os conhecimentos e competências necessárias aos professores para que potenciem um ensino de qualidade.

Todavia, as constantes mudanças na sociedade, com fortes impactos nos contextos escolares e conseqüente adaptação e evolução do sistema educativo, lançam novos

desafios à profissão docente. A escola de massas, com uma pluralidade cultural, onde afluem alunos de diferentes etnias, religiões e de diferentes aspirações académicas, criando uma organização escolar contrastante, leva a que os professores assumam outras funções e papéis. Por estes factos, Alarcão e Tavares (2003) defendem que a formação de professores não termina na sua profissionalização: deve prosseguir na formação contínua, complementando a formação inicial. Sendo assim, a formação contínua tem de ser considerada como um processo *continuum* da formação inicial, sendo encarada como uma formação que acompanha, em termos efetivos, a vida do docente. Pacheco e Flores (1999) referem que no conceito de formação contínua emerge, por um lado, a pertinência da aquisição de saberes profícuos para a prática profissional e que estejam diretamente ligados e, por outro lado, a perceção da procura emergente de conhecimentos e da compreensão pedagógica/didática, não descurando o contexto educativo onde está inserido.

Perante esta conceção, a ADD surge como uma plataforma de formação de professores, onde a supervisão pelos pares desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A supervisão deve ser concebida como uma das possíveis componentes de mudança, mas estreitamente ligada a outros setores e áreas de intervenção, alicerçando os seus pressupostos em três funções essenciais: (a) melhorar a instrução; (b) desenvolver o potencial de aprendizagem do educador; (c) promover a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho auto-renováveis (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p. 24). A primeira função reporta-se ao melhoramento da prática, onde se inclui a necessidade de conhecimentos pedagógicos e na área do desenvolvimento da aprendizagem. A segunda, insere-se no desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem, em que o questionamento e a reflexão são atos tidos em conta durante o processo de ensino aprendizagem. A última função da supervisão relaciona-se com o desenvolvimento da organização em direção a uma contínua auto-renovação, numa relação entre o desenvolvimento profissional e organizacional.

A supervisão interpares ou supervisão horizontal (Alarcão & Roldão, 2008) assume papel de relevo, tendo a auto-supervisão o seu lugar assegurado num processo colaborativo, cujo objetivo “não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 119). A sua orientação deve ser no sentido de permitir uma mudança das práticas dos professores e educadores, com a finalidade de possibilitar uma

reestruturação da profissão, visando o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas e das atitudes necessárias ao desempenho. O foco da supervisão continua a ser o da sala de aula, sendo que Vieira e Moreira (2011, p. 11) referem que “no quadro da avaliação do desempenho a auto-supervisão pode representar a estratégia básica de autoavaliação e de desenvolvimento profissional do professor, independentemente da existência de formas de supervisão externa, embora estas possam contribuir para uma supervisão mais dialogada e crítica”. Neste contexto, a supervisão segundo Alarcão e Roldão (2008) desempenha um papel fulcral no processo de formação dos professores, tendo como principal função a de apoiar e regular o processo formativo, assumindo “um papel muito importante na melhoria do desempenho docente nas diferentes atividades exercidas pelos professores, especialmente no que se refere à prática letiva” (Casanova, 2011, p. 103). Desta forma, é de todo importante contextualizar e inteirarmo-nos da perspectiva de supervisão. Para Vieira (1993, p. 28) a supervisão no quadro de formação de professores é encarada “como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”. Por sua vez, Nolan e Hoover (2011) asseveram que a supervisão de professores tem uma função organizacional, que procura promover o desenvolvimento dos professores, para assim possibilitar uma melhoria do seu desempenho, bem como dos alunos. Por seu turno, Oliveira-Formosinho (2002, p. 5) argumenta que a supervisão é um “instrumento de formação, inovação e mudança, situando-se na escola como organização em processo de desenvolvimento e de re/qualificação”.

Depreendemos destas definições uma mudança de paradigma, pelo que a supervisão deve ser perspectivada numa visão de formação continuada, regendo-se pelos eixos de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. A associação entre a supervisão e o desenvolvimento profissional dos professores continua a assumir preponderância; porém, é entendida como uma ação que, devido à sua contextualização, assume maior relevância quando, quer os alunos, quer a escola, beneficiam dos impactos dos seus envolvimento. Portanto, nesta lógica, a supervisão não se cinge apenas a “uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais” (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 5, 6); é, também, equacionada como potenciadora da melhoria do desempenho dos alunos, impulsionando a melhoria das escolas.

Neste sentido, entende-se o facto de a supervisão assumir atualmente na avaliação do professor um papel preponderante, em virtude de, para Machado e Formosinho

(2010, p. 110), a ADD assentar no pressuposto de que “o aperfeiçoamento profissional dos professores contribui para a melhoria da escola e a melhoria da aprendizagem dos alunos”. A perspectiva de Alves e Machado (2010, p. 98) ajuda-nos, também, a compreender melhor esta relação, já que a “avaliação do desempenho docente tem sentido na medida em que sirva para o desenvolvimento de todos os processos que ocorrem na escola, tendo como objeto último a investigação sobre as práticas e, a jusante, a melhoria da qualidade de ensino.” No panorama da ADD, a supervisão não deve ser equacionada como um propósito simplista avaliativo do professor, tendo como finalidade a mera atribuição de uma menção que permita o avaliado progredir na carreira. Os seus intentos são muito mais nobres, numa conjuntura de regulação das práticas pedagógicas que, segundo Sá- Chaves (2000, citada por Pinto, 2011, p. 20) deve ser encarada “como um contexto propício e promotor de desenvolvimento profissional e pessoal dos elementos envolvidos.”

3.2. Modelo de supervisão clínica

Os trabalhos desenvolvidos por Alarcão e Tavares (2003) contribuem significativamente para a compreensão do fenómeno supervisão, identificando no plano teórico vários cenários possíveis de prática supervisiva: *o cenário da imitação artesanal*; *o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada*; *o cenário behaviorista*; *o cenário clínico*; *o cenário psicopedagógico*; *o cenário pessoalista*; *o cenário reflexivo*; *o cenário ecológico*; e *o cenário dialógico*. Salienta-se que, na ação concreta de supervisão, a aplicabilidade destes cenários assenta em conceções de carácter flexível, tendo em conta a possibilidade da constante interligação e co-habitabilidade dos mesmos. Não é nossa intenção descrever todos os cenários de prática de supervisão; logo, passaremos a efetuar uma explanação do *cenário clínico*, pelo facto de ser aquele que, “no contexto da avaliação de desempenho, pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores” (Vieira & Moreira, 2011, p. 29).

Nos últimos 50 anos, vários modelos de supervisão têm sido desenvolvidos. Destes, Tracy (2002a) elenca os de Goldhammer (1969), Cogan (1973), ASCD (1982), Glatthorn (1984), McGreal (1983), Pajak (1993) e Sergiovanni e Starratt (1993), por serem os que estão associados à supervisão clínica. Contudo, na generalidade, os

modelos de supervisão clínica derivaram dos desenvolvidos por Goldhammer (1969) e Cogan (1973), que enfatizam a importância das ligações entre supervisores e supervisionados, com base numa relação colaborativa. Na literatura pesquisada, ambos os modelos são os mais referenciados, tendo a particularidade de se distanciarem da concepção hierarquizada da inspeção, avaliação e controlo, até então preconizada pela supervisão clínica. Os seus desígnios assentaram nos princípios da colegialidade, em que o supervisor é visto como um colega que desenvolve uma relação de confiança com o professor supervisionado, com o objetivo de melhorar a sua prática e a aprendizagem do aluno (Nolan & Hoover, 2011). Neste sentido, em contexto de sala de aula, “a supervisão clínica foca-se no melhoramento da instrução do professor. O domínio clínico é a interação entre um professor específico ou equipa de professores e alunos específicos, em grupo ou individualmente. Assim, a supervisão clínica poderá ser definida como a descrição teórica e o tipo de prática, concebidos para melhorar o desempenho do professor na sala de aula. Para tal, é necessário recolher dados acerca dos acontecimentos que decorrem na sala. A análise destes dados e a relação entre professor e supervisor formam a base do programa, constituído por procedimentos e estratégias concebidas para melhorar a aprendizagem dos estudantes através do melhoramento do comportamento do professor na sala de aula” (Cogan, 1993, p. 120, citado por Garmston et al, 2002, pp. 37, 38).

A literatura portuguesa tem dado ênfase a esta temática, sendo a mais relevante a produzida por Alarcão e Tavares (2003, pp. 25, 26) que mencionam que a supervisão clínica é um modelo que “caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino.” Por sua vez, de acordo com Vieira e Moreira (2011, p. 30), a supervisão clínica “pressupõe a defesa de valores como a colegialidade, a confiança mútua, a auto-suficiência, a liberdade, a autonomia e o espírito crítico, no ensino e na supervisão do ensino, para todos os envolvidos”. Também Parente (2009, p. 127) contribui positivamente para o entendimento e compreensão deste tema, referindo que a supervisão clínica “procura articular num processo conjunto a observação, a recolha de informação sobre o processo de ensino e a sua análise para uma consequente reconstrução de significados sobre a prática dos protagonistas em ação: alunos, professor e supervisor.”

Portanto, assume-se como princípio essencial que o modelo de supervisão clínica é uma estratégia para formação e aperfeiçoamento dos professores, sendo visto como

um processo de auto-diagnóstico, auto-formação, auto-supervisão e heteroavaliação centrado no desenvolvimento profissional, das técnicas do ensino, através de ciclos sistemáticos de planificação, observação e uma análise da ação do professor, com o intuito de lhe provocar modificações significativas. Na ótica de Alarcão e Tavares (2003, p. 26), a supervisão clínica “é mais apropriada no contexto de formação contínua do que na formação inicial”, pelo facto de que atua de dentro para fora, “numa autêntica relação de colaboração entre colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interação do processo de ensino-aprendizagem como objeto de reflexão e questionamento” (p. 119), onde a escola, enquanto organização, funciona como espaço profícuo de formação. O objetivo do modelo de supervisão clínica é melhorar a prática de ensino do docente, constituindo-se a sala de aula espaço privilegiado de observação e reflexão, e é pela “análise conjunta dos fenómenos ocorridos, feita pelo professor e pelo supervisor” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24) que se opera a formação. O supervisor tem como função ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino, pelo que a supervisão clínica, segundo Glickman et al (2004), assume preponderância enquanto processo que potencia o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Logo, a supervisão clínica assenta sobre os propósitos da avaliação formativa, funcionando como um mecanismo de apoio na aula, que faculta assistência direta ao professor, pelo que é este quem decide o enfoque da supervisão e os assuntos a serem discutidos, reconhecendo que os supervisores têm considerável influência em todo este processo de seleção. Pelo exposto, e para que o processo de supervisão clínica ocorra de forma competente, deve possuir, segundo Garcia (1999), as seguintes características: o aperfeiçoamento do ensino requer que os professores aprendam competências de conduta e intelectuais específicas; a análise centra-se no modo como os professores ensinam, sendo o objetivo principal o aperfeiçoamento do ensino; a análise e reflexão sobre o ensino baseia-se em evidências observadas; é um processo dinâmico em que os professores se implicam, analisando outros colegas e sendo observado por eles; a supervisão clínica baseia-se na análise do ensino, através das interações verbais entre os intervenientes. Portanto, o cerne da atividade da supervisão clínica está na colaboração existente entre supervisor e supervisionado, que vão refletir sobre os dados recolhidos durante a observação de uma aula, sendo um processo dinâmico de interação e introspeção.

Perante o explanado, a supervisão clínica deve apresentar três pressupostos fundamentais (Rasco, 1999, citado por Fraile, 2007): não atuar sobre os professores,

pelo contrário, assume o propósito de trabalhar com eles, numa ação deliberada tendo como objetivo a articulação das intenções do professor, observar e recolher informações sobre o ensino e analisar essas informações para reconstruir significados e consequências da mesma; apoiar os professores que, através da sua própria iniciativa, dos seus interesses e preocupações, desenvolvam processos reflexivos de indagação sobre os aspetos da sua prática que eles próprios definem; é também desenvolver um processo de inter-relação do qual a colegialidade e a colaboração entre os intervenientes fazem parte integrante.

Abordados os pressupostos do modelo de supervisão clínica, entendemos oportuno apresentarmos um resumo concetual do modelo de supervisão clínica (quadro 4), tendo em conta as suas dimensões e respetivas caracterizações.

Quadro 4 - Perspetiva concetual do modelo de supervisão clínica (Rasco, 1999, citado por Fraile, 2007, trad. e adap.)

Conceção docente	Solucionador de problemas, através da utilização de conceções de prática clínica; ação reflexiva: indagação.
Enfoque da supervisão	Ação reflexiva e tomada de decisões para resolver problemas práticos: revisão de práticas e intenções no momento de agir.
Conceção/papel do supervisor	Promove a investigação relacionando a teoria e a prática; fomenta a reflexão sobre a relação entre as intenções e práticas e procede a recomendações à luz da avaliação das suas consequências.
Tipo de conhecimento	Síntese do conhecimento normativo, interpretativo e explicativo para formar juízos práticos intelectual e moralmente defensáveis sobre as ações em situações particulares.
Modo de investigação	Sobre as práticas, para articular questões, planificar, controlar a ação e refletir sobre o processo e as implicações para o desenvolvimento profissional.
Nível de reflexão	Raciocínio prático e julgamento sobre o que deve ser feito (i.e.: o melhor percurso de ação para cada circunstância).

3.3. A supervisão pedagógica no processo de ADD

As alterações decorrentes nos dois últimos modelos de ADD tentam mudar o panorama normativo nacional, enquadrando-se tendencialmente na perspetiva de acompanhamento pedagógico pelos pares na própria escola, de autorregulação reflexiva e não tanto como um conjunto de processos burocráticos que têm apenas como objetivo aferir uma classificação com implicação na carreira. Neste sentido, a supervisão e a avaliação passam a desempenhar um papel fundamental enquanto estratégias que permitem, na opinião de Marshall (2013), uma melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Porém, a prática de supervisão em contexto de avaliação é uma estratégia que não é entendida pelos sindicatos e professores como uma medida colocada em prol dos docentes para potenciar o seu desenvolvimento profissional. Pelo contrário, a interpretação foi sempre no sentido de que é uma medida implementada contra os professores, em que a tutela pretende basicamente controlar e avaliar os docentes, numa alusão à inspeção. Esta foi sempre a perspetiva mais abordada e realçada no seio educativo, associada sempre à prestação de contas e progressão na carreira, e poucas vezes, ou mesmo nunca, aludida como propícia à formação e desenvolvimento das práticas de ensino, dos alunos e da própria escola.

Perante tais conjunturas negativas criadas à volta da ADD, o trabalho de Nolan e Hoover (2011) ajuda-nos a compreender melhor a prevalência da supervisão e avaliação. Estes autores assumem que a supervisão e a avaliação desenvolvem-se de acordo com diferentes dimensões; para melhor compreender ambas as conceções, apresentamos no quadro 5 as dimensões da supervisão e da avaliação.

Quadro 5 - Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação (Nolan & Hoover, 2011, trad. e adap.)

	Supervisão	Avaliação
Finalidade principal	Promover o crescimento individual, para além do nível atual de desempenho do professor	Formular juízos de valor acerca da qualidade da competência do professor
Fundamentação	Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar	Direito legítimo do estado de proteger as crianças do comportamento moral, incompetente ou pouco profissional dos professores
Âmbito	Restrito - um fator de cada vez	Alargado - juízo globalizante
Relação professor-supervisor dados	Colegial, respeito e confiança, partilha de objetivos experiência, liderança	Hierarquizada, com grau razoável de distância de modo a tornar a avaliação mais justa e neutra possível
Enfoque da recolha de dados	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais	Baseado em critérios estandardizados
Valorização da competência profissional	Competência partilhada e mutuamente reconhecida	Avaliador certificado pelo estado/distrito/escola
Perspetiva do professor sobre o processo	Oportunidade para correr riscos e experimentar	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador

A supervisão e avaliação desempenham duas funções essenciais, com finalidades distintas, embora mutuamente complementares. A supervisão é um processo que tem como objetivo promover o desenvolvimento profissional do professor numa perspetiva integrada, reflexiva e formativa e a avaliação procura dados concretos sobre a competência do avaliado para conseguir aferir uma classificação, associada a uma

avaliação sumativa. Neste sentido, na opinião de Candeias (2011, p. 370) “a avaliação surge como um processo que necessita da supervisão, pois momento a momento, passo a passo, a supervisão sustenta a avaliação”. Segundo a autora, esta interação ocorre quando

se desenvolvem processos de diagnóstico, no início do processo, para se compreender as características contextuais a que se vai referir a supervisão, ou em cada um dos momentos em que é necessário compreender os conhecimentos prévios dos intervenientes no processo supervisivo para tomar decisões sobre os objetivos, as metas, os conteúdos e as tarefas de supervisão; se desenvolvem processos formativos para sustentar a conceção, realização e avaliação de planos de intervenção, orientados por critérios e indicadores definidos em função de um referencial de avaliação, partilhado entre os intervenientes do processo supervisivo; se realizam juízos de valor, no final do processo supervisivo, e se julga a qualidade da transformação operada, em função do desenvolvimento de competências dos professores envolvidos e se concretiza a sua certificação (*idem*, p. 370).

Como verificámos, e apesar de os pressupostos em que assentam a supervisão e a avaliação serem antagónicos, coexistem no mesmo contexto. Para Moreira (2009) a supervisão constitui um processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria das práticas pedagógicas e do desempenho profissional, enquanto a avaliação procura certificar a competência para o exercício da profissão, com impacto na progressão na carreira. Como a interação e a complementarização fazem parte integrante do envolvimento, Marshall (2013) alude que devem possuir cinco funções principais para que sejam mais eficazes:

1. avaliação - situar cada professor no seu nível de proficiência, definindo como categorias: altamente eficaz, eficaz, medíocre e ineficaz;
2. afirmação - manter e desenvolver os professores no topo das categorias altamente eficaz e eficaz, dando-lhes a oportunidade de assumir papéis de liderança na escola;
3. melhoria - treinar e apoiar o desenvolvimento de professores nas duas últimas categorias, mas também não fechar as portas a professores eficazes que queiram fazer ainda melhor;
4. destituir - identificar e exonerar os professores que após um prazo razoável para melhorar não conseguiram atingir o objetivo;
5. garantia de qualidade - ser capaz de dizer honestamente aos pais e outras partes interessadas que cada aluno será alvo de um ensino de qualidade.

Não obstante, e como a “supervisão e a avaliação são processos interdependentes” (Candeias, 2011, p. 373), as ações desenvolvidas em ambas acabam por ser diferentes. Na avaliação, recai sob o avaliador toda a preponderância do ato classificativo e, por este motivo, para verificar com eficácia a qualidade de desempenho do professor, necessita, na opinião de Nolan e Hoover (2011), de possuir uma formação adequada. Todavia, “por vezes, os professores revoltam-se contra a avaliação das suas aulas por pessoas às quais não reconhecem competência e que utilizam critérios pouco apropriados” (Reis, 2011, p. 9). Por sua vez, a supervisão desenrola-se num quadro colaborativo onde a reflexão entre os pares é encarada como emancipadora e transformadora, pelo que as responsabilidades formativas são repartidas. Nolan e Hoover (2011) referem que é um momento em que os conhecimentos são partilhados, em que o supervisor é detentor de informação sobre a matéria e conteúdo, enquanto o avaliado contribui com a informação pedagógica.

A recolha de dados na avaliação do professor não deve cingir-se apenas às informações provenientes da observação de aulas. O professor enquanto agente de ensino desempenha na escola várias funções e participa em vários envolvimento, pelo que a avaliação deve assumir uma dimensão holística, obtendo dados das diferentes valências do docente. Reis (2011, p. 9) advoga que “a integração de dados provenientes de diferentes fontes de informação proporciona uma imagem mais completa e real do desempenho do docente.” Por outro lado, Peterson (2000) assevera que é importante possuir dados de diferentes fontes para efetuar um julgamento da competência do professor, até porque deve-se ter em atenção as particularidades de cada docente, já que nem todos são bons nas mesmas áreas de intervenção. Para que o processo de supervisão seja coroado pelo êxito, o avaliador deve orientar-se pelo que realmente é essencial observar, deixar de lado, uma recolha global de dados e centrar-se na individualidade e no que interessa. Nolan e Hoover (2011) advogam que a supervisão nestes moldes pode demorar algumas aulas, já que o que está em causa é o desenvolvimento do professor e dos alunos. A supervisão deve centrar a atenção em focos específicos da aula, cabendo aos intervenientes identificá-los; contudo é o avaliado que desempenha o papel principal nesta etapa. Porém, para que a sua efetivação seja mais eficaz e pertinente, é necessário que seja realizada de acordo com a sua pertinência e um de cada vez. O professor no seu estado de desenvolvimento profissional está num patamar de competência em que a heteroavaliação pode desempenhar um papel de diagnóstico, identificando as lacunas e dificuldades do

professor, para assim, em conjunto, encontrarem soluções adequadas que permitam ao docente ultrapassar os problemas com que se depara. O modelo de supervisão clínica apresenta-se fundamental para operar uma observação específica e circunscrita de aspetos identificados como os mais pertinentes e os que requerem mais atenção.

O avaliado, quando confrontado com os desígnios da avaliação com fins certificativos, procura demonstrar as suas competências de forma eficaz e, para isso, adota uma postura conservadora, controlando o máximo de variáveis possíveis que estão inerentes ao processo de observação. “Geralmente, o professor recorre às metodologias e às atividades com as quais se sente mais à vontade, tentando evidenciar as suas melhores competências” (Reis, 2011, p. 9). Portanto, segundo Nolan e Hoover (2011) fruto das consequências negativas que a avaliação das competências tem durante a observação, os professores avaliados optam por correr poucos riscos. Por outro lado, na supervisão, como estamos perante um processo de aprendizagem, os professores encaram este momento como propício à experimentação de novas metodologias, inovação, não temendo as consequências que os erros possam acarretar.

3.4. Perspetiva da avaliação formativa versus sumativa na ADD

Apesar das notórias diferenças entre a supervisão e avaliação, o facto de a avaliação dos professores estar alicerçada numa lógica de “duplo sentido” (Machado & Formosinho, 2010, p. 108), mais propriamente na dimensão formativa e sumativa da avaliação, gera diferentes interpretações e controvérsia. Pese embora todo o celeuma criado à volta desta questão, a verdade é que a associação destas duas modalidades no quadro atual da ADD tem todo o fundamento, já que “resulta da necessidade de não podermos dissociar a avaliação do professor e a avaliação da escola e assenta no pressuposto de que o aperfeiçoamento dos professores contribui para a melhoria da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos” (Machado & Formosinho, 2010, p. 108). A avaliação formativa consiste no acompanhamento permanente da natureza e qualidade do processo, orientando a intervenção do avaliador de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar as decisões adequadas, de acordo com as necessidades emergentes. Na ótica de Glickman et al (2004), a avaliação formativa baseia-se numa relação de confiança e comunicação entre o avaliador e o professor. Permite detetar as

dificuldades, as suas causas e, desde logo, realizar os ajustamentos necessários, com o objetivo de regular todo o processo. Simões (2000) salienta que a avaliação formativa é utilizada para melhorar e desenvolver o objeto avaliado e, no caso do professor, está envolvida por diretrizes formadoras e reguladores do seu desenvolvimento profissional. A avaliação sumativa “é potencialmente punitiva” (Sutton, 1989, citado por Glickman et al, 2004, p. 313), preocupa-se com o produto final da formação, acontecendo num momento pontual e compara o grau de consecução atingido no final do processo com os objetivos previamente definidos. Não tem como objetivo melhorar o objeto avaliado, mas sim aferir uma classificação final e, no caso dos professores, assume os propósitos de prestação de contas, progressão e certificação (Simões, 2000). O trabalho desenvolvido por Glickman et al (2004) auxilia-nos na compreensão desta temática, já que estes autores definem os aspetos essenciais em que a avaliação sumativa e formativa diferem na avaliação do professor (quadro 6).

Quadro 6 - Comparação da avaliação sumativa e formativa na avaliação do professor (Glickman et al, 2004, trad. e adap.)

	Sumativa	Formativa
Função	Administrativa	Supervisão
Finalidade	Prestação de contas; julgamento do desempenho do professor	Assistência; desenvolvimento profissional; melhoria do ensino
Âmbito	Instrução, cumprimento dos regulamentos, responsabilidade extracurricular e qualidades pessoais	Instrução
Foco	Formulário de avaliação	Todos os dados obtidos em sala de aula (observação, materiais, etc.) relevantes para as preocupações e necessidades de ensino do professor
Duração	Determinado período (geralmente durante um ano letivo)	Continuada (que visa uma melhoria contínua)
Preocupações	Padronização, validade, confiabilidade	Construção de confiança, relacionamento, colegialidade; entendimento do contexto; compreensão e respostas às necessidades e preocupações dos professores
Avaliador	Geralmente um administrador; decisão final pelo administrador	Administrador, supervisor, o próprio, colegas, alunos e às vezes os pais

Todavia, Vieira e Moreira (2011) defendem que o mais adequado será separar as ações congruentes de apoio ao desenvolvimento profissional dos atos de juízo avaliativo, pelo que

importa distinguir avaliação de classificação, reconcetualizar o âmbito e as modalidades da primeira e encontrar estratégias que potenciem o seu papel

formativo, contrariando práticas reprodutivas de focalização tendencialmente restritiva e com um impacto redutor sobre o desenvolvimento profissional dos professores e alunos (p. 22).

Além disso, na opinião de Glickman et al (2004) ambas as avaliações são necessárias, porém têm que ser separadas, e assim, quer a avaliação sumativa quer a formativa são realizadas de forma mais eficaz. Desta forma, Glickman et al (2004) entendem que para o efeito, e em primeiro lugar, não deve existir a agregação da componente sumativa e formativa na mesma pessoa.

Na ótica de Alarcão e Tavares (2003, p. 107),

a avaliação constitui uma das dificuldades das funções do supervisor em Portugal, em virtude de, no nosso país, a mesma pessoa ter de desempenhar funções formativas e sumativas, que ainda por cima vão influir decisivamente em classificações profissionais e dar acesso a lugares e promoções.

Perante esta lógica, quer o supervisor/avaliador quer o supervisionado/avaliado sentem que a coexistência de ambas no processo de supervisão e avaliação geram uma conflitualidade difícil de separar, já que é complicado terem a noção de quando é que uma começa e a outra acaba. “Embora a avaliação seja uma tarefa indissociável da supervisão na sua função de regulação, o conflito entre as funções de ajudar e avaliar” (Vieira & Moreira, 2011, p. 19) está patente num sistema em que sobre a mesma pessoa recaem ambas as funções. “A perspetiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela dimensão sumativa, pela acentuação dos papéis de inspeção e controlo” (Machado & Formosinho, 2010, p. 108), pelo que na opinião de Moreira (2009) as pessoas que realizam estas tarefas devem ser diferentes, de modo a separar claramente as finalidades das duas modalidades de avaliação. No que toca à avaliação sumativa, deve ser, na opinião de Stufflebeam e Shinkfield (1989), realizada por um avaliador externo para aumentar a objetividade, enquanto a avaliação formativa, na nossa opinião, deve ser efetuada por um avaliador interno, com o objetivo de, segundo Stufflebeam e Shinkfield (1989), proporcionar informação contínua para ajudar o professor no seu desenvolvimento.

Uma segunda forma explanada refere-se à periodicidade em que cada uma das avaliações é realizada. A avaliação sumativa é desenvolvida no primeiro ano de um ciclo de vários anos, sendo que a avaliação formativa é perspetivada para os dois a três anos seguintes. Quando o ciclo avaliativo termina, um novo, de três a quatro anos, é

retomado com a introdução inicial da avaliação sumativa. Quando o professor avaliado apresenta problemas graves no período formativo, deve regressar ao âmbito da avaliação sumativa até que o problema seja sanado. A avaliação formativa deve ser desenvolvida ao longo do ano, sendo que a avaliação sumativa tem sentido se for implementada somente no final do ano letivo. Perante este quadro, os autores referem que a mesma pessoa pode agregar os dois tipos de avaliação. Contudo, para que o processo seja pautado pela eficácia e a avaliação formativa assuma preponderância, o avaliador deve inicialmente invocar a avaliação sumativa, dando ao professor avaliado uma avaliação positiva. Nesta estratégia, o avaliado sente que o processo de supervisão pode ser desenvolvido sem atos de juízos de valor das suas competências, o que pode desencadear um envolvimento colaborativo entre o avaliador e avaliado.

Os autores invocam McGreal (1983) para apontar a terceira hipótese. Para efetuar a avaliação do professor deve-se definir um conjunto de expectativas mínimas de desempenho, nomeadamente administrativas, pessoais e de ensino, que serão continuamente alvo de supervisão. Se, ao longo do processo, o avaliador verificar algum problema no desempenho do professor avaliado, avisa-o, lembrando-o das expectativas mínimas de desempenho delineadas. Caso o problema se mantenha, cumpre ao avaliador emitir um aviso escrito ao avaliado, onde pontifica os problemas detetados e não ultrapassados, sendo arquivado no processo individual do professor. Se, mesmo assim, o professor avaliado continuar a apresentar as mesmas lacunas e dificuldades, então cabe ao avaliador tomar medidas administrativas, integrando-se na perspetiva sumativa da avaliação. Por sua vez, a avaliação será essencialmente formativa, através da observação em sala de aula, tendo em atenção as metas estabelecidas e focos específicos de observação. Informações provenientes de outras fontes, tais como dos pares, pais, desempenho dos alunos em sala de aula ou materiais utilizados, também são tidos em conta.

Pensamos que a implementação do modelo de ADD tendo por base a supervisão e avaliação vai continuar a não ser de fácil aceitação; porém, cada vez mais a avaliação pelos pares tem que ser encarada como um “veículo” transformador, ideologicamente assente em pressupostos colaborativos entre os pares, e que se baseia na supervisão como um processo de reflexão conjunta que procura o desenvolvimento das competências científicas e pedagógicas do docente. Para Vieira e Moreira (2011, p. 9), “a avaliação e a supervisão deverão constituir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se,

contudo, que as duas lógicas co-existem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com as quais é necessário aprender a lidar”. A prática formativa da avaliação tem que ser entendida por todos como uma componente fundamental na formação dos professores, mas também, a modalidade sumativa tem que ser perspectivada como lógica e útil num quadro organizacional em que os envolvimento dos professores têm implicação direta na melhoria das aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento da escola. Portanto, tem que haver uma mudança epistemológica dos professores, pelo facto de, como alude Bolívar (2008), a avaliação dos docentes pretender, por um lado, promover o desenvolvimento profissional e organizacional, e por outro lado, direccionar-se para o controlo dos resultados, orientada para medir a competência, o desempenho e a eficácia dos professores. Não é de fácil aceitação esta dupla orientação da avaliação, desde logo, porque em Portugal não existe uma cultura de avaliação dos professores na sua profissionalidade. A aplicabilidade da supervisão interpares “no contexto da avaliação do desempenho é necessariamente condicionada pelas circunstâncias em que essa avaliação decorre, em parte determinadas pelos normativos legais, mas também pelo modo como as escolas os interpretam e concretizam e, ainda, pelas representações dos professores acerca da educação escolar e do seu papel enquanto atores educativos” (Vieira & Moreira, 2011, p. 10). Os docentes estão “agarrados” a uma vinculação de licença para ensinar, atribuída no final da sua formação inicial, facto que lhes confere competência para exercer a profissão docente. No entanto, devem repensar os propósitos educativos e entender que, enquanto agentes de ensino, fazem parte de um sistema e organização, em que a sua ação no contexto escolar é decisiva para melhorar a qualidade de ensino.

Como afirma Vieira e Moreira (2011, p. 9) “a avaliação e a supervisão deverão constituir práticas críticas e auto-críticas, tornando-se elas próprias objeto de escrutínio no sentido de se averiguar o seu des/compromisso ideológico com uma visão da educação e do desenvolvimento profissional como processos de transformação e emancipação”.

3.5. Observação de aulas no âmbito do processo supervisiivo

Segundo Estrela (1990, p. 18) “a observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no sentido lato do termo) e a um tempo de

recolha de dados”. Por sua vez, Vieira (1993, p. 39) advoga que a observação é “a construção de uma visão sobre a aula”. Também Lapo (2011, p. 52) perspectiva a observação nos mesmos moldes que Vieira (1993), contudo fomenta mais um valor acrescentado, pelo que na sua opinião a observação é “a construção de uma visão sobre a aula, onde a construção salienta a natureza interpretativa e a visão se relaciona com a leitura daquilo que se observa”. Também Danielson e McGreal (2000) contribuem para a compreensão deste tema, mencionando que é uma metodologia de avaliação crítica para observar diretamente os aspetos de ensino que se pretende. De acordo com Alarcão e Tavares (2003, p. 86) a observação é o “conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco”. Na verdade, a observação permite, em contexto real de ensino, a obtenção de dados sobre as ações dos professores, detetar possíveis lacunas pedagógicas e, assim, compreender objetivamente as suas competências de ensino, relevando-a para um patamar que, na opinião de Pinto (2011, p. 21), deve ser encarada como “um processo fundamental de recolha de dados necessária à reflexão da prática pedagógica quotidiana, com vista ao desenvolvimento do professor e conseqüentemente ao sucesso educativo dos alunos”. Portanto, denotamos que na ótica dos autores enunciados, a sala de aula é o cerne do trabalho do professor, em torno da qual são realizadas observações referentes à sua prática de ensino, cujas informações serão alvo de reflexões conjuntas. Neste prisma, Reis (2011, p. 11) alude que a observação de aulas “é um processo de interação profissional, de caráter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens”.

Deste modo, a observação apresenta um conjunto de vantagens que a pontificam como uma estratégia potenciadora de formação de professores, designadamente:

1. consciencialização do professor face à (sua) prática pedagógica e às conceções que a determinam;
2. desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da (sua) prática;
3. confronto de práticas e conceções alternativas do processo de ensino/aprendizagem;
4. possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução (sentido “clínico” da observação);
5. enfoque múltiplo sobre o processo de ensino/aprendizagem, determinado em função dos objetivos e necessidades de formação do professor (Vieira, 1993, p. 83).

Como estamos a verificar, as potencialidades da observação de aulas de professores são enormes, pelo que, segundo Reis (2011, p. 13), a sua utilização acaba por desempenhar “um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudanças na escola”.

A sua prossecução pode ser desenvolvida de acordo com duas tipologias⁵⁵: a informal e formal. A observação informal ocorre em curtos períodos de tempo, geralmente entre quinze a vinte minutos, não existindo um aviso prévio. A observação formal assenta os seus pressupostos numa maior organização e planificação, pelo que Reis (2011) refere que estas devem ser alvo de uma calendarização, onde o supervisor e supervisionado agendam as datas e horários das sessões de observação, as reuniões de preparação, de planeamento e de *feedback*. Tem por base o modelo de supervisão clínica, tendo subjacente a consecução do encontro de pré-observação, observação, análise dos dados e pós-observação (Alarcão & Tavares, 2003; Marshall, 2013). Pelo exposto, e pelo facto de Cruz (2009) entender que a observação da aula não deve ser casual ou informal, e considerando que para Reis (2011) a observação formal é influenciada pelo modelo de supervisão clínica, entendemos que a formal é a que melhor se enquadra na ADD.

A observação pode ainda ser dividida em observação direta e indireta (Danielson & McGreal, 2000). A observação direta pressupõe que o observador proceda diretamente à recolha dos dados sem se dirigir aos observados, pelo que apela diretamente ao seu sentido de observação. No entanto, Cruz (2009, p. 143) salienta que “à observação direta é muitas vezes apontado o defeito de não evitar a subjetividade do observador e conseqüente deformação de perspetiva nas apreciações”. Desta forma, para que esta ocorra de forma objetiva, o observador não pode observar uma panóplia de aspetos na mesma sessão de observação; pelo contrário, deve focar a sua atenção em aspetos concretos e particulares da aula. Na observação indireta, o observador grava a sessão da aula, analisando os dados posteriormente. Apesar de, como refere Vieira

⁵⁵ Na opinião de Estrela (1990), a palavra observação apresenta uma associação de mais de setenta vocábulos, que expressam conceitos diferentes ou idênticos, tais como: observação sistemática, ocasional, descritiva, molar, molecular, selvagem, espontânea, direta, indireta, participante, distanciada, imediata, intermitente, naturalista, armada, desarmada, instrumental, iluminativa, objetiva, “experimental”, orientada, individual, em meio aberto, filmográfica, fotográfica, avaliativa, behaviorista, comportamental, situacional, inferencial, contínua, descontínua, motora, verbal, gestual, etológica, antropológica, ecológica, biológica, etnográfica, total, subjetiva, interacionista. Derivado à sua simplicidade e facilidade de compreensão, optámos pela tipologia apresentada por Reis (2011). Este autor subdivide a observação em formal e informal.

(1993, p. 38), “a observação reflete, claramente, a subjetividade do sujeito que observa”, Danielson e McGreal (2000) são da opinião que quando a observação assume fins avaliativos, e quando o supervisor/avaliador e professor avaliado/supervisionado estão no mesmo contexto escolar, uma aula gravada acaba por ser um substituto muito pobre da observação direta, pelo que se deve optar pela observação direta em vez da indireta.

Neste contexto, e de acordo com Estrela (1990), o campo e as unidades de observação devem ser determinadas a partir do que se pretende observar, referindo-se a três objetivos essenciais: 1º A delimitação do campo de observação, que diz respeito aos focos específicos, organização da aula, instrução, gestão, atividades, tarefas e funções, tempos e espaços da ação, formas e conteúdos da comunicação, interações verbais e não-verbais; 2º A definição de unidades de observação, que contempla o objeto de observação, o professor, o aluno, a turma, a escola, o recreio, um género e tipo de fenómenos e factos; 3º O estabelecimento de sequências comportamentais, mais concretamente o conjunto de determinados comportamentos apresentados.

3.5.1. Ciclos de observação

A observação de aulas está intimamente ligada à supervisão clínica. É um processo complexo que tem que ser adequadamente planificado e que se desenvolve de acordo com várias fases. Porém, a literatura não é unânime sobre o número de fases que compreende o ciclo de supervisão de aulas. Cogan (1973, citado por Alarcão & Tavares, 2003) estabelece oito fases: (a) estabelecimento da relação supervisor/professor; (b) planificação da aula; (c) planificação da estratégia de observação; (d) observação; (e) análise dos dados; (f) planificação da estratégia da discussão; (g) encontro pós-observação; e (h) análise do ciclo da supervisão. Goldhammer e colaboradores (1980, citados por Alarcão & Tavares, 2003) propõem um ciclo de supervisão constituído por cinco fases: (a) encontro pré-observação; (b) observação; (c) análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; (d) encontro pós-observação; e (e) análise do ciclo da supervisão. Por sua vez, Nolan e Hoover (2011) e Reis (2011) também propõem cinco fases, contudo com algumas diferenças na nomenclatura: (a) pré-observação, (b) observação do ensino, (c) análise dos dados, (d) pós-observação, (e) avaliação do processo de supervisão. Já Vieira (1993), Danielson e McGreal (2000) e Vieira e Moreira (2011) defendem a existência de apenas três fases principais: pré-observação, observação e pós-observação. Todavia, orientar-nos-emos pelas propostas

de Marshall (2013) e Alarcão e Tavares (2003) que defendem que o ciclo de supervisão é composto por quatro fases essenciais: (a) encontro pré-observação; (b) observação; (c) análise dos dados; e (d) encontro pós-observação, embora estes últimos autores considerem que ainda possa existir uma quinta fase constituída pela avaliação do processo.

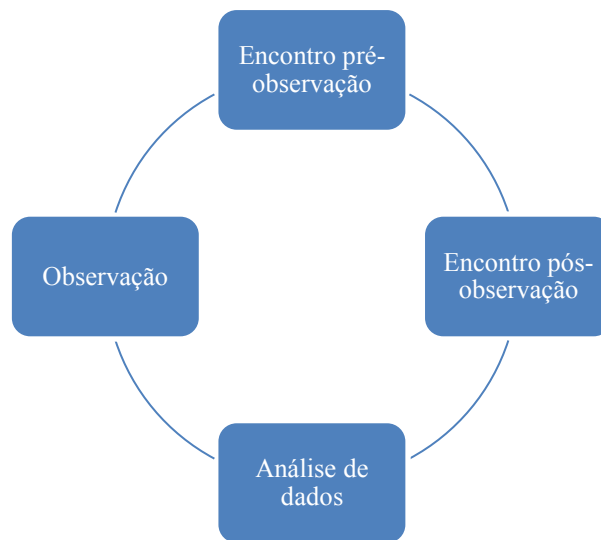


Figura 3- Ciclo de supervisão clínica (Fonte: Marshall, 2013; Alarcão & Tavares, 2003)

O encontro pré-observação deve realizar-se antes de o supervisor entrar na sala de aula, sendo um momento em que compete ao supervisor desenvolver no professor um espírito de abertura, confiança e interesse, bem como afastar qualquer motivo de ansiedade e dependência. Deve ser pautado pelos desígnios da colaboração e entreajuda, constituindo-se como “uma oportunidade de troca e interação entre o professor e o supervisor, de modo a que este conheça os objetivos de trabalho elaborado pelo professor” (Garcia, 1999, p. 165). O sucesso da supervisão está diretamente relacionado com o tipo de informações que o supervisor obtém antes da observação (Danielson & McGreal, 2000), pelo que apresenta-se como um momento reflexivo, onde os problemas e as soluções para os mesmos devem ser aflorados numa lógica formativa. Deste ponto de vista, vislumbra-se crucial a análise conjunta da planificação, de onde se destaca a clarificação dos objetivos e as estratégias de ensino e aprendizagem a utilizar, as tarefas e materiais selecionados, a organização da aula, a avaliação, bem como os objetivos, os procedimentos e os aspetos que vão ser objeto de observação. É uma fase que, numa perspetiva de avaliação diagnóstica, serve para orientar o processo de observação em que o supervisor consegue, à priori, um conjunto de elementos que lhe possibilita

organizar e focar a observação de forma objetiva e competente, ajustando-a de acordo com objetivos delineados, mas, sobretudo, tendo em atenção as necessidades manifestadas pelo professor observado.

No que concerne à observação, entendemos que esta é a fase mais complexa do processo de supervisão, visto que ocorre em sala de aula e, por conseguinte, onde o professor patenteia as suas competências profissionais como transmissor de conhecimento. Na ótica de Danielson e McGreal (2000), a observação é uma fonte de dados que permite a recolha de evidências para ser utilizada como foco essencial na discussão e reflexão do ensino e aprendizagem. A duração destas observações podem ocorrer durante uma aula inteira, sendo que os seus focos específicos devem estar bem definidos. Para que a observação ocorra de forma objetiva, os aspetos a observar em cada sessão devem ser cautelosamente selecionados, pelo que devem ser objetivados de acordo com o grau de necessidade. Por este facto, entendemos que se a observação ocorrer com intuítos formativos, deve-se também incidir em aspetos que o professor supervisionado compreenda que são os mais frágeis e suscetíveis de análise e reflexão, pelo que a negociação entre supervisor e professor supervisionado deve ser um aspeto a ter em conta neste processo. Com os focos específicos delineados, e pese embora seja compreensível a subjetividade da interpretação do ato observativo, esta pode ser minimizada, mas para isso é essencial que o supervisor esteja munido de instrumentos de registo que lhe possibilite guiar a sua observação objetivamente, registando os envolvimentos ocorridos durante a aula. Para o efeito, Reis (2011) elenca diferentes tipos de instrumentos, nomeadamente: (a) grelhas de observação de fim (semi) aberto; permitem a recolha de dados sobre as competências do professor tendo como referência algumas dimensões da aula; (b) grelhas de observação focada; o avaliador/supervisor foca a sua observação em comportamentos ou acontecimentos em áreas específicas, para posteriormente serem alvo de análise e discussão aprofundadas; (c) listas de verificação, através das quais o supervisor regista a ausência ou presença de aspetos considerados relevantes, organizados por dimensões ou áreas; (d) escalas de classificação, que têm como objetivo atribuírem uma avaliação, orientando-se de acordo com uma escala de características ou qualidades; e (e) mapas de registo do movimento do professor e dos alunos na sala de aula, propícia para anotação dos envolvimentos e interações ocorridos entre os intervenientes, bem como da organização espacial dos materiais didáticos. Mormente esta diversidade, Fraile (2007) preconiza que o instrumento utilizado na observação deve permitir ao supervisor recolher informação

descritiva da prática docente desenvolvida pelo professor supervisionado, tendo em conta os objetivos traçados, que posteriormente será interpretada pelos intervenientes.

A análise de dados corresponde à fase em que o supervisor e professor se debruçam sob os factos que ocorreram durante a aula. “Os dados recolhidos durante a observação de uma aula costumam descrever os comportamentos do professor e dos alunos através de uma série de “retratos” apresentando um conjunto de acontecimentos isolados” (Reis, 2011, p. 53), pelo que devem ser objeto de tratamento através de uma abordagem que pode ser de natureza quantitativa e/ou qualitativa. A análise é desencadeada em função dos aspetos sobre os quais se convencionou centrar a observação, contudo Reis (2011, p. 53) assevera que a análise dos dados permite ao supervisor e professor identificarem os “padrões e a consequente criação de uma imagem holística do ensino observado”.

No encontro pós-observação, o supervisor e o professor refletem e interpretam os dados analisados na fase anterior, tendo como finalidade confrontar os dados recolhidos com as intenções estipuladas, para deste modo se identificarem os aspetos que são suscetíveis de modificação ou superação. Para além deste procedimento, Reis (2011) refere que durante esta fase o professor e o supervisor devem também: refletir sobre o significado dos dados analisados; definir prioridades para as próximas sessões de observação e reflexão; negociar metas de aprendizagem e de melhoria das práticas dos professores. O professor supervisionado desempenha um papel ativo nesta fase, já que deve assumir maioritariamente a reflexão crítica do seu desempenho, invocando a ajuda do supervisor para, em conjunto, identificarem e analisarem os pontos fortes e fracos ocorridos. Por sua vez, o supervisor deve adotar uma postura de apoio dialogante, sendo que a forma como orienta o encontro é fundamental, perante o pressuposto de que o ator principal é o professor. O supervisor, perante os objetivos e focos de observação delineados, deve deixar que o professor seja o primeiro a explicar a sua reflexão sobre a ação, descobrir as suas debilidades e estipular alternativas aos problemas detetados. Todavia, sempre que necessário, deve orientar o professor através da colocação de questões guias. Neste momento do encontro, o *feedback* sobre os acontecimentos ocorridos na aula assume relevância na reflexão, pelo que Egan e Kurtoglu-Hooton (2002, 2004, citados por Reis, 2011) aludem que pode ser do tipo confirmativo e corretivo. Como aponta Reis (2011), em contextos de avaliação ambos podem ser utilizados, sendo que o *feedback* corretivo tem a particularidade de ser mais pormenorizado. É conveniente a sua utilização quando o supervisor deteta que o

comportamento desejado não foi alcançado. O *feedback* confirmativo é menos pormenorizado, devendo ser utilizado quando o supervisor pretende destacar os envoltimentos positivos efetuados, optando por dar menos ênfase aos aspetos negativos ocorridos. Este processo crítico augura, na opinião de Reis (2011), a possibilidade de definição de um plano de ação que contemple estratégias de melhoria, metas de aprendizagem, aspetos a melhorar na observação seguinte, recomendação de leituras de apoio e até frequência em ações de formação. Perante esta conjuntura, é um momento com forte pendimento formativo, constituindo “o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores” (Reis, 2011, p. 53).

3.6. Observação de aulas no contexto de ADD

A observação pode ser utilizada em diversos cenários e de diversas formas, possuindo, segundo Reis (2011, p. 12), múltiplas finalidades: “diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas”. Por sua vez, para Moreira (2011), a observação apresenta uma dupla finalidade: observar para avaliar⁵⁶ e observar para investigar/compreender/problematizar.

No capítulo da formação de professores, a observação de aulas aparece como uma das possíveis estratégias elencadas por Alarcão (1996) e associadas à supervisão. Também Vieira e Moreira (2011) referem que a observação de aulas é uma estratégia de supervisão, para além do auto-questionamento/autoavaliação, diálogo reflexivo, análise documental, inquérito, narrativas profissionais, portefólio e a investigação-ação. Por seu turno, Alarcão e Tavares (2003) aludem que constituem estratégias de supervisão a análise de casos, as narrativas, os portefólios reflexivos, as perguntas pedagógicas e a investigação-ação, sendo a observação de aulas uma das mais preeminentes. A perspectiva da observação de aulas como estratégia de supervisão, assente no modelo de supervisão clínica, enfatiza a sala de aula como espaço privilegiado de análise e reflexão

⁵⁶ Observar para avaliar situa-se sob duas concepções. Uma, em que se pretende observar para reajustar e melhorar as práticas do observado, e outra, cujo principal objetivo passa por observar para certificar competências.

conjunta do ensino e dos seus envolvimento. A observação de aulas apresenta-se, assim, como uma atividade fundamental na formação dos professores, pelo que a sua utilização como estratégia de auscultação, introspeção, descrição, explanação e análise permite uma re/construção da prática profissional. Neste sentido, “a observação de aulas é a pedra angular de qualquer processo de orientação e de supervisão tendo como objetivo principal o desenvolvimento profissional do professor” (Serafini & Pacheco, 1990, p. 6). No entanto, Danielson e McGreal (2000) argumentam que para além das funções formativas da observação de aulas na formação de professores, esta acaba por desempenhar também um papel avaliativo, já que é uma estratégia utilizada no processo de avaliação, e sempre terá um papel importante na avaliação.

Deste modo, a tutela, ciente de que a observação de aulas “tem um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 1990, p. 60), tem operado gradualmente modificações nos modelos de ADD e, neste momento, os professores são confrontados com a necessidade de interagirem com uma avaliação que perspetiva a observação de aulas na dimensão científica e pedagógica como estratégia de supervisão. O decreto-regulamentar n.º2/2010 de 23 de junho prevê no artigo 9.º a observação de aulas como elemento de avaliação, apesar de ser considerada facultativa. Porém, no ponto 2 do mesmo artigo, estabelece que a observação de aulas constitui condição necessária para a atribuição das menções de *Muito Bom* e *Excelente* e para progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira, nos termos estabelecidos no n.º 3 do artigo 37.º do Estatuto da Carreira Docente. No ponto 3, acrescenta que quando houver a solicitação de observação de aulas, esta abrange, pelo menos, duas aulas lecionadas pelo avaliado em cada ano letivo.

Todavia, e apesar da observação de aulas ser um dispositivo avaliativo, Reis (2011, p. 63) assevera que “constitui um elemento-chave de qualquer processo de avaliação do desempenho docente, permitindo reconhecer o mérito, constituindo um desafio para o desenvolvimento dos professores e apoiando a superação de fragilidades individuais e coletivas”. Esta perspetiva reconhece a observação de aulas como um mecanismo formador, cujo processo desencadeado pelas ações do observador e observado vai muito além do pensamento simplista avaliativo, assentando as suas valências nos requisitos introspetivos, reflexivos e desenvolvimentalistas do professor, como agente de ensino que deve estar em constante formação. Portanto, na opinião de Reis (2011, p. 11) “a observação de aulas constitui um ótimo processo para os mentores ou supervisores recolherem evidências que lhe permitam tirar conclusões e proporcionar

feedback aos professores, e estabelecer, com estes últimos, metas de desenvolvimento”, pois, na ótica do autor, não tem finalidade formativa se os registos deles obtidos, não forem devidamente analisados, no sentido de se poder melhorar o desenvolvimento profissional. Neste prisma, e segundo Allwright, Richards e Day (1988, 1990a e b, 1990, citados por Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996), a observação das aulas permite: (a) ajudar os professores a atingir uma maior compreensão dos princípios e dos processos institucionais que estão subjacentes à sua prática, no sentido de permitir aproximar as suas representações sobre o seu ensino à realidade desse mesmo ensino; (b) desenvolver um maior grau de consciencialização e o controlo sobre a planificação, organização, gestão e execução efetivas, através do treino de competências e destrezas; (c) adquirir conhecimentos científico-pedagógicos; (d) obter *feedback* sobre os comportamentos e ações, para que, assim, se consiga melhorar o desempenho; (e) refletir criticamente sobre o seu ensino, de modo a passar de um nível impulsivo, intuitivo e rotinizado, para um nível de reflexão crítica; (f) passar a responsabilidade de melhorar as práticas de ensino do supervisor para o professor, permitindo desta forma que o professor seja capaz de formular juízos críticos sobre o que se passa na sala de aula; e (g) ajudar a criar uma atitude investigativa, pela problematização do real e construção de hipóteses explicativas.

Esta perspetiva vislumbra o trabalho interpares como essencial e fundamental para a consecução dos objetivos formadores da observação em contexto de avaliação dos professores. A relação entre os pares assume preponderância, pelo que deve ser pautada pelos desígnios da confiança e diálogo, assente num ambiente de entreajuda e colaboração. Cruz (2009) eleva a importância da observação de aulas se desenvolver num processo democrático e colegial, privilegiando a partilha de conhecimentos entre os professores, na medida em que “a observação não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa de práticas” (Reis, 2011, p. 30). Portanto, a colaboração entre os pares, nas diferentes fases do processo, facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, e esse clima parece ser decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação em sala de aula.

Pese embora a observação de aulas estar associada aos processos de regulação, “infelizmente, o facto de alguns sistemas de ensino e algumas escolas associarem a observação exclusivamente à avaliação do desempenho e à atividade inspetiva desencadeia reações negativas relativamente a esta atividade” (Reis, 2011, p. 11). Este entendimento deriva do facto da assunção da observação de aulas como dispositivo

avaliativo e classificativo, fruto da sua associação à progressão da carreira, pelo que, na maior parte das vezes, acaba por ser entendida como uma estratégia meramente de demonstração e avaliação das competências em contexto de sala de aula. Por outro lado, e segundo Peterson (2000), a observação de aulas perturba o normal funcionamento das aulas, originando constrangimentos ao nível da participação dos alunos. Para além destas, a observação de aulas apresenta, na opinião de Vieira (1993, p. 83), outras desvantagens, inerentes ao ciclo de observação, nomeadamente: (a) focalização excessiva no professor; (b) pessoalização excessiva dos comentários críticos, com efeitos de desencorajamento e desfocalização relativamente aos problemas da prática pedagógica; (c) descontextualização da observação (sobretudo quando não é antecipada de um encontro prévio ou quando o observador conhece mal o professor e as circunstâncias da observação); (d) ausência de uma orientação para a observação (indefinição do enfoque e das formas de observação); (e) passividade do professor observado face aos comentários do observador; (f) tendência do observador a “impôr” o seu ponto de vista; (g) reações adversas do professor à presença do observador; e (h) reações adversas dos alunos à presença do observado.

A falta de uma cultura de avaliação, bem como a dificuldade do sistema educativo e das escolas projetarem ações de natureza colaborativa, fazem com que o ato de observação pelos pares na ADD seja conotado como algo negativo e complexo. Todas estas desvantagens associadas aos problemas de formação dos supervisores/avaliadores, frequências das observações⁵⁷ e à subjetividade⁵⁸ do ato de observar, contribuem para que a observação de aulas em contexto de ADD seja considerada pelos professores mais como uma função administrativa, imposta e com pouco valor formativo.

Contudo, pensamos que a observação deve servir para “demonstrar uma competência, partilhar um sucesso, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender a apoiar um colega ” (Reis, 2011, p. 12). A valência da observação de aulas como uma estratégia que ao mesmo tempo sirva os propósitos de prestação de contas e de regulação deve ser entendida pelos professores como um

⁵⁷ Vieira (1993) refere que na opinião da maioria dos supervisores e professores, quantas mais aulas forem observadas, maior é a probabilidade do professor observado evoluir.

⁵⁸ A subjetividade, é um dos atributos criteriosais do ato de observar uma aula (Vieira, 1993). O conhecimento prévio, as concepções e as percepções imediatas do observador são condições essenciais e determinantes para diminuir o grau de subjetividade de uma observação. O caráter da subjetividade, muitas vezes tem a ver se a finalidade da observação de aulas é normativa ou descritiva. Uma das possíveis formas de objetivar a observação, passa pela definição de objetivos de observação e identificar as categorias passíveis de análise dos elementos observados, de forma a estruturar a observação.

processo claro, idóneo e que esteja acima de qualquer suspeita. Neste sentido, “observar para avaliar as práticas docentes assenta num trabalho indispensável de explicitação, de clarificação e de internacionalização do olhar avaliativo, sob pena de a observação esconder em vez de iluminar, controlar em vez de regular e de coisificar em vez de reconhecer” (Machado, Alves & Gonçalves, 2011, p. 11). No entanto, para que o ato de observar na ADD seja pautado pelo paradigma supervisivo, deve, segundo a recomendação de Curado (2002, p. 296), incluir uma fase preparatória, uma de implementação dos processos acordados e uma última onde se efetua a discussão das conclusões da apreciação e se projetam as atividades seguintes. Por outro lado, todos os intervenientes, mas sobretudo os agentes mais diretos no processo, professores, supervisores/avaliadores e supervisionados/observados, devem ter presente que “para que a observação de aulas possa atingir plenamente os seus fins, torna-se necessária a indução de ambientes de confiança e cooperação e a adoção de regimes flexíveis e diversificados de observação”, tal como recomenda o Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (N.º 2/CCAP/2008, p. 12). Paralelamente, Vieira (1993) assevera que para que o processo de observação de aulas seja desenvolvido sob os desígnios da proficiência, os supervisores devem possuir formação adequada na área específica da observação, o professor observado deve participar em ações que visem o desenvolvimento de competências de observação, bem como a ocorrência dos encontros de pré-observação e pós-observação constantes no ciclo de observação de aulas. Por outro lado, e tendo em atenção a opinião de Graça et al (2011), a recolha de dados deve conter informações específicas e gerais contextualizadas sobre a atuação do professor na escola, pelo que devem ser analisados os dados provenientes da entrevista da pré-observação, da observação da prática letiva, da entrevista da pós-observação, análise da avaliação dos alunos, desempenho perante os objetivos previamente delineados e momentos menos formais relacionados com o desempenho docente. Deste modo, na ADD a observação de aulas tem que ter um alcance mais amplo, não se restringindo apenas “à análise direta das práticas de ensino, mas deve incidir também na análise documental (documentos preparatórios da aula, documentos de avaliação de aprendizagens dos alunos, planos ou projetos de intervenção no quadro da organização escolar e de relação com a comunidade” (Graça et al, 2011, p. 66). Para o efeito, os mesmos autores (2011, p. 66) referem que os instrumentos a utilizar na observação de aulas devem ter em conta os “diferentes domínios e dimensões em que o docente é avaliado” contribuindo, desta forma, para que a tomada de decisão do avaliador

relativamente ao desempenho docente seja efetuada de forma clara, formadora e reguladora. Deste modo, os autores elencam como principais instrumentos: os protocolos de observação, as listas de verificação, as listas de perfis de desempenho, as grelhas de análise de caracterização, as grelhas de planificação, as grelhas de análise e de síntese de dados, o inquérito e a análise documental.

Não obstante a observação de aulas em contexto de ADD lembrar velhos “fantasmas” aquando da formação inicial, a verdade é que a observação supervisiva interpares assume-se como uma estratégia “nuclear em todo o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente” (Graça et al, 2011, p. 66) em que o trabalho entre pares assume papel fundamental. As trocas de ideias e experiências entre os pares, tendo por base um enquadramento colaborativo e colegial da análise do ensino, subjaz “que o processo de observação de aulas deve ter (mesmo com funções avaliativas) uma perspetiva de formação e ajuda no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores observados” (Gonçalves, 2010, p. 57). A observação na ADD configura-se como uma oportunidade ótima para o desabrochar de atitudes e competências, pelo que “só tem sentido e uma função social e profissional se promover o aparecimento de novas ideias sobre o ensino, se contribuir para o desenvolvimento de um ambiente positivo de confronto e de diálogo entre colegas” (Cruz, 2009, p. 138).

Apesar de observar para avaliar ser um dos grandes objetivos da supervisão que se pratica na formação (Guedes, 2011), a observação de aulas pelos pares deve, acima de tudo, ser encarada pelos professores como uma estratégia potenciadora de desenvolvimento das competências profissionais. A perspetiva formativa deve ser preconizada e entendida por todos como uma das principais valências da observação de aulas, tentando, desta forma, inverter, segundo Moreira (2009), os dados da OCDE, que apontam que as escolas portuguesas são aquelas onde se verifica menos observação/supervisão de aulas.

3.7. Papel do supervisor na ADD

Na formação inicial o “supervisor é em geral encarado como um profissional mais experiente que tem como função promover a construção e desenvolvimento do saber

profissional didático através da observação crítica da performance do estagiário” (Cruz, 2009, p. 137).

No quadro da ADD, o professor que vai observar as aulas é um colega de profissão, em que na avaliação pelos pares internos, desempenha um duplo papel de supervisor e de avaliador, enquanto na avaliação pelos pares externos assume a função de avaliador. No decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, o avaliador/relator/supervisor interno é um professor que desempenha funções no mesmo estabelecimento de ensino do professor avaliado/supervisionado, o que proporciona aos docentes ferramentas que lhes permitem a obtenção de formação no seu próprio local de trabalho, através de uma prática supervisionada colaborativa, sustentada pelo papel desempenhado pelo supervisor/avaliador. Esta situação, segundo Costa et al (2010, p. 7), vai permitir centrar “as suas finalidades no desenvolvimento profissional, na supervisão “clínica”, em que o docente é o agente dinâmico na sala de aula e solicita o supervisor para o apoiar na análise e no repensar do seu próprio ensino com vista à melhoria do seu desempenho”. Nestas condições, apesar de sobre o avaliador recair a dupla responsabilidade de ter que desempenhar simultaneamente funções inerentes a um processo de avaliação e de supervisão, cujo juízo de valor vai ter implicações finais na progressão da carreira, pensamos que no modelo de ADD preconizado pelos pares internos, o avaliador/relator/supervisor também assenta a sua intervenção na valência formativa, onde as interações processuais da observação de aulas potenciam o desenvolvimento profissional dos professores.

Enquanto que o decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro menciona que a avaliação de natureza externa potencia a dimensão formativa através da observação de aulas, o despacho n.º 13981/2012 de 26 de outubro clarifica os intentos do modelo externalista, revelando no artigo 2.º, ponto 1, que “a avaliação externa do desempenho docente incide na dimensão científica e pedagógica, realiza-se em sala de aula e tem como objetivo reconhecer a qualidade do desempenho dos docentes para valorização e progressão na carreira.” Ao avaliador externo, segundo o despacho normativo n.º 24/2012, artigo 4.º, alínea c, compete “proceder à avaliação das aulas observadas”. Como avaliar é sinónimo de juízo de valor, pensamos que neste modelo, sobre o avaliador externo recai a mera função de recolher dados para fins de avaliação sumativa. Como estamos perante um modelo economicista, o avaliador externo, que é também professor, sempre que necessitar de faltar às suas aulas para observar a aula de um professor avaliado, que leciona noutra agrupamento, tem que assegurar o

cumprimento das suas atividades letivas através de permutas ou substituições. Pois bem, ciente deste problema, a direção geral da administração escolar, para a operacionalização do processo de observação de aulas, enviou informações aos diretores dos CFAE's (anexo XXVI), relativamente aos procedimentos de avaliação externa do desempenho docente. Num dos pontos, informa que cabe ao avaliado dar conhecimento ao avaliador externo da estruturação da aula a observar, pelo que deve enviar o documento ao avaliador externo, por *email*, antes da aula observada. Perante este facto, preconiza-se um processo de observação de aulas sem contemplar as fases do ciclo de supervisão, o que desde logo indica que a intervenção do avaliador externo vai mais no sentido de recolher informação sobre as competências e capacidades do professor avaliado no ato de ensinar, tendo como objetivo único a atribuição de uma classificação.

Como verificámos, os pressupostos em que assentam os dois modelos são contrários, contudo são duas conceções que interagem no espaço de sala de aula, entre dois protagonistas, avaliado e avaliador, com objetivos e funções distintas. O avaliador, de acordo com o exposto no artigo 14.º do decreto-regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, deve prestar apoio ao professor avaliado ao longo do processo de avaliação e, caso proceda à observação de aulas, deve efetuar o respetivo registo e partilhar com o avaliado a sua apreciação sobre as aulas observadas numa perspetiva formativa. Portanto, conforme regulamenta a legislação, somos confrontados com uma interação entre avaliador/avaliado com base nos pressupostos da supervisão, de forma a potenciar o desenvolvimento profissional dos docentes.

Entretanto, no quadro do modelo preconizado pelo decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, ao avaliador externo segundo o exposto no artigo 13.º, ponto 2, “compete proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes por ela abrangidos”. Cabe ao avaliador a função de avaliar o docente, enquanto ao avaliado compete demonstrar as suas capacidades e competências. Como na avaliação o distanciamento é prioritário, a conduta do avaliador deve pautar-se por princípios de neutralidade, em que cada interveniente deve ter uma conduta de acordo com a posição que ocupa no processo. Perante este facto, Nolan e Hoover (2011) referem que estabelecer uma atmosfera de confiança é muito difícil, porque o avaliador tem todo o poder e o avaliado acaba por dele depender.

Atendendo ao exposto, e como entendemos que o avaliador, no decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, também desempenha a função de supervisor, é de todo conveniente abarcarmos e desenvolvermos este tema.

O supervisor é entendido “como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e refletidos sobre situações”, cuja ação “destina-se essencialmente a ajudar o professor a crescer e a ensinar” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 58). Sobre os seus “ombros” recai a responsabilidade de potenciar o desenvolvimento profissional dos professores, o que terá, conseqüentemente, repercussões na melhoria do ensino e das escolas. No ato específico de supervisão, este ator tem de possuir determinadas competências e desempenhar, na opinião de Vieira (1993), um conjunto vasto de funções (quadro 7), pelo que deve, em primeiro lugar, fornecer informações importantes aos supervisionados, no âmbito das áreas da supervisão, observação e didática, tendo sempre como referência os objetivos e necessidades de formação dos supervisionados; tem que ser capaz de questionar, colocando em questão o que parece óbvio, interrogando-se sobre a realidade do que observa, equacionar os problemas da prática e confrontar opções alternativas. Perante esta conceitualização, o supervisor tem que perspetivar o paradigma reflexivo, dinamizando um processo que evidencie claramente este pressuposto, para que o supervisionado assuma os mesmos princípios. Uma terceira função passa pelo pressuposto de que, no processo de supervisão, o supervisor deve sugerir, sendo que a sugestão de ideias, práticas e soluções motiva e impulsiona a realização de projetos pelos quais o supervisor se responsabiliza juntamente com o supervisionado; sempre que possível, o supervisor deve também encorajar os professores. A sua carga afetiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do supervisionado, assumindo um papel importantíssimo na relação de supervisão. Por último, o supervisor deve avaliar. A avaliação deve ser encarada no seu sentido formativo e não de classificação. A explicitação de procedimentos de avaliação pelo supervisor e pelo professor constitui um fator de abertura e de clarificação de uma função, que não só é importante, como imprescindível em qualquer processo de formação de professores.

Quadro 7 - Competências e funções do supervisor (Vieira, 1993)

Áreas de reflexão/experimentação	Competências	Funções
Supervisão	Atitudes <ul style="list-style-type: none"> . abertura . disponibilidade . flexibilidade . sentido crítico 	Informar
Observação	Saberes (experiencial + documental) <ul style="list-style-type: none"> . do processo de supervisão . do processo de observação . da didática da disciplina 	Questionar Sugerir
Didática	Capacidades <ul style="list-style-type: none"> . descrição . interpretação . comunicação . negociação 	Encorajar Avaliar

Nesta lógica, o supervisor e o professor estão em constante interação, reflexão e colaboração, sendo que ao primeiro compete auxiliar o docente a melhorar as suas práticas de ensino, redimensionar a sua competência e a tornar-se um melhor profissional. O supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorizar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor (Alarcão, 1996). O professor tem de colaborar com o supervisor, para que os objetivos definidos sejam alcançados, numa valência construtivista do conhecimento, permitindo assim um desenvolvimento sustentado e orientado para a melhoria do desempenho docente. Portanto, a função do supervisor passa por “ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 59).

O supervisor, para desempenhar a sua função, deve estar dotado de competências⁵⁹ que lhe possibilitem desenvolver o processo de supervisão de forma

⁵⁹ A definição de competência não é consensual na literatura, uma vez que não se limita apenas a um conhecimento e existem diversas variações na nomenclatura. Aparece associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender e assumir responsabilidades. Ao longo dos anos, o conceito foi sendo alterado e adaptado em função das necessidades dos contextos. Há autores que associam a competência às estratégias que os indivíduos utilizam para resolverem os problemas inerentes à profissão e ao contexto onde estão inseridos. Outros referem que competência não se limita apenas aos conhecimentos teóricos e empíricos que o docente detém, nem se encontra enjaulada na tarefa. Para Perrenoud (2001), nos tempos atuais não existe uma definição que consiga agregar uma unanimidade de conceitos; portanto, estamos perante uma noção que não é consensual no universo académico. Para Bunk (1994), um indivíduo demonstra possuir competência profissional quando dispõe de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a execução de uma determinada profissão. Segundo Ceitil (2006), competência define-se como sendo modalidades estruturadas de ação requeridas, exercidas e validadas num determinado contexto. Já Alessandrini (2002) define-a como sendo a capacidade de compreender uma determinada situação, interagindo, modificando condutas, sendo que o indivíduo tem que ser capaz de reagir em conformidade com a necessidade do momento. Le Boterf (2005), sobre esta questão, é bastante pragmático, afirmando que não é uma soma simples de saberes, de saber fazer e o de saber ser. Para ele, ser competente remete

objetiva, pelo que deve possuir uma formação adequada. O despacho conjunto n.º 198/99 de 15 de fevereiro, consagra os perfis de formação no âmbito da formação especializada de professores, em que na alínea f) aborda e estipula as várias competências relativas à área de formação especializada de supervisão pedagógica e formação de formadores. No ponto 1, estipula como objetivo geral o de qualificar para o exercício das funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores. No ponto 2, competências a desenvolver, e no que concerne às *competências de análise crítica*, evidencia como uma das competências o interpretar a escola e a organização escolar à luz dos contributos teóricos das ciências da educação, designadamente a teoria geral de formação de professores, a teoria de supervisão de professores, os fundamentos pedagógicos, psicológicos e sociológicos da ação educativa e da ação docente. No capítulo das *competências de intervenção*, destacámos, de entre várias, fomentar a existência, nos contextos de trabalho, de climas relacionais favoráveis ao desenvolvimento de interações participativas e de práticas reflexivas; conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação; observar e planificar práticas educativas e envolver os professores em processo de reflexão sobre as mesmas; estimular a melhoria do desempenho profissional dos professores; construir sistemas e instrumentos de apoio às práticas pedagógicas e de supervisão em parceria. No que respeita às *competências de formação, de supervisão e de avaliação*, o despacho estipula as seguintes: apoiar os professores na escolha dos programas e ações de formação contínua mais adequados a cada situação; desenvolver programas e dinâmicas de identificação de necessidades de formação; supervisionar a execução de programas e projetos de formação contínua de professores; avaliar contextos, estratégias, programas e produtos de formação, colaborando na regulação dos respetivos processos; participar no processo de avaliação do desempenho profissional dos professores.

Para além destas competências, e partindo do princípio assumido por Alarcão (2002, p. 234) de que o “supervisor deve ser um profissional cidadão, pessoa equilibrada, aculturada e comprometida”, a autora, enfatizando a sua dimensão humana,

para o saber agir e possuir capacidades que permitam gerir situações complexas e instáveis. Neste entendimento, as competências são o resultado de um conjunto de factores, sendo que o *saber agir* refere-se ao modo como o indivíduo combina o conhecimento e o saber fazer; o *querer agir* enquadra-se em aspetos motivacionais, relacionando também se os contextos onde o indivíduo vai atuar são ou não estimulantes. Por fim, o autor remete-nos para o fator *poder agir*, que perspetiva a existência de um contexto, de uma organização do trabalho, de condições sociais, perspetivando que o indivíduo pode assumir responsabilidades no local de trabalho e situações de riscos que possam ocorrer.

elencar as seguintes competências cívicas, técnicas e humanas que o supervisor deve possuir:

- competências interpretativas – capacidade de apreender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas;
- competências de análise e avaliação – de acontecimentos, projetos, atividades e desempenhos;
- competências de dinamização de formação – conhecer aprofundadamente as carências formativas da organização e fomentar ações de formação na base da aprendizagem colaborativa;
- competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros e gestão eficaz de conflitos.

Contudo, perante o facto de que, como assevera Alarcão (2002, p. 231), “ao supervisor compete facilitar, liderar, ou dinamizar (consoante os casos) comunidades de aprendentes no interior da escola”, perspetiva-se que “a função principal do supervisor consiste em fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos” (p. 233). Esta perspetiva sistémica da função do supervisor, na ótica de Alarcão (2002), desdobra-se em outras funções adjacentes:

colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola e perceber o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários participantes; colaborar no processo de autoavaliação institucional e analisar as suas implicações; criar ou apoiar condições e culturas de formação com predomínio para a formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola; acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos; colaborar no processo de avaliação do desempenho de professores e funcionários e dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (p. 233).

Esta visão contextualizada e integrativa do papel do supervisor extravasa os limites da sala de aula, perspetiva a escola como um todo, em que o supervisor “deverá assumir o papel de agente de desenvolvimento de pessoas, profissionais e de organizações” (Alarcão, 2002, p. 233). Pensamos que até certo ponto, esta visão enquadra-se mais no modelo de avaliação de professor de cariz internalista, apesar de na avaliação pelos pares internos a ação do supervisor estar bastante limitada ao ato

de observação de aulas. Contudo, não podemos deixar de referir que o avaliador interno, ao pertencer ao mesmo agrupamento do professor avaliado, acaba por possuir um rol de informações e conhecimentos contextuais, que um avaliador externo terá muita dificuldade em aceder.

Como “não se pretende que os supervisores tenham uma função de inspeção, no sentido, da verificação da execução de políticas exteriores à escola” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 145), Alarcão (2002), numa visão macro do sistema educativo, propõe que o supervisor deve possuir um vasto *background*, pelo que elenca, como requisitos essenciais, serem detentores dos seguintes conhecimentos:

- a. “conhecimento da escola como organização detentora de uma missão, um projeto e um determinado nível de desenvolvimento;
- b. conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, valores, conceções, competências, níveis de desenvolvimento, aspirações, potencialidades, atitudes, limitações);
- c. conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;
- d. conhecimento do fenómeno da aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
- e. conhecimento de metodologias de investigação-ação-formação;
- f. conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (das aprendizagens, do desempenho, institucional);
- g. conhecimento das ideias e das políticas atuais sobre educação” (p. 235).

O papel do supervisor na formação de professores e na ADD é demasiado importante, pelo que a formação especializada dos supervisores deve situar-se num patamar de prioridades da tutela. Entendemos que, no caso do quadro atual de ADD, se os supervisores continuarem a patentear falta de formação, a conceção que vai imperar é a de um supervisor que desempenha mais o papel, segundo Wallace (1991, citado por Vieira, 1993), prescritivo, como autoridade única, juiz do pensamento e da atuação do professor, em vez de um que tenha um papel colaborativo, em que é concebido como um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta e se corresponsabiliza pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia, através da prática sistemática da reflexão e da introspeção. Ao supervisor é exigido, como alude Reis (2011), que possua

competências ao nível da vertente profissional e pessoal, para que, desta forma, consiga desenvolver um bom e coerente processo de supervisão.

Em suma, a ação do supervisor desenvolve-se de forma contínua e não pontual e “envolve a radicalização da colegialidade e da colaboração no trabalho dos professores, e destes com os supervisores” (Vieira & Moreira, 2011, p. 30). Neste quadro, o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, recetivo, corresponsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o colaborativamente a desenvolver-se para a autonomia, através da prática sistemática da reflexão. As suas competências para desenvolver um processo de observação de aulas de forma colegial e continuado devem estar alicerçadas sobre os desígnios dos verbos: ajudar, orientar, analisar, encorajar, potenciar, identificar, observar, apoiar, refletir, propor, estipular, questionar, colaborar, definir, negociar e confrontar. Se assim for, pensamos que a observação de aulas em contexto de ADD, cria, segundo Reis (2011, p. 17), “condições para a discussão e a melhoria das práticas dos professores”.

CAPÍTULO IV

AVALIAÇÃO PELOS PARES



4.1. Avaliação pelos pares: Um caminho sinuoso

A avaliação pelos pares ganha semblante a nível nacional, fruto da revisão do estatuto da carreira docente em 2007, com a entrada em vigor do decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. A partir dessa altura, os modelos de ADD preconizados pelo decreto regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro, e pelo decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, assentam os seus pressupostos na heteroavaliação pelos pares internos, enquanto o decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro fica a cargo de um avaliador externo. Estamos perante a assunção de que a prevalência da avaliação pelos pares na ADD é uma estratégia proeminente e efetiva, pelo que doravante perspetiva-se ainda mais a sua vinculação, até porque, de acordo com Salih (2013), a avaliação pelos pares é vislumbrada atualmente como um fator que garante a qualidade do sistema educativo.

À primeira vista, a associação que se faz da avaliação pelos pares, é que esta é um juízo de valor, efetuado por um professor sobre o desempenho profissional de outro, tendo como objetivo a tomada de uma decisão. Porém, esta é uma visão bastante reducionista deste paradigma, pelo que convém inteirarmo-nos da/s conceção/ões que imperam na literatura. Neste âmbito, a avaliação pelos pares é um processo em que os professores são avaliados pelos seus homólogos numa série de aspetos identificáveis (académico, interpessoal e intrapessoal), abrangendo uma variedade específica de áreas, tais como métodos de ensino, preparação da avaliação, desenvolvimento de materiais, planificação e tarefas, fornecendo também *feedback* para a reflexão sobre o ensino e crescimento profissional (Salih, 2013). Por sua vez, (Benshoff, 1988, citado por Reese-Durham, 2005) o termo avaliação pelos pares é definido como a participação de colegas no desenvolvimento e avaliação de atividades. Já Bretel (2002, p. 25 citado por Aguiar & Alves 2010, p. 240) advoga que a avaliação pelos pares é “uma fórmula extraordinária de desenvolvimento profissional e de reforço positivo para os docentes”.

A ideia que ressalta destas conceções é que a avaliação pelos pares apresenta uma valência formativa, em que o panorama da interação entre os docentes tem por base envolvimentos que possibilitam o desenvolvimento profissional dos professores. Neste contexto, a avaliação pelos pares tem como objetivo auxiliar na melhoria do ensino em sala de aula e melhorar a auto-estima e o crescimento profissional dos professores (Singh, 1984, citado por Deborah, 1992). Com a efetivação da avaliação dos professores

assente na interação observativa entre pares, a tutela tem plena noção, e como auguram Weaver e Cotrell (1986, p. 25, citados por Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999), que a avaliação pelos pares potencia as habilidades, incentiva o envolvimento, concentra-se no objeto da aprendizagem, estabelece uma referência, promove a excelência, oferece maior *feedback* e promove a participação e responsabilidade do professor. “No entanto, apesar de um sistema de avaliação de professores entre pares ser considerado como um fator imprescindível à melhoria da qualidade e desenvolvimento profissional, fornecendo informações úteis sobre as necessidades e problemas em contexto de sala de aula, a oportunidade de aprender novas técnicas de ensino” (Queiroga, Oliveira & Barreira, 2015, p. 91), a avaliação pelos pares assenta os seus desígnios, segundo Topping (2009), numa avaliação de natureza sumativa e formativa. Danielson e McGreal (2000) referem que a avaliação pelos pares, por um lado induz ao desenvolvimento profissional dos professores; e, por outro lado possibilita a obtenção de informações sobre o desempenho do professor, para aferir uma classificação e para a tomada de decisão quanto à promoção, renovação ou recondução.

No nosso entender, a avaliação pelos pares entronca na dupla orientação da avaliação dos professores, já que, segundo Bolívar (2008), esta apresenta uma vertente virada para o desenvolvimento profissional dos professores e organizacional, e outra exclusivamente orientada para controlar os resultados, com o intuito de prestação de contas e de natureza sumativa, concebida para medir a competência, desempenho e eficácia dos professores. Importa salientar que para Singh (1984, citado por Deborah, 1992) um sistema de avaliação pelos pares assenta os seus pressupostos mais na valência formativa do que sumativa, cujos envoltimentos possibilitam a transmissão de *feedback* para a melhoria das competências do professor avaliado. Neste quadro, a aprendizagem efetuada entre pares pode ser um indiscutível meio de desenvolvimento do professor e da escola, pelo facto de, como assevera Reese-Durham (2005), os colegas poderem ajudar-se mutuamente num trabalho conjunto de análise das práticas letivas. Deste modo, Reese-Durham (2005) refere que a utilização de pares é tido como um complemento eficaz para o processo de avaliação que se quer crítico, mas ao mesmo tempo colaborativo. No entanto, é profícuo para esta análise e reflexão invocar a opinião de Machado e Abelha (2014) sobre a avaliação pelos pares, pelo facto de entenderem que esta pressupõe, por um lado, uma elevada competência dos avaliadores para exercer as funções para as quais foram incumbidos, e por outro lado necessita de um clima organizacional que propicie ações colaborativas e supervisivas.

Contudo, a verdade é que a avaliação pelos pares, inevitavelmente, origina conflitos, dilemas e celeumas (Kenneth, Kelly & Caskey, 2006). Para além destes problemas, Chism (1999, citado por Curado, 2002) identificou várias objeções à implementação de um sistema de avaliação baseado na apreciação pelos pares: a) a implementação desta técnica implica que os professores abram as portas da sala de aula, invadindo o espaço territorial e profanando a conceção do isolamento profissional; b) a indefinição sobre quem deve desempenhar o papel de par; c) a ética avaliativa é posta em jogo, pelo facto de ser questionada a imparcialidade dos pares; d) os professores que desempenham a função de avaliadores ficam numa situação sensível, visto estar em jogo a progressão na carreira dos seus pares; e) para ser desenvolvida com objetividade, uma avaliação com este carácter demora bastante tempo; f) a inexistência de padrões de desempenho que orientem a avaliação; e g) problemas de fiabilidade e validade das observações. Por sua vez, Salih (2013) advoga que a avaliação pelos pares, por vezes, pode desencadear receios e dúvidas nos professores, pelo facto de terem a perceção de que pode não ser justa e imparcial; no entanto, defende que é um processo necessário nas práticas de ensino e, como tal, deve ser encorajada e promovida entre os professores. Por estas razões, Chism (1999, citado por Curado, 2002, pp. 75, 76) defende que estes problemas só são ultrapassados “se a apreciação pelos pares fosse implementada em processos de avaliação de carácter formativo.” Também, Reese-Durham (2005) comunga da opinião de que a avaliação pelos pares de índole formativa permite que os professores trabalhem em colaboração, por forma a apoiarem-se mutuamente e avaliar o desempenho profissional.

No entanto, Kenneth et al (2006) alertam para o facto de a avaliação pelos pares poder incluir uma multiplicidade de atividades, que são determinadas pela natureza formativa ou sumativa do processo de avaliação. Os autores referem que pode passar pela tutoria, colaboração, projetos de melhoria da escola, bem como incluir um painel de análise de dados do desempenho do professor. Para Machado e Abelha (2014) é imperativo que a escola se envolva interativamente no processo de ADD, organizando-se – com espaços e tempos – propiciando o trabalho colaborativo, a reflexão conjunta e a participação crítica. Se estes pressupostos forem aplicados, então comungamos da opinião de Aguiar e Alves (2010), pelo facto de que a avaliação pelos pares deve estar associada à supervisão pedagógica, num contexto de formação ao longo da carreira docente, pelo que consideram que os procedimentos e envolvimento são semelhantes aos que ocorriam nos contextos dos estágios na formação inicial de professores.

Contudo, os resultados do estudo desenvolvido por Marcos (2013) revelam que a avaliação pelos pares assume um caráter marcadamente classificativo e não formativo, em virtude de os professores avaliados considerarem que durante o processo não existe, da parte dos avaliadores, um *feedback* construtivo e relevante para o desenvolvimento profissional dos docentes avaliados.

Ao longo do tempo, “o problema do lugar do avaliador em relação ao objeto avaliado tem suscitado vivos debates” (Hadji, 1994, p. 53), em que a conjuntura e a ética da avaliação pelos pares internos foi fortemente questionada. Parece-nos, pois, que centrar a avaliação da componente científica e pedagógica num avaliador externo pode resolver muitos dos problemas analisados; porém, somos da opinião que o atual sistema de avaliação de professores em Portugal⁶⁰ assume um caráter marcadamente classificativo e não formativo.

Sendo assim, a avaliação pelos pares deve ser encarada pelos professores e agentes de ensino como um meio profícuo ao desenvolvimento profissional dos professores e da escola, mas também uma estratégia que pode ser utilizada para ajuizar um desempenho profissional e aferir uma classificação, pelo facto de, como argumenta Topping (2009), oferecer a possibilidade de triangulação de informação, o que, desde logo, contribui para melhorar a confiabilidade geral e validade da avaliação.

4.2. Paradigmas da avaliação pelos pares

A literatura remeteu-nos para o trabalho desenvolvido por Rodrigues (2001) referido por Fernandes (2008), que compartimenta esta temática em três perspetivas, de acordo com diferentes conceções sobre a ADD: a) racionalismo burocrático; b) personalismo individualista; e c) sócio-crítico. No entanto, Alves (2004), Figari (2008) e Machado (2013) abordam esta temática sustentando as suas reflexões precisamente em Rodrigues (1998, 2002 e 2006, respetivamente). No caso de Alves (2004) e Machado (2013), enfatizam a assunção de três tipos de paradigmas: objetivista, subjetivista e dialético ou interacionista. Por sua vez, Figari (2008) consagra o paradigma de abordagem externa/objetivista, interna/subjetivista e negociada/interativa.

⁶⁰ Decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro.

Tomaremos como referência a alusão de Fernandes (2008) em virtude da associação direta efetuada dos paradigmas com a realidade da ADD, todavia sempre que necessário complementaremos a informação tendo por base as assunções de Figari (2008).

- a) No racionalismo burocrático, estabelece-se um processo hierarquizado e estandardizado de avaliação, tendo como principal finalidade a de prestação de contas e baseado na avaliação sumativa e classificação. De acordo com Figari (2008) o referencial de avaliação é de caráter institucional, constituído a partir do modelo científico da sociologia. A relação entre o avaliador e o avaliado assenta sobre princípios do autoritarismo, pelo que segundo Figari (2008) o avaliado é um objeto. Nesta perspetiva, a avaliação apresenta-se como um meio fiscalizador e controlador dos professores, realizada, na ótica do referido especialista, com base numa medida obtida por um observador, que pode ser um avaliador, inspetor ou investigador. Procura-se obter um juízo de valor, e desta forma comparar vários desempenhos do mesmo objeto avaliado, ou mesmo entre dois ou mais objetos entre si (Figari, 2008). Tem como intuito averiguar se os professores orientam as suas ações tendo como referência os procedimentos emanados pelas autoridades. Para Figari (2008), assumindo como referência a conceção de Cardinet (1990)⁶¹, estamos na presença de uma avaliação com caráter externo.
- b) No paradigma do personalismo individualista, privilegia-se a responsabilidade e a liberdade individual dos professores, elementos que, como assevera Figari (2008), deveriam estar no epicentro da avaliação, já que “o que está em jogo em qualquer avaliação é o próprio indivíduo, sobre o qual esta recai: ele deveria ser o cerne da avaliação e ser o seu responsável” (p. 24). As perspetivas pessoais dos professores, os seus projetos, as ideias, conceções e ações são tidas em conta e valorizadas, sendo que a avaliação serve sobretudo para apoiar o seu desenvolvimento. A autoavaliação proferida pelo avaliado é tida como uma forma de desenvolvimento das competências (Figari, 2008). Distingue-se pela criação de dispositivos que promovam o desenvolvimento pessoal e profissional, com base em processos de avaliação formativa, pelo que segundo Figari (2008), deve existir um acompanhamento ao avaliado, bem como a

⁶¹ Tschoumy, Jacques-André, Roller, Samuel et al. (1990). *Hommage à Jean Cardinet*. Neuchâtel: Del Val.

disponibilização de meios e instrumentos adequados ao processo de avaliação. Esta perspectiva, de acordo com Cardinet (1990, citado por Figari, 2008), adequa-se mais aos sistemas de avaliação que patenteiam uma visão interna da avaliação.

- c) Quanto ao paradigma sócio-crítico, os professores desempenham uma ação preponderante, pelo facto de participarem ativamente no seu próprio processo de avaliação. A construção do processo de avaliação é negociada entre o avaliador e avaliado, mas também é participativa, situada e contextualizada. Segundo Figari (2008), nesta perspectiva assume-se que a avaliação é um processo social, que pontifica a presunção de uma transação, uma troca de experiências entre avaliador e avaliado. Assenta os seus pressupostos sobre a intenção de conciliar o propósito de prestação de contas com o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento da escola.

4.3. Modelos internalistas e externalistas

Para abordar estas temáticas basear-nos-emos no trabalho desenvolvido por Machado (2009), em cuja ótica os modelos internalistas têm por base um dispositivo de avaliação emergente e imanente do contexto onde o professor desempenha a sua função, enquanto os modelos externalistas “assentam num dispositivo de avaliação exterior ao contexto de desempenho, sendo aplicados de fora para dentro” (p. 52).

No que se refere aos modelos internalistas, estes assentam no princípio da “internalidade”: *política*, que é considerada a principal forma de legitimação do processo; *epistemológica*, que assume as críticas pós-modernas do cientismo; e *avaliativa*, que radica em modelos de inspiração hermenêutica e/ou cognitivista, nos quais a necessidade de produção de “sentidos” para a ação surge como principal objetivo, a interreflexividade e a autorreflexividade, como dispositivos de autoavaliação.

Estes modelos apresentam características particulares, que também Imbernón (1999) aponta. Desde logo, pelo facto de os avaliadores serem internos, com estatuto paritário e pertencentes ao mesmo contexto do avaliado. Por outro lado, os referenciais de avaliação são particularizados, negociados e apresentam um elevado grau de

discriminação contextual. As metodologias utilizadas são essencialmente de natureza qualitativa (Imbernón, 1999). Por último, os métodos e instrumentos de avaliação são diversos, valorizam os processos e uma lógica reguladora.

Como em todos os modelos, o internalista apresenta vantagens e desvantagens. Quanto às vantagens, destaca-se a elevada potencialidade na promoção da participação, reflexão e negociação contextualizada. Os modelos internalistas possuem mais legitimidade profissional, pelo facto de adotarem processos de regulação intraprofissionais, com um forte pendor para a função reguladora e autorreguladora da ADD, pelo que são ricos em “processos”. Por fim, estes modelos são considerados como potenciadores de uma maior capacidade de resposta às exigências de equidade, permitindo, desta forma, tratar diferente o que é diferente.

No que concerne às desvantagens, os modelos internalistas apresentam uma enorme dificuldade em servir, ao mesmo tempo, como instrumentos de “gestão das carreiras” e de seleção dos melhores. Por outro lado, dado o seu carácter imanente e instituinte, suscitam uma complexidade de procedimentos e de atores. Os modelos internalistas podem não apresentar quaisquer “produtos”, acabando por a avaliação ser um fim em si mesmo. Apresentam uma fraca legitimidade burocrática que coloca em causa a eficácia e a eficiência do processo, fruto da legitimação do particularismo. Devido aos problemas de legitimidade dos processos e dos intervenientes, os modelos internalistas não garantem uma perceção de avaliação neutra, objetiva e justa.

Quanto aos modelos externalistas da ADD, estes assentam os seus desígnios numa avaliação externa da prática docente, que, na opinião de Bolívar (2008), tem como finalidade a melhoria da qualidade do ensino, garantindo, conseqüentemente, o direito de aprender para todos, para além de que possibilita o apoio e a promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Para Rodrigues (2006, citado por Machado, 2009, p. 52), estes modelos são “suportados num paradigma objetivista”, baseando-se nos desígnios da “exterioridade” política, epistemológica e avaliativa. A nível *político*, assegura-se o controle da administração, em que a tutela consegue vigiar o sistema; ao nível *epistemológico*, garante-se uma avaliação objetiva e neutra, em que impera uma legitimação perante os professores avaliados. No que diz respeito à componente *avaliativa*, sobressai o carácter meramente técnico dos avaliadores, dos instrumentos e referenciais utilizados.

No capítulo das características, nos modelos externalistas os avaliadores são externos (Imbernón, 1999; Machado, 2009), tendo o estatuto de “peritos” e dotados de

uma legitimidade hierárquica. Os referenciais de avaliação são universais, não contextualizados, não havendo lugar a lógica da negociação. Os métodos e instrumentos de avaliação são uniformes, valoriza-se os produtos, assumindo um princípio sumativo. As metodologias utilizadas são essencialmente de natureza quantitativa (Imbernón, 1999).

Os modelos externalistas apresentam várias vantagens, pelo facto de garantirem uma aparente eficácia do processo, em que as lógicas mecanicistas e tecnocráticas possibilitam um estatuto de equidade e justiça, possibilitando que os avaliados estejam todos nas mesmas condições e sejam tratados da mesma forma. Outra das grandes vantagens que os modelos externalistas apresentam é o facto de os dispositivos em que estão ancorados legitimarem a avaliação, o que faz com que as dúvidas relativamente ao poder hierárquico e competências dos avaliadores sejam dissipadas, mas também em relação aos instrumentos e referenciais utilizados.

Quanto às desvantagens, são modelos pouco sensíveis às contingências dos contextos, podendo transmitir a ideia de que são mais orientados para opções de política educativa do que para o processo de ADD. Apresentam uma fraca legitimidade profissional, onde impera uma exterioridade do controlo das competências profissionais, das condições materiais e sociais da profissão, pelo que não assentam em lógicas de autorregulação profissional. Possuem uma frágil capacidade de indução reguladora das práticas e desempenho dos professores.

Decorrente desta análise, constata-se que os modelos internalistas assentam no paradigma subjetivista. Apresentam uma propensão reguladora e colaborativa e têm por base uma avaliação de natureza mais formativa e, por este facto, mais propícia ao desenvolvimento profissional do professor. Paradigma contrário parece patentear os modelos externalistas, em que a avaliação assume um poder vinculativo à componente sumativa, limitando-se a ajuizar os desempenhos dos professores e atribuir uma classificação, numa clara ancoragem à prestação de contas e progressão na carreira. Por estes factos, Machado (2009) defende um modelo híbrido de ADD, de índole interna e externa, que funcione como um instrumento de legitimação dos vários intervenientes, inclusive os avaliadores, dos processos e das decisões. Todavia, alerta para o facto de que é importante que a exterioridade avaliativa não seja vinculada a uma superioridade hierárquica.

4.4. Avaliação pelos pares em contextos colaborativos

Como argumentam Pacheco e Flores (1999, p. 168), a avaliação do professor “é fundamentalmente legitimada por argumentos de índole formativa, na medida em que a formação contínua do professor é o resultado de uma reconstrução quotidiana do seu pensamento e da ação”. Relembramos que esta perspetiva foi contemplada na ADD⁶², cujos pressupostos residiam na necessidade e legitimidade de um trabalho de observação de aulas efetuado entre pares internos, em contexto de escola e sala de aula.

Esta conceção assente nas interações, reflexão sobre a prática docente e partilha de experiências entre profissionais de uma organização, mas também, com caráter obrigatório, orientado para a classificação e com o objetivo de prestação de contas, não foi bem conseguida, sendo um dos pontos mais controversos da ADD pelos pares internos. Fullan e Hargreaves (2001, p. 31) alegam que “mesmo os procedimentos de avaliação concebidos em termos de desenvolvimento podem originar uma atmosfera de conservadorismo, se se pressentir que eles têm significados negativos encobertos”. Portanto, se no processo de observação de aulas os pressupostos da avaliação e da supervisão fossem muito bem delimitados, não a entendendo apenas como um procedimento de juízo de valor com forte teor classificativo, então poderíamos estar diante de uma observação colaborativa de aulas. Para Cruz (2011, p. 87), “o trabalho colaborativo enquanto estratégia formativa de desenvolvimento profissional e pessoal, permite a resolução conjunta dos problemas com que os professores se defrontam, numa relação de respeito mútuo e do reconhecimento do trabalho e capacidade de cada um”, em que “cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as partes envolvidas” (Lima, 2002, p. 46). Pese embora entendermos que a ADD preconizada pelos pares internos é um modelo impulsionador do desenvolvimento profissional, conducentes à implementação de práticas colaborativas no seio do corpo docente, a verdade é que os professores associaram “ajuda com a avaliação ou a colaboração com o controlo” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 77).

Este entendimento deriva, por um lado, do facto, e na opinião de Costa et al (2010), de os professores ainda não terem desenvolvido uma cultura colaborativa, uma vez que o sistema educativo é predominantemente fechado. Por outro lado, em virtude

⁶² Decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho.

de a formação inicial dos professores não potencializar práticas eminentemente colaborativas entre os estudantes/estudantes e professores/estudantes, o que condiciona, à priori, a implementação voluntária ou obrigatória desta estratégia de formação e avaliação. Desde a profissionalização que os docentes são induzidos para um trabalho confinado a uma alienação individualista, com forte impacto na profissionalidade, onde o isolamento profissional pode ser encarado como um obstáculo ao desenvolvimento profissional dos docentes. Portanto, e como referem Pacheco e Flores (1999), o professor é um ser individualista, não tendo por hábito a troca de experiências, o que no caso da ADD gerou uma forte recusa em aceitar e ser alvo de um procedimento avaliativo efetuado pelos pares internos. Uma das causas apresentadas por Fullan e Hargreaves (2001) para a preponderância do individualismo tem a ver precisamente com a avaliação e com as experiências menos positivas vividas pelos docentes no decorrer da observação de aulas. Também Hargreaves (1998) associa a avaliação de professores ao individualismo, já que na sua opinião é “possível que a desconfiança e os comportamentos defensivos, bem como o medo de se ser observado e avaliado, *sejam* de facto aquilo que move primordialmente a maior parte dos professores em direção à segurança imaginada das suas salas de aula”.

Esta cultura individualista, fortemente materializada pela arquitetura cerrada das salas de aula, acaba por ser um grande obstáculo à partilha de saberes, de novas ideias e à resolução dos problemas emergentes, o que diretamente pode implicar estagnação docente e, consecutivamente, ter implicações na evolução e qualidade dos serviços pedagógicos fornecidos pela escola. Hargreaves (1998) refere que o isolamento da sala de aula promove a privacidade e a proteção em relação a interferências exteriores, pelo que o individualismo está associado a comportamentos defensivos. Os professores centram o seu trabalho nas atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula e fazem-no isoladamente, longe de olhares críticos e cétricos. Deste modo, Hargreaves (1998) aponta três tipos de individualismo de acordo com as razões que determinam a sua prática pelos professores: *o individualismo constrangido*, que resulta de problemas a que estão sujeitos quando ensinam e planificam, devido a constrangimentos de carácter administrativo, falta de espaço, e outros, que determinam barreiras significativas e induzem ao desencorajamento para fazer de outro modo; *o individualismo estratégico* “refere-se às maneiras através das quais os professores constroem e criam ativamente padrões de trabalho individualistas, em resposta às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho” (*idem*, p. 193); e *o individualismo eletivo*, que traduz uma opção

consciente por parte do professor pelo trabalho individual. Todavia, o individualismo acarreta consequências negativas tanto para o desenvolvimento profissional dos professores, como para a melhoria das práticas educativas ou mesmo para o desenvolvimento de projetos de mudança (Morgado, 2005). O isolamento dos professores está assente numa cultura individualista que, nos tempos atuais, e perante as constantes modificações operadas nas escolas, não permite dar respostas eficazes aos diversos problemas e solicitações emergentes. Hargreaves (1998, p. 190) entende que “a interpretação privilegiada do individualismo dos professores, enquanto conjunto de défices psicológicos implícitos, tem pouco ou nenhum fundamento”.

Neste sentido, a colaboração é apontada por diversos autores e investigadores como uma alternativa a esta ideologia (Hargreaves, 1998; Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Morgado, 2005). Esta assunção deriva do facto de ser entendida como a mais profícua ao desenvolvimento profissional dos professores, sendo que Hargreaves (1998) acrescenta que a colaboração é, também, considerada uma estratégia fundamental para o desenvolvimento das escolas. A implementação de um sistema de interação entre pares, focado nas relações interpessoais e na necessidade de aplicação de práticas reflexivas, para a reconstrução das competências científicas e pedagógicas, pode embater em mentalidades complexas e adversas às mudanças, como é o caso de alguns professores. Nesta perspetiva, “a cultura docente assume-se como um foco de resistência a determinadas medidas e mudanças que pretendem implementar-se a partir do exterior da escola” (Morgado, 2005, p. 76). Deste modo, a promoção de práticas colaborativas nas escolas depara-se com alguns problemas. Desde logo, pelo facto de “nas escolas, o trabalho dos professores em equipa continua muito centrado nos conteúdos curriculares, nas reuniões de grupos disciplinares e departamentos, para análise dos cumprimentos dos programas, ou nos conselhos de turma para avaliação dos conhecimentos dos alunos” (Cruz, 2011, p. 83). Por outro lado, “a resolução dos problemas é feita, habitualmente, segundo uma postura individualista isolada” (*idem*, p. 84). Os professores ainda denotam medo e receio de expressarem perante os seus pares que têm problemas ao nível disciplinar nas suas aulas, na transmissão de conteúdos, organização de tarefas e construção de materiais didáticos, pelo que preferem ocultar possíveis sinais de incompetência. Além disso, a “falta de incentivos à colaboração tem as suas raízes num sistema dominado por princípios de racionalidade burocrática que sufocam as iniciativas dos professores e que oferecem poucas oportunidades de trabalho em conjunto” (*ibidem, idem*, p. 84). Os problemas da colaboração são evidentes, no

entanto Hargreaves (1998) alerta para o facto de também poder criar divisões nos professores em grupos separados e isolados, bem como poder ser confortável e complacente, conformista, artificial e co-optativa.

A montante, Fullan e Hargreaves (2001) sinalizam três formas de colaboração que podem ocorrer na escola: a balcanização, a colaboração confortável e a colegialidade artificial.

Na balcanização os professores não trabalham isoladamente; pelo contrário, esta cultura colaborativa caracteriza-se por uma interação estratégica entre professores, pelo facto de se organizarem em função do departamento curricular, área disciplinar, grupo disciplinar, bem como, na base das amizades. Esta agregação perspetiva que os professores trabalhem em conjunto; todavia, devido à compartimentação, acabam por vincular-se a dispositivos fechados com tendência para o isolamento, pelo que não sentem que pertencem ao resto do corpo docente (Hargreaves, 1998). Os professores não demonstram espírito de abertura face à mudança, preferindo uma postura defensiva circunscrita aos seus próprios interesses (Hargreaves, 1998). Segundo o mesmo autor, estas culturas apresentam algumas características adicionais: *permeabilidade baixa*, pelo facto de os subgrupos estarem muito isolados, as aprendizagens são realizadas exclusivamente no seio do grupo; *permanência elevada* – a afetação a um grupo desencadeia sentimentos de pertença grupal, viabilizando a estabilização durante muito tempo, e inviabilizando as trocas entre grupos; *identificação pessoal* – a ligação entre os membros é estabelecida pela natureza da disciplina que lecionam, dos conceitos, dos conteúdos, das estratégias de ensino utilizadas e da forma como trabalham; e *compleição política*, já que estamos perante situações que implicam interesses pessoais, tais como *status* e promoção.

Quanto à colaboração confortável, Fullan e Hargreaves (2001, p. 99) referem que em organizações onde se pontifiquem as culturas colaborativas, a colaboração assume frequentemente formas circunscritas, pelo facto de não se estenderem “aos contextos de sala de aula em que os professores poderiam envolver-se no ensino conjunto, na observação mútua do trabalho ou na investigação-ação”. Os envolvimentos acabam por ficar restritos a troca de materiais, conselhos e sugestões, mas tudo muito assente em ações de índole confortável. A prática reflexiva sistemática não é habitual neste tipo de colaboração.

Relativamente à colegialidade artificial, Fullan e Hargreaves (2001, p. 103) auguram que “caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos

específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto.” Por seu turno, Hargreaves (1998) aponta que esta forma de colaboração é caracterizada por ser:

- a) regulada administrativamente – não se trata de uma relação que decorra do exercício da iniciativa dos professores, pelo contrário, resulta de uma imposição administrativa;
- b) compulsiva – as formas de trabalho em conjunto resultam de imposição, obrigatórias, oferecendo pouca margem ao trabalho individual. A compulsão pode ser direta ou indireta, por promoções ou por ameaças. O *peer coaching* é referenciado como um dos exemplos dessas formas;
- c) orientada para a implementação – nesta forma de colegialidade artificial, os professores são obrigados a trabalhar em conjunto, por forma a executarem ordens ou determinações provenientes dos órgãos de gestão das escolas ou da tutela;
- d) fixa no tempo e no espaço – tem lugar em locais e tempos particulares. Representam uma tentativa de assegurar a cooperação através do fingimento;
- e) previsível – é concebida numa tentativa de produzir resultados seguros. Se é certo que as culturas de colaboração podem ter uma natureza limitada e restrita, neste tipo de colegialidade o controlo das finalidades e a regulação do tempo e lugar da sua concretização são concebidos para aumentar a previsibilidade.

Não parece tarefa fácil, contudo a colaboração pode constituir uma estratégia essencial para dar respostas aos problemas da escolaridade contemporânea e ser encarada como “a solução flexível para as mudanças rápidas e uma maior capacidade de resposta e de produtividade” (Hargreaves, 1998, p. 19). A colaboração pode também ser percecionada como uma forma facilitadora e altamente eficaz de desenvolvimento profissional contínuo, entendido como uma aprendizagem de novas competências ao longo da carreira docente. Neste prisma, “é preciso fazer da escola um espaço coletivo de construção, o que torna imprescindível que se mude a própria cultura institucional: de uma cultura individualista deverá evoluir-se para uma cultura colaborativa” (Morgado, 2005, p. 102). Este princípio é corroborado por um estudo efetuado por Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida (2009, p. 70), cujos resultados sugeriram que “os contextos e processos colaborativos proporcionam o desenvolvimento da competência técnico-profissional dos professores, ao mesmo tempo que as

representações sobre os contextos de trabalho, sobre si próprios e sobre os outros também sofrem mudanças”. Esta assunção passa pelo pressuposto de que a implementação de culturas de colaboração nas organizações escolares acarreta benefícios evidentes: a) promovem a diversidade e estimulam a confiança; b) geram ansiedade, propícia à tomada de decisões; mas, por outro lado, fruto dos compromissos estabelecidos entre os intervenientes, esta ansiedade é controlada; c) estimulam a criação do conhecimento tácito e a procura de novas ideias e conhecimentos; d) melhoram as interações e a abertura; e e) favorecem a fusão das dimensões espiritual, política e intelectual (Fullan, 2004, citado por Morgado, 2005).

Portanto, e como a colaboração entre professores pode constituir uma ferramenta impulsionadora do aperfeiçoamento profissional, deve reger-se pelos seguintes princípios, apontados por Hargreaves (1998):

- a) apoio moral – permite a partilha, ajuda os professores a suportar e ultrapassar os insucessos, as dificuldades e frustrações, atenua a sensação de vulnerabilidade entre colegas e sintomas de reconhecimento de incompetência;
- b) eficiência acrescida – as atividades são coordenadas e as responsabilidades partilhadas, dentro do pressuposto de que a “colaboração elimina a duplicação e a redundância de pessoal docente e de disciplinas” (*idem*, p. 278);
- c) eficácia melhorada – os professores estão imbuídos de um espírito que patenteia a inovação. Possuem uma maior propensão para correr riscos, no modo como planificam as aulas e selecionam as estratégias. Portanto, presume-se que a colaboração ajuda a melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos;
- d) sobrecarga de trabalho reduzida – como está diretamente implícito, a colaboração permite a partilha das responsabilidades e da carga de trabalho, evitando o isolamento nos afazeres;
- e) perspetivas temporais sincronizadas – a realização de projetos e atividades comuns e partilhadas origina uma simetria de perspetiva entre os professores e os administradores, no que diz respeito aos *timings* para a implementação da mudança. O mesmo sucede no processo ensino aprendizagem entre os professores e alunos;

- f) certeza situada – a colaboração reduz a incerteza, limitando os excessos de culpa. Mas também promove a confiança profissional coletiva, pontificando as certezas do saber profissional, em vez de ficarem “escravos” de falsas certezas científicas;
- g) poder de afirmação político – a colaboração permite uma maior interação entre os professores com base na confiança, pelo que vislumbram com maior segurança a adoção de inovações provenientes e introduzidas externamente;
- h) capacidade de reflexão acrescida – para além de a colaboração permitir que os professores tenham acesso a informações sobre o seu desempenho, possibilita, também, o conhecimento sobre o desempenho dos colegas. A comparação desempenha uma importante alavanca para uma reflexão sobre a sua própria prática;
- i) capacidade de resposta organizacional – os processos de colaboração permitem às escolas dar respostas internas aos problemas emergentes no espaço circundante. Uma cultura colaborativa de escola permite um envolvimento conjunto dos pais, empresas e comunidades, a fim de, em unísono, detetarem problemas e mudanças e, assim, permitir às escolas e aos professores uma efetiva resposta;
- j) oportunidades de aprendizagem – a colaboração é um importante veículo impulsionador de aprendizagem, pelo facto de permitir que os professores aprendam uns com os outros, ao nível da escola, departamento, grupo e sala de aula. Fullan e Hargreaves (2001) argumentam que se os professores partilhassem experiências e competências poderiam melhorar o desempenho profissional e a qualidade de ensino;
- k) aperfeiçoamento contínuo – a mudança e a aprendizagem ao longo da vida é perspectivada pelos professores com naturalidade e benéfica para o melhoramento do ensino, das aprendizagens, dos resultados dos alunos e da escola enquanto organização.

Mormente sermos defensores de práticas colaborativas em contexto escolar, a verdade é que na opinião de Fullan e Hargreaves (2001) a colaboração nas escolas apresenta um cariz bastante limitado, uma vez que não se expande para dentro da sala de aula. A planificação das unidades didáticas e a preparação das aulas até pode ser realizada em conjunto; porém, posteriormente não se verifica entre colegas um mútuo envolvimento na observação do trabalho concretizado. “Estudos realizados em Portugal

indicam que, através do trabalho colaborativo, do qual deve fazer parte a observação de aulas entre colegas, de forma livre, informal e voluntária, pautando-se por um espírito de entreajuda, sinceridade e abertura de espírito, e também através da prática de reflexão, estaremos em melhores condições de fazer uma interligação eficaz entre a teoria e a prática, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores” (Oliveira, 1996, citado por Queirós, 2006, pp. 10, 11). Num estudo realizado por Rosenholtz (1989, citado por Fullan & Hargreaves, 2001) as escolas onde existia a cultura colaborativa entre professores, através de um trabalho conjunto de planificação, disponibilidade em partilha de experiências, de conhecimentos, treino contínuo entre pares, foram denominadas pelo investigador de “mobilizadas”. Nestas escolas, e segundo Fullan e Hargreaves (2001), a colaboração entre professores incidia no trabalho em conjunto, efetuado para a elaboração das planificações, na partilha na tomada de decisões, onde os professores trocavam ideias sobre outros assuntos profissionais, fora da sala de aula, na sala de professores, assumindo a reflexão uma componente importante, de modo a provocar alterações significativas nas ações dos docentes envolvidos. A solidariedade é uma componente que, associada à confiança coletiva, é uma forte característica das escolas “mobilizadas”.

Todavia, para que a prática da colaboração seja empregue de forma objetiva e eficaz, é necessário também “que os encontros entre professores, numa relação de confiança e abertura, promovam a reflexão sobre as suas práticas numa perspetiva de formação e desenvolvimento ao longo da vida” (Cruz, 2011, p. 91). Deste modo, as relações de trabalho em sistemas escolares onde se pontifique a cultura de colaboração devem apresentar as seguintes características (Hargreaves, 1998):

- a) espontâneas – são os próprios professores que desencadeiam ações livres de colaboração;
- b) voluntárias – perante o pressuposto de que trabalhar em conjunto é agradável e produtivo, os envolvimentos partem da abertura e da troca de experiências, consentâneas com a vontade profissional ou pessoal, não estando subjugadas as intenções e deliberações preconizadas pelas lideranças escolares;
- c) orientadas para o desenvolvimento – parte do princípio que os professores trabalham em equipa, arquitetando as tarefas e finalidades em conjunto, quer seja para tomarem decisões e desenvolverem ações próprias, quer sejam requeridas externamente. Neste último caso, o espírito de comunidade

colaborativa prevalece, pelo que as ações individuais desenvolvidas são pautadas pela confiança;

- d) difundidas no espaço e no tempo – os procedimentos processuais burocráticos e administrativos, como marcação antecipada de reuniões ou outras atividades calendarizados, apesar de poderem fazer parte das culturas de colaboração, não constituem prerrogativas normais do trabalho em grupo. Grande parte do trabalho conjunto desenvolvido deriva de encontros informais, breves e frequentes;
- e) imprevisíveis – os resultados desta cultura de colaboração são, muitas vezes, incertos e imprevisíveis. Portanto, estamos perante a assunção de que uma cultura de colaboração é incompatível com sistemas educativos cujas decisões quanto ao currículo e avaliação sejam muito centralizadas.

Nas escolas, a colaboração entre docentes não é uma estratégia habitualmente utilizada e, como tal, na aplicação da ADD pelos pares internos, alguns ambientes institucionais foram corrompidos, não existindo um clima de confiança entre os intervenientes diretos no processo, o que originou competição e uma atmosfera instável, onde as conceções do individualismo imperaram. Lima (2002, p. 44) advoga que “em diversos países, ao mesmo tempo que se exalta a colaboração entre os docentes, as reformas educativas estatais promovem a competição entre colegas pela obtenção de promoções, melhores níveis salariais e maior *Satus*. Apesar da aparente falta de possibilidade da integração da colaboração no processo de avaliação de professores, pensamos que pode assumir-se como uma prática que favoreceria uma verdadeira mudança de conceção de formação e avaliação, apresentando-se, segundo Hargreaves (1998), como uma estratégia de fomento do desenvolvimento profissional dos professores e de desenvolvimento das escolas. Para Rosenholtz (1989, p. 73 citado por Fullan & Hargreaves, 2001, p. 83) o “melhoramento do ensino é uma empresa coletiva, mais do que individual, em que a análise, avaliação e a experimentação em concertação com os colegas são condições do aperfeiçoamento dos professores”. Portanto, entendemos que a prática colaborativa nas escolas pode conduzir o processo de ADD pelos pares internos para um estado emergente de regulação e desenvolvimento do conhecimento, das práticas, enfim, da competência efetiva dos profissionais e, conseqüentemente, da melhoria das escolas, potenciando os resultados dos alunos.

4.5. *Peer coaching* em contexto de avaliação pelos pares

Fazendo uma alusão ao modelo de processo e produto, pelo facto de que a “avaliação tem a dupla função de traçar os projetos de desenvolvimento do individuo e da escola” (Day, 2001, p. 150), temos a perspetiva de que a ADD pelos pares externos assume estes dois pressupostos. O modelo de processo, na opinião de Winter (1989, citado por Day, 2001), vai conduzir ao desenvolvimento profissional dos professores, mas também, no nosso entender, ao da escola; já o modelo de produto assume a valência de criar uma avaliação consentânea com o desempenho do professor.

Neste contexto, e partindo do princípio de que “os professores não podem ser desenvolvidos (passivamente), mas desenvolvem-se através da participação ativa” (Day, 2001, p. 152), pensamos que a componente interna do modelo externalista⁶³ pode assumir preponderância, como uma vertente que, através de ações organizadas, formativas e com forte pendor colaborativo, propiciam o desenvolvimento profissional dos professores. Relembramos que Santiago et al (2012) recomendam, no seu relatório, que Portugal deve recentrar a avaliação de professores na melhoria, apoiando o *feedback* formativo regular, bem como proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional adequadas, pelo que Day (2001, p. 152) assevera que as escolas podem desenvolver processos “de modo a apoiar a auto e hetero-observação e a investigação de aulas”. Deste modo, Santiago et al (2012) aconselham que em Portugal se utilize a observação pelos pares em contexto de sala de aula para efetivar o desenvolvimento profissional, num ambiente de confiança, colaboração e *feedback* mútuo nas escolas, perspetivando até que esta estratégia pode estar alicerçada nos departamentos curriculares e grupos, e até, na nossa opinião, ser efetivada entre o avaliador interno e o professor avaliado.

Pelo exposto, entendemos que faz todo o sentido explanarmos o *peer coaching* por duas razões: a) pelo facto de Hargreaves (1998) referir que uma das formas de colaboração é o treino com pares (*peer coaching*), para além do ensino em equipa, a planificação em colaboração, as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação ação em colaboração; e b) como estamos cientes de que a ADD preconizada pelo decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, assumindo a avaliação externa unicamente o objetivo de prestação de contas, estritamente

⁶³ Decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro.

direcionada para a classificação do desempenho dos professores avaliados, compete à escola propiciar processos de índole colaborativos e formativos que instiguem o desenvolvimento profissional dos professores.

Na literatura, o *peer coaching* é vislumbrado como um processo de supervisão clínica colaborativa, em que supervisor e supervisionado baseiam a observação de aulas na confiança e respeito mútuo, tendo como objetivo final o desenvolvimento profissional dos professores. Sendo assim, para Galbraith e Anstrom (1995) o *peer coaching* é definido como uma forma de potenciar o desenvolvimento profissional, que tem sido utilizado para aumentar a colaboração entre os professores e melhorar o ensino. Para Robbins (1991), o *peer coaching* é um processo confidencial, através do qual dois ou mais professores trabalham em conjunto, em contexto de observação de aula, para refletir sobre a prática, expandir, construir novas competências, partilhar ideias, ensinar e aprender mutuamente, ou resolver problemas no próprio local de trabalho. De acordo com Nolan e Hoover (2011), *peer coaching* é uma forma de supervisão desenvolvido para auxiliar os professores a melhorar as suas habilidades, desenvolver e aplicar inovadoras estratégias de ensino, analisar e encontrar soluções para os problemas identificados, podendo até estender-se para além da observação em contexto de sala de aula. Por sua vez, Kurtts e Levin (2000) mencionam que *peer coaching* é um termo usado para descrever um processo em que dois ou mais colegas trabalham em conjunto com o objetivo de melhorar as competências profissionais de ensino, observando o desempenho em contexto de sala de aula e fornecendo *feedback* construtivo.

Por estas razões, pensamos que na escola pode ser criado um programa de apoio entre professores, ou mesmo entre o professor avaliador interno e o professor avaliado, através do *peer coaching*. Segundo Day (2001, p. 160), “a avaliação e o desenvolvimento profissional devem proporcionar oportunidades para reduzir o isolamento do professor, para permitir mais tempo para a reflexão sobre e acerca da ação, tanto dentro como fora de aula e para conduzir a um empenho mais ativo no plano do desenvolvimento”. Esta visão, passa também pelo facto de o *peer coaching* ser considerado como uma opção de supervisão que contribui para um clima de respeito mútuo entre professores e gestores (Nolan & Hoover, 2011). Nesta situação, emerge a assunção da supervisão clínica, em que o professor avaliador observa a aula do professor avaliado com intenção de ajudar e melhorar, numa clara alusão de que estamos na presença de um programa que desencadeia um processo de aprendizagem

profissional de planificação colaborativa, observação e *feedback*. Para Nolan e Hoover (2011) estamos perante um processo de supervisão, que tem como objetivo analisar e melhorar aspetos do desempenho de ensino do professor, que é realizado por dois colegas, ou por um professor e alguém designado para desempenhar a função de supervisor. Deste modo, Kurtts e Levin (2000) e Nolan e Hoover (2011) referem que o *peer coaching* pode assumir várias formas, sendo semelhantes, em estrutura, à supervisão clínica, pelo que acaba por assentar os seus desígnios no ciclo de observação de aula, que inclui a pré-observação, observação, análise dos dados e pós-observação. O *peer coaching* assenta no pressuposto de que o trabalho de supervisão entre pares é efetuado com base na confiança e na colaboração, pelo que o processo desencadeado apresenta uma valência formativa e supervisiva, orientado não para efetuar julgamentos avaliativos do desempenho do professor, mas sim para potenciar o desenvolvimento profissional.

Desta forma, a aplicação de um programa de *peer coaching* na escola faz sentido, por várias razões (Nolan & Hoover, 2011): em primeiro lugar pelo facto de que o *peer coaching* tem por base a investigação sobre as condições que suportam a aprendizagem de adultos; em segundo lugar, tem em conta o impacto dos diferentes níveis de desenvolvimento dos professores, sobre a prática efetiva de supervisão; e, por fim, estende-se o papel do supervisor aos professores que detêm o conhecimento e as habilidades necessárias para desenvolver o processo de observação de aula, dando aos avaliadores internos mais tempo para intensificar os seus esforços na supervisão dos professores que realmente precisam da sua ajuda.

A importância da implementação do *peer coaching* como uma forma de desenvolvimento profissional é corroborada pelos resultados do estudo efetuado por Kurtts e Levin (2000), em que a utilização do *peer coaching* possibilitou estabelecer diálogos assente na colaboração, potenciando o desenvolvimento profissional dos professores. Entretanto, um programa de *peer coaching* para ser implementado com objetividade e seriedade, e que funcione como “veículo” supervisivo promotor de desenvolvimento profissional, tem que ser equacionado e perspetivado de acordo com quatro condições (Brookfield's, 1986, citado por Nolan & Hoover, 2011):

- a) respeito mútuo e confiança – os adultos precisam de sentir que trabalham num ambiente onde impera a confiança profissional e no qual são valorizados como indivíduos únicos;

- b) senso de pertença e auto-direção – os adultos, por natureza, respondem bem quando são confrontados com a necessidade de assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem e quando esta corresponde aos seus interesses e atende às suas necessidades específicas;
- c) participação voluntária – o adultos aprendem melhor quando participam de livre vontade na sua própria aprendizagem;
- d) espírito colaborativo – os adultos aprendem melhor se os membros da organização à qual pertencem partilharem conhecimentos, em vez de optarem por trabalhar de forma isolada.

Por outro lado, vários pré-requisitos devem ser considerados aquando da implementação de um programa de *peer coaching* (Dalton & Moir, 1991, citados por Galbraith & Anstrom, 1995). Em primeiro lugar, as pessoas envolvidas devem ter a perceção de que são boas, contudo, devem equacionar que conseguem obter melhores resultados e ser ainda melhores; em segundo lugar, os professores e os supervisores envolvidos devem assentar a sua relação sobre os desígnios da confiança; e, por último, deve haver um clima na escola que transmita a sensação de que as pessoas se preocupam umas com as outras, estando dispostas a ajudar o seu par.

Tendo em conta a opinião de Showers (1984, citado por Galbraith & Anstrom, 1995) o *peer coaching* para ser desenvolvido sobre o símbolo do sucesso tem que estar alicerçado sobre cinco funções: o *companheirismo* – em que os professores falam sobre os sucessos e insucessos de forma espontânea, trocam experiências com os pares, reduzindo desta forma a sensação de isolamento; *feedback* – os professores supervisores fornecem *feedback* não-avaliativo sobre o desempenho do professor supervisionado; *análise* – os professores ajudam-se mutuamente por forma a entender os problemas e as mais-valias da sua prática de ensino; *adaptação* – nesta conceção, os professores trabalham em conjunto para ajustar o ensino às necessidades reais dos alunos da turma; e *apoio* – o professor supervisor fornece todo o apoio necessário, para que o professor supervisionado comece a aplicar novas e inovadoras estratégias.

Parece-nos que a implementação desta forma de desenvolvimento profissional não é tarefa fácil, pelo facto de “as oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação e da crítica, continuam limitadas” (Day, 2001, p. 85). Porém, a utilização nas escolas de um programa de *peer coaching* produz benefícios a vários níveis (Robbins, 1991): a) melhora compreensão do ensino; b) melhora as capacidades de autorreflexão dos professores; c) melhora a competência profissional dos professores; d)

favorece a renovação e o reconhecimento profissional; e) aumenta a sensação de eficácia; f) aumenta a colaboração; g) melhora o desempenho docente; h) melhora o desenvolvimento do aluno; i) fomenta uma maior coesão na cultura escolar; e j) incrementa um clima escolar positivo.

Deste modo, as escolas devem entender que, fruto da conceção mista de ADD, estão diante de uma oportunidade de aculturação de práticas colaborativas no seio do corpo docente, vislumbrada como uma excelente valência para melhorar as práticas de ensino, e conseqüentemente os resultados dos alunos, efetivando por este meio uma melhoria substancial da escola. Por estes factos, as ligações diretas entre a ADD, desenvolvimento pessoal e profissional e de desenvolvimento da escola precisam de ser reforçadas, aproveitando a avaliação interna para encetar uma política de formação interna na própria escola. Neste prisma, a criação e o desenvolvimento de dinâmicas colaborativas, para além de possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, poderão potenciar o desenvolvimento das próprias escolas (Hargreaves, 1998; Day, 2001; Lima, 2002; Morgado, 2005).

Sendo assim, somos da opinião que estamos em condições de tentar profetizar um modelo misto de ADD. A avaliação externa assume papel único de avaliação sumativa, cujas ações do avaliador externo têm unicamente o objetivo de avaliar e julgar o desempenho profissional dos professores avaliados. A nível interno, das escolas, é desenvolvido um processo colaborativo e formativo de observação de aulas e supervisão pedagógica entre avaliador interno e professor avaliado, através de um programa de *peer coaching*. Este trabalho em conjunto pressupõe a tentativa de melhorar as competências profissionais dos professores através dos seus envolvimentos. Herdeiro (2010, p. 31) menciona que aprender em contexto “é sem dúvida, a aprendizagem com maior retorno porque é mais específica (adaptada à situação) e social (envolve o grupo). Este programa de desenvolvimento profissional tem que ser um processo interativo entre dois ou mais profissionais de ensino, tem que ser construído com base no respeito mútuo e onde impera uma verdadeira e inquestionável relação de confiança. Portanto, os professores avaliados são alvo de uma formação interna em contexto escolar, por forma a experimentar novas estratégias, identificar problemas e encontrar soluções, tendo como objetivo último melhorar as competências pessoais e profissionais. Assume-se que a ADD funcione como um veículo impulsionador de práticas que suportem o desenvolvimento profissional dos professores. Neste contexto, perspectiva-se que a ADD

opere “como um processo de regulação e de melhoria das práticas pedagógicas dos professores e educadores” (Fernandes, 2009, p. 21).

Doravante, entendemos que a implementação deste programa é indubitavelmente profícuo no que concerne ao melhoramento do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, do ensino e dos resultados dos alunos, bem como da melhoria da escola, pelo que o resultado da ADD passe a constar como um dos critérios da avaliação externa das escolas.

A figura 4 esclarece a concepção do modelo interno e externo de ADD preconizado.

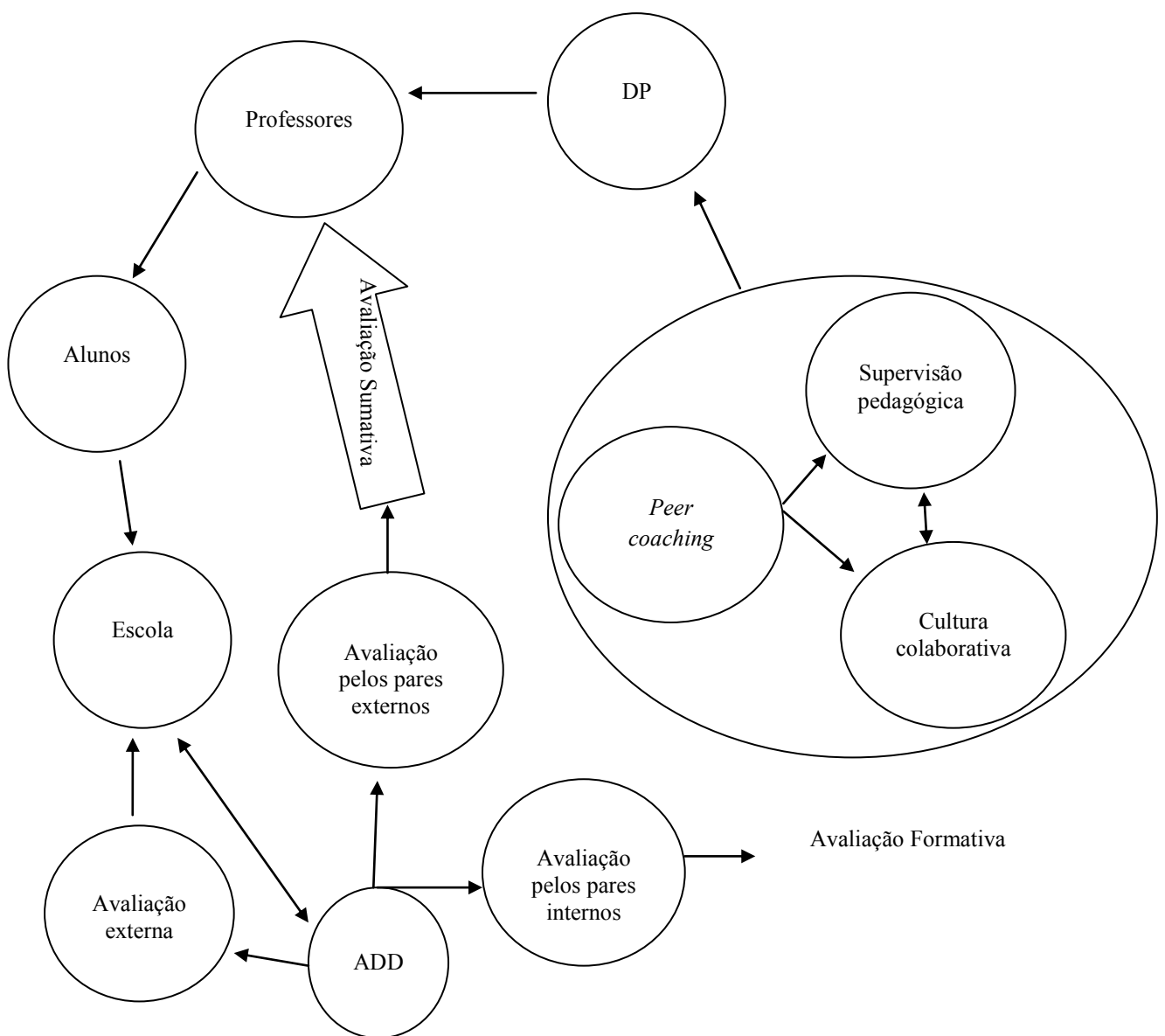


Figura 4 - Modelo misto de avaliação pelos pares no âmbito da ADD

4.6. Estudos no âmbito da ADD

Nos últimos seis/sete anos muitos investigadores têm incidido os seus estudos na temática da ADD, muito fruto da mudança de paradigma sofrido em 2007, com a revisão do estatuto da carreira docente, em que a avaliação dos professores deixou de ser um processo unicamente baseado na autoavaliação, passando a avaliação pelos pares a fazer parte integrante.

Os temas dos estudos são vários, bem como a diversidade, abrangendo o 1º e 2º ciclos de avaliação, contudo, vamos nesta parte elencar apenas aqueles que serviram de referência neste estudo.

No que concerne ao 1º ciclo de avaliação, Lourenço (2008) desenvolveu um estudo com professores do 1º ciclo do ensino básico com o objetivo de compreender as necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores, em ordem às novas funções que lhes foram atribuídas. Este estudo de natureza qualitativa, utilizou como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada. Quanto aos resultados, conclui-se que os professores concordam com a existência da avaliação, identificando vantagens, quer para os professores, quer para o sistema educativo. Porém, os avaliadores atribuem vários perigos/riscos à avaliação do desempenho, originados pelas características inerentes ao modelo de avaliação devido às alterações nas funções dos professores e à metodologia de avaliação. No decorrer das suas funções, os avaliadores denotam falta de formação e dificuldades em avaliar os seus próprios colegas. Referem que as dificuldades que advêm de avaliar os seus pares são de natureza ética, devido às relações estabelecidas com os pares, mas também de ordem técnica, originadas pela falta de competências específicas em vários domínios. Consideram que a formação é indispensável para o desempenho das suas funções, e que as ações de formação que frequentaram pouco os preparou para a função de avaliador, no entanto, mencionam que um bom avaliador deve possuir competências ao nível teórico/científico, pessoal e relacional.

Figueiredo (2009) efetuou um estudo exploratório de natureza qualitativa inscrito num estudo de caso, tendo como propósito fundamental conhecer de que forma os professores de educação especial se organizaram para responder às exigências do novo sistema de avaliação de desempenho. Realizou entrevistas semiestruturadas a dez professores do grupo de educação especial. Os resultados indicam que a contestação dos

professores ao modelo de ADD foi essencialmente pela divisão efetuada na carreira entre professores e professores titulares. Também o carácter burocrático deste modelo foi evidenciado, estando tendencialmente orientado para a gestão administrativa da carreira, cuja progressão fica condicionada pelo estabelecimento de quotas. O estudo mostra que o modelo de ADD não potencia o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e a melhoria da qualidade do ensino. A investigadora concluiu que este sistema de ADD é gerador de muitas tensões, e não serve os principais objetivos a que se propõe. Este modelo de ADD não tem em linha de conta as especificidades da educação especial.

Em dois mil e dez, Tarrinha para a obtenção do grau de mestre, desenvolve uma investigação que pretende conhecer as perceções que os professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário têm da ADD e do modelo em vigor, dando particular destaque à hetero-observação da componente científico-pedagógica em contexto de sala de aula. O investigador para desenvolver o estudo recorreu a uma abordagem mista, quantitativa e qualitativa, utilizando um questionário semiestruturado como técnica de recolha de dados. Como conclusões, Tarrinha (2010, p. 114) salienta que a maioria dos oitenta e cinco professores da amostra entende que:

o seu desempenho deve ser avaliado; que o desenvolvimento profissional deve ser o primeiro fim da ADD; todos os professores devem ser avaliados; que a avaliação dos professores deve ser feita pelo coordenador do departamento, pelo órgão diretivo, por inspetores e/ou colegas com formação especializada; os aspetos a considerar na ADD devem ser os didáticos, científicos e relacionais; os contextos privilegiados de avaliação dos professores devem ser a sala de aula e a dinamização de projetos com os alunos; e que as estratégias a utilizar para fazer e registar a ADD devem ser grelhas e portefólios/*webfolios*.

Por sua vez, Chagas (2010) ao elaborar a sua dissertação sobre o tema “*a avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação um estudo de caso numa escola secundária*”, procura abordar a ADD no quadro da teoria da regulação local, tendo como objetivo interpretar as representações dos professores de uma escola secundária acerca da aplicação, no ano letivo de 2008/2009 do novo modelo de ADD. Recorrendo a um estudo de caso, empregou uma metodologia mista, em que a recolha de dados assentou nas técnicas de análise documental e inquérito por questionário. Como principais conclusões, o investigador aponta o facto de: os professores concordarem com o carácter formativo da avaliação de desempenho e que esta deve contribuir para o seu desenvolvimento profissional; que a observação de aulas

é um elemento determinante na recolha de informação para a avaliação de desempenho; que aos coordenadores de departamento não são reconhecidas competências para exercerem as funções de avaliadores; que este sistema de avaliação não contribui para a qualidade da aprendizagem, nem estimula o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores; o novo sistema de avaliação não beneficia as relações entre os professores, não estimula a cooperação entre os docentes, nem promove a intervenção dos professores na vida organizacional, contribuindo para a geração de conflitos entre os mesmos; os professores avaliadores devem usufruir de formação adequada para exercer eficientemente as suas funções e devem pertencer ao grupo de recrutamento do avaliado; é essencial que os objetivos individuais sejam fixados entre o avaliador e o avaliado; a autoavaliação é importante para garantir o envolvimento do professor no seu processo avaliativo; deverá ser o professor avaliado a estipular o número de aulas que considera suficiente para a avaliação do seu desempenho; não houve alterações significativas nas práticas dos professores; e a observação de aulas não estimulou o trabalho de grupo no interior dos departamentos, dando origem a um trabalho mais individualizado por parte dos docentes.

No seu estudo exploratório, Casanova (2011) pretende descrever os constrangimentos sentidos pelos professores no exercício das suas funções e os desafios colocados pela avaliação docente, e para o efeito utilizou como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário. Como conclusões salienta que:

a avaliação do desempenho entre outros indicadores não promove o desenvolvimento profissional, as aprendizagens dos alunos, o trabalho colaborativo, a autonomia profissional e a identificação das necessidades individuais, mas promove a formação contínua e o aumento da criatividade por parte do professor avaliado e a criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos (*idem*, p. 109).

Cardoso (2012) para a obtenção do grau de Doutor, desenvolve um estudo assente na metodologia de estudo de caso, em que pretende conhecer, no ponto de vista organizacional, o modo como os professores percecionam o processo de avaliação, e para tal, centrou-se no papel desempenhado pelos professores titulares. Utilizou como técnicas de recolha de dados, a entrevista, o questionário e a análise documental. Como principais conclusões destacam-se: a ADD provocou tensões pelo facto da atribuição aos professores titulares da função de avaliação, não tendo os seus pares reconhecido legitimidade para os avaliar; a existência de conflitos entre os vários intervenientes;

poucos professores optaram pela avaliação na componente científica-pedagógica; o sistema de avaliação não potenciou alterações significativas nas práticas; a maioria dos professores participantes no estudo considera que a avaliação deve ser feita por equipas de avaliadores externos à escola; a formação dos avaliadores foi considerada um dos requisitos indispensáveis na avaliação dos professores; a avaliação da componente científica-pedagógica não foi considerada a mais importante do desempenho dos professores, pelo facto de as aulas observadas serem insuficientes e ainda a previsibilidade das mesmas.

Como forma de compreender e conhecer a realidade da avaliação do desempenho dos docentes do ensino básico e secundário, Alves e Aguiar (2013) desenvolveram uma investigação de natureza qualitativa para dar resposta a um conjunto de questões levantadas. Como instrumentos de recolha de dados, os investigadores utilizaram a entrevista semiestruturada e a análise documental. Destacamos algumas das conclusões obtidas: a atuação dos professores sofre alterações ao nível da preparação de aulas; a avaliação fez com que os professores substituíssem o trabalho de equipa por um trabalho mais individual; não há nas escolas uma cultura de avaliação sustentada; as relações interpessoais entre os intervenientes foram afetadas, pelo facto da existência de um clima de desconfiança e conflitos, fruto da avaliação ser realizada pelos pares; aumenta a competitividade entre os professores; a observação de aulas deve ser encarada como um meio de melhorar o ensino e não como um momento de julgamento; a observação de aulas não pode ser resumida a dois ou três momentos dispersos no ano letivo; o sistema de avaliação atual não beneficia nem o desenvolvimento profissional, nem as aprendizagens dos alunos; e o estatuto do avaliador não é reconhecido pelos pares.

Marcos (2013) também contribuiu para um melhor entendimento sobre a temática da avaliação de professores, quando para a obtenção do grau de Doutor, desenvolveu uma investigação intitulada *“lógicas de supervisão pedagógica em contexto de avaliação de desempenho docente”*. Tendo como propósito descrever o processo da ADD, sobretudo as interações e os processos de supervisão entre avaliador e avaliado, desenvolveu o estudo assente por uma metodologia mista. Como instrumentos de recolha de dados a investigadora utilizou a entrevista semiestruturada e o questionário. Como principais conclusões, salienta-se que a ADD foi um processo burocrático, que criou tensões, conflitos e mal-estar no seio do corpo docente, afetando as relações interpares. O processo foi patenteado por lógicas individualistas, de isolamento, de

competição e de hierarquização, o que acarretou inibição dos processos de supervisão e desenvolvimento profissional.

Quanto ao 2º ciclo de avaliação, Araújo (2011) realizou um estudo intitulado “*avaliação do desempenho docente na perspectiva dos professores avaliadores*”, em que aos professores avaliadores aplicou um questionário, no sentido de conhecer as suas perceções sobre o modelo de ADD e de identificar as suas opiniões sobre a sua implementação. Das conclusões do estudo, salienta-se o facto de os professores avaliadores não acreditarem que a ADD seja um meio de identificar os professores que não trabalham bem, nem permite orientar o desenvolvimento profissional dos professores ou melhorar o seu desempenho. Na sua ótica, verifica-se que a ADD origina tensão e conflitos entre os professores dentro das escolas. Também entendem que não foram preparados para compreender e utilizar os instrumentos produzidos nas suas escolas, e que não possuem competências para gerir os conflitos e as emoções inerentes a este processo. Por sua vez, entendem que a ADD é essencialmente um sistema de índole burocrático, sendo que gostariam de ver incentivadas práticas colaborativas e uma avaliação de carácter mais formativo, reconhecendo o valor do *peer feedback* como uma fonte de informação para o seu desenvolvimento profissional. Julgam que a autoavaliação contribui para a aquisição das competências de reflexividade. São da opinião que a ADD deve ser feita por equipas externas e internas.

Um segundo estudo tido em conta, reporta-se à “*avaliação do desempenho docente – a realidade do 1º ciclo*” realizado por Coelho (2011), em que procura conhecer a opinião dos diferentes intervenientes relativamente à avaliação e elaborar um conjunto de propostas que possam contribuir para a sua melhoria. Para o efeito, concebeu um estudo descrito-interpretativo de carácter exploratório, em que utilizou como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada. A partir dos resultados a investigadora concluiu que os professores do 1º ciclo consideram a ADD um processo burocrático e não concordam que os avaliadores sejam do mesmo agrupamento do professor avaliado. Por outro lado, pensam que é um processo desadequado à realidade dos professores, discordam com o sistema de quotas, cria desigualdades e competição entre os professores. Os professores do 1º ciclo pensam que o número de observações de aulas é insuficiente. A maioria é da opinião que a entrega facultativa de objetivos individuais não é correta, pois leva a situações de injustiça perante os colegas que não entregam. Também evidenciam que não existem vantagens na estratégia da observação de aulas. Quanto aos aspetos a melhorar na ADD, os

participantes mencionam que a avaliação deveria ser concretizada por uma equipa externa ao agrupamento. Como aspeto positivo, os professores do 1º ciclo referem o empenho e dedicação por parte dos docentes na preparação das aulas.

De forma a possuírmos uma perspetiva sobre a supervisão em contexto de ADD, debruçamo-nos sobre três estudos realizados em dois mil e doze. O primeiro com o tema, “*perspetivas dos professores do 1º ciclo sobre a supervisão no processo da avaliação de desempenho e os seus efeitos no desenvolvimento profissional*” efetuado por Machado (2012), pretende conhecer a conceção dos professores do 1º ciclo sobre o processo de supervisão interpares na avaliação de desempenho e os seus efeitos no desenvolvimento profissional. O estudo foi de natureza qualitativa, com características exploratórias e descritivas. Aos participantes, três avaliadores e quatro professores avaliados, todos eles do 1º ciclo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. No que diz respeito às conclusões, salienta-se que no quadro da ADD os avaliadores e avaliados consideram que a principal função dos avaliadores é apoiar os docentes avaliados, realçando-se assim as funções supervisivas, numa perspetiva formativa da avaliação. Ambos os grupos referiram a importância da definição de objetivos individuais e do relatório de autoavaliação.

Quanto ao processo supervisivo, quer avaliadores quer avaliados indicam que existiu preparação de aulas observadas, realçando veementemente o *feedback* existente após as mesmas, referindo ainda a existência de reflexões sobre planificação. Ambos os grupos de entrevistados indicam ainda que foram propostas mudanças referentes à prática dos avaliados (Machado, 2012, p. 92).

Avaliadores e avaliados reconhecem a inexistência de competência dos avaliadores para o desempenho dessa função. Os avaliados dão importância à competência como fator de seleção dos avaliadores, pressupondo-se que essa competência será tanto no domínio avaliativo como no domínio da supervisão, no entanto, ambos os grupos referem como aspeto facilitador o trabalho conjunto entre avaliadores e avaliados e ainda o relacionamento positivo entre os participantes. Avaliadores e avaliados sugerem a simplificação do modelo e a criação de equipas externas de avaliação, no entanto os avaliadores preferem a coexistência de avaliação interna e externa, enquanto os avaliados se referem sobretudo à necessidade de avaliação externa. No que concerne aos constrangimentos,

enquanto os avaliados incidem sobre a falta de informação acerca do nível de exigência da ADD, na dificuldade em selecionar evidências, em organizar sequências didáticas e na manutenção do trabalho colaborativo, os avaliadores assinalam a insuficiência de dados para avaliação e as dificuldades que sentiram ao avaliar (decorrentes das características da avaliação interpares e de preocupações éticas). De salientar também o facto de não terem verificado melhorias na prática dos avaliados (Machado, 2012, p. 93).

Em suma, a investigadora salienta que a ADD proporcionou o trabalho colaborativo, o relacionamento positivo entre avaliadores e avaliados e o *feedback* da observação de aulas.

Quanto ao segundo estudo, “*o papel da supervisão na avaliação de desempenho docente*” realizado por Gomes (2012), tinha como objetivos conhecer a perspetiva de avaliadores e avaliados sobre o papel que a supervisão detém no processo de avaliação de desempenho do professor e o seu contributo para o desenvolvimento profissional do professor e melhoria das práticas. O estudo de natureza qualitativa, exploratório e descritivo, utilizou a entrevista semiestruturada para recolher a opinião de quatro professores avaliadores e quatro professores avaliados do departamento de matemática e ciências experimentais de um agrupamento de escolas. Relativamente às conclusões, o estudo mostra que avaliadores e avaliados consideram que a ADD é necessária, no entanto os avaliadores “parecem ter assumido de forma mais clara as finalidades formativas e supervisivas do que os avaliados, cuja posição parece consubstanciar-se numa aceitação mais ou menos implícita da ADD, enquanto imposição do poder central” (Gomes, 2012, p. 93). Os participantes consideram o processo de ADD “inadequado, burocrático, promotor de competitividade devido à imposição de quotas, e causador de injustiças por parte da avaliação interpares afirmando que outros valores se sobrepõem à avaliação e que os relatores não têm formação especializada para avaliar” (*idem*, p. 94). Por outro lado, a atribuição da classificação numérica, a subjetividade, a falta de equidade e de rigor na ADD são outros aspetos que geram controvérsia entre os avaliados e avaliadores. Segundo os entrevistados, na avaliação interpares há tendência para o favorecimento das amizades, agravada pela falta de formação específica dos avaliadores, em que estes últimos patenteiam possuir desconforto em avaliar colegas do mesmo agrupamento. Os participantes referiram que a avaliação deve incidir sobre todos os domínios do desempenho do professor, tendo em conta todas as funções que lhe são imputadas, dando especial ênfase ao desempenho pedagógico e científico.

Referiram ainda a necessidade da existência da observação de aulas. Sugerem que o avaliador dever ser externo à escola, possuidor de competências para supervisionar e avaliar, e detentor de formação especializada em avaliação de desempenho docente e supervisão. Por fim, a investigadora menciona que o modelo de supervisão utilizado possui traços do modelo clínico, embora não corresponda a todas as fases nem a todas as características deste. Constatou-se que as principais fases do processo de supervisão; reunião de pré-observação, a observação e a reunião pós-observação; são cumpridas, porém as características e objetivos para cada fase nem sempre são totalmente garantidas.

No terceiro estudo, “*avaliação do desempenho docente: o papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores*” efetuado por Silva (2012), tem como objetivo conhecer as concepções dos professores avaliadores e avaliados sobre o papel da supervisão na avaliação de desempenho. Este estudo de natureza qualitativa utilizou como técnica de recolha de dados a entrevista. Os participantes foram quatro professores avaliadores e quatro professores avaliados que lecionavam no 2º e 3º ciclos na mesma escola. Como principais conclusões elencamos as seguintes: quer os professores avaliadores, quer os avaliados discordam do modelo de avaliação, que consideram inexecutável, complexo, excessivamente burocrático e pouco credível. Os avaliadores mostram-se descontentes com a imposição e obrigação de aceitação do cargo de avaliador. É este grupo de entrevistados que mais se pronuncia sobre a criação de um clima de constrangimento na escola, que atribui à forma de seleção dos avaliadores, à falta de competências para observação de práticas pedagógicas e à competitividade gerada entre os docentes. Os avaliados referem que os avaliadores não possuem competências supervisivas e pedagógicas, mostram falta de formação e de informação sobre a ADD. Os resultados permitiram traçar um perfil ideal do avaliador, assente em competências relacionais e de interação e o domínio científico, pedagógico e didático. O avaliador e avaliado devem ser do mesmo grupo disciplinar, em que o avaliador deve possuir uma boa capacidade de diálogo, potenciar a partilha e reflexão e serem imparciais. Segundo os avaliadores e avaliados, a avaliação deverá ser feita por uma equipa externa, com formação e qualidade humana, e com total desconhecimento entre avaliadores e avaliados. Os avaliados salientam o papel da colaboração entre docentes durante o processo de avaliação, incluindo não apenas a colaboração entre professores do mesmo departamento e do mesmo grupo disciplinar, mas também a colaboração entre avaliador/avaliado. Por sua vez, os avaliadores realçam que o processo de ADD criou competitividade, ausência de partilha e divisão entre os

professores. Na perspectiva dos avaliadores, a observação de aulas é um problema na ADD, geradora de constrangimentos e é uma estratégia inútil para os avaliados. Na perspectiva dos avaliados, existe uma distorção da realidade na observação de aulas, já que há uma preparação mais cuidada das aulas assistidas, o que faz com que essas aulas não correspondam à prática diária. No entanto, salienta-se que os avaliados mencionaram que as aulas assistidas aumentam o seu empenho, bem como aumentam uma efetiva aprendizagem dos alunos devido à preparação das mesmas aulas. A observação de aulas cumpriu o ciclo supervisorio: encontro pré-observação, observação e encontro pós-observação. Apesar de os avaliadores terem assinalado a inutilidade das aulas assistidas, consideram que a experiência de observação de aulas é muito enriquecedora, não tanto para o avaliado, mas sobretudo para o avaliador. Os avaliadores e avaliados concordam que a ADD não contribuiu muito para o desenvolvimento profissional dos avaliados, sendo que na opinião dos avaliados, deveu-se à não existência de recomendações por parte dos avaliadores para a melhoria da prática profissional. Deste modo, os avaliados consideram que as aulas assistidas não contribuíram para aumentar o seu empenho profissional e que houve falta de diálogo com o avaliador, o que não estimulou o aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas e não contribuiu para o seu desenvolvimento profissional. A vertente formativa da avaliação é bem acolhida pelos avaliados, desde que contribua com recomendações para o desempenho profissional e que venha de profissionais com competências reconhecidas e/ou com formação especializada.

Um último estudo tido em consideração, foi desenvolvido por Mesquita-Alves, Costa e Costa (2013) que tinha como tema, “*supervisão entre pares em contexto de avaliação de desempenho docente: estudo de caso sobre o segundo ciclo de avaliação (2009-2011)*”. Tendo como principal objetivo dar conta das conceções e práticas desenvolvidas pelos professores face às alterações introduzidas no sistema de avaliação de professores, no que diz respeito ao papel da supervisão pedagógica na avaliação entre pares, os investigadores conceberam o estudo com base numa metodologia mista assente no estudo de caso. Utilizaram a entrevista, a análise documental e o questionário como instrumentos de recolha de dados. Como conclusões, destacam-se as seguintes: o processo de supervisão pedagógica contribuiu pouco para o desenvolvimento profissional dos professores; a existência de procedimentos de avaliação e de supervisão envoltos em artificialidade; pouca implicação na melhoria das práticas, vislumbrada mais como um dispositivo de controlo; e um processo burocrático.

Perante a explanação destes estudos, constata-se que o modelo de ADD entre pares internos preconizado para o 1º ciclo de avaliação foi na generalidade burocrático, criou tensões, conflitos, mal-estar e desconfiança no corpo docente. Imperaram lógicas individualistas em detrimento de práticas colaborativas, gerou competitividade, não estimulando a colaboração entre os docentes. Apesar de os professores entenderem que a ADD deve contribuir para o desenvolvimento profissional, o modelo não promove, bem como a melhoria das aprendizagens dos alunos e da qualidade do ensino. Para além da depreensão de que o avaliador não possui formação adequada para desempenhar as funções, o estatuto do avaliador não foi reconhecido pelos pares. Os avaliadores sentem desconforto em avaliar os seus pares. O número de aulas observadas foi considerado insipiente e a avaliação da componente científica- pedagógica deve ser feita por equipas de avaliadores externos à escola.

No que concerne ao modelo do 2º ciclo de avaliação, constata-se que também foi entendido como burocrático, que criou tensão, conflitos, injustiças, desigualdades, competitividade, ausência de partilha e divisão entre os professores. Na avaliação entre pares internos há tendência para o favorecimento das amizades. Também neste modelo, os avaliadores sentiram desconforto em avaliar os pares do mesmo agrupamento. Entretanto, é de salientar que durante o processo de avaliação, alguns estudos revelam que existiu colaboração entre docentes, inclusive entre avaliador/avaliado. Tal como no modelo anterior, um dos dados referenciados, é que é um processo que acaba por não estar adaptado à realidade de todos os professores. A observação de aulas deve ser perspetivada mais como uma vertente formativa, funcionando como um meio para potenciar o desenvolvimento profissional. Apesar de a ADD não ter contribuído para o desenvolvimento profissional, a experiência de observação de aulas é muito enriquecedora, mesmo existindo uma distorção da realidade na observação de aulas, pelo facto de os avaliados prepararem as aulas de uma forma mais cuidada. Assinala-se a referência relativamente à importância da definição e entrega de objetivos individuais, e que o carácter facultativo cria desigualdades. A observação de aulas cumpriu o ciclo supervisiivo: encontro pré-observação, observação e encontro pós-observação, proporcionando *feedback*, reflexões sobre os acontecimentos e práticas colaborativas, porém o número de aulas observadas foi considerado insuficiente. Reconhece-se que os avaliadores não possuíam competências para desempenhar a função. A criação de equipas externas de avaliação gera consensos, todavia a coexistência de avaliação

interna e externa é também equacionada, e que o avaliador deve ser detentor de competências para supervisionar e avaliar.

Tendo em consideração os vários estudos apresentados e desenvolvidos no âmbito da ADD, o nosso estudo surge neste enquadramento como uma investigação que se reveste de bastante importância para a sua análise. Esta assunção deriva do facto de que e, em primeiro lugar, complementa os estudos sobre a supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional na ADD, chegando mesmo a produzir mais informações. Em segundo lugar, aprofunda a perspectiva da avaliação pelos pares no modelo preconizado no 2º ciclo de avaliação dos professores. Por último, assume-se pioneiro na conceção da ADD pelos pares externos, concebendo informações para um primeiro entendimento sobre esta temática.

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO



Nota introdutória

De acordo com Fortin (2000, p. 39), “a etapa inicial do processo de investigação consiste em encontrar um domínio de investigação que interesse ou preocupe o investigador e se revista de importância para a disciplina”. Após uma revisão inicial da literatura que nos permitiu situar o domínio da investigação num quadro de referência teórica, a etapa seguinte reporta-se ao estudo empírico. Neste contexto, a metodologia assume papel preponderante, sendo que para Coutinho (2011, p. 23) “analisa e descreve métodos, distancia-se da prática para poder tecer considerações teóricas em torno do seu potencial na produção do conhecimento científico”. Mas, acima de tudo, na metodologia procurámos explicitar de forma minuciosa todos os caminhos e ações que desenvolvemos para a prossecução prática do estudo. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 14) “a metodologia é entendida como uma disciplina” que “examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a recolha e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação”. O investigador deve escarpelizar ao máximo todas as decisões que toma durante esta fase do processo, bem como os passos efetuados, no intuito de realizar com o máximo de precisão um estudo que dê consistência e veracidade aos resultados encontrados. Desta forma, Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 53) asseveram que “a metodologia é composta por partes que descrevem o local, os sujeitos, o objeto de estudo, os métodos e técnicas, que muitas vezes estão descritos como procedimentos da pesquisa, as limitações da pesquisa e o tratamento de dados”.

Todavia, para a implementação do estudo, o investigador tem que tomar um conjunto de decisões metodológicas, que no seu todo acabam por constituir a sua bússola orientadora. Apesar de na literatura não mencionar qual o melhor plano a adotar na parte empírica, optámos por utilizar um *Estudo de Caso*. Esta abordagem “é um processo de investigação empírico que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s)” (Morgado, 2012, p. 63). Por sua vez, Merriam (2002) assevera que este tipo de plano tem como objetivo

compreender e descrever um fenómeno em profundidade, a partir da perspectiva dos participantes incorporados no seu contexto real de ação. Dentro desta conceção metodológica, vamos enveredar, por uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, em que os dados vão ser usados para compreendermos o fenómeno que estamos a estudar e, desta forma, encontrar respostas para o nosso problema:

“Em que medida o processo de avaliação pelos pares contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores?”

Para melhor enquadramento e condução do leitor ao longo da parte empírica, dividimo-la em quatro capítulos. No primeiro, capítulo V, intitulado Metodologia da Investigação, expomos os objetivos do estudo, apresentamos o plano de investigação, efetuamos a contextualização do estudo, esplanamos a razão da seleção do caso, caracterizamos o agrupamento de escolas e referenciamos os instrumentos de recolha de dados. No capítulo VI, denominado, Estudo Piloto, reportar-nos-emos a todas as ações metodológicas levadas a cabo para a construção e validação do questionário. Foi uma fase complexa, que abarcou uma panóplia díspar de envolvimentos metodológicos, que para melhor entendimento e perceção, resolvemos dividir em 3 fases. Uma primeira, que corresponde à utilização de duas técnicas de recolha de dados de carácter qualitativo, análise documental e entrevistas semiestruturadas. A segunda fase reporta-se a todas as ações que os investigadores efetuaram para efetivar a construção do questionário, bem como, a sua validação preliminar, através do método de reflexão falada. A terceira e última fase, que corresponde ao estudo piloto propriamente dito, consagra a aplicação do questionário e os procedimentos estatísticos efetuados para a sua validação. Com o processo inerente à construção e validação do questionário finalizado e com a população destinatária para a aplicação definida, estávamos em condições de passar a fase seguinte da investigação. No capítulo VII, Estudo Principal com o QOADD, escarpelizaremos em pormenor as situações metodológicas que serviram de suporte nesta parte do estudo. Assim, são enunciadas as hipóteses do estudo, a população, a amostra e sua caracterização, o instrumento de recolha de dados, a fiabilidade do QOADD e os procedimentos adotados. No capítulo VIII expomos os resultados obtidos através da análise documental, das entrevistas e do questionário. No último capítulo, IX, apresentamos a discussão dos resultados.

CAPÍTULO V

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO



5.1. Objetivos do estudo

A definição dos objetivos estipula os propósitos que o investigador pretende atingir com a realização da investigação, sendo conotado como a meta ou mesmo o fim a alcançar com a operacionalização do estudo. Fortin (2000, p. 40) relata que, “no quadro de uma investigação, os termos “objetivo”, “questões” e “hipóteses” equivalem-se mais ou menos pelo facto de que introduzem o porquê do estudo, se bem que sejam formulados de forma diferente”. Esta mesma autora menciona ainda, que o objetivo deve indicar claramente o que o investigador pretende fazer ao longo do estudo.

Sendo assim, e tendo como plano de estudo a problemática supracitada, os objetivos que pretendemos alcançar prendem-se com: Identificar o modelo de supervisão pedagógica adotado no agrupamento de escolas em estudo; Recolher a opinião dos vários intervenientes (diretor do centro de formação de associação de escolas, membro do CCAD, avaliados/observados, avaliados/não observados e avaliadores), sobre os pontos fortes e fracos do processo de avaliação pelos pares no desenvolvimento das práticas letivas; Identificar as razões que levaram os professores a escolherem ou não, a avaliação pelos pares na componente científica-pedagógica; Verificar se a avaliação pelos pares teve como principal objetivo a prestação de contas, ou se pelo contrário, contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores; Conhecer a opinião dos professores no que concerne à avaliação por pares externos.

5.2. Estudo de caso

Para Yin (1994) o estudo de caso tem apresentado uma evolução gradativa no seio da comunidade dos investigadores em Ciências Sociais e Humanas, apesar de ainda ser compreendida como uma investigação alicerçada em vertentes onde impera a falta de rigor. Outro aspeto que não abona a sua utilização numa investigação é a aparente falta de generalização dos seus resultados. Amado e Freire (2013) mencionam que este tipo de estratégia investigativa não é a mais adequada para generalizar os resultados obtidos. Por seu turno, Stake (2012) alude que o objetivo do estudo de caso é a particularização e não a generalização, em virtude de o investigador não pretender compreender outros casos, mais sim o caso específico. Quando o investigador utiliza o estudo de caso, tem

como “objetivo expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)” (Yin 1994, p. 10). Contudo, esta tipologia de investigação, na opinião de (Coutinho 2011, p. 293), “é um dos referenciais metodológicos com maiores potencialidades para o estudo da diversidade de problemáticas apesar de não ser nada fácil de operacionalizar”.

Sendo assim, o estudo de caso configura-se como a estratégia mais adequada de explorar, descrever e explicar (Yin, 1994), o fenómeno: *se no âmbito da ADD, o processo de avaliação pelos pares contribuiu ou não para o desenvolvimento profissional dos professores*. A sua empregabilidade advém das suas potencialidades para responder aos objetivos e hipóteses traçadas, sendo que segundo Coutinho (2011, p. 293) “é um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: que é o “caso”. Os pressupostos do estudo de caso assentam na explicação, interpretação e compreensão de um fenómeno inserido no contexto onde as ações e situações decorrem. A sua utilização envolve um estudo intensivo e descritivo em contexto real, que permite captar a complexidade de um caso único, numa perspetiva holística (Stake, 2012). Para a implementação da investigação, decidimos recorrer ao caso único. Este tipo específico de estudo de caso, na perspetiva de Yin (1994, pp. 38, 39) “pode representar uma contribuição significativa para o conhecimento e construção da teoria” mas também ser profícuo “para ajudar a reorientar futuras investigações numa área inteira”. Através das informações obtidas, os investigadores pretendem obter uma compreensão aprofundada sobre a avaliação do desempenho docente e a implicação da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores. O agrupamento de escolas onde é desenvolvida a investigação, desempenha o papel de suporte da aplicação e desenvolvimento do estudo. Na opinião de Stake (2012, p. 19) “poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular”, sendo que nesta situação estamos perante um “estudo de caso instrumental”.

Yin (1994, p. 14) alude que o estudo de caso pode ser “baseado numa mistura de evidências qualitativas e quantitativas”. Também Morgado, (2012, p. 78) refere que “nada impede que existam estudos de caso que adotem uma metodologia quantitativa ou mesmo uma abordagem mista”. Perante esta constatação, optámos por utilizar uma abordagem mista, baseada numa metodologia de carácter qualitativa e quantitativa. Este facto tem como intuito a obtenção de um conjunto de informações proeminentes e variadas, oriundas de vários quadrantes, que nos possibilitasse conhecer e compreender

o fenómeno em estudo de forma objetiva e na sua plenitude. A conjugação destas duas metodologias permite-nos a triangulação e conseqüente comparação das informações, conferindo maior legitimidade aos resultados. Por um lado, “o produto final é uma descrição “rica” e rigorosa do caso que constituiu o objeto do estudo” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 236), e por outro lado, podem “buscar hipóteses e proposições relevantes para orientar estudos posteriores” (Meirinho & Osório, 2010, p. 57).

Perante o exposto, concebemos esta investigação baseada no estudo de caso instrumental, descritivo e exploratório, assente na metodologia mista, qualitativa e quantitativa (figura 5).

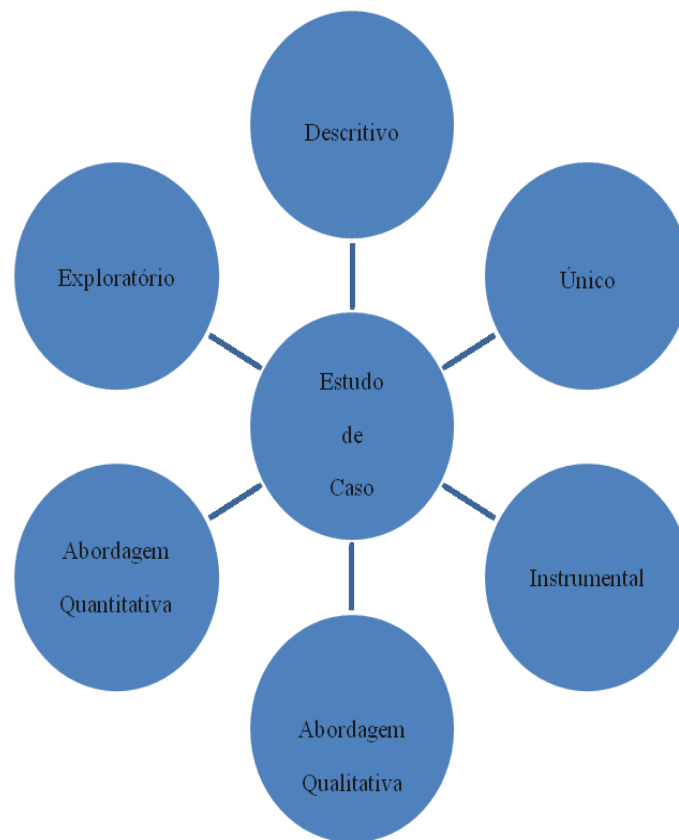


Figura 5 - Plano de investigação

5.3. Contexto do estudo

Pese embora Stake (2012, p. 79) salientar que “para desenvolver *experiências vicárias* para o leitor, para lhe dar a sensação de “estar lá”, a situação física deverá ser bem descrita”, o investigador deve pautar as suas ações, sobre o signo da ética

investigativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 75) “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo”.

Faz todo o sentido, no caso particular de um estudo de caso único instrumental, o investigador efetuar uma caracterização detalhada dos contextos. Perante este facto, é confrontado com um dilema: como explorar de forma pormenorizada as situações e envolvências onde o objeto de estudo ocorre, sem ultrapassar determinados limites e barreiras éticas. Na opinião de Yin (2010) o estudo de um fenómeno contemporâneo em contexto real, impõe que o investigador adote um conjunto de ações éticas. Sendo assim, e como forma de proteção dos inquiridos, vimo-nos, em primeiro lugar, na obrigação de não evocar o nome da instituição onde o estudo está a ser efetuado. Desta forma, instituímos o nome fictício *XPTO* ao agrupamento de escolas. Por outro lado, temos a obrigação de controlar certas variáveis que torneiam a investigação, para que não propicie atos e julgamentos, que possam originar constrangimentos e provocar alguma espécie de malefício aos participantes. Por este facto, e em segundo lugar, resolvemos não sinalizar nem identificar qualquer inquirido. Segundo Yin (2010), é fundamental proteger a privacidade e a confidencialidade dos participantes no estudo. Esta estratégia baseada no princípio latente do anonimato, surge como uma ação essencial, para que os inquiridos usufruam de total liberdade de expressão para proferirem as suas opiniões sobre a ADD, sobre a avaliação pelos pares, sobre os avaliadores e sobre o processo de supervisão pedagógica, sem qualquer espécie de constrangimento. Também o facto, de alguns intervenientes diretos no processo de ADD, ocuparem cargos preponderantes na escola, pode impedir que os inquiridos manifestem as opiniões de forma fiável. A avaliação de desempenho docente é um tema melindroso, e que indevidamente explorado pode retrair algumas pessoas, produzindo informações dúbias, camuflando a realidade processual. O sigilo investigativo faz com que os participantes profiram as suas opiniões sem receio, potenciando a veracidade das informações, e consequentemente, os dados obtidos são reconhecidamente mais fiáveis, conferindo ao estudo maior rigor científico.

5.4. Seleção do caso

Depois de definirmos a estratégia que vamos utilizar para a implementação da investigação, o passo seguinte foi, dentro do universo de agrupamentos de escolas

existentes, escolher o que apresentava as particularidades necessárias para compreendermos se o *processo de avaliação pelos pares na ADD, no ano letivo 2010/2011, potenciou o desenvolvimento profissional dos professores*. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 97) “a escolha da escola como ambiente de pesquisa é de importância capital”. Foi uma operação complexa, que exigiu constantes reflexões e interrogações entre os investigadores, tendo-se instituído que para a escolha do agrupamento de escolas deveriam ser definidos alguns critérios. Desta forma, e tendo em atenção o objeto de estudo, constituiu-se como critério principal, a opção por um agrupamento de escolas onde tenha ocorrido um número avultado de observação de aulas, no processo de ADD por pares internos. Na opinião de Bogdan e Biklen (1994, p. 94) “quando se procura um contexto ou um tema para um estudo de caso sente-se, frequentemente, um dilema quanto ao local onde encontrar a chamada situação “típica””. Contudo, após contactos com algumas direções de agrupamentos de escolas, verificámos que muitos cumpriam este requisito. Confrontados com este constrangimento, fomos induzidos a estipular um segundo critério de seleção. Stake (2012) menciona que os investigadores devem escolher um caso de fácil acesso e que aceitem colaborar na investigação. Perante esta nova condição, conjecturou-se que o agrupamento de escolas onde um dos investigadores lecionava poderia ser o caso ideal para o desenvolvimento do estudo. Entendemos, que as relações de amizade e proximidade profissional existente entre, o investigador, os membros da direção e os restantes docentes, poderiam funcionar como aspetos facilitadores. As probabilidades de a direção aceitar que o estudo se desenrolasse no agrupamento de escola era grande, o acesso a algumas fontes de informação poderia ser mais facilitado, bem como o contacto com os professores e outras valências necessárias para a prossecução do estudo. No mês de maio de dois mil e doze contactámos o diretor do agrupamento de escola *XPTO*. Neste encontro, informámos sobre os objetivos do estudo e aproveitámos para verificar quantos professores tinham solicitado observação de aulas. O diretor informou que dos 140 professores que desempenhavam funções no estabelecimento de ensino, 72 tinham solicitado observação de aulas, perfazendo uma percentagem de 51,4%. Após esta constatação, e a confirmação de que este agrupamento cumpria com os dois critérios previamente estabelecidos para a seleção do caso, solicitámos a colaboração para a realização do estudo. Após a disponibilidade manifestada em participar, e com o intuito de formalizarmos o pedido de colaboração, redigimos para o efeito uma carta (apêndice I).

5.5. Caracterização do agrupamento de escolas

Cientes de que uma descrição muito pormenorizada do agrupamento de escolas *XPTO* pode acarretar a sua identificação, cingir-nos-emos a proferir características que contextualizem o meio e a instituição de forma não comprometedora.

Neste prisma, o agrupamento de escolas foi criado à cerca de três anos, possuindo uma estrutura vertical que abrange estabelecimentos de ensino do pré-escolar ao 3º ciclo. Pertence a um concelho que se situa na zona centro do país, em que a população do município tem vindo a decrescer gradualmente nas últimas quatro décadas. No município existem, aproximadamente, trinta instituições particulares de solidariedade social (IPSS) que cobrem valências de ATL, centro de atividades ocupacionais, creche, jardim-de-infância, lar de idosos, centro de dia e serviço de apoio domiciliário. O agrupamento de escolas pertencente à Direção de Serviços da Região Centro, é constituído por duas escolas do 2º e 3º ciclo, dois centros escolares, três escolas básicas e três jardins-de-infância, num total de dez escolas. As escolas que constituem o agrupamento distribuem-se por uma área do concelho, com distância máxima entre elas de cerca de 20 km.

No ano letivo de 2010/2011 (ano a que se reporta o estudo) lecionavam no agrupamento de escolas 140 professores, distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino, dos quais 116 são docentes do quadro e 24 não possuem vínculo contratual ao estado. O agrupamento era constituído por seis departamentos, mais propriamente o de ciências sociais e humanas, expressões, 1º ciclo, línguas, matemática e ciências experimental e pré-escolar. Nessa altura, os recursos humanos do pessoal não docente eram compostos por 71 pessoas, essencialmente do sexo feminino.

O agrupamento de escolas tinha no âmbito da oferta formativa, dois cursos de nível básico de dupla certificação, designadamente, curso de educação e de formação (CEF) e um programa integrado de educação e formação (PIEF). No total, frequentavam o estabelecimento de ensino 993 alunos, de diferentes estratos sociais e de diversas freguesias.

5.6. Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados é o passo seguinte no processo de investigação, perante o qual temos que escolher os instrumentos que vamos utilizar para obtermos dados que permitam aferir uma boa qualidade à investigação. Reconhece-se, que são muitas as técnicas que podem ser utilizadas aquando da recolha dos dados, contudo Igea, Agustín, Beltrán e Martín (1995, p. 357) asseveram que “para se poder contar com uma informação exhaustiva e variada é preciso recorrer a um processo interativo na utilização das técnicas de recolhas de dados”. Pelo facto de estarmos perante uma estratégia de investigação de estudo de caso, “são utilizadas múltiplas fontes de evidência ou dados por permitir por um lado, assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e por outro, obter várias medidas do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação⁶⁴ dos dados, durante a fase de análise dos dados” (Coutinho, 2011, p. 298). Utilizar muitas fontes na investigação, que propiciem muitos dados, não é sinónimo de qualidade. Portanto, o investigador deve planear e seleccionar de forma ajustada as várias fontes, para que os dados recolhidos sejam os mais pertinentes e adequadas ao estudo. Saliencia-se que nesta investigação optámos por uma abordagem mista - qualitativa e quantitativa, sendo que na opinião de Creswell (2003) e Pardal e Lopes (2011) pode-se combinar técnicas que possibilitem obter dados qualitativos e quantitativos. Por seu turno, Smith (1983) refere que as duas abordagens podem ser equacionadas numa perspetiva de complementaridade. Como tal, e tendo em atenção que no estudo de caso o investigador deve utilizar uma panóplia diversificada de métodos de recolha de dados, com o objetivo de conseguir obter de forma fidedigna o máximo de informação possível para compreender na sua plenitude o fenómeno estudado, iremos utilizar como fontes de informação: a análise documental, o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário. Iniciámos a recolha de dados empregando a análise documental, de seguida efetuámos entrevistas semiestruturadas, e terminamos com a aplicação de um questionário.

Para Ghiglione e Matalon (1995, p. 116) o processo de recolha de dados deve começar por uma fase qualitativa a que se segue uma fase quantitativa, sendo que pode-se efetuar “um vai e vem entre as fases qualitativas e quantitativas”. A articulação

⁶⁴ Segundo Igea et al (1995, p. 359), o processo de triangulação “consiste na utilização de várias perspetivas e pontos de vista com o objetivo de obter uma variedade de informação sobre a mesma situação, procedendo, posteriormente, as comparações e contrastes entre as diversas informações”.

destas técnicas qualitativas e quantitativa de recolha de dados em fases diferentes da investigação, permitiu-nos obter várias perspetivas sobre o objeto de estudo, sendo que “a combinação de resultados de um questionário e de uma entrevista constituiu um dos exemplos mais comuns da articulação” (Pardal & Lopes, 2011, p. 28). Não é possível dizer que uma é melhor do que a outra, cada uma delas, por si só, tem por um lado vantagens, e por outro lado, limitações que as condicionam. Por esse facto, a utilização de ambas as técnicas vai permitir um acrescento complementar de informações.

O questionário surge como técnica principal de recolha de dados, sendo definido por Ghiglione e Matalon (1995, p. 8) “como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos”. Segundo Quivy e Compenhoudt (1998, p. 189), é especialmente adequado para o “conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores e as suas opiniões”. Quivy e Compenhoudt (1998) e Fortin (2000) consideram que este método tem a vantagem de permitir a colheita de dados junto de um grande número de sujeitos, quantificar vários dados e proceder a numerosas análises de correlação. Contudo, a utilização desta técnica apresenta limitações, e uma das mais pertinentes tem por base o pressuposto de que as respostas dos inquiridos assentam na superficialidade, não permitindo obter informações mais pormenorizadas da compreensão da realidade existente (Quivy & Campenhoudt, 1998).

A entrevista emerge no contexto da investigação, como uma técnica de recolha de dados de duplo sentido. Por um lado, vai permitir contornar estas limitações, triangular dados, recolher informações sobre o fenómeno em estudo, funcionando como uma técnica auxiliar. Como asseveram Ghiglione e Matalon (1995, p. 116), “pode ser útil, depois de um inquérito quantitativo, realizar uma fase qualitativa complementar para, por exemplo, ajudar a interpretar certos resultados inesperados. Segundo Coutinho (2011) num estudo de caso, pode-se empregar variadas técnicas próprias da investigação qualitativa, sendo a entrevista uma das abordagens principais. A entrevista é “um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é pois, um método, por excelência, de recolha de informação” (Amado & Ferreira, 2013, p. 207), “cujo principal objetivo é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões/ou situações” (Morgado 2012, p. 72).

No que concerne à análise documental, e na opinião de Morgado (2012, p. 86) “a consulta e análise de documentos é outra fonte de informação importante no contexto da investigação, em particular da investigação em educação”. A sua utilização permitiu

acederemos a registos informativos únicos que enriqueceram os dados, sendo que, segundo Coutinho (2011, p. 299), “o material recolhido e analisado é utilizado para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações”.

5.7. Triangulação de dados

Perante o facto de que “para descrever um caso, é costume tentar apresentar um corpo substancial de dados e asserções, cuja validade seja o mais incontestável possível” (Morgado, 2012, p. 124), a triangulação surge nesta investigação como uma técnica que tem como seu princípio básico recolher e analisar dados a partir de vários ângulos, a fim de confrontá-los e interpretá-los (Bravo & Eisman, 1998).

A utilização de várias técnicas de recolha de dados num estudo de caso afigura-se fundamental, pelo que Bravo e Eisman (1998) consideram que a triangulação é uma das técnicas mais comuns no estudo de caso. Este procedimento possibilita a comparação dos dados obtidos, permitindo, de acordo com Flick (2009), fundamentar ainda mais o conhecimento obtido.

Nesta índole,

a triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa, por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar (Coutinho, 2011, p. 208).

pelo que “configura-se como um procedimento útil para conferir validade e credibilidade a todo o processo” (Morgado, 2012, p. 124).

São quatro os tipos de triangulação enumeradas na literatura (Flick, 2009; Bravo & Eisman, 1998; Stake, 2012):

- a) triangulação das fontes de dados, o investigador confronta os dados que são provenientes da recolha de dados de diferentes fontes;
- b) triangulação do investigador, em que se utilizam outros investigadores por forma a observarem, descreverem e analisarem o mesmo fenómeno;

- c) triangulação da teoria, perante a qual o investigador utiliza diferentes perspetivas e hipóteses para abordar os dados. Portanto, esta conceção consiste em abordar o mesmo objeto de estudo perante distintas teorias (Sabiote & Pérez, 2005);
- d) triangulação metodológica, é a estratégia mais reconhecida, em que o investigador recorre a diferentes métodos na mesma investigação; observação, entrevista, análise documental, questionário; para aumentar a confiança das interpretações.

Parece-nos pois, que a relevância e proeminência que a triangulação assume numa investigação, passa sobretudo pela possibilidade de cruzar e interligar as informações provenientes das diferentes fontes de dados, permitindo aos investigadores diferentes perspetivas sobre um problema em estudo, ou mesmo, responder a questões de investigação Flick (2009).

CAPÍTULO VI

ESTUDO PILOTO



6.1. Primeira fase

6.1.1. Análise documental

A análise documental surge como a técnica de partida a ser implementada na recolha dos dados. Edificámos a sua implementação pelo facto de assumirmos a necessidade de obtenção de informação contextual que permita complementar a obtida pelo referencial teórico e normativo. Igea et al (1995, p. 342) argumentam que a análise documental é “uma atividade sistemática e planificada que consiste em examinar documentos escritos”, incidindo sobre “documentos relativos a um local e a uma situação, tendo como função a complementaridade na investigação qualitativa” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 142).

A análise documental recorre-se essencialmente a documentos escritos, sendo que no nosso caso específico, reportar-nos-emos a um conjunto de material produzido no e pelo agrupamento de escolas *XPTO*, aquando da implementação e operacionalização da ADD. Estes documentos são de natureza interna (Igea et al, 1995; Bravo, 1998), em que alguns, como atas, proporcionam detalhes factuais, constituindo-se como “uma fonte de grande utilidade para obter informação retrospectiva acerca do fenómeno” (Igea et al, 1995, p. 342). Contudo, com o objetivo de adquirirmos um melhor conhecimento sobre o agrupamento de escolas e as linhas orientadoras com que se rege, efetuámos o levantamento e leitura do projeto educativo, regulamento interno e plano anual de atividades, que estavam disponíveis no *site* do agrupamento. Solicitámos ao diretor que nos fossem facultados documentos inerentes ao processo de ADD, contudo, numa primeira abordagem, foram levantados pequenos obstáculos em virtude de alguns serem “considerados demasiado confidenciais para serem revelados” (Bell, 2002, p. 93). Apesar desta renitência inicial, houve uma concordância, pelo que, o investigador teve acesso a um conjunto de documentos em suporte informático: atas do júri de avaliação, algumas atas da CCAD, documento sobre a definição dos professores relatores e professores avaliados com observação de aulas e documento referencial. Por outro lado, foi-nos disponibilizado o acesso aos documentos produzidos pelos avaliadores e avaliados aquando da observação de aula, bem como o relatório de autoavaliação. Para Merriam (2002) a força dos documentos como fonte de dados, assenta no pressuposto de que eles reportam-se a uma realidade existencial e factual. Este processo, devido a

sua natureza sigilosa, não foi fácil de gerir, associado a alguns constrangimentos, pelo facto de não termos conseguido aceder a alguns documentos que poderiam complementar ainda mais as informações obtidas. Todavia, e como asseveram Igea et al (1995) a análise documental possibilita o acesso a informações que através de outras vias seria difícil de obter.

Confrontados e restringidos pelo fator tempo, verificámos que seria impossível analisarmos todos os documentos a que tivemos acesso, pelo que entendemos que as fichas relativas aos indicadores de medida, descritores/níveis de desempenho, instrumentos de registo, atas do júri de avaliação e CCAD e documento referencial, serviriam de suporte para o efetivo enquadramento e conhecimento sobre o processo de ADD. Saint-Georges (1997) salienta que a análise documental é um método de recolha e verificação de dados que tem como objetivo o acesso às fontes pertinentes de informação, sendo que a análise de alguns materiais internos possibilita “compreender as perspetivas, preocupações e valores dos seus autores” (Igea et al, 1995, p. 342). Desta forma, e perante os objetivos da investigação e do problema que pretendemos estudar, decidimos que, as atas das reuniões realizadas entre avaliador/avaliado, as atas das reuniões de pré-observação e pós-observação realizadas entre avaliador/avaliado, calendário para a observação das aulas, reflexão escrita da aula observada efetuada pelo avaliado e avaliador bem como o relatório de autoavaliação, seriam os documentos mais propícios para tentarmos chegar ao entendimento sobre *a avaliação pelos pares e o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos professores*. A análise destes documentos configurou-se “útil para estabelecermos o estado da questão” sobre o objeto de estudo (Saint-Georges, 1997, p. 30), e assim conseguir dar resposta aos objetivos da investigação (Igea et al, 1995).

Com a listagem dos professores avaliados que solicitaram observação de aulas, dirigimo-nos ao serviço administrativo do agrupamento de escola, e informamos das nossas pretensões. Aproveitámos para mencionar que o diretor do agrupamento de escolas tinha dado total consentimento para acedermos aos processos de ADD dos professores. Confrontados com a realidade processual, constatámos que seria inatingível conseguirmos obter e analisar em pormenor, os processos dos 72 professores que solicitaram observação de aulas. Bell (2002) argumenta que o investigador deve procurar realizar uma seleção equilibrada dos documentos sinalizados, tendo em consideração o tempo disponível. Sendo assim, optámos por selecionar um processo por departamento curricular, e para tal, constituímos os seguintes critérios: o que se

apresentava mais completo; os que detinham mais conteúdo para compreendermos o fenómeno; o que apresentava informações novas e mais variadas. Para facilitar a seleção, dividimos esta parte em duas fases. Na primeira fase, incumbimos a funcionária administrativa destacada para nos ajudar, de selecionar os processos que se apresentavam mais completos. Estipulámos, em consonância com a funcionária administrativa, que a recolha dos processos que se apresentavam compilados⁶⁵ realizar-se-ia no final da semana, mais propriamente às sextas-feiras. Entretanto, verificou-se que a entrega dos processos documentais foi efetuada de forma faseada e descontínua, pelo que, decidimos começar a leitura e pré-análise dos documentos, assim que estivessem em nossa posse, tendo em atenção os critérios estipulados.

Na segunda fase, para além de nos regermos pelos critérios definidos, seguimos alguns procedimentos, por forma a facilitar a pré-análise. Iniciámos o processo, com a interpretação da ficha de avaliação global do desempenho docente, de onde retirámos informações sobre a apresentação dos objetivos mínimos e cargos desempenhados. De seguida, observámos o calendário para a observação de aulas, o que nos permitiu verificar quantos momentos de aulas foram observadas, duração, data e encontros de pré e pós-observação. Examinámos as atas das reuniões realizadas entre avaliador/avaliado, sendo que analisámos a ordem de trabalhos e verificámos o seu conteúdo informativo. Relativamente à/s reunião/ões de pré-observação e pós-observação, averiguámos se foi efetuada uma ata para cada aula observada. Posteriormente, debruçando-nos sobre a ordem de trabalhos e o seu conteúdo factual. Para além destes pormenores, apurámos se nas atas de pós-observação, os campos relativos aos *aspetos considerados especialmente positivos e aspetos a melhorar* estavam preenchidos e a relevância dos comentários. Os documentos sobre a reflexão escrita da aula observada efetuada pelo avaliado e avaliador foram os que se seguiram. Verificámos se para cada aula observada os professores avaliados e avaliadores redigiram uma reflexão. Seguidamente,

⁶⁵ Esta 1ª fase foi morosa, devido ao facto de o acesso aos processos apenas ser permitido, à funcionária administrativa. Por outro lado, não sendo prioritário, a funcionária só poderia efetuar o levantamento e seleção dos processos nos momentos que considerava adequados. Outro aspeto que contribuiu para a morosidade do processo, foi a necessidade de ocultar os nomes dos intervenientes, antes de fotocopiar os documentos escritos, preservando desta forma o anonimato. Como consequência, esta fase que iniciou no mês de outubro, prolongou-se pela primeira quinzena de novembro. Estes constrangimentos influenciaram a continuação da seleção dos processos que faltavam, que por este motivo não chegou a ser concluída. É ainda de referir, que muitos processos apresentavam-se incompletos, pelo que a conjugação destes dois factores, levou a que apenas 16 processos estivessem aptos para a pré-análise, estando os 6 departamentos curriculares representados, sendo 3 do departamento X, 3 do departamento Y, 3 do departamento S, 3 do departamento Z, 2 do departamento XY e 2 do departamento XS. Bell (2002) afirma que não é possível o investigador conseguir analisar todos os documentos que se afiguram condicentes com o objeto da investigação.

analisámos cada documento em separado e constatámos o seu conteúdo, para por fim, compararmos as informações. Por último, e não menos importante, examinámos os relatórios de autoavaliação. Primeiramente, centrámo-nos nas informações relativas à identificação do avaliado, avaliador e as condições de avaliação. Em segundo lugar, debruçamo-nos sobre os itens *autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação, descrição da atividade profissional desenvolvida no período em avaliação, contributo individual para a prossecução dos objetivos e metas da escola no âmbito das atividades exercidas, no que diz respeito à dimensão vertente profissional social e ética, desenvolvimento do ensino da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, análise pessoal e balanço sobre a atividade letiva e não letiva desenvolvida, formação realizada e apreciação dos seus benefícios para a prática letiva e não letiva e identificação das necessidades de formação para o desenvolvimento profissional*. Devido à complexidade e diversidade das informações, baseámos a pré-análise do relatório de autoavaliação, no princípio da pertinência e relevância dos dados. Por outro lado, entendemos e considerámos necessário, equacionarmos quais as informações que poderiam ser consideradas como mais-valia e que trouxessem dados novos ao estudo.

À medida que efetuávamos a pré-análise, apercebemo-nos que esta tarefa constituía-se fundamental, não só porque proporcionou-nos a seleção dos processos, mas acima de tudo, porque desempenhou uma função orientadora para a fase seguinte, correspondente à análise efetiva dos documentos. Durante a consumação da pré-análise, descobrimos que muitos dos documentos eram parcos em informações e que se repetiam. Outros, como assevera Coutinho (2011), não retratavam a realidade. Concluída a pré-análise, constatámos que dos 16 processos compilados, apenas quatro, de diferentes departamentos, apresentavam condições para a análise. A situação de não possuímos um processo por departamento curricular gerou preocupação, todavia, a representatividade dos processos por departamento não foi idêntica, existindo mesmo, departamentos que apenas apresentavam dois. No final, entendemos que, e tendo em consideração que esta fase não é considerada principal, os quatro processos continham, à priori, as informações necessárias e condicentes com os objetivos pretendidos para esta fase da investigação.

Com os quatro processos selecionados, partimos para a análise propriamente dita. Para que este processo fosse efetuado de forma metódica e sequencial, Bell (2002) defende que os conteúdos de um documento devem ser sujeitos a uma análise rigorosa

através do método de crítica interna. Baseados em Bell (2002), procurámos, nos vários documentos respostas a algumas questões: Tipos de documentos? Quem produziu? Quando e em que circunstâncias foram produzidos? O que dizem efetivamente os documentos? Relativamente à questão, tipos de documentos, depois de desfolhados e analisados, identificámos os documentos que seriam alvo de análise (quadro 8) e que se reportam, na sua grande maioria, ao processo de observação de aulas. Com esta relação, estávamos preparados para iniciar a análise. Entendemos que esta não deveria ser efetuada de forma muito estruturada, pelo que, optámos por efetuar, em vez da análise do conteúdo, fichas de leitura. Carmo e Ferreira (2008, p. 81) atestam que, as fichas de leitura “registam o resultado de um trabalho de tratamento, análise e síntese de informação.” Para o efeito, elaborámos uma ficha, onde para cada documento, registámos as partes mais importantes e representativas, sendo que sempre que considerámos pertinente citávamos os autores dos comentários (apêndice V). Apesar de considerarmos que o registo nas fichas de leitura não foi um processo muito elaborado, acabou por assumir um papel preponderante, já que conseguimos agregar no mesmo documento as informações recolhidas. Esta fase foi complexa e bastante demorada, em que para uma melhor análise dos dados regemo-nos por algumas estratégias. Orientámo-nos pelos mesmos procedimentos efetuados na segunda fase da pré-análise. Durante a leitura sinalizávamos no próprio documento, a verde, as informações que considerávamos novas e relevantes para a compreensão do fenómeno, e a vermelho, as que demonstravam contradição. Esta estratégia configurou-se importante aquando da comparação entre as informações contidas nos vários documentos, mais propriamente entre a calendarização e os restantes documentos; atas de pré-observação e reunião avaliador/avaliado; atas de pré-observação e pós-observação; relatórios de reflexão escrita da aula observada efetuada pelo avaliado e avaliador, e por fim, o relatório de autoavaliação e os outros documentos. Para efetivarmos o resumo de forma objetiva, centrámo-nos em aspetos que caracterizassem a realidade do processo de observação de aulas, bem como, e no caso específico da autoavaliação, seleccionámos as informações que considerámos condicentes com os objetivos da recolha dos dados.

A análise documental serviu dois propósitos principais. Por um lado, como já referimos, permitiu a obtenção de informações contextuais e, por outro lado, para além de se ter revelado de grande utilidade na construção do questionário, possibilitou aceder aos dados dos processos de ADD. Saint-Georges (1997, p. 30) refere que a análise

documental “abre muitas vezes a via à utilização de outras técnicas de investigação, com as quais mantém regularmente uma relação complementar”.

Quadro 8 - Documentos analisados

Processo	Departamento Curricular	Documentos
1	A	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha de avaliação global do desempenho docente; ✓ Calendário para a observação de aulas; ✓ Ata da reunião coordenador de departamento/docentes; ✓ Ata da reunião de coordenador de departamento/relatores; ✓ Ata da reunião entre o avaliador e o avaliado; ✓ ADD – Encontro de pré-observação (instrumento de registo); ✓ Ata da reunião de pós observação; ✓ ADD – Ata da reunião entre o avaliador e o avaliado; ✓ Uma reflexão escrita das aulas observadas efetuada pelo avaliado, uma para as duas aulas observadas; ✓ Uma reflexão escrita das aulas observadas efetuada pelo avaliador, uma para as duas aulas observadas; ✓ Relatório de autoavaliação.
2	B	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha de avaliação global do desempenho docente; ✓ Calendário para a observação de aulas; ✓ Uma ata da reunião entre avaliador e avaliado; ✓ Duas atas das reuniões de pré-observação; ✓ Duas atas das reuniões de pós-observação; ✓ Duas reflexões escritas das aulas observadas efetuada pelo avaliado, uma para cada aula observada; ✓ Duas reflexões escritas das aulas observadas efetuada pelo avaliador, uma para cada aula observada; ✓ Relatório de autoavaliação.
3	C	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha de avaliação global do desempenho docente; ✓ Calendário para a observação de aulas; ✓ Uma ata da reunião de pré-observação; ✓ Uma ata da reunião de pós-observação; ✓ Uma reflexão escrita das aulas observadas efetuada pelo avaliado, uma para as duas aulas observadas; ✓ Duas reflexões escritas das aulas observadas efetuada pelo avaliador, uma para cada aula observada.
4	D	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha de avaliação global do desempenho docente; ✓ Calendário para a observação de aulas;

-
- ✓ Uma ata de reunião entre avaliador/avaliado;
 - ✓ Duas atas das reuniões de pré-observação;
 - ✓ Duas atas das reuniões de pós-observação;
 - ✓ Uma reflexão escrita das aulas observadas efetuada pelo avaliador, uma para as duas aulas observadas;
 - ✓ Uma reflexão escrita das aulas observadas efetuada pelo avaliador, uma para as duas aulas observadas;
 - ✓ Relatório de autoavaliação.
-

6.1.2. Entrevistas semiestruturadas

A análise documental possibilitou-nos a obtenção de variadíssimas informações, sobre o processo de implementação e desenvolvimento do modelo de ADD pelos pares internos no agrupamento de escolas *XPTO*, que se revelaram, também, profícuas para a construção do questionário. Não obstante a esta riqueza de dados, fomos confrontados com a entrada em vigor do decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, que veio substituir o anterior, preconizando um novo modelo de avaliação docente. Para além deste facto, verificámos que, a dada altura, a tutela solicitou às escolas que efetuassem o recenseamento dos professores que detinham requisitos para exercerem a função de avaliador externo. Esta determinação acabou por gerar um clima de instabilidade no seio da comunidade de docentes, mormente tenha sido mais visível entre os potenciais avaliadores, derivado a um conjunto de circunstâncias. Estas incumbências suscitaram da nossa parte bastantes interrogações, que nos impeliram para uma reflexão conjunta, com o intuito de aferir da legitimidade de, a partir desta fase, abrangermos este novo dispositivo de ADD no estudo. Considerámos que seria bastante pertinente operacionalizarmos esta valência, e para o efeito, constatámos que apenas com a análise e interpretação do decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, as informações obtidas seriam exíguas. Descortinámos que este dispositivo albergava um conjunto de novas deliberações, bem como, incorpora ao modelo, outros intervenientes, repartindo as competências processuais e organizacionais entre as escolas e os CFAE's. Após algumas pesquisas e interpelações a professores e membros de órgãos de gestão, apercebemo-nos que o processo de implementação da avaliação pelos pares externos estava em andamento e numa fase processual avançada. Perante esta constatação, considerámos que deveríamos procurar obter mais informações sobre o fenómeno em

estudo, e para isso, teríamos que recorrer a outras fontes. Desta forma, deliberámos e decidimos avançar para a realização de entrevistas. A entrevista é a técnica mais profícua para “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193). A utilização desta técnica de recolha de dados nesta fase inicial do estudo, segundo Bogdan e Biklen (1994) assume um papel preponderante, “pois neste momento o objetivo é a compreensão geral das perspetivas sobre o tópico” (p. 136). Neste sentido, as entrevistas visaram, por um lado, fundamentalmente complementar e enriquecer com informações contextuais as obtidas na literatura e normativos acerca da avaliação pelos pares internos e externos no âmbito da ADD e, por outro lado, obter informação profícua para a elaboração dos itens do questionário.

6.1.2.1. Seleção dos participantes

Como forma de potenciar as valências das informações que as entrevistas poderiam fornecer, tivemos que equacionar de forma objetiva, o processo de seleção dos sujeitos escolhidos para proferir as opiniões. Definimos que os professores entrevistados teriam que satisfazer um conjunto de condições, tais como: desempenhar função num CFAE, pertencerem a diferentes agrupamentos/escolas, serem de diferentes grupos disciplinares, exercerem funções nos agrupamentos/escolas onde aplicaremos o questionário piloto e terem desempenhado diferentes funções no processo de ADD no ano letivo de 2010/2011. Com os potenciais alvos circunscritos, deliberámos que para melhor operacionalizar esta etapa teríamos que efetuar entrevistas individuais, pois como alude Coutinho (2011, p. 292) estas incidem “sobre elementos informativos “chave” para o objeto de estudo”.

O passo seguinte passou por, dentro dos vários intervenientes confinados na população alvo, escolher aqueles que melhor se enquadrassem na orgânica concetual, afigurando-se assim, a constituição dos sujeitos participantes. Para determinar os professores que colaborariam nesta fase da investigação, optámos pela técnica de amostragem criterial, dentro das variadas técnicas de amostragem apresentadas por

Coutinho (2011). Esta opção metodológica, deveu-se ao facto de termos selecionado entrevistados que estiveram envolvidos de forma direta na execução do modelo de ADD, sendo que as suas perceções e opiniões factuais permitem uma riqueza de informação de abrangência circunscrita, mas ao mesmo tempo, possibilita uma visão generalizada da envolvência avaliativa. Desta forma, instituímos que os respondentes neste estudo seriam, para além de um diretor⁶⁶ de um CFAE, um membro do órgão de gestão, um avaliador, um avaliado com observação de aulas e um avaliado sem observação de aulas. Estas escolhas assentam sobretudo, no facto de os entrevistados serem “testemunhas privilegiadas” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 71), em virtude de se reportar a pessoas que pela sua ação e responsabilidades no decorrer do processo, acabam por dispor de informações que retratam e confinam o objeto de estudo.

A escolha dos entrevistados não foi fácil de se efetuar, devido à grande quantidade de professores que cumpriam os requisitos de seleção, contudo verificámos que devíamos adotar como um dos princípios as relações sociais e conhecimento. Por outro lado, preocupámo-nos em escolher aqueles que sabíamos à partida que através do teor das informações proferidas nos ajudariam a aumentar o nosso *background* sobre o objeto de estudo. Desta forma, após contactos prévios via telefone, onde explicitámos os objetivos do estudo, bem como o da entrevista, foram inquiridos os que se mostraram disponíveis para serem entrevistados. De referir que, nenhum dos contactados rejeitou fazê-lo. No caso específico do diretor, a lógica e os moldes de seleção passaram sobretudo pela escolha do CFAE apropriado. Sendo assim, e como esta instituição agrega um conjunto de escolas, estabelecemos que seria de todo pertinente e metodologicamente coerente, eleger o CFAE que albergava os agrupamentos de escolas que foram selecionados para efetuarmos o estudo piloto do questionário. Deslocámo-nos à sede do CFAE, onde após o seu diretor manifestar total disponibilidade em nos receber, explanámos o âmbito do estudo, a temática, as várias fases e os instrumentos de recolha de dados que vamos empregar. Neste contacto, aprofundámos mais em pormenor o objetivo da utilização da entrevista e contextualizámos a metodologia idealizada nesta parte da investigação. Por fim, solicitámos a sua colaboração

⁶⁶ Segundo o despacho normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro é “constituída em cada centro de formação de associações de escolas, uma bolsa de avaliadores externos composta por docentes de carreira de todos os grupos de recrutamento das escolas associadas e cuja gestão compete ao respetivo diretor.” Sendo assim, e perante as novas funções patenteadas pelos diretores dos CFAE’s na ADD, assume total legitimidade e lógica nomearmos este ator como um dos alvos prioritários de obtenção de informação.

manifestando o elevado grau de pertinência do seu envolvimento, pelo que, o diretor demonstrou total intensão em participar e colaborar no estudo.

No final, esta fase da investigação ficou constituída por cinco elementos, distribuídos da seguinte forma: um membro do órgão de gestão, um avaliador, um diretor do CFAE, um avaliado com observação de aulas e um avaliado sem observação de aulas (quadro 9).

Quadro 9 - Caracterização dos sujeitos participantes nas entrevistas

Entrevistados	Cargo que desempenha	Grupo Disciplinar	Instituição
Membro do Órgão de Gestão	Vogal da comissão administrativa provisória	Educação Física	Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique
Avaliador	Coordenador de departamento de expressões	Educação Física	Agrupamento de Escolas de Mundão
Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas	Diretor	Geografia	Visprof
Avaliado com observação de aulas	Docente e diretor de turma	Português	Agrupamento de Escolas Drº Azeredo Perdigão
Avaliado sem observação de aulas	Coordenador do grupo disciplinar	Matemática	Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique

6.1.2.2. Instrumento de recolha de dados

Para conseguirmos obter as opiniões manifestadas pelos sujeitos em estudo, orientámo-nos por um plano de investigação por inquérito, que para Fortin (2000, p. 168), tem como “objetivo recolher dados que permita examinar atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos da população”. Perante este plano de investigação, os dados podem ser colhidos através da técnica de entrevista ou questionário. Carmo e Ferreira (2008) distinguem inquérito por questionário de inquérito por entrevista com base no fator presencial⁶⁷ do investigador. Contudo, quando necessitámos de escolher qual das

⁶⁷ Presencial na situação de entrevista e não presencial na situação de questionário.

técnicas devemos utilizar, os critérios que temos que ter em conta para a sua seleção são: os objetivos da investigação; as hipóteses; as características da amostra; o modelo de análise; os recursos utilizados; as capacidades e o treino do investigador (Quivy & Campenhoudt, 1998). Decidimos recorrer à entrevista nesta fase do estudo, porque como afirmam Amado e Ferreira (2013, p. 207) “é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”. Sendo assim, a escolha desta técnica foi no sentido de conseguir obter informações contextualizadas sobre o fenómeno em estudo, com forte suporte nas perceções dos sujeitos, o que uma técnica por questionário não possibilitaria. Uma entrevista é uma conversa orientada para a procura de informação relevante e contextualizada, na qual uma pessoa coloca questões (entrevistador) e outra pessoa responde (entrevistado). Optámos por realizar entrevistas face a face, em que a sua operacionalização assenta numa conversa direta, cujo objetivo é adquirir informação, colocando as mesmas questões de uma maneira consciente a todos os entrevistados. A entrevista é a técnica mais profícua para “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193). Reconhece-se que a entrevista varia quanto à sua estrutura, mas após a leitura do referencial teórico, compreendemos que aquela que melhor se coaduna com os nossos intentos é a semiestruturada. Esta técnica de entrevista, subjaz o princípio de que o entrevistado dispõe de liberdade de expressão para explanar as suas ideias, perceções e conceções. As entrevistas semiestruturadas “oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”, ficando o investigador “com a certeza de obter dados comparáveis entre os sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

Para a sua aplicação, elaboraremos o guião da entrevista (apêndice III), que foi iniciado e concluído na primeira quinzena do mês de dezembro de dois mil e doze, e que segundo Amado e Ferreira (2013, p. 214) deve “conter a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões numa forma lógica ou prática, e as perguntas de recurso a utilizar quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que pretendemos”. No nosso caso específico, o guião de entrevista contém, numa primeira parte o tema da

investigação, o objetivo do estudo e os objetivos da entrevista. A parte final, alberga um pequeno texto relativo aos agradecimentos. Dividimos o guião em três blocos temáticos, em que no primeiro pretendemos efetuar a caracterização do entrevistado, e para o efeito, constituímos as seguintes questões: Qual o cargo que desempenha atualmente? Qual a função que desempenhou no processo de avaliação no 2º ciclo da avaliação do desempenho docente? Solicitou aulas observadas no 2º ciclo da avaliação do desempenho docente? Solicitará observação de aulas no 3º ciclo da avaliação do desempenho docente?

Quanto à elaboração das questões a inserir no segundo e terceiros blocos temáticos, corpo central do guião, Quivy e Campenhoudt (1998, p. 192) mencionam que o “investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas”. Traçámos o plano de construção das questões em que nos baseámos no referencial teórico, normativo, na nossa experiência profissional e nos objetivos a alcançar com esta recolha de dados. Para o efeito, constituímos como objeto de referência os modelos de ADD por pares internos e pares externos. A seguir, e como assevera Tuckman (2000) o investigador deve definir as variáveis que pretende medir e redigir as questões, tendo como base de sustentação as variáveis previamente selecionadas. Por este facto, delineámos que o modelo interno, a supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional seriam as variáveis estruturantes condicentes com o bloco II intitulado, 2º ciclo da ADD. Procedemos identicamente para o bloco temático III, 3º ciclo da ADD, definindo que modelo interno, avaliação pelos pares externos, supervisão pedagógica, desenvolvimento profissional e seleção dos avaliadores externos seriam as variáveis a abarcar. Deste modo, no bloco temático II colocámos duas questões, em que na primeira pretendemos saber a opinião sobre os aspetos positivos do modelo internalista de avaliação do desempenho docente, para o processo de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores. A segunda questão reporta-se aos aspetos negativos do modelo internalista de avaliação do desempenho docente, para o processo de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores. No bloco temático III, inserimos três questões fundamentais, em que na primeira pretende-se verificar se avaliação pelos pares externos pode vir a suprir os aspetos negativos do modelo internalista. Na segunda, augurámos obter as opiniões dos entrevistados sobre as vantagens da avaliação pelos pares externos para o processo de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores. Por sua vez, a terceira alberga duas questões chaves e concomitantes. Na primeira pretendemos saber o grau de

concordância dos entrevistados com os critérios que estão a ser utilizados para a seleção dos avaliadores externos, e na segunda aspiramos obter a opinião dos entrevistados perante a questão: considera que desta forma a ADD pode vir a ser mais rigorosa e justa?

6.1.2.3. Realização das entrevistas

Para a operacionalização do processo de realização das entrevistas regemo-nos por um conjunto de princípios com o intuito de assegurar total proficiência nas várias etapas. Na segunda quinzena do mês de dezembro de dois mil e doze e após os entrevistados terem manifestado disponibilidade em participar no estudo, marcámos o local, dia e a hora da realização das entrevistas. Estas intenções foram precedidas de uma reflexão onde ponderámos alguns aspetos para que fossem reunidas algumas condições favoráveis à realização das entrevistas e que como assevera Fortin (2000), devem ser consumadas num local “calmo, privado e agradável” (p. 248). Sendo assim, e como forma de assegurar alguns destes requisitos, as entrevistas ao membro do órgão de gestão, ao diretor e avaliador foram agendadas para serem concretizadas nos respetivos gabinetes de trabalho. Por sua vez, os avaliados com e sem observação de aulas propuseram que as entrevistas fossem realizadas em suas casas, pelo que aceitámos a particularidade e disponibilidade manifestada. Ambas as entrevistas foram efetuadas nas respetivas salas.

Antes do início da entrevista propriamente dita, e no caso do diretor, e como forma de gerar um ambiente confortável e de aceitabilidade e, sabendo nós, à partida, da relação de amizade existente entre este e o membro do órgão de gestão que vai colaborar, tecemos comentários abonatórios sobre este. A seguir, através de uma conversa bastante informal, abordámos a temática da avaliação dos professores no quadro nacional e internacional, pelo que, o entrevistado denotou bastante à vontade para proferir as suas opiniões. Estas estratégias são profícuas segundo Bogdan e Biklen (1994) quando não conhecemos o entrevistado e têm como objetivo “quebrar o gelo inicial” (p. 135). Em relação aos restantes entrevistados e fruto do conhecimento pessoal existente entre ambas as partes, a abordagem foi mais direta e incisiva, direcionando o diálogo para o objetivo do estudo e a forma como iria decorrer a entrevista. Por outro

lado, antes de iniciarmos as entrevistas, informámos os entrevistados que os dados obtidos apenas se destinavam a fins científicos, pelo que garantimos aos mesmos, segundo Bogdan e Biklen (1994), a confidencialidade das informações preconizadas. Como forma de assegurar que as informações proferidas eram integralmente registadas, verificámos que a melhor forma de o conseguir seria através da utilização de um gravador. Esta técnica, facilitadora, aparentemente inofensiva, pode causar alguns constrangimentos, que devem ser controlados e contornados logo nesta fase, pelo que Bogdan e Biklen (1994) e Fortin (2000) aconselham que o investigador deve solicitar autorização aos entrevistados para a sua utilização. Depois de todos os entrevistados terem manifestado total concordância na utilização do gravador, efetuámos um teste para verificar o estado da gravação, deixando transparecer ao entrevistado que estava tudo pronto e que nada foi deixado ao acaso. A esse respeito, Bogdan e Biklen (1994) advogam que é necessário certificarmo-nos que o equipamento está em perfeitas condições e que esta verificação deve ser efetuada antes e durante a entrevista. Neste teste, colocámos o gravador entre o entrevistado e o entrevistador, posição que viríamos a adotar durante a realização de todas as entrevistas, mas mais perto do investigador, transmitindo ao entrevistado a ideia de que deveria falar normalmente sem ter a preocupação de dirigir a sua voz para o local onde estava o aparelho.

Apesar de possuímos alguma experiência em entrevistas, fruto de uma investigação anterior, assumimos que não detínhamos as competências necessárias para a sua efetiva e alicerçada consumação, e como tal, tomámos algumas medidas, apoiadas na literatura, para que o processo de realização das entrevistas fosse concretizado sem sobressaltos, por forma a não comprometer a recolha de dados. Sendo assim, para a aplicação das entrevistas semiestruturadas orientámo-nos pelo guião de entrevista. Aquando da colocação das questões, tivemos particular atenção em efetuá-las utilizando um tom de voz audível e perceptível. No decorrer das entrevistas optámos por deixar os entrevistados responder livremente às questões colocadas, sendo que para Quivy e Campenhoudt (1998) o entrevistador deve dar liberdade de expressão ao entrevistado, deixando-o traçar o percurso do discurso. Outro cuidado que patenteámos, foi ler na íntegra e sequencialmente as questões, empregando o correto sentido de conotação às mesmas. Durante as entrevistas, denotámos particular atenção em todas as opiniões proferidas pelos entrevistados, e sempre que achámos conveniente, acenámos com a cabeça em sinal de concordância e aprovação. Segundo Amado e Ferreira (2013, p. 221), o entrevistador deve “utilizar frequentes sinais verbais e não verbais de reforço,

estímulo.” No entanto, e no caso da entrevista efetuada ao diretor do CFAE, esta manifestação comportamental por parte do entrevistador foi mais proeminente, tentando através desta forma, evocar confiança, assertividade e sentido de conformidade reflexiva. Ao longo das entrevistas adotámos uma conduta de neutralidade, contudo, efetuámos algumas perguntas, não com o objetivo, segundo Amado e Ferreira (2013, p. 221) “que influenciem o entrevistado”, mas sim, sempre que verificámos que algumas opiniões estavam envoltas em ambiguidade ou entendíamos que deveriam ser mais exploradas. Esta estratégia acabou por surtir efeito, visto que os entrevistados aprofundaram ainda mais algumas informações, dando outra visão e perspetiva do objeto de estudo. Por outro lado, sempre que existiu uma pausa no discurso dos entrevistados, tentámos não intervir, deixando que estes controlassem os seus *timings* reflexivos, sendo que para Bogdan e Biklen (1994) o silêncio manifestado permite que os entrevistados organizem o seu pensamento.

6.1.2.4. Transcrição das entrevistas

Em janeiro de dois mil e treze iniciámos a transcrição das entrevistas. Foi um processo moroso, que exigiu paciência, sentido académico e muito rigor. Não é fácil efetuar este tipo de trabalho, contudo, atendendo à ética científica, tentámos transcrever na íntegra todos os comentários proferidos pelos entrevistados. Para o efeito, elaborámos um documento específico para a transcrição, onde para melhor orientação, colocámos no cabeçalho a identificação do entrevistado (apêndice XXVII). Foi nossa intenção, aquando da sua estruturação, criar um documento simples, de escrita livre, mas que, acima de tudo, possibilitasse ao investigador uma fácil e exequível anotação dos comentários, sendo de preenchimento discricionário e condicente com os discursos.

Durante as transcrições e à medida que escutávamos os intervenientes, registávamos automaticamente os seus comentários. Contudo, na maior parte das vezes não conseguíamos anotar na totalidade o discurso. Nestas ocasiões, voltávamos a ouvir as falas até conseguirmos transcreve-las na íntegra. Por outro lado, vimo-nos confrontados com a dificuldade em entender algumas frases e palavras pronunciadas. Perante este facto, e de forma a contornar este obstáculo, optámos por realizar várias escutas aos trechos e palavras que suscitaram dúvidas, e assim, conseguir fazer uma

correspondência total entre o que foi dito e o que estava a ser transcrito. Pese embora estas valências manifestadas aquando da transcrição, preocupamo-nos, também, em efetuar as pontuações condicentes com o discurso pronunciado. Desta forma, e para que este processo seja pleno de veracidade, deve como afirmam Amado e Ferreira (2013, p. 219) estar ancorado numa fidelidade transcritiva onde impera a inserção de “vírgulas, pontos, reticências, exclamações...”. Estas estratégias possibilitaram captar com exatidão as falas dos entrevistados e como tal, evitar, como referem Amado e Ferreira (2013, p. 219) “uma interpretação menos correta do discurso registado”.

No decorrer das transcrições, e de forma a sinalizar de quem era a fala, colocámos no início de cada intervenção, o nome do sujeito que se ia pronunciar. Esta configuração ajuda o investigador a orientar e a organizar os discursos, sendo que para Bogdan e Biklen (1994, p. 173) “cada vez que uma pessoa nova fala, começa uma nova linha anotando do lado esquerdo quem é a pessoa que fala”.

Por fim, e como forma de facilitar o acesso rápido às várias entrevistas, e após a transferência do registo áudio do gravador para o computador, identificamo-las, com a inserção no ficheiro, do nome do respondente.

6.1.2.5. Análise de conteúdo

Após a conclusão da transcrição de todas as entrevistas realizadas, ficámos em condições de avançar para a descodificação das informações colhidas. Para o efeito, utilizámos a análise de conteúdo, que segundo (Vala, 2009, p. 104) “é uma técnica de tratamento de informação” que atualmente é das mais utilizadas na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais (Vala, 2009; Morgado, 2012). Esta forma de entendimento e recodificação dos discursos proferidos, na ótica de Bardin (2009, p. 44), designa-se por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens.” Portanto, a análise de conteúdo permite ao investigador efetivar a multiplicidade das informações qualitativas conseguidas que se encontram dispersas

pelos meandros dos discursos, identificando e conectando os conteúdos que se apresentam relacionados com o objeto em estudo.

Deste modo, da leitura e análise pormenorizada das entrevistas, verificámos que uma grande parte do seu teor não interessava para a investigação, em virtude de algumas apresentarem pouco valor substantivo e outras, estarem desconectadas do objeto de análise. Por esse facto, a análise de conteúdo tornou-se profícua pelo facto de ter possibilitado “a desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 2009, p. 104). Contudo, o processo decorrente deve patentear rigor científico, cimentado por etapas que consubstancie de forma sistemática e objetiva a transladação das informações em estado bruto para um estado de inferências compartimentadas dos dados. Neste caso, o papel do investigador assume-se crucial, sendo que para Vala (2009, p. 104) “o material sujeito a análise do conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção”.

Nesta índole e de forma a efetuarmos uma análise e interpretação objetiva e neutra, não deixando que as nossas representações e concetualizações influenciem o nosso discernimento investigativo, constituímos como referência os quadros teóricos sobre a análise de conteúdo existentes na literatura. Sendo assim, a análise de conteúdo segundo Vala (2009), Morgado (2012) e Carmo e Ferreira (2008) pressupõe as operações que a seguir enunciamos. Como forma de organização efetuaremos o enquadramento operacional do processo de análise de conteúdo em consonância com as suas etapas. *Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa.* Como já referimos anteriormente, os referenciais teóricos e normativos até então identificados, lidos e analisados mostraram-se parcialmente insuficientes para efetivarmos a etapa seguinte da investigação⁶⁸. Contudo, salientámos que comumente com as informações averbadas da análise documental, estas envolvências possibilitaram-nos possuir um constructo teórico sustentável, generalizado e específico sobre a temática em análise funcionando como guia conceptual. Robert e Bouillaguet (1997, p. 24 citados por Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 310) asseveram

⁶⁸ Construção do questionário.

que “na análise de conteúdo como em toda a investigação, é sensato partir de um estado da literatura sobre o tema tratado e fazer realçar a originalidade da problemática adotada”. Portanto, partimos para a análise de conteúdo, dotados de um “estado da arte” (Amado et al, 2013, p. 309) que nos possibilitou uma enorme dose de objetividade e, que facilitou a operacionalidade dos processos contíguos e do desenho conceptual. A etapa seguinte anexada à análise de conteúdo é a constituição de um *corpus*, que consiste na recolha e seleção dos documentos a analisar. Para Bardin (2009, p. 122), “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. No nosso caso específico, o conjunto dos documentos *provocados*⁶⁹ provém das cinco entrevistas efetuadas aos sujeitos participantes, e que após a sua transcrição integral, acabaram por constituir o *corpus* documental. Quanto à *definição das categorias*, e tendo em atenção que como assevera Vala (2009, p. 110), “as categorias são os elementos chave do código do analista”, entendemos que para sua definição deveríamos reger-nos pelo guião de entrevista. Deste modo, e tendo por base os blocos temáticos II e III, mais propriamente 2º e 3º ciclo de ADD e a sua associação direta com a avaliação por pares (interno e externo), resolveu-se que seria de todo pertinente e conciso instituir como primeira categoria o modelo internalista, e uma segunda o modelo interno e externo. Contudo, e após algumas reflexões ancoradas na prevalência de que uma categoria para Vala (2009, pp. 110, 111) “é habitualmente composta por um termo chave que indica a significância central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”, entendemos que este sistema de categorias não conseguiria ser vinculativo e identificativo do cerne dos dados da entrevista. Sendo assim e sabendo que para Amado et al (2013, p. 313), um dos objetivos da análise de conteúdo é conseguir “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise”, redefinimos as categorias codificando-as quanto à sua abrangência e especificidade, sendo que a primeira ficou denominada de *ADD pares internos* e a segunda por *ADD pares externos*. Numa tentativa de um encaixe mais afunilado e diretivo das informações, preconizámos um sistema de subcategorias para cada categoria, sendo que para Amado et al (2013) a sua utilização ajuda a explicar melhor o sentido da categoria. Estas foram definidas a partir das questões do II e III blocos temáticos do guião de entrevista, sendo que para cada

⁶⁹ Segundo Amado et al (2013, p. 310), os documentos “*provocados* se resultam do próprio processo de investigação (transcrição de entrevistas, composições, perguntas abertas a um questionário, etc.)”.

questão foi estipulada uma subcategoria que estivesse de acordo com a sua envolvimento temática. Deste modo, no II bloco temático, e perante a questão, *na sua opinião quais os aspetos positivos do modelo internalista de avaliação do desempenho docente, para o processo de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores?* concebemos como subcategoria os *aspetos positivos*. Quanto à segunda questão do mesmo bloco temático, *na sua opinião quais os aspetos negativos do modelo internalista de avaliação do desempenho docente, para o processo de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores?* definimos como subcategoria os *aspetos negativos*. No cômputo geral as subcategorias *aspetos positivos e negativos* ficaram vinculadas à categoria *ADD pares internos*. No que concerne ao III bloco temático e perante a questão, *na sua opinião considera que avaliação do desempenho docente por pares externos pode vir a suprir os aspetos negativos do modelo internalista? Em que medida?* instituímos como subcategoria *aspetos negativos*. No que diz respeito à questão, *na sua opinião que vantagens pode trazer a avaliação do desempenho docente, feita por pares externos, para o processo de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores?* estabelecemos como subcategoria os *aspetos positivos*. Por fim, e no que toca à terceira questão, *concorda com os critérios que estão a ser utilizados para a seleção dos avaliadores externos? Considera que desta forma a ADD pode vir a ser mais rigorosa e justa?* entendemos que o termo que melhor poderia responder às características das informações seria *critérios de seleção*. Depois desta consumação subcategorial, à categoria *ADD pares externos* ficaram associadas as subcategorias, *aspetos negativos, positivos e critérios de seleção*. Para melhor visualização, apresentámos o quadro 10 que elucida as categorias e subcategorias.

Quadro 10 - Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
ADD	Aspetos Positivos
Pares Internos	Aspetos Negativos
ADD	Aspetos Positivos
Pares Externos	Aspetos Negativos
	Critérios de Seleção

Pelo exposto anteriormente, verificámos que a categorização⁷⁰ foi concebida anteriormente à efetivação da análise dos dados, sendo que para a sua constituição suportámos as nossas decisões no objeto de estudo e no quadro teórico. Por este facto, autores como Carmo e Ferreira (2008), Vala (2009) e Amado et al (2013) atestam que a construção do quadro de categorias foi efetuado à *priori*. Neste caso, e com base no *menu* das categorias e subcategorias instituídas, avançámos para a leitura mais pormenorizada das entrevistas transcritas, com o intuito de proceder à classificação dos dados, fazendo corresponder as mensagens encontradas à categoria e subcategoria correspondente. Para o efeito, e como forma de condensar todos os dados, para assim ser mais fácil o seu tratamento, elaborámos um documento com base na literatura, mais propriamente em Amado et al (2013), denominado “grelha de análise de conteúdo das entrevistas exploratórias” (apêndice XVIII).

Com os requisitos basilares constituídos, estávamos em condições de avançar, de forma sustentada, para a próxima etapa da análise de conteúdo, *definição de unidades de análise*. Esta fase foi sem dúvida nenhuma, aquela que mais dificuldades operacionais suscitou, tendo em atenção a complexidade de decisões que tivemos que tomar relativamente à escolha das unidades de análise e à sua identificação. Os diversos autores consultados (Vala, 2009; Amado et al, 2013; Carmo & Ferreira, 2008; Bardin, 2009; Morgado, 2012) referem que para a concretização da análise de conteúdo, o investigador deve efetuar a definição e utilização de três tipos de unidades de análise: unidade de contexto, unidade de registo e unidade de enumeração. Apesar de Amado et al (2013) referirem que nas entrevistas semiestruturadas o investigador pode tomar como referência para a unidade de contexto as questões colocadas, embora não seja uma tarefa de fácil aplicação, entendemos que para uma melhor contextualização, orientação e localização das mensagens, este seria o nosso ponto de partida. O passo seguinte foi verificar dentro do corpo da mensagem de respostas pronunciadas pelos entrevistados, aquelas que mais se apropriavam das características contextuais das questões levantadas. Para Bardin (2009, p. 133) “a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo”. Sendo assim, à medida que efetuávamos a leitura das falas

⁷⁰ Para Bardin (2009, p. 145), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”.

regemo-nos pelo dispositivo da concordância piramidal substantiva existente entre as questões, parágrafos e frases. Após a focalização das unidades de contexto estávamos em condições de abarcar e identificar as unidades de registo. Esta unidade de análise, segundo Vala (2009, p. 114), “é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria”, permitindo ao investigador efetuar a contabilização das frequências com que se manifesta. Pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis, podendo-se considerar a palavra, a frase ou o tema. O tema é, geralmente, utilizado como unidade de registo para estudar opiniões, motivações, tendências, valores e crenças, sendo denominado por Bardin (2009, p. 131) como “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. É precisamente neste contexto que se encontra a linha de estudo nesta parte da análise de conteúdo, em que selecionámos o tema como unidade de registo preferencial. Desta forma, através da análise temática descodificámos os fragmentos do texto portadores de significação e através da técnica de recorte, fizemo-los corresponder com a categoria e subcategoria correspondente. Contudo, apercebemo-nos que não poderíamos inserir na *grelha de análise de conteúdo das entrevistas exploratórias* os recortes segmentares constituídos, sem qualquer alusão aos participantes que proferiram tais comentários. Sendo assim, instituímos um código para cada um dos professores, e por este facto todas as unidades de registo selecionadas apresentam a identificação do entrevistado. Estes códigos, *MOG* para o membro do órgão de gestão, *AVR*, diz respeito ao avaliador, *DCF* para o diretor do centro de formação de associação de escolas, *AVC* para reconhecer o avaliado com observação de aulas e por fim *AVS* para avaliado sem observação de aulas, aparecem explícitos numa *grelha* construída para a compilação dos dados respeitantes à caracterização dos entrevistados (apêndice IV).

De seguida, passámos para a fase da determinação dos indicadores por categoria, que segundo Vala (2009) decorre a partir do momento em que o investigador associa um segmento de texto numa determinada categoria. Pelo facto da escolha dos indicadores recair sob o entendimento pessoal que o investigador patenteia das unidades de registo e os seus significados, esta etapa constitui-se complexa, criativa e assente em patamares de alguma subjetividade classificativa. Os indicadores, segundo Amado et al (2013, p. 332), “são expressões construídas pelo analista, que resumem ou expressam o traço geral de uma ou, preferencialmente, de várias unidades de registo”. O processo da escolha das expressões que se coadunassem com as características substantivas de todas

as unidades de registo efetuadas pelo investigador, foi bastante moroso e caracterizado por sucessivas reestruturações dos termos a empregar. Constituída a primeira versão da construção dos indicadores, o processo passou por várias fases, em que as opiniões e *feedbacks* fornecidos pelos orientadores aprimoraram as nomenclaturas a adotar. Por outro lado, em virtude das instruções recebidas, definimos para todas as unidades de registo, um indicador específico, funcionando na fase terminal do processo, como um dispositivo facilitador da associação das unidades de registo ao mesmo indicador.

A extensividade de indicadores estabelecidos não nos permite discriminar na sua plenitude como decorreu o processo, contudo pronunciaremos alguns exemplos. No que concerne à categoria *ADD pares internos*, subcategoria *aspetos positivos* constituída por oito unidades de registo, entre a primeira e a última versão efetuámos as seguintes modificações: para a unidade de registo “*é importante para nos obrigar no fundo a prestarmos satisfações daquilo que fazemos...*” (AVC), o indicador previamente definido foi: *os professores terem que prestar satisfação do que fazem*; depois do primeiro *feedback* reestruturamos e instituímos, *controlo interno*. No final, o indicador ficou denominado de *maior controlo profissional*. Quanto às unidades de registo “*contribuiu também, tendo em conta no meu caso específico, isso aconteceu para a questão de refletirmos sobre aquilo que fiz, e essa reflexão partilhada com um colega de grupo é fundamental para ter outra perspetiva de vida. Penso que isso foi importante...*” (AVC) e “*fazer uma autoscopia quer das suas práticas quer da prática, no caso já não seria autoscopia mas heteroscopia das práticas dos colegas*” (DCF), definimos inicialmente os indicadores *reflexão entre pares do mesmo grupo na partilha de saberes e incutiu processos de autorreflexividade e reflexão partilhada*, respetivamente. Na reestruturação seguinte, optámos por associar as duas unidades de registo, e determinámos que o indicador que mais se adequava seria: *processo de reflexão*. A seguir, entendemos que seria mais correto visualizar as unidades de registo separadamente e definir para cada, um indicador específico, sendo que para a primeira estabelecemos que o indicador final seria *reflexão e partilha de saberes entre pares do mesmo grupo* e para a segunda, *autorreflexividade e reflexão partilhada*. A categoria *ADD pares internos*, subcategoria *aspetos negativos*, contém trinta e três unidades de registo, das quais quase a totalidade (trinta e dois indicadores) foi alvo de modificações. Por outro lado, fruto de termos verificado que algumas unidades de registo abarcavam o mesmo conteúdo, pensámos que seria mais profícuo para a investigação associa-los e definir um indicador único, o que reduziu para trinta o número de indicadores. Como

exemplo dessa ação e no que se refere à unidade de registo, “*se os avaliadores tivessem tido formação, se bom que, como não houve essa formação, teve uma série de constrangimentos...*” (MOG), consignámos como indicador: *falta de formação dos avaliadores originou um conjunto de problemas*. Por sua vez, para a unidade de registo: “*haver uma maior formação, porque não houve, dos professores avaliadores*” (MOG), definimos como indicador: *falta de formação dos avaliadores*. Na reflexão seguinte, entendemos que fazia mais sentido associar apenas o indicador, *formação dos avaliadores*, às duas unidades de registo. Contudo, para a constituição da matriz final de análise de conteúdo, inserimos *falta de* à formação dos avaliadores, sendo que o indicador final para as duas unidades de registo ficou denominado: *falta de formação dos avaliadores*. Relativamente à categoria *ADD pares externos*, subcategoria *aspetos negativos*, seleccionámos quarenta e uma unidades de registo, sendo que inicialmente definimos trinta e sete indicadores. A desigualdade numérica existente, entre as unidades de registo e indicadores, deveu-se ao facto de aquando da primeira análise das unidades de registo, termos verificado que algumas podiam ser associadas ao mesmo indicador. Após as várias associações, apresentámos no final um total de trinta e três indicadores. A nomenclatura a adotar para os vários indicadores também sofreu variadas alterações, contudo realçamos o que diz respeito à unidade de registo, “*não sei se neste processo de avaliação haverá o problema das quotas, eu continuo a achar que as quotas é um modelo impeditivo de avaliação deste processo...*” (AVS). Propusemos inicialmente o indicador *existência ou não de quotas*, contudo, verificámos que esta nomenclatura expressava de forma reducionista o conteúdo da unidade de registo. Por este facto, a reflexão seguinte foi alvo de um segundo ajustamento, tendo sido definido como: *existência ou não de quotas é um impeditivo do processo da ADD*. Porém, como entendemos que ainda não se coadunava na plenitude com o explicitado na unidade de registo, efetuámos uma última alteração, sendo que o indicador ficou denominado: *sistema de quotas enviesa a avaliação do desempenho docente*. Na categoria *ADD pares externos*, subcategoria *aspetos positivos*, quando finalizámos a primeira versão da matriz, e pelo facto de termos efetuado inicialmente o agrupamento de algumas unidades de registo pelos indicadores, esta continha apenas sete indicadores para um total de vinte unidades de registo. Logo na revisão efetuada a seguir, e cumprindo com a instrução dada pelos orientadores, constituímos para cada unidade de registo um indicador, pelo que na versão final o número de indicadores era igual ao número das unidades de registo. Todos os indicadores inicialmente propostos sofreram

modificações, como por exemplo: *papel dos centros de formação de associação de escolas* passou na matriz final a ser: *centros de formação de associação de escolas distribuem os avaliadores externos pelos avaliados*. No capítulo da mesma categoria mas para a subcategoria *critérios de seleção*, inicialmente apontámos nove indicadores para um total de vinte unidades de registo. Pela mesma razão atrás enunciada, na versão seguinte definimos para cada unidade de registo, um indicador temático, sendo que todos os que foram definidos na primeira versão sofreram reajustamentos. Na última reflexão, entendemos que não fazia sentido duas unidades de registo, “*um docente que até seja avaliador contrariado, porque até meteu o pedido de escusa, e que vá ter que ser mesmo avaliador, pode-se estar a marimbar para essa avaliação, ou dar o máximo ou dar o mínimo ou marimbar-se para ela...*” (AVC) e “*contribuir para que essa avaliação não seja muito justa nem rigorosa...*” (AVC), apresentarem o mesmo indicador: *um avaliador externo que desempenhe a função contrariado e contribuir para que a avaliação não seja rigorosa e justa*. Pelo facto da coadunação dos conteúdos abarcados nas duas unidades de registo, achámos condicente unificar os dois indicadores, transformando-os em apenas um: *um avaliador externo que desempenhe a função contrariado faz com que a avaliação não seja rigorosa e justa*.

Como constatámos na explanação da construção dos indicadores, quando vislumbrávamos que uma ou mais unidades de registo aparentavam conter o mesmo conteúdo, instituímos um indicador que expressasse o sentido da informação contida. Este facto acabou por se constituir como um aspeto facilitador na determinação da unidade de enumeração, que segundo Vala (2009), Morgado (2012) e Carmo e Ferreira (2008) é a unidade em função da qual o investigador concretiza a quantificação, podendo ser classificadas em geométricas e aritméticas. Recorremos às unidades aritméticas para o desenvolvimento do estudo, na medida em que, segundo Vala (2009), permitem contar a frequência de uma categoria, tendo por base as unidades de registo.

Como decretámos que a determinação das unidades de enumeração passaria por, como referem Amado et al (2013), contar a frequência com que as unidades de registo aparecem relacionadas ao mesmo indicador, Vala (2009), Amado et al (2013), Morgado (2012) e Carmo e Ferreira (2008) remetem-nos para a operação de quantificação. Neste campo, procedemos à análise de ocorrências, que visa determinar o interesse da fonte por diferentes objetos ou conteúdos, subentendendo-se que, segundo Vala (2009, p. 118), “quanto maior for o interesse do emissor por um dado objeto maior será a frequência de ocorrência dos indicadores relativos a esse objeto”. Desta forma,

analisámos a matriz da análise de conteúdo e contabilizámos as ocorrências das unidades de registo por indicador, sendo que para o efeito procedemos à sua contagem frequencial.

As várias operações faseadas ao longo do processo na análise de conteúdo, efetuadas pelos investigadores, contribuíram para a efetivação da sua fidelidade. Pese embora a natureza interpretativa dos fenómenos em estudo apresentar um carácter individual, a reflexão conjunto, desde a fase da edificação das categorias e subcategorias, até à construção dos indicadores, fomentou o princípio da fidelidade inter-codificadores. Neste processo, os investigadores debateram todos os critérios a adotar nas várias fases, potenciando assim a uniformização das decisões. Carmo e Ferreira (2008) asseveram que a fidelidade assenta no princípio da garantia de que diferentes codificadores consigam obter resultados semelhantes.

6.2. Segunda fase

6.2.1. Construção, caracterização e validação preliminar do questionário

Para a continuação da investigação decidimos aplicar um questionário, porque não necessita da presença do investigador, podem ser autoadministrados, e como refere Coutinho (2011), é uma técnica com uma característica mais abrangente. O recurso a esta técnica facilita a recolha de dados de grupos maiores e a respetiva análise, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa (Fortin, 2000). A escolha desta fonte de informação, foi no sentido de facilitar a recolha e análise dos dados, o que uma técnica por entrevista não possibilitaria, já que a entrevista face a face exige muita disponibilidade temporal tanto para o entrevistado como para o entrevistador. Por outro lado, o questionário ajuda “na análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos inquiridos da população em questão” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 189).

Este instrumento não estandardizado⁷¹ começou a ser construído⁷² na segunda quinzena de dezembro de dois mil e doze, com base nos referenciais teórico, normativo, noutros questionários, na análise documental, nas entrevistas, bem como, na nossa experiência pessoal, enquanto professor avaliado com observação de aulas. Para que o processo fosse desencadeado de uma forma coerente, metódica e cientificamente correto, alicerçamos o nosso pensamento construtivo, em linhas orientadoras, critérios e procedimentos, bem como, seguimos determinados passos gradativos. Estas ações processuais foram desencadeadas no sentido de conseguirmos, logo à partida, construir um instrumento competente, objetivo, claro e que permitisse medir o que efetivamente pretendemos, sabendo que, como referem Hill e Hill (2009, p. 83) "é muito fácil elaborar um questionário mas não é nada fácil elaborar um bom questionário". Desta forma, e após várias reflexões, entendemos, com base no tema, problema e objetivos da investigação, que o questionário deveria abarcar quatro dimensões fundamentais e fulcrais para melhor compreensão generalizada da problemática em estudo: *Avaliação do Desempenho Docente; Processo de Supervisão Pedagógica; Desenvolvimento Profissional dos Professores; Avaliação pelos Pares*. Após esta determinação, partimos, em segundo lugar, para a definição das categorias para cada dimensão. Procurámos, desde esta fase, uma maior abrangência de construtos, instituindo mais categorias do que aquelas que poderíamos vir a precisar. Sendo assim, e no que concerne à dimensão *Avaliação do Desempenho Docente*, definimos cinco categorias: *constrangimentos/mais-valias, supervisão pedagógica, observação de aulas, autoavaliação e organização pelas escolas/agrupamentos*. Por sua vez, na dimensão *Processo de Supervisão Pedagógica*, definimos três categorias: *organização; avaliadores/avaliados e ciclo de supervisão pedagógica*. Quanto à dimensão *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, e tendo por base o modelo de ADD, preconizado pelo decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, designámos como principais categorias a contemplar, as quatro dimensões de avaliação constantes neste

⁷¹ Segundo Coutinho (2011), são construídos pelos próprios investigadores, permitem avaliar uma panóplia de construtos, enquadrando-se neste cenário os questionários e as entrevistas. Nestes dispositivos de obtenção de informação o investigador deve preceder a fase de medição, condicente com a recolha definitiva dos dados, aplicável à população final do estudo, com a sua operacionalização, através de um estudo piloto que possibilite verificar a sua fidelidade e validade.

⁷² Optámos por construir de raiz o questionário, apesar de Punch (1998, citado por Coutinho, 2011, p. 105) referir que "é sempre possível conceber instrumentos originais de boa qualidade, mas isso requer um trabalho considerável". Esta opção deveu-se, em primeiro lugar, à natureza da investigação, à diversificidade das variáveis e dimensões de estudo. Em segundo lugar, verificámos durante a pesquisa efetuada, que os questionários existentes na literatura não permitiam medir com exatidão e na totalidade as variáveis em estudo.

dispositivo: *vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*. Por fim, na dimensão *Avaliação pelos Pares*, e como estamos perante a implementação de um novo modelo de ADD, preconizado pela tutela, através do decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, achámos conveniente e profícuo, constituindo assim uma mais-valia, englobarmos neste instrumento itens que nos permitissem obter informações sobre a componente externa da avaliação. Desta forma, subdividimos esta dimensão em três categorias basilares: *avaliação pelos pares; avaliação pelos pares internos e avaliação pelos pares externos*.

O passo seguinte foi, começar a delinear os itens constituintes para cada dimensão. Para o efeito, efetuámos um conjunto de pesquisas que nos permitiu obter uma grande diversidade de informações, para, e segundo Fortin (2000), conhecermos o que foi escrito sobre a investigação que pretendemos realizar, para assim, possuímos um conhecimento real das teorias. Na pesquisa bibliográfica, cingimo-nos àquela que é a mais relevante, atual e recente, para que conseguíssemos concretizar o seu enfoque e, conseqüentemente situar o seu contexto. Estas estratégias ajudam o investigador a enquadrar as matérias, por forma a criar um forte elo de ligação entre os conhecimentos e a temática em estudo. Com a análise da componente teórica limitámos o nosso raio de ação, que permitiu objetivar o nosso pensamento e partir definitivamente para a elaboração dos itens. Para a sua efetiva consecução, procurámos redigi-los e discrimina-los de uma forma clara, evitando, sempre que possível, incluir termos técnicos, mas também, escreve-los de uma forma curta com a preeminência de palavras simples (Hill & Hill, 2009). Para melhor facilitar a redação dos itens procurámos, desde a fase inicial de construção do questionário, agrupá-los, tendo como orientação as quatro dimensões definidas. Esta orgânica organizativa pareceu-nos lógica e objetiva, pois como advogam Hill e Hill (2009, p. 163), “é preciso colocar num só bloco todas as perguntas que pertencem à mesma secção”. Este processo funcionou como um aspeto facilitador na construção e esquematização do questionário, pelo facto de termos verificado a pertinência e relevância de definir, logo à partida, quatro grupos específicos de recolha de informação, induzindo a sua organização. Paralelamente a estas ações metodológicas, estabelecemos e deliberámos uma panóplia de itens, sempre com base nas categorias delineadas para cada dimensão. Tuckman (2000, p. 327) assevera que se deve “especificar as variáveis que pretendemos medir e elaborar as questões com base

nessas variáveis”. Nesta fase, não delimitámos o número de itens por categorias, mas sim, tentámos, tanto quanto possível, definir os necessários para medir o que de facto pretendíamos. Outro aspeto importante tido em consideração, foi o facto de termos instituído que os itens seriam formulados num quadro concetual de preeminência fechada, que segundo Hill e Hill (2009, p. 94), “tem como vantagem facilitar a aplicação de análises estatísticas para analisar as respostas”. Como forma de assegurar algum controlo nas respostas dos inquiridos, invertemos a direção de alguns itens, que acaba segundo Tuckman, (2000, p. 332) por “constituir uma proteção contra a forma de distorção da resposta em que o sujeito apenas seleciona, exatamente, a mesma escolha de resposta para cada item”. À medida que desenvolvíamos o processo de definição dos itens, fomos confrontados com a necessidade de escolher a escala de resposta que melhor se adequasse às afirmações que estávamos a definir. Coutinho (2011) assevera que se o “objetivo é medir atitudes, opiniões, perceções e valores, então o tipo de instrumento a utilizar será preferencialmente o questionário de tipo escala” (p. 109). Nesta índole, utilizámos uma escala de Likert, que segundo Hill e Hill (2009, p. 137) os “itens devem ter a forma de perguntas fechadas com cinco respostas alternativas”. Perante este facto, definimos que a escala de Likert seria de cinco pontos, mais propriamente *Concordo Totalmente, Concordo, Não Concordo nem Discordo, Discordo e Discordo Totalmente*.

O processo de construção do questionário não se encerra apenas na problemática dos itens e escala a utilizar. Outros factores e componentes acabam por contribuir de forma positiva ou negativa, para a eficácia da sua aplicabilidade. Para Hill e Hill (2009, p. 161) “as primeiras impressões são muito importantes, em essencial como determinantes da decisão de uma boa cooperação”. Deste modo, pautámo-nos na arquitetura da introdução, por parâmetros e informações contextualizadas, sabendo à priori, e como aludem Hill e Hill (2009, p. 161), que “os inquiridos gostam também de conhecer um pouco sobre a natureza e os objetivos da investigação”. Perante esta constatação, tivemos particular cuidado em informar os potenciais respondentes do âmbito da investigação, a instituição superior associada e o tema do estudo. Pretendemos, também, nesta parte, projetar uma espécie de protocolo de cooperação, procurando vincular os professores ao estudo. Através de uma escrita cuidada, clara, objetiva e transparente, invocámos para a pertinência do preenchimento do instrumento, bem como do imperioso sentido de confidencialidade que vamos empregar aos resultados colhidos.

Apesar de Hill e Hill (2009, p. 163) mencionarem que “um questionário muito extenso põe em causa a boa vontade dos respondentes”, desde muito cedo, apercebemo-nos que seria de todo impossível construir um instrumento de recolha de dados de dimensões reduzidas. A nossa preocupação primordial passou sempre por elaborar um questionário que nos possibilitasse obter informações precisas e ajustadas, que conseguissem, de alguma forma, caracterizar o mais pormenorizadamente possível os intervenientes. Por outro lado, e coadunando-se com a lógica interativa das dimensões e respetivos itens, constituindo desde logo, uma mais-valia aquando da análise dos dados, vislumbrámos a pertinência de recolhermos variadas informações sobre o envolvimento dos inquiridos na ADD. Ghiglione e Matalon (1995, p. 18) enfatizam que “colocando um maior número de questões podem-se fazer análises mais aprofundadas, descrever de forma mais perspicaz as opiniões e os comportamentos que procuramos estudar”. Verificámos que tendo em atenção o objetivo do estudo, ancorado na natureza e diversidade das variáveis, um questionário exíguo não fazia qualquer sentido, poderia mesmo, caso optássemos por essa estratégia, comprometer a validade da investigação. Pelo contrário, assumimos a natureza complexa da envolvência do estudo, e por este facto, foram tomadas sucessivas decisões que acabaram por acarretar a construção de um instrumento de recolha de dados de grande dimensão.

Como forma de atenuar o possível impacto negativo desta característica, e sabendo que “a primeira atitude que um potencial respondente toma é dar uma olhadela pelo questionário para ajuizar se irá preenchê-lo ou não” (Hill & Hill, 2009, p. 163), procurámos instituir um *design* apelativo e atrativo. A essência desta estratégia assentou no pressuposto de que, como asseveram Hill e Hill (2009, p. 165), “um questionário que tenha uma aparência esteticamente atraente, aumenta a probabilidade de que o potencial respondente “compre” o questionário e o preencha”.

Para que os respondentes não apresentassem dúvidas aquando do preenchimento do questionário, procurámos tecer instruções objetivas, sabendo que para Hill e Hill (2009) estas devem ser claras e sem qualquer ambiguidade. Para melhor operacionalizar este processo, evidenciámos o corpo central de algumas instruções, marcando-as a *bold*, para além de, como é lógico, dispô-las de forma assertiva. De facto, instruções precisas, bem estruturadas e arrumadas corretamente ao longo do instrumento de recolha de dados, funcionam indubitavelmente, como uma bussola orientadora para o inquirido.

A construção do questionário foi pautada por constantes e sistemáticas reavaliações com o intuito de aferirmos, *step by step*, a adequação e qualidade avaliativa

dos itens. Para Tuckman (2000, p. 328), “o investigador deve constantemente interrogar-se sobre os itens, no sentido de saber se o que se está a tratar é o que se pretende medir”. Deste modo, os investigadores nos refinamentos sucessivos efetuados aos itens basearam a sua análise e reflexão, para além dos já referidos anteriormente, nos seguintes pressupostos: se eram de fácil compreensão pela população alvo, se continham palavras de duplo sentido, se tinham um carácter negativo, ou tendenciosa, se acumulavam mais do que uma ideia (Fortin, 2000), bem como a sua neutralidade⁷³. Por outro lado, devido à exorbitância inicial do número de itens estipulados para cada grupo, foi necessário paulatinamente, e ao longo das sete versões do questionário, retirar alguns. Para tal, tomámos algumas decisões baseadas sobretudo na sua capacidade objetiva de avaliação, mas também, no carácter repetitivo de alguns e na sua subjetividade intrínseca. Pese embora estas ponderações, fizemos sucessivas revisões e alterações à introdução, à I parte -*Dados Pessoais e Profissionais* e às instruções.

No cômputo geral, o instrumento, denominado “QOADD” - Questionário de Opinião sobre Avaliação do Desempenho Docente, consiste numa escala de medida de opiniões, visto os professores patentearem as suas perceções sobre a ADD de uma forma geral, o processo de supervisão pedagógica, o desenvolvimento profissional e a avaliação por pares (apêndice XV). O questionário está dividido em duas partes, na primeira pretendemos recolher os dados sociodemográficos, mais propriamente, sexo, idade, tempo de serviço, tempo de serviço na escola onde trabalha, habilitações, departamento curricular, grupo disciplinar, níveis de ensino que leciona, situação profissional, desempenho de cargos na escola/agrupamento e, no caso de resposta afirmativa, quais. Procurámos, também, nesta fase, obter informações sobre o estatuto do inquirido na ADD no 2º ciclo de avaliação, se solicitou aulas observadas, por quantos momentos de aulas observadas optou, e no caso de ter desempenhado a função de avaliador, se os seus avaliados solicitaram aulas observadas, se teve formação e se avaliou docentes da mesma ou de outra área disciplinar. Quanto às escalas de medida utilizadas, optámos pelas nominais⁷⁴ e ordinais⁷⁵, mas também, deixámos algumas informações de preenchimento aberto, para à posteriori, definirmos as categorias a

⁷³ Hill e Hill (2009) advogam que sempre que um questionário pretende medir, opiniões, atitudes, ou satisfação os itens que o compõem devem patentear um carácter neutro, não assumindo “uma forma que convide a uma só resposta positiva ou uma só resposta negativa” (p. 99).

⁷⁴ “Este tipo de escala consiste num conjunto de categorias de respostas qualitativamente diferentes e mutualmente exclusivas”(Hill & Hill, 2009, p. 106).

⁷⁵ Segundo Hill e Hill (2009, p. 108), admitem uma ordenação numérica das suas categorias, ou seja, das respostas alternativas, estabelecendo uma relação de ordem entre elas”.

consagrar. No que concerne à segunda parte, *Contributo da Avaliação pelos Pares para o Desenvolvimento Profissional do Professor*, estipulámos que esta parte do instrumento de recolha de dados seria constituído por 4 grupos, em que no Grupo A, pretendemos saber a opinião dos inquiridos sobre a ADD em vigor no ano letivo 2010/2011; no Grupo B, procura-se obter opinião sobre como decorreu o processo de supervisão pedagógica no agrupamento, no ano letivo 2010/2011; no Grupo C, indaga-se sobre o modelo de ADD em vigor no ano letivo 2010/2011 e a sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores e, no Grupo D, pretende-se conhecer a opinião dos professores sobre a avaliação por pares internos (decreto regulamentar n.º 2/2010) e a avaliação por pares externos e internos (decreto regulamentar n.º 26/2012). Esta parte do QOADD inclui 94 itens que se propõem avaliar quatro dimensões, *Avaliação do Desempenho Docente; Processo de Supervisão Pedagógica; Desenvolvimento Profissional dos Professores; Avaliação pelos Pares*. A dimensão *Avaliação do Desempenho Docente*, ficou organizada em três categorias: *constrangimentos/mais-valias, observação de aulas e organização pelas escolas/agrupamentos*. Por sua vez, a dimensão *Processo de Supervisão Pedagógica*, está subdividida em três categorias: *organização; avaliadores/avaliados e ciclo de supervisão pedagógica*. O campo da dimensão *Desenvolvimento Profissional dos Professores* apresenta quatro categorias, *vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*. Por fim, a dimensão *Avaliação pelos Pares*, contempla três categorias basilares: *avaliação pelos pares; avaliação pelos pares internos e avaliação pelos pares externos*.

Na parte que concerne à organização do questionário por itens, 17 dizem respeito à *Avaliação do Desempenho Docente* (Grupo A) sendo que os itens, 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12 e 14, abrangem a categoria *constrangimentos/mais-valias*, os itens 4, 8, 13 e 17 reportam-se à categoria *observação de aulas* e os itens 15 e 16 à categoria *organização pelas escolas/agrupamentos*. A dimensão *Processo de Supervisão Pedagógica* (Grupo B) no total apresenta 29 itens, sendo que o 18, 22, 23, 24 e 26 dizem respeito à *organização*, o 19, 25, 27, 28, 29 a 34 e 40, à categoria *avaliadores/avaliados*, o 20, 21, 35 a 39, 41 e 46 ao *ciclo de supervisão pedagógica*. Os itens na dimensão *Desenvolvimento Profissional dos Professores* (Grupo C) perfazem um total de 21 itens, em que o 47 a 54, 59, 61 e 64 abarcam a categoria *vertente profissional, social e ética*, o 55 a 58 à categoria *desenvolvimento do ensino e da*

aprendizagem, o 60, 62 e 63 à categoria *participação na escola e relação com a comunidade educativa* e o 65 ao 67 correspondem à categoria *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*. A dimensão *Avaliação pelos Pares* (Grupo D), no total apresenta 27 itens, sendo que o 68 ao 73 referem-se à dimensão *avaliação pelos pares*, o 74 a 79 à categoria *avaliação pelos pares internos* e, por fim, os itens 80 até 94 correspondem à categoria *avaliação pelos pares externos*.

6.2.1.1. Método de reflexão falada

A fase seguinte da investigação reportou-se a uma primeira aplicação do QOADD, que precedeu a sua validação piloto. Segundo Hill e Hill (2009, p. 166), “em todos os tipos de questionário é muito útil pedir, a pelo menos uma pessoa, e de preferência a duas ou três, para ler e dar a sua opinião sobre a clareza e compreensão do mesmo”. Esta fase do estudo, de vital importância, teve como intuito analisar de forma coerente e objetiva na totalidade este instrumento de recolha de dados, e para o efeito recorremos ao método de reflexão falada. Com esta aplicação preliminar do questionário, pretendemos verificar a clareza das instruções, a adequação da escala de respostas, compreensão e pertinência dos itens, bem como, identificar potenciais falhas e pontos fracos, enfim, valorá-lo, por forma a potenciar uma melhoria substancial. Para Hill e Hill (2009, p. 164), “vale a pena pedir a um amigo (a) que leia as instruções (e as perguntas) para verificar se estão adequadas e claras”.

Para a sua consecução, seleccionámos quatro professores que desempenharam diferentes funções no processo de ADD por pares internos no ano letivo de 2010/2011. Na escolha destes intervenientes tivemos, também, em atenção, por um lado, a sua formação, sendo que um deles tem especialidade e experiência em supervisão pedagógica e outro, desenvolveu investigação no âmbito da ADD. Por outro lado, optámos por escolher docentes, cujas convicções e opiniões reflexivas sobre a ADD eram por nós conhecidas e, que pertencessem a diferentes agrupamentos/escolas, por forma a obtermos diferentes visões processuais e contextuais. Desta forma, no início do mês de março de dois mil e treze, contactámos, via telefone ou pessoalmente, quatro professores. Neste contacto, informámos os intervenientes dos objetivos desta aplicação preliminar do questionário e solicitámos a sua colaboração, perante a qual, todos os

professores contactados mostraram total disponibilidade em colaborar e participar. Esta parte do estudo ficou constituída por quatro elementos, todos detentores do grau de mestre, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino, distribuídos da seguinte forma: um membro da comissão de coordenação da avaliação do desempenho (CCAD), um avaliador, um avaliado com observação de aulas e um avaliado sem observação de aulas.

Quadro 11 - Inquiridos no método de reflexão falada

Inquiridos	Quantidade	Habilitações	Sexo
Membro da CCAD	1	Mestrado	M
Avaliador	1	Mestrado	F
Avaliado com observação de aulas	1	Mestrado	M
Avaliado sem observação de aulas	1	Mestrado	M
Total	4		

De seguida, realizámos uma aplicação preliminar do questionário, acompanhada por uma reflexão falada. Para o efeito utilizámos uma grelha de Queiroga (2002), que se encontra no apêndice VI (grelha de reflexão falada), onde registámos os comportamentos verbais e não verbais dos professores inquiridos, à medida que respondiam ao questionário. Esta grelha, na componente dos comportamentos verbais, está dividida em três secções específicas: a primeira diz respeito a eventuais dúvidas que os inquiridos possam patentear quanto às instruções e conteúdos dos itens; a segunda é para registar as opiniões dos inquiridos no que concerne a alternativas de respostas, sugestões de itens novos, a sua supressão, sinónimos ou se fazem comentários espontâneos. Por fim, este documento de registo apresenta uma parte onde o investigador pode relatar se a reflexão evidenciou interesse do/a inquirido/a pelo tema em análise. No que toca aos comportamentos não verbais, a grelha de reflexão falada está organizada de forma a que permita ao investigador efetuar anotações das expressões faciais, de desagrado, concordância ou dúvida dos inquiridos, bem como, uma parte onde se regista como os participantes abordam o questionário, de forma curiosa, de forma aborrecida ou de forma interessada. Mormente estes domínios, o instrumento está dotado de valências que permitem ao investigador anotar o tipo de participação dos inquiridos durante a reflexão falada, o tempo de realização do instrumento e o tempo total da reflexão falada.

Como forma de orientar a aplicação da reflexão falada, pautámo-nos pela definição de algumas normas e, seguimos determinados passos, para que toda a sequência fosse o mais lógica possível e dentro de um enquadramento aplicável e metodologicamente coerente. Deste modo, iniciámos o processo de reflexão falada na segunda quinzena do mês de março de dois mil e treze, com os contactos aos quatro professores que desde logo se mostraram disponíveis em colaborar. Foi combinado o local onde poderíamos efetuar a aplicação experimental do questionário, bem como, esclarecemos a forma como decorreria o método de reflexão falada. Aos inquiridos, individualmente, um no seu gabinete (CCAD), outro (avaliador), numa sala de aula na escola onde exerce a profissão e dois em suas casas (avaliados sem e com observação de aulas), foi entregue um questionário piloto. Para preenchimento do instrumento, o investigador fez-se acompanhar de algumas esferográficas, que facultou aos participantes. Para melhor visionamento, perceção e enquadramento, o investigador colocou-se, sentado, em frente aos inquiridos e à medida que respondiam ao questionário, registava na grelha de reflexão falada, todos os comportamentos verbais e não verbais manifestados.

A reflexão falada decorreu num ambiente de introspeção reflexiva dialogante, entre os intervenientes, sendo que os professores inquiridos teceram os comentários que acharam adequados e convenientes. Os inquiridos denotaram à-vontade durante a avaliação do questionário, bem como, conhecimento sobre os temas em análise, em que assumiram esta primeira etapa de avaliação do instrumento com imensa responsabilidade, rigor e sentido académico. Esta envolvência avaliativa acabou por refletir-se no tempo despendido para efetuar o preenchimento do questionário e a reflexão falada, pese embora, e como é natural, ter havido nuances temporais entre os inquiridos. Deste modo, o participante, avaliado sem observação de aulas, mais entusiasta, demorou duas horas e dez minutos, o membro da CCAD despendeu quarenta e cinco minutos, o avaliado com observação de aulas, cinquenta e três minutos e o avaliador, sessenta minutos.

À medida que efetuávamos as reflexões faladas tomámos consciência da sua importância metodológica, bem como a sua total validade e fiabilidade. Após a análise pormenorizada das quatro grelhas de reflexão falada, constatámos que este trabalho preliminar foi preponderante, assumindo um carácter e uma valência de extrema importância, pois permitiu-nos identificar lacunas e dúvidas que o questionário apresentava. Desta forma, os comentários e sugestões realizados pelos quatro inquiridos

foram tidos em conta na versão final do questionário piloto, onde nos vimos confrontados com a necessidade de efetuarmos modificações. No que concerne à clareza das instruções, Hill e Hill (2009, p. 164) referem que “é muito importante dar instruções adequadas aos respondentes e é especialmente importante dar instruções novas sempre que se muda a forma das perguntas. Desta forma, na I Parte - *Dados Pessoais e Profissionais*, acrescentámos, *todas as que possui*, no ponto 5, habilitação académica. No ponto 8, adicionámos a hipótese de pluralidade ao item, isto é, passou de *nível* para *nível/eis*. Antes do item 13, introduzimos para melhor clarificação, a instrução: *Se desempenhou a função de avaliador responda às questões seguintes, se não, passe para a II parte do questionário*. Na II Parte do questionário, no que diz respeito às instruções, redefinimos as orientações: onde estava, *indique com um X o número (só um)*, passou a ser, *indique com um X a opção*. Ainda nesta componente, retirámos a numeração que fazia corresponder à escala, 1- Discordo Totalmente; 2- Discordo; 3- Não Concordo nem Discordo; 4- Concordo e 5- Concordo Totalmente. No Grupo A, no item 1, *A avaliação do desempenho docente foi encarada numa perspetiva formativa*, acrescentámos *pelos professores*, pelo que o item passou a ler-se: *A avaliação do desempenho docente foi encarada pelos professores numa perspetiva formativa*. Eliminámos o item, *Na ADD a necessidade de observar pelo menos duas aulas do avaliado causou situações dúbias e de injustiça*. No que toca ao item 13, *A ADD constituiu uma “ameaça” às rotinas e práticas letivas estabelecidas pelo professor*, para melhor compreensão e entendimento, redefinimos e passou a ser: *A ADD veio interferir negativamente nas rotinas e práticas letivas estabelecidas pelo professor*. No item 14, *A possibilidade de as escolas construírem os vários instrumentos de registo do desempenho docente acabou por comprometer a equidade na avaliação*, substituímos *acabou por criar injustiças na avaliação*, por *acabou por comprometer a equidade na avaliação*. Relativamente ao Grupo B, fomos confrontados, durante a reflexão falada do avaliado sem observação de aulas, com a situação de que este não conseguia responder à maioria dos itens, pelo facto de não ter vivenciado o processo de supervisão pedagógica. Perante esta constatação, para melhor esclarecimento e orientação, introduzimos a seguinte instrução: *Se não solicitou observação de aulas na ADD, no ano letivo 2010/2011, passe para o Grupo C. Se solicitou observação de aulas, se foi avaliador ou se foi membro da CCAD, responda a este grupo*. Por outro lado, este grupo, inicialmente era composto por 29 itens, sendo que uns eram de opinião e outros de natureza factual, numa clara desadequação da escala de resposta aos itens. Esta

situação gerou dúvidas a um participante, que sugeriu a redefinição da escala. Sendo assim, acabámos por subdividi-lo em Grupo B1 e B2, em que o B1 passou a ser constituído por 11 itens de opinião, mantendo a escala inicial, e o Grupo B2, com 18 itens factuais, com a escala de resposta, *Sim, Não e Às Vezes*. Não obstante estas alterações, alguns itens foram sujeitos a melhoramentos, sendo que no que concerne ao atual item 25, passou de, *As práticas letivas do professor avaliado traduzem bem as suas práticas diárias*, para, *As práticas letivas observadas pelo avaliador traduzem bem as práticas diárias do professor avaliado*. No item 31, substituímos a palavra *precedeu*, por *antecedeu*. Quanto ao Grupo C, a reflexão falada mostrou-nos que a quase totalidade dos itens estavam bem redigidos, sendo que apenas um, apresentou dificuldade de interpretação e compreensão aos inquiridos. Desta forma, operámos uma alteração, sendo que o item 49, passou de *A construção de instrumentos utilizados para recolha de dados a nível de agrupamento/escola, contribuiu para promover a reflexividade entre os docentes*, para *Os instrumentos de registo criados para recolha de dados, no âmbito da ADD, contribuíram para promover a reflexividade entre os docentes*. Por sua vez, no Grupo D, também tivemos em conta as sugestões dos inquiridos e procedemos a algumas modificações. No item 67, substituímos *visa melhorar* por *melhora*. O item 68, inicialmente tínhamos a seguinte formulação: *A avaliação por pares é um processo de supervisão com vista à melhoria profissional do docente*. Após a reflexão falada, e depois de algumas transformações, o item passou a ser: *A avaliação por pares é um processo de supervisão que se destina a melhorar o desenvolvimento profissional do docente*. No item 70, onde se lia, *Sendo o principal objetivo (...)*, passou a ler-se, *Considerando que o principal objetivo (...)*. Quanto ao item 83, *O processo de seleção dos avaliadores externos passou a ser uma das principais limitações apontadas à ADD*, sofreu uma pequena reestruturação pelo que passou a ser: *O processo de seleção dos avaliadores externos é uma das principais limitações apontadas à ADD, no atual modelo*. Devido à desadequação do item 84: *Na avaliação por pares externos os instrumentos de registo devem ser preparados a nível nacional para que exista maior equidade e justiça*, passou a ser formulado: *Na avaliação por pares externos, a preparação dos instrumentos de registo a nível nacional parece-me adequada para garantir a equidade e justiça em todo o processo*. Alterámos o item 90, em virtude da dificuldade que dois inquiridos tiveram em aceitar a *legitimidade hierárquica dos avaliadores*. Por este facto, reestruturámos por completo este item que passou de, *A legitimidade hierárquica dos avaliadores externos é*

fundamental para assegurar a imparcialidade do processo de ADD, para Os critérios utilizados na seleção dos avaliadores externos asseguram bem a sua legitimidade. Por fim, após a aplicação do método de reflexão falada, a orientação para os Grupos A, B, C e D, passou de: com as questões que se seguem, para: com este grupo de itens.

Após as alterações efetuadas, o QOADD acabou por constituir uma escala de medida factual e de opinião, em que para além das pretensões do conhecimento das perceções dos professores sobre a ADD, o processo de supervisão pedagógica, o desenvolvimento profissional e a avaliação por pares, pretendemos, também, analisar a forma como o processo de supervisão pedagógica foi operacionalizado (apêndice XVI).

O questionário continuou dividido em duas partes. A primeira integra os dados sociodemográficos e a segunda parte, *Contributo da Avaliação pelos Pares para o Desenvolvimento Profissional do Professor* ficou subdividida em 5 grupos. No Grupo A, pretendemos saber a opinião dos inquiridos sobre a ADD em vigor no ano letivo 2010/2011; no Grupo B1, procurámos obter a opinião sobre como decorreu o processo de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas, no ano letivo 2010/2011; no Grupo B2, pretendemos saber a opinião dos professores sobre o que ocorreu no processo de supervisão pedagógica; no Grupo C, indaga-se a opinião sobre o modelo de ADD em vigor no ano letivo 2010/2011 e a sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores e, no último, Grupo D, pretendemos conhecer a opinião dos professores sobre a avaliação por pares internos, (decreto regulamentar n.º 2/2010) e a avaliação por pares externos e internos, (decreto regulamentar n.º 26/2012).

No final o QOADD ficou composto por 93 itens que visam avaliar as quatro dimensões inicialmente definidas: *Avaliação do Desempenho Docente, Processo de Supervisão Pedagógica, Desenvolvimento Profissional dos Professores e Avaliação pelos Pares*. A dimensão *Avaliação do Desempenho Docente*, continuou organizada em três categorias: *constrangimentos/mais-valias, observação de Aulas e organização pelas escolas/agrupamentos*. Por sua vez, a dimensão *Processo de Supervisão Pedagógica*, ficou subdividida em três categorias: *organização; avaliadores/avaliados e ciclo de supervisão pedagógica*. A dimensão *Desenvolvimento Profissional dos Professores* apresenta quatro categorias, *vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*. Por fim, a dimensão *Avaliação pelos Pares*, contempla três categorias: *avaliação pelos pares; avaliação pelos pares internos e avaliação pelos pares externos*.

Quanto à organização do questionário, os primeiros 16 itens referem-se ao Grupo A, ou seja, à dimensão *Avaliação do Desempenho Docente*, sendo que os itens, 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12 e 13, integram a categoria *constrangimentos/mais-valias*, enquanto os itens 4, 8 e 16 reportam-se à categoria *observação de aulas* e os itens 14 e 15 à categoria *organização pelas escolas/agrupamentos*. A dimensão *Processo de Supervisão Pedagógica* inclui dois Grupos, o B1, com 11 itens (do 17 ao 27), sendo que o 17 e 19 dizem respeito à *organização*, o 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26 e 27 à categoria *avaliadores/avaliados* e o 24 ao *ciclo de supervisão pedagógica*. Por sua vez o Grupo B2 apresenta 18 itens, (do 28 ao 45), sendo que a categoria *organização* inclui os itens 28, 31, 32 e 33, a categoria *avaliadores/avaliados* contém os itens 34 ao 37 e os itens 29, 30 e 38 ao 45 são alusivos à categoria *ciclo de supervisão pedagógica*. O Grupo C, que corresponde à dimensão *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, contempla um total de 21 itens. A categoria *vertente profissional, social e ética* é constituída pelos itens 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 58, 60 e 63, a categoria *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* inclui os itens 54, 55, 56 e 57, a categoria *participação na escola e relação com a comunidade educativa* integra os itens 59, 61 e 62 e a categoria *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* inclui os itens 64, 65 e 66. O Grupo D, alusivo à dimensão *Avaliação pelos Pares*, apresenta um total de 27 itens (do 67 ao 93), sendo que a dimensão *avaliação pelos pares* inclui os itens 67, 68, 69, 70, 71 e 72, a categoria *avaliação pelos pares internos* contém os itens 73, 74, 75, 76, 77 e 78 e por fim, os itens 79 até ao 93 correspondem à categoria *avaliação pelos pares externos*.

Mantivemos a escala de Likert de cinco pontos, *Concordo Totalmente, Concordo, Não Concordo nem Discordo, Discordo e Discordo Totalmente*, para os Grupos A, B1, C e D. Para o grupo B2, estabelecemos a escala de resposta *Sim, Não e Às Vezes*.

6.3. Terceira fase

Consumada a validação preliminar do QOADD, os investigadores devem segundo (Coutinho, 2011) preceder à fase da recolha definitiva dos dados, aplicável à população final do estudo, com a operacionalização do instrumento. Para o efeito, devem efetuar

um estudo piloto⁷⁶ que possibilite verificar a sua fidelidade e validade. Tuckman (2000, p. 335) refere que “é francamente desejável fazer um teste-piloto sobre o questionário e revê-lo com base nos resultados desse teste”. Sendo assim, e como forma de assegurar a validade e a fiabilidade do instrumento, decidimos realizar um estudo piloto. A necessidade de consumir esta aplicação é fundamental, para que segundo Tuckman (2000), o investigador consiga verificar se existe uma prevalência de respostas inadequadas em algum item, detetar orientações dadas de forma deficitária e identificar a existência de algum item que os inquiridos se recusaram a responder. Com esta validação do QOADD, pretendemos verificar e identificar os aspetos menos conseguidos, por forma a efetuarmos as alterações necessárias, e assim conseguirmos um instrumento robusto, sem ambiguidade, com qualidade científica e que, efetivamente consiga medir o que pretende. Tuckman (2000, p. 336) refere que “os testes-pilotos, por conseguinte, dão aos investigadores a possibilidade de remover as deficiências dos questionários, diagnosticando e corrigindo essas imperfeições”.

6.3.1. Seleção e caracterização da amostra

Para operacionalizar o estudo piloto, recorreremos aos professores que lecionam nos agrupamentos/escolas do concelho de Viseu, mais propriamente nos mega agrupamentos Viseu Norte, que engloba os agrupamentos de escolas Azeredo Perdigão-Abraveses e D. Duarte-Vil de Soito; Viseu Sul, constituído pelos agrupamentos de escolas Infante D. Henrique, Repeses e D. Luís Loureiro, Silgueiros; escola básica 2,3 Grão Vasco e os agrupamentos de escolas de Mundão e Viso, representados no quadro 12. A escolha destes agrupamentos/escola deveu-se, sobretudo, a dois aspetos que quanto a nós deveriam ser controlados nesta fase da investigação. Por um lado, pretendemos obter informações de respondentes que detêm, à partida, as mesmas características da população a quem pretendemos aplicar o questionário final, por outro lado, que desempenhem funções em instituições que apresentem traços e envolvimentos contextuais semelhantes aos do agrupamento onde irá ser feita a aplicação final. Morgado (2012) assevera que no pré-teste o questionário deve ser aplicado a uma

⁷⁶ Segundo Hill e Hill (2009, p. 166), “os cientistas sociais que são profissionais e que usam questionários fazem normalmente estudos preliminares (estudos pilotos ou pré-testes) para avaliar a adequação do questionário a utilizar”.

população com as mesmas características da amostra a estudar. A população alvo deste estudo inclui todos os professores do pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo dos dois mega agrupamentos, de uma escola básica e dos três agrupamentos de escolas públicas do concelho de Viseu.

De seguida, e com o universo populacional definitivamente estipulado, procurámos junto destes inteirarmo-nos daqueles que se dispunham a preencher o QOADD, participando desta forma nesta fase do estudo, constituindo assim a amostra. Esta é considerada um subgrupo da população e segundo Coutinho (2011, p. 85), “é o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída”. Para constituir a amostra o investigador deve, dentro das várias técnicas de amostragem, seleccionar aquela que mais adequa às características do estudo. Hill e Hill (2009, p. 49) aludem que os métodos de amostragem não casual são os indicados para serem utilizados no “início de uma investigação, por exemplo, para testar as primeiras versões de um questionário”. Desta forma, optámos pelo método de amostragem não probabilístico, mais especificamente designado por conveniência, pelo facto de estarmos na presença de grupos de professores já formados, apesar de como referem Hill e Hill (2009, pp. 49, 50) “os resultados e conclusões só se aplicam à amostra, não podendo ser extrapolados com confiança para o universo”.

No cômputo geral, a amostra final do estudo piloto ficou composta por 305 professores que exercem funções nos agrupamentos de escolas do concelho de Viseu, em que 224 são do sexo feminino e 81 do sexo masculino, distribuídos da seguinte forma: 104 professores do mega agrupamento Viseu Norte, em que 59 são do agrupamento de escolas Azeredo Perdigão-Abraveses e 45 do agrupamento de escolas D. Duarte-Vil de Soito; 78 professores pertencem ao mega agrupamento Viseu Sul, destes, 55 lecionam na escola básica 2,3 Infante D. Henrique, Repeses e 23 na escola básica 2,3 D. Luís Loureiro, Silgueiros; 43 são docentes na escola básica 2,3 Grão Vasco; 39 professores pertencem ao agrupamento de escolas de Mundão e 41 ao agrupamento de escolas do Viso (quadro 12).

Quadro 12 - Caracterização da população e amostra do estudo piloto

Mega Agrupamento	Agrupamento/Escola	Número total de professores	Número total de professores que participaram no estudo piloto	Taxa de Resposta (%)
Viseu Norte	Agrupamento Azeredo Perdigão Abraveses	161	59	36,6 %
	Agrupamento Duarte-Vil de Soito	87	45	51,7 %
Viseu Sul	EB 2,3 D. Luís Loureiro-Silgueiros	44	23	52,2 %
	EB 2,3 Infante D. Henrique Repeses	97	55	56,7 %
	EB2,3 de Grão Vasco	100	43	43 %
	Agrupamento do Viso	161	41	25,4 %
	Agrupamento de Mundão	105	39	37,1 %
Total		N= 755	n= 305	40,3 %

No que concerne à caracterização da amostra relativamente à variável sexo, o quadro 13 apresenta-nos os resultados obtidos. Constatámos que os participantes no estudo piloto são na sua grande maioria professores do sexo feminino, mais propriamente 224, perfazendo uma percentagem de 73,4%. Os restantes 26,6% (81) de professores são do sexo masculino.

Quadro 13 - Sexo dos professores

Sexo	Frequência	Percentagem
Masculino	81	26,6 %
Feminino	224	73,4 %
Total	305	100 %

Quanto à idade dos inquiridos, fizemos uma categorização desta variável através da sua recodificação onde considerámos 5 grupos, 24-33; 34-43; 44-53; 54-63. Os resultados indicam que o grupo que apresenta mais professores é o dos 44-53 anos (147; 48,2%), seguido dos que têm 34-43 (100; 32,8%). O grupo com menos representatividade tem entre 24-33 anos de idade (6; 2,0%).

Quadro 14 - Idade dos professores

Idade	Frequência	Percentagem
24-33	6	2,0 %
34-43	100	32,8 %

44-53	147	48,2 %
54-63	52	17,0 %
Total	305	100 %

No quadro 15, apresenta-se o tempo de serviço dos professores, definidos à posteriori em intervalos de grupo através da recodificação desta variável independente. Da sua análise, verifica-se que 40,7% (124) corresponde aos professores que têm entre 20 e 28 anos de experiência profissional. O valor de 5,9% (18) e 19,0% (58) correspondem aos opostos, isto é, professores que trabalham entre 2 e 10 anos, e docentes que exercem a sua profissão há mais de 29 anos.

Quadro 15 - Tempo de serviço

Tempo de serviço	Frequência	Percentagem
2-10	18	5,9 %
11-19	105	34,4 %
20-28	124	40,7 %
29-38	58	19,0 %
Total	305	100 %

O questionário possibilitou obtermos resultados respeitantes ao tempo de serviço dos professores nas escolas onde lecionam. Para o efeito, efetuámos à posteriori a organização desta variável em intervalos de tempo de serviço, através da sua recodificação. Os dados demonstram que a grande maioria dos professores exercem funções na atual escola entre 1-10 anos (219; 71,8%), logo a seguir surgem os com 11-20 anos (72; 23,6%) e, por fim os que têm entre 21-30 anos de serviço na escola (14; 4,6%).

Quadro 16 - Tempo de serviço na escola

Tempo de serviço na escola	Frequência	Percentagem
1-10	219	71,8 %
11-20	72	23,6 %
21-30	14	4,6 %
Total	305	100 %

Da análise do quadro 17, constata-se a diversidade de habilitações que os professores da amostra possuem. Os dados, também, indicam a existência de muitos docentes que obtiveram mais do que uma habilitação, sendo o mais representativo os professores com os graus de licenciatura e mestrado (43; 14,1%), seguido dos que

detêm pós-graduação e licenciatura (24; 7,9%). De assinalar o caso particular de 1 (0,3%) docente que é detentor de 4 habilitações, bacharelato/pós-graduação/licenciatura/mestrado. Quanto aos professores que possuem uma habilitação, salienta-se que a maioria é detentora do grau de licenciatura (199; 65,2%), seguindo-se os que possuem bacharelato (11; 3,6%) e, por último, os professores com pós-graduação (9; 3,0%).

Quadro 17 - Habilitações académicas

Habilitações	Frequência	Percentagem
Bacharelato	11	3,6 %
Bacharelato/Licenciatura	8	2,6 %
Bacharelato/Pós-Graduação	1	0,3 %
Bacharelato/Pós-Graduação/Licenciatura	5	1,6 %
Bacharelato/Pós-Graduação/Licenciatura/Mestrado	1	0,3 %
Licenciatura	199	65,2 %
Licenciatura/Mestrado	43	14,1 %
Pós-Graduação	9	3,0 %
Pós-Graduação/Licenciatura	24	7,9 %
Pós-Graduação/Licenciatura/Mestrado	4	1,3 %
Total	305	100,0 %

Os resultados do quadro 18, evidenciam que os professores que pertencem ao departamento curricular do 1º ciclo foram aqueles que mais contribuíram nesta fase do estudo, com uma percentagem de 26,6%. No polo oposto aparecem os professores do departamento curricular de educação especial com 1,3%. O segundo departamento mais representativo é o de expressões, com 25,2%, logo a seguir surge o de matemática e ciências experimentais com 22,6%. Os professores que estão agregados ao departamento de línguas, ciências sociais e humanas e pré-escolar colaboraram no estudo piloto com uma percentagem de participação de 12,5%, 6,6% e 5,2% respetivamente.

Quadro 18 - Departamento curricular

Departamento Curricular	Frequência	Percentagem
Expressão	77	25,2 %
Ciências Sociais e Humanas	20	6,6 %
Educação Especial	4	1,3 %
1º Ciclo	81	26,6 %
Línguas	38	12,5 %

Matemática e Ciências Experimental	69	22,6 %
Pré-Escolar	16	5,2 %
Total	305	100,0 %

No que concerne ao grupo disciplinar, é de salientar a diversidade disciplinar dos professores que constituíram a amostra, com 26,6% a pertencerem ao grupo disciplinar 110, que corresponde ao 1º ciclo do Ensino Básico. Existe também uma grande abrangência de 9,8% de docentes, que lecionam no 2º ciclo do ensino básico e que pertencem ao grupo disciplinar 230, matemática e ciências da natureza. O grupo disciplinar de educação especial aparece como sendo o terceiro mais participativo com 8,9%. Por seu turno, os professores que pertencem aos grupos disciplinares 320, francês; 290, educação moral e religiosa e católica; 210, português e francês são os menos representativos com uma percentagem de adesão de 0,3%, 0,7% e 1,0% respetivamente.

De seguida, apresentámos os resultados que elucidam o/ou nível/eis de ensino que os professores da amostra lecionam. Salienta-se que muitos docentes lecionam em mais do que um ciclo de ensino, sendo que através da análise dos dados destacamos os casos de 2 professores que lecionam em 4 níveis de ensino, pré-escolar/1º/2º/3ºciclo, com uma percentagem de 0,7% e 8 em 3 níveis de ensino, 1º/2º/3ª com 2,6%. Por outro lado, os professores com maior representatividade são os que lecionam apenas no 3º ciclo, com 31,8%, seguem-se os professores que lecionam no 1º ciclo, com 28,2% e 2º ciclo com 22,6%.

Quadro 19 - Nível/eis de ensino onde lecionam os professores

Nível/eis em que leciona	Frequência	Percentagem
1º/2º/3ºciclo	8	2,6 %
1º/2ºciclo	5	1,6 %
1º/3ºciclo	2	0,7 %
1ºciclo	86	28,2 %
2º/3ºciclo	15	4,9 %
2ºciclo	69	22,6 %
3ºciclo	97	31,8 %
Pré-escolar	16	5,2 %
Pré-escolar/1º/2º/3ºciclo	2	0,7 %
Pré-escolar/1ºciclo	5	1,6 %
Total	305	100,0 %

Da leitura e análise do quadro 20, salientamos que 74,4% dos docentes pertencem ao quadro escola/agrupamento, 20,7% ao quadro de zona pedagógica, sendo que 4,9% ainda não possuem vínculo ao estado, encontrando-se numa situação de contrato profissional.

Quadro 20 - Situação profissional dos professores

Situação Profissional	Frequência	Porcentagem
Contratado	15	4,9 %
QZP	63	20,7 %
QE/QA	227	74,4 %
Total	305	100,0 %

No que diz respeito ao desempenho de cargos, dos 305 participantes, 158 responderam que não exercem qualquer tipo de cargo na escola para além da docência, apresentando uma percentagem de 52,1%. Verifica-se porém, que 47,9% dos professores da amostra assinalaram que atualmente desempenham cargos na instituição de ensino onde exercem a profissão.

Quadro 21 - Desempenho de cargos

Desempenho de Cargos	Frequência	Porcentagem
Sim	146	47,9 %
Não	159	52,1 %
Total	305	100,0 %

Da análise do quadro 22, constatamos que dos 146 inquiridos que mencionaram desempenhar cargos, 4 professores referiram que exercem 4 cargos, com uma percentagem de 1,3%. Por outro lado, averiguamos que a maioria dos docentes (159; 52,1%) não exerce nenhum cargo diretivo ou pedagógico, seguindo-se os professores que exercem apenas um (99; 32,5%).

Quadro 22 - Número de cargos exercidos

Número de Cargos	Frequência	Porcentagem
0	159	52,1 %
1	99	32,5 %
2	29	9,5 %
3	14	4,6 %
4	4	1,3 %
Total	305	100,0 %

Quanto ao tipo de cargos que desempenharam os professores inquiridos, os dados indicam uma grande diversidade bem como a prevalência da sua acumulação. Verifica-se que o cargo com maior representatividade é o de diretor de turma (49; 16,1%), segue-se o de delegado de grupo (16; 5,2%) e os que acumularam em simultâneo os cargos de delegado de grupo e diretor de turma (9; 3,0%).

No quadro 23, apresenta-se o/s estatuto/s dos professores no âmbito da ADD, no 2º ciclo avaliativo, no ano letivo de 2010/2011. Da sua análise verificámos que 255 dos sujeitos inquiridos tiveram o estatuto de Avaliados, correspondendo a uma percentagem de 83,6%. Através dos dados podemos perceber que 40 professores acumularam a função de Avaliado/Avaliador, com 13,1% e 10 docentes tiveram o estatuto de Avaliado/Avaliador/CCAD, perfazendo uma percentagem de 3,3%.

Quadro 23 - Estatuto dos professores na ADD

Estatuto na ADD	Frequência	Percentagem
Avaliado	255	83,6 %
Avaliado/Avaliador	40	13,1 %
Avaliado/Avaliador/CCAD	10	3,3 %
Total	305	100,0 %

Como se pode observar no quadro 24, dos 305 professores da amostra, 170 não tiveram observação de aulas, equivalendo a uma percentagem de 55,7%. Os restantes docentes, 135, no 2º ciclo de ADD, no ano letivo de 2010/2011 foram alvo de aulas observadas, com uma percentagem de 44,3%.

Quadro 24 - Solicitação de observação de aulas pelos professores avaliados

Solicitou observação de aulas	Frequência	Percentagem
Sim	135	44,3 %
Não	170	55,7 %
Total	305	100,0 %

Relativamente aos momentos de observação de aulas, verificámos que dos 135 professores que tiveram observação de aulas, a maioria optou por dois momentos distintos de 45 minutos (87; 64,4%). Constatou-se da análise do quadro 25 que um e dois

momentos de 90 minutos repartiram de forma equitativa as opções de observação manifestadas pelos professores avaliados, com uma percentagem de 17,8% (24).

Quadro 25 - Momentos de observação

Momentos de Observação	Frequência	Percentagem
Dois momentos distintos de 45 minutos	87	64,4 %
Um momento de 90 minutos	24	17,8 %
Dois momentos de 90 minutos	24	17,8 %
Total	135	100 %

No quadro 26 podemos observar que dos 50 professores que desempenharam a função de avaliador, 90% referiram que os seus avaliados solicitaram observação de aulas. Apenas 10%, constituindo uma abrangência de apenas 5 professores avaliadores, mencionaram que os seus avaliados optaram por não terem aulas observadas.

Quadro 26 - Indicação dos avaliadores relativo à solicitação de observação de aulas dos avaliados

Avaliados solicitaram aulas	Frequência	Percentagem
Sim	45	90,0 %
Não	5	10,0 %
Total	50	100,0 %

Como se pode constatar no quadro 27, a maioria dos avaliadores não receberam formação para desempenharem a função no processo de ADD, no ano letivo de 2010/2011 (30; 60,0%). Contudo, 20 professores avaliadores mencionaram que receberam formação no âmbito do 2º ciclo de ADD (40,0%).

Quadro 27 - Avaliador teve formação no âmbito do processo de ADD

Avaliadores tiveram formação	Frequência	Percentagem
Sim	20	40,0 %
Não	30	60,0 %
Total	50	100,0 %

Mediante os dados apresentados no quadro 28, somos induzidos a referir que claramente os professores avaliadores avaliaram docentes da mesma área disciplinar (48; 96%). Entretanto, dois avaliadores mencionaram que no 2º ciclo avaliativo acabaram por ter que avaliar professores que não pertenciam à sua área disciplinar, com uma percentagem de 4,0%.

Quadro 28 - Avaliador avaliou professores da mesma área disciplinar

Avaliou professor da mesma área disciplinar	Frequência	Percentagem
Sim	48	96,0 %
Não	2	4,0 %
Total	50	100,0 %

Através dos dados constantes no quadro 29, atestámos que 8 avaliadores tiveram, no processo de ADD, que avaliar professores de outra área disciplinar, representando uma percentagem de 16,3%. Contudo, verifica-se que a maioria dos avaliadores não avaliaram professores de outra área disciplinar (41; 83,7%).

Quadro 29 - Avaliador avaliou professores de outra área disciplinar

Avaliou professor de outra área disciplinar	Frequência	Percentagem
Sim	8	16,3 %
Não	41	83,7 %
Total	50	100,0 %

6.3.2. Procedimentos

Esta parte procedimental assume-se de vital preponderância para a exequibilidade do estudo, de tal forma que todos os passos foram meticulosamente pensados. Perante este facto, o processo referente ao estudo piloto foi desencadeado de forma faseada, e para tal efetuámos um conjunto de deliberações e procedimentos, para que, todas as decisões fossem assentes em ações metodologicamente congruentes, fazendo com que esta etapa fosse alicerçada em decisões assertivas que não comprometessem os *timings* do estudo. Passámos de seguida a relatar todas as estratégias utilizadas, desde o processo de aplicação do questionário piloto, passando pela análise dos dados e terminando na validação.

6.3.2.1. Processo de aplicação do questionário

Autorização da Direção Geral de Educação

Na segunda quinzena do mês de março de dois mil e treze, submetemos o nosso questionário a uma apreciação por parte da Direção Geral de Educação, a fim de obter autorização para a sua aplicação, dando cumprimento aos pontos 1 e 3 do Despacho n.º 15847/2007 de 23 de julho. Para esse fim, cumprindo com os requisitos estipulados, juntámos ao processo uma nota metodológica e declaração de aceitação de orientação por parte dos orientadores (apêndice VII, VIII). Esta entidade autorizou a aplicação do questionário em meio escolar, uma vez que, submetido à análise, cumpria os requisitos de qualidade técnica e metodológica (anexo X).

Contacto com os diretores dos agrupamentos de escola do concelho de Viseu

Na segunda quinzena do mês de março de dois mil e treze, encetámos contactos com a direção da escola básica, dos dois agrupamentos e dos dois megas agrupamentos do concelho de Viseu. Esta primeira abordagem teve como objetivo principal informá-los dos objetivos do estudo, solicitar autorização para aplicar o questionário, reportar a estratégia delineada para essa aplicação, bem como, referir que o questionário tinha sido submetido à Direção Geral de Educação, aguardando-se o parecer da mesma. Com o intuito de formalizarmos o pedido de colaboração, redigimos uma carta (apêndice XI), onde pedimos autorização para a aplicação do questionário. Todos os membros da direção (Presidente da CAP, Diretores e Assessor) contactados mostraram total disponibilidade em colaborar. Apenas um órgão de gestão mencionou que, perante a estratégia utilizada, e face a regras definidas internamente, não autorizava a aplicação, contudo, colocou-nos à vontade para contactar informalmente com os docentes no estabelecimento de ensino.

Após a Direção Geral de Educação ter autorizado a aplicação do QOADD deslocámo-nos outra vez à escola básica e à sede dos agrupamentos para informar as direções desta decisão, bem como, aproveitámos para questionar a respeito da data da reunião do conselho pedagógico mais próximo, a nomenclatura adotada para definir os departamentos e a sua quantificação, bem como o número de professores que compunham cada departamento.

Aplicação do questionário

Como forma de atenuar o impacto possivelmente negativo, da dimensão e extensão do QOADD, procurámos definir uma estratégia de aplicação que possibilitasse assegurar, dentro do possível, uma maior taxa de retorno dos questionários preenchidos. Sendo assim, instituímos que o seu preenchimento deveria ser no local de trabalho, em momento oportuno, antes do início de uma reunião. De forma a abarcar o maior número possível de respondentes, considerámos que a reunião de departamento seria o local ideal para o efeito. Definimos que a melhor forma de conseguirmos contactar todos os coordenadores de departamento ao mesmo tempo, seria antes do início da reunião do conselho pedagógico.

Contudo, através dos contactos estabelecidos com os membros das direcções, verificámos que não dispúnhamos de recursos temporais suficientes para implementar esta estratégia nos moldes determinados, pelo que, antevemos que não conseguiríamos uniformizar esta aplicação nos vários estabelecimentos de ensino. Apesar deste condicionalismo, um diretor e um presidente da CAP, disponibilizaram-se para, durante a reunião de conselho pedagógico, entregar os questionários aos respetivos coordenadores. Um terceiro elemento da direcção, predispôs-se a contactar pessoalmente os coordenadores de departamento, para os sensibilizar, informar do teor da investigação e entregar os questionários. Em ambas as situações comunicámos que os coordenadores de departamento deveriam passar os questionários, o mais tardar, na reunião de departamento seguinte e que estes, se possível, deveriam ser entregues e preenchidos no seu início. Estipulámos, com concordância dos envolvidos, que após o preenchimento e recolha dos questionários, os coordenadores de departamento deveriam entregá-los no gabinete da direcção. Um diretor referiu que o contacto com os coordenadores de departamento passaria pelo investigador, e perante este facto, momentos antes da reunião do conselho pedagógico iniciar, abordámo-los individualmente. Nesta interpelação, fizemos em primeiro lugar a necessária apresentação e de seguida, passámos à informação mais pertinente, para o momento, relativa à investigação. Mencionámos a prévia autorização da direcção para a realização do estudo no agrupamento, e tivemos a alegria de constatar que os coordenadores aceitaram colaborar, pelo que, entregámos os envelopes e referimos os procedimentos a adotar na aplicação. Por fim, no mega agrupamento que não autorizou a aplicação desta estratégia, contactámos diretamente apenas com os coordenadores dos departamentos do 2º e 3º ciclo, solicitando a colaboração dos mesmos. Aos que mostraram disponibilidade, entregámos os questionários condicentes com o número de professores

que compunham o respetivo departamento curricular e informámos os procedimentos a empregar para aplicação do questionário. Solicitámos o contacto telefónico e combinámos que, após a reunião de departamento curricular, encetaríamos novo contacto para recolher os questionários.

A aplicação do questionário foi iniciada na primeira quinzena de abril, prolongando-se pelo mês de maio e junho de dois mil e treze. Para esse efeito e como forma de conferir total anonimato, os questionários foram colocados dentro de um envelope branco. Perante a exigência de uma equipa da direção, anexámos ao questionário destinados à população da sua escola, um termo de aceitação para participar na investigação (apêndice XIV). Em virtude de na maioria dos casos não conseguirmos contactar diretamente com os coordenadores de departamento, vimo-nos confrontados com a necessidade de informá-los sobre o estudo. Sendo assim, um dos envelopes foi marcado e destinado ao coordenador de departamento. Dentro deste, para além do questionário, colocámos um documento (apêndice XII), previamente redigido, em que através do seu teor, procurámos informar os vários coordenadores de departamento do âmbito da investigação e da sua aprovação pela Direção Geral da Educação. Com este documento, pretendemos criar um protocolo de cooperação. Definimos, também, quais os procedimentos a adotar na aplicação do questionário e o local de devolução dos mesmos.

Para maior controlo de todo o processo de aplicação e recolha do questionário, regemo-nos por algumas estratégias: 1. O envelope destinado ao coordenador de departamento foi previamente marcado; 2. Aglomerámos os envelopes por agrupamento e departamento, sinalizando a sua quantidade; 3. À medida que recolhíamos os questionários, estes eram imediatamente conferidos e os dados colocados na base do programa de tratamento estatístico, sendo posteriormente arquivados.

6.3.3. Validação do QOADD

Os resultados obtidos com o questionário piloto foram analisados através do programa de tratamento estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0. Para efetuar as análises estatísticas desta parte do estudo, enveredámos pela técnica de estatística descritiva. Para caracterização da amostra, utilizámos o cálculo da frequência e percentagem. No que concerne ao estudo da fiabilidade do QOADD, e

como forma de verificar a sua consistência interna, calculámos o *Alfa de Cronbach* e o coeficiente de correlação item-total. Quando à validade, optámos pela utilização da análise factorial exploratória, com uma extração dos fatores pelo método das componentes principais e uma rotação ortogonal *varimax* com uma normalização de *Kaiser*.

Para efetivarmos a validação do questionário desencadeámos um conjunto de procedimentos estatísticos, com o objetivo de aferirmos a sua qualidade científica. Desta forma, os investigadores pretenderam certificar-se, à priori, que as informações obtidas pelos dados colhidos pelo QOADD na aplicação final, serão plausíveis e cientificamente válidas, conferindo rigor e valor científico à investigação.

Morgado (2012, p. 83) refere que “depois de elaborar o instrumento de recolha de dados o investigador deve certificar-se da sua validade e fiabilidade” tendo em consideração que, “nenhum instrumento é definitivamente válido e fiável” (p. 86). A fiabilidade e a validade são, na opinião de Fortin (2000), requisitos obrigatórios que um questionário deve apresentar para assegurar a qualidade de qualquer instrumento de medida. Perante este facto, optámos por sujeitar o questionário à estimação da fiabilidade, através da verificação da consistência interna, bem como, conferir a sua validade teórica, através da utilização da análise factorial.

Na consumação da fiabilidade e validade os investigadores necessitam de 5 questionários para cada item. Devido à extensão deste instrumento de recolha de dados, necessitaríamos de 465 questionários. Após várias reflexões efetuadas entre os investigadores, decidiu-se reduzir esse número. Instituímos, sem prejuízo da veracidade científica, que para este processo, a quantificação final teria como base o grupo com maior número de itens, que neste caso, é o grupo D. Sendo assim, e como este grupo é constituído por 27 itens, precisaríamos de 135 questionários.

De seguida, explicitaremos, o mais detalhado possível, todas as etapas que percorremos para a consecução da validação do QOADD, sustentando as nossas decisões na literatura específica.

6.3.3.1. Análise da Fiabilidade⁷⁷

A verificação da fiabilidade interna do QOADD assenta, segundo Coutinho (2011), no pressuposto de que quando os inquiridos respondem a um questionário, o mais provável é que as respostas aos vários itens variem, acarretando que os valores obtidos na medição das variáveis intervalares tenham pontuações diferenciadas. Sendo assim, um instrumento de recolha de dados acaba por ter fiabilidade, na opinião de Coutinho (2011, p. 111), quando “aplicado duas vezes ao mesmo fenómeno/situação, fornece os mesmos resultados, independentemente das circunstâncias de aplicação”. Por sua vez, Fortin (2000, p. 225) esclarece que a fiabilidade “é uma propriedade essencial dos instrumentos de medida”, estimada através da consistência interna⁷⁸, que corresponde à homogeneidade dos enunciados de um instrumento de medida, ou seja, averiguar como é que cada item de um questionário está ligado aos outros itens da escala. O grau de fiabilidade de um questionário aponta para a consistência interna dos itens que o constituem, sendo que para Fortin (2000, p. 227) “quanto mais os enunciados estão relacionados, maior é a consistência interna do instrumento”. Para estimar a fiabilidade interna do QOADD optámos pela utilização do coeficiente *Alpha de Cronbach*⁷⁹, que mede a capacidade explicativa de uma determinada variável ou factor pelos itens que o compõem. Coutinho (2011) refere que o coeficiente *Alpha de Cronbach* é o indicador mais aconselhado na literatura para verificar a consistência interna dos instrumentos que apresentam uma escala do tipo Likert. De acordo com o Fortin (2000) e Pestana e Gageiro (2008), o valor do coeficiente *Alfa de Cronbach* varia entre 0,00 e 1,00, sendo que quanto mais elevado for o valor, maior é a consistência interna. Como forma de verificação da medida de fiabilidade da consistência interna,

⁷⁷ A utilização do termo não parece ser consensual na literatura. Autores como Coutinho (2011) e Fortin (2000) empregam o termo fidelidade, sendo que o primeiro assevera que também pode ser usado o termo fiabilidade. Por sua vez, Hill e Hill (2009) e Morgado (2012) utilizam o termo fiabilidade. Perante esta flexibilidade terminológica, fomos verificar a origem das palavras no latim. A palavra Fiabilidade (forma alatinada de fiável + dade), de nome feminino Qualidade do que é fiável, digno de confiança, que é igual a CONFIABILIDADE e CREDIBILIDADE. Por sua vez, Fidelidade vem do Latim: FIDELITAS, "fidelidade", de FIDELIS, "fiel", de FIDES, "fê". Sendo assim, constatámos que o termo fiabilidade é o que melhor se adequa a investigação.

⁷⁸ “Consistência interna dos fatores define-se como a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos inquiridos. Isto é, as respostas diferem não porque o inquirido seja confuso e leve a diferentes interpretações, mas porque os inquiridos têm diversas opiniões” (Pestana & Gageiro, 2008, p. 527).

⁷⁹ *Alpha de Cronbach* pode “definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica” (Pestana & Gageiro, 2008, pp. 527, 528).

Pestana e Gageiro (2008, p. 528), apresentam a seguinte escala, que servirá como referência principal para justificar os valores de *Alfa de Cronbach* obtidos no nosso instrumento: “*Superior a 0,9 – Muito Boa; entre 0,8 e 0,9 - Boa; entre 0,7 e 0,8 - Razoável; entre 0,6 e 0,7 - Fraca e abaixo de 0,6 – Inadmissível*”.

Como forma de efetivar a fiabilidade do QOADD, sujeitámos os seus itens análise através do método de *Alfa de Cronbach* e do coeficiente de correlação *R de Pearson*, correlação item-total, para averiguar da consistência interna dos seus itens. Através desta análise vamos identificar os itens menos consistentes em termos estatísticos e proceder à sua eliminação. Assim, como asseveram Hill e Hill (2009), através deste estudo piloto, os investigadores selecionarão os itens que vão constituir a versão final do QOADD. Para realizar a consumação da análise da consistência interna de forma fiável, baseamo-nos em Pestana e Gageiro (2008) e, desta forma, efetuaremos a análise de cada item quanto à sua média e desvio padrão, a correlação item-total e o coeficiente de *Alfa de Cronbach* para todos os itens. Na análise dos dados relativamente à média e desvio padrão, orientar-nos-emos por Castro, Pacheco e Magalhães (1993, citados por Morgado, 2012, pp. 98, 99) sendo que, segundo eles, a leitura de um questionário que apresente uma escala de Likert de cinco pontos, deve ser interpretada segundo os seguintes níveis: “*1.0 a 2.6 – Claramente Inadequado; 2.7 a 3.3 – Indefinição Avaliativa e 3.4 a 5.0 – Claramente Adequado*”. Relativamente ao desvio padrão, a sua variação pode interpretar-se de acordo com os seguintes critérios: “*0.00 a 0.29 – Consenso Alto; 0.30 a 0.59 – Consenso Moderado/Alto; 0.60 a 0.89 – Consenso Moderado/Baixo e mais de 0.90 – Consenso Baixo*”.

As análises dos itens serão explanadas e explicitadas de forma compartimentada, e para o efeito orientar-nos-emos pelos grupos constituintes do QOADD. Todos os dados e valores aparecem explicitados no apêndice XXI - fiabilidade interna.

Sendo assim e relativamente ao Grupo A, verificou-se que fazia mais sentido considerar os itens deste grupo como um todo e não pelas dimensões delineadas. Desta forma, e em primeiro lugar, fizemos a recodificação dos itens invertidos: A3, A6, A7, A13, A14, A15. De seguida, procedemos ao processamento dos dados referentes à consistência interna e no que concerne à média e desvio padrão, verificámos que 12 dos 16 itens apresentam valores da média aritmética abaixo do ponto médio (3). De entre estes, destacam-se os itens A6 (1.83) e A7 (1.50) cujos valores são considerados por Castro et al (1993, citados por Morgado, 2012) claramente inadequados. Por sua vez, os mesmos itens no que toca ao consenso das respostas dos inquiridos apresentam valores

de desvio padrão que Castro et al (1993, citados por Morgado, 2012) consideram ser de consenso moderado/baixo. Da interpretação dos dados relativos a correlações item-total, constatamos que os itens que apresentam menos correlação são o A3 (.137), A7 (.280), A12 (.165), A14 (.221) e A15 (.092). Segundo Hill e Hill (2009), para que exista uma correlação relativamente forte entre os valores dos itens e o valor total do conjunto de itens, os valores apresentados por cada item na correlação item-total, devem-se situar entre 0.4 a 0.7, o que não acontece nestes casos. Pestana e Gageiro (2008, p. 531) referem que “para se saber o efeito de cada variável na consistência interna do factor, observa-se o *Alpha if Item Deleted* que se compara com o do *Alfa de Cronbach* (α 0,76) obtido no total dos 16 itens. A comparação dos dados indica que se eliminarmos os itens A3 (α 0,77), A12 (α 0,77) e A15 (α 0,77) o *Alfa de Cronbach* aumenta, bem como a consistência interna, pelo que estes itens apresentam uma fraca correlação com os restantes. Por outro lado, Pestana e Gageiro (2008) asseveram que os itens que apresentarem uma correlação item-total maior que .30 não são passíveis de serem eliminados, exceto os itens que patenteiam valor abaixo dessa referência. Enquadram-se nesta configuração, apresentando correlações fracas, os itens A3 (.17), A7 (.28), A12 (.17), A14 (.22) e A15 (.092). Sendo assim, e após a análise e interpretação total dos dados, decidimos eliminar os itens A3 (a ADD deve estar dissociada da progressão na carreira), A7 (a determinação de quotas para a obtenção de classificação de excelente criou várias situações de injustiça), A12 (para além da docência, o desempenho de cargos na escola, constituiu uma mais valia para a obtenção de uma boa classificação final), A14 (a possibilidade de as escolas construírem os vários instrumentos de registo do desempenho docente acabou por comprometer a equidade na avaliação) e A15 (a decisão por parte de alguns agrupamentos/escolas de não atribuição da classificação final de excelente descredibilizou a ADD). Após a eliminação dos itens A3, A7, A12, A14 e A15, sujeitámos os restantes 11 a nova análise de consistência interna. Verificámos que o *Alfa de Cronbach* aumentou, passando de (α 0,76), razoável, para (α 0,80) valor de consistência interna considerado por Pestana e Gageiro (2008) de boa. Ao observarmos o *Alpha if Item Deleted*, constatámos que se tomarmos a decisão de eliminar qualquer um dos itens, o *Alfa de Cronbach* diminuiria, pelo que se conclui que a consistência interna depende de todos e que não devemos eliminar mais nenhum. No compêto geral, o grupo A ficou constituído pelos itens A1, A2, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A13 e A16.

Relativamente ao Grupo B1, constituído por 11 itens, efetuámos inicialmente a recodificação dos itens invertidos: B1_17, B1_18, B1_26 e B1_27. Após este procedimento, avançámos para a operacionalização da consistência interna. Ao analisarmos os dados da média e desvio padrão, atestámos que os itens B1_18 e B1_22 apresentam médias de 2.43 e 2.33, respetivamente, sendo consideradas Castro et al (1993, citados por Morgado, 2012) de claramente inadequadas. Estes dados indicam que existe uma discordância de opinião dos inquiridos relativamente aos itens. Por sua vez, os itens B1_26 e B1_27 apresentam médias aritméticas que se situam entre os valores de 3.4 e 5.0 sendo consideradas por Castro et al (1993, citados por Morgado, 2012) de claramente adequadas e que se traduz numa concordância dos inquiridos com os itens. No que concerne ao desvio padrão, os dados indicam que todos os itens, exceto o B1_26 (0.795), apresentam uma dispersão alta, sendo que o consenso das respostas dos professores inquiridos é caracterizado de baixo (mais de 0.90). Através dos dados constantes no quadro da análise do item total, verificámos que os itens B_18 (.11), B_21 (.13), B_22 (.04), B_26 (.258) e B_27 (.210) têm um valor de correlação item-total bastante inferior a 0.4 e 0.7. Portanto, não existe uma correlação forte entre cada item e o total. Quando comparámos os valores do *Alpha if Item Deleted* com o *Alpha de Cronbach* (α 0,62) para os 11 itens, os valores indicam que se eliminarmos os itens B1_18 (α 0,63), B1_21 (α 0,63), B1_22 (α 0,66) o valor do *Alpha de Cronbach* para cada item aumentaria, acarretando um aumento do valor da consistência interna. Por fim, apurámos que os itens B1_18 (.11), B1_21 (.13), B_22 (.0,4), B1_26 (.26) e B1_27 (.21) apresentam valores de correlação item-total inferiores a .30, pelo que se deve proceder à sua eliminação. Perante estes factos, decidimos com base nas análises, eliminar os itens B1_18 (a marcação prévia da aula observada permitiu ao avaliado preparar antecipadamente a aula com os alunos), B1_21 (no meu agrupamento/escola os avaliadores reuniram-se com o objetivo de uniformizarem os processos avaliativos), B1_22 (como resultado do processo supervisivo, o professor avaliado alterou a sua prática diária no que concerne à planificação e lecionação das aulas), B1_26 (durante a observação das aulas o avaliador expressou comportamentos que condicionaram negativamente a atuação do avaliado) e B1_27 (a presença do avaliador na aula contribuiu para a desestabilização dos alunos da turma). Depois de concretizarmos a eliminação dos itens efetuámos nova análise de consistência interna. O valor do *Alpha de Cronbach* passou de consistência interna fraca (α 0,62) para consistência interna razoável (α 0,70). Os dados indicam que existe uma forte correlação entre cada item e o

total, sendo que todos os itens se enquadram entre os valores de 0.4 e 0.7. Por outro lado, e no capítulo da comparação do *Alpha if Item Deleted* com o *Alpha de Cronbach* (α 0,70) constata-se que se eliminássemos alguns dos itens, o *Alpha de Cronbach* diminuiria, o que significa que todos eles são essenciais para a consistência interna. O grupo B1 ficou constituído pelos itens B1_17, B1_19, B1_20, B1_23, B1_24 e B1_25.

De seguida, apresentamos a análise da consistência interna do Grupo C. Iniciámos o processo com a recodificação dos itens C_60, C_62 e C_63. Apesar de o valor do *Alpha de Cronbach* para os 21 itens ser de α 0,88, que representa para Pestana e Gageiro (2008) uma consistência interna boa, optámos por realizar uma análise da consistência interna pelas quatro categorias da dimensão *Desenvolvimento Profissional dos Professores*.

A categoria *vertente profissional, social e ética* é constituída pelos itens C_46, C_47, C_48, C_49, C_50, C_51, C_52, C_53, C_58, C_60 e C_63. Os dados indicam que os itens C_46 (2.2), C_47 (2.5), C_50 (2.3) e C_51 (2.4) possuem uma média de discordância dos inquiridos face aos itens que é considerada por Castro et al (1993, citados por Morgado, 2012) de claramente inadequada. Por sua vez, os itens C_58, (1.12), C_52 (1.06), C_60 (1.04), C_51 (1.01) e C_49 (1.0) são os que apresentam valores mais altos de variação de desvio padrão, sendo que para Castro et al (1993, citados por Morgado, 2012) é um forte indicador da existência de um baixo consenso das respostas dos professores. Da análise das correlações item-total, os dados indicam que os valores dos itens C_48 (.028), C_58 (.26) e C_63 (.29) não se situam entre 0.4 e 0.7, o que significa a existência de uma fraca correlação entre cada item e o total. Podemos ainda inferir que estes itens possuem valores de correlação item-total inferiores a .30, considerado por Pestana e Gageiro (2008) de fraco. Os valores de *Alpha if Item Deleted* evidenciam que os itens C_48 (α 0,85) e C_58 (α 0,83) adquirem valores *Alfa* maiores que o *Alpha de Cronbach* (α 0,82) caso sejam eliminados. Esta evidência significa que estes dois itens possuem uma fraca correlação com os restantes e que com a sua eliminação a consistência interna aumenta. Desta forma, tomámos a decisão de eliminarmos os itens C_48 (a avaliação do desempenho docente deve centrar-se sobretudo na identificação das necessidades de desenvolvimento profissional dos professores) e C_58 (a observação de aulas entre pares deveria ser uma prática frequente nas escolas). Depois dos procedimentos inerentes à eliminação dos itens fracos, o grupo C ficou constituído por 9 itens: C_46, C_47 e C_49 ao C_53, C_60 e C_63. Seguidamente e como forma de verificar a consistência interna, sujeitámos os

itens a nova análise. Ao analisarmos os dados da correlação item-total, constatamos que todos os itens, exceto o C_63 (.31), apresentam uma forte correlação, situando os seus valores entre 0.4 a 0.7. Por outro lado, o valor *Alpha if Item Deleted* do item C_63 (α 0,87) indica que se efetuássemos a sua eliminação a consistência interna aumentava. Contudo, os dados indicaram que o valor do *Alpha de Cronbach* aumentou, passando de α 0,82 para α 0,86 valores de consistência interna considerados por Pestana e Gageiro (2008) de boa, pelo que entendemos que deveríamos manter todos os itens.

A categoria *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* comporta 4 itens, mais propriamente o C_54, C_55, C_56 e C_57. Os dados relativamente à média aritmética indicam, tendo como referência que o ponto médio da escala é 3, que os professores têm uma maior discordância de opinião relativamente ao item C_54. No que concerne aos itens C_55, C_56 e C_57 os valores da média indicam que os professores inquiridos optaram pela neutralidade, assumindo um não posicionamento, provocando segundo Castro et al (1993, citados por Morgado, 2012) uma indefinição avaliativa. No que diz respeito ao desvio padrão, os dados de todos os itens mostram valores iguais ou superiores a 0.90 significando que existe um consenso baixo nas respostas dos professores. Da análise dos dados referentes à correlação item-total, verificámos que os valores de todos os itens não são inferiores a .30 e que se situam entre 0.4 a 0.7 o que nos permite inferir que existe uma correlação forte entre cada item e o total. Quando interpretámos os valores do *Alpha if Item Deleted* em todos os itens, comprovámos que se eliminarmos qualquer um, o valor do *Alpha de Cronbach* diminui. Desta forma, considera-se que a consistência interna depende muito dos 4 itens, pelo que, não devemos eliminar nenhum. Ao observarmos o valor do *Alpha de Cronbach* (α 0,77) verificámos que a consistência interna é considerada por Pestana e Gageiro (2008) de boa. Portanto, da conjugação dos resultados das várias análises efetuadas, entendemos que a categoria *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* deve manter os 4 itens: C_54, C_55, C_56 e C_57.

A terceira categoria, *participação na escola e relação com a comunidade educativa*, é constituída pelos itens C_59, C_61 e C_62. A operacionalização da consistência interna demonstrou que as médias aritméticas de respostas são inferiores a 2,6, o que significa que existe uma discordância dos professores face aos 3 itens. Por sua vez, os valores do desvio padrão C_59 (0.999), C_61 (0.993) e C_62 (1.059), demonstram que o consenso nas respostas dos professores é baixo. Os valores da correlação item-total situam-se entre 0.4 a 0.7 (C_59; .47, C_61; .58 e C_62; .45), o que

demonstra existir uma forte correlação entre cada item e o total. Por outro lado, nenhum dos itens tem um valor de correlação item-total inferior a .30, significando que não devemos eliminar qualquer item. No que concerne aos valores de *Alpha if Item Deleted* (C_59; α 0,60, C_61; α 0,50 e C_62; α 0,64) e quando comparamos com o *Alpha de Cronbach* (α 0,67), percebemos que se eliminarmos qualquer um dos itens o valor do *Alpha de Cronbach* não aumenta. Por este facto, considera-se que os itens apresentam uma forte correlação e que não devem ser alvo de eliminação. Apesar de se verificar que o valor do *Alpha de Cronbach* (α 0,67) é baixo, o que significa que a consistência interna dos itens é fraca, entendemos que, através dos dados obtidos na correlação item-total, não devemos eliminar qualquer item, ficando assim a categoria, *participação na escola e relação com a comunidade educativa*, constituída por 3 itens: C_59, C_61 e C_62.

De seguida apresentamos a análise da consistência interna dos itens da categoria *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*. Relativamente aos valores da média, identifica-se que os itens C_64 (3.55) e C_65 (3.75) estão acima do ponto médio 3, que induz à interpretação da existência de uma clara concordância dos professores com os itens. O mesmo não acontece com o item C_66 cujo valor de média (2.6) representa que os professores estão em discordância face ao item. Quanto ao desvio padrão o item C_64 (1.051) possui o valor mais alto, contudo os valores dos 3 itens evidenciam que existe um baixo consenso nas respostas dos professores. Quando analisamos os dados da correlação item-total, aferimos que apenas o item C_66 (.15) possui um valor inferior de correlação item-total de .30, não se situando entre 0.4 a 0.7, o que nos leva a inferir que o item tem uma fraca correlação com os restantes. Ao compararmos o *Alpha if Item Deleted* dos itens C_64 (α 0,22), C_65 (α 0,23) e C_66 (α 0,64) com o *Alpha de Cronbach* total (α 0,50), verifica-se que se eliminarmos qualquer um deles, apenas no caso do item C_66, o valor do *Alpha de Cronbach* aumenta, passando de α 0,50 para α 0,64. Por este facto, considera-se que o item C_66 tem uma fraca correlação com os outros itens, pelo que, a sua eliminação acarreta um aumento da consistência interna. Ao analisarmos o valor do *Alpha de Cronbach* para os 3 itens conferimos que é baixo (α 0,50), o que significa que a consistência interna é considerada de inadmissível. Perante os resultados da análise de consistência interna e, como apenas o item C_66 (o processo de supervisão pedagógica foi fundamental para a identificação de necessidades de formação) apresenta uma fraca correlação, entendemos que seria melhor eliminá-lo, ficando a categoria *desenvolvimento e formação*

profissional ao longo da vida, constituída pelos itens C_64 e C_65. De seguida sujeitámos os 2 itens a uma nova análise de consistência interna, sendo que os dados da média aritmética se situam acima do ponto médio 3, mais propriamente entre (3.4 a 5.0), o que na opinião de Castro et al (1993, citados por Morgado, 2012) representa uma concordância dos professores face aos itens. Os valores da correlação item-total dos itens C_64 (.48) e C_65 (.48) indicam que existe uma forte correlação entre cada item e os restantes, em virtude de ambos serem superiores a .30 e se situarem entre 0.4 e 0.7. Por outro lado, se eliminássemos um dos itens (C_64, α 0,60) e (C_65, α 0,59) o valor do *Alpha de Cronbach* não aumentava, sendo assim, inferimos que a consistência interna depende destes itens visto possuírem uma forte correlação. Ao comparar o valor do *Alpha de Cronbach* (α 0,50) antes da eliminação do item C_66 com o valor do *Alpha de Cronbach* para os 2 itens restantes (α 0,64), verifica-se que houve um aumento da consistência interna, passando de inadmissível para fraca. No final efetuámos nova análise de consistência interna ao Grupo C para o total dos itens (18), não fazendo parte deste procedimento os itens eliminados C_48, C_58 e C_66. A consistência interna continuou a ser considerada de boa, contudo o valor do *Alpha de Cronbach* aumentou, passando de (α 0,88) para (α 0,89).

No que concerne ao Grupo D, efetuámos em primeiro lugar, a recodificação dos itens invertidos, D_69, D_70, D_73, D_78, D_79, D_80, D_83, D_85, D_87, D_91, D_92 e, de seguida, efetivámos os procedimentos estatísticos necessários para aferir a consistência interna. Na análise dos dados, os fracos valores de correlação item-total dos itens invertidos, D_70 (.19), D_73 (.088), D_78 (.14), D_79 (.025), D_83 (.037) e D_87 (.13) prenderam a nossa atenção. Por este facto, optámos por realizar a análise da consistência interna pelas três categorias instituídas para a dimensão *Avaliação pelos Pares*. Após esta determinação, sujeitámos os 6 itens da categoria *avaliação pelos pares* aos procedimentos da consistência interna. Através da interpretação dos valores da média, verificámos que apenas o item D_71 (3.43) possui um valor superior a 3, o que nos permite depreender que existe uma concordância dos professores inquiridos face ao item. Relativamente aos valores do desvio padrão dos itens, podemos inferir que existe um consenso baixo nas respostas dos professores, mais evidente no item D_70 (1.032). Ao observarmos os valores da correlação item-total, apurámos que o item D_72 tem um valor de correlação negativo (-.002) enquanto o item D_70 apresenta um valor positivo, contudo baixo (.20). Hill e Hill (2009) asseveram que para existir uma correlação forte entre cada item e os restantes, o valor da correlação item-total deve-se situar entre 0.4 e

0,7, o que não acontece nestes casos. Quando analisámos os valores do *Alpha if Item Deleted*, constatámos que ao eliminarmos o item D_70 e D_72 o valor do *Alpha de Cronbach* aumentava (α 0,60 e α 0,70). Por este facto, somos induzidos a referir que ambos os itens possuem uma fraca correlação e que se os eliminarmos a consistência interna aumenta. Relativamente ao *Alpha de Cronbach*, verificámos que o valor do *Alpha* é baixo (α 0,60), o que significa que a consistência interna é considerada de fraca. Como resultado das análises efetuadas, os investigadores decidiram eliminar os itens que apresentam uma fraca correlação, D_70 (considerando que o principal objetivo da ADD é a prestação de contas, a presença do avaliador na sala de aula torna-se incómoda) e D_72 (a falta de formação dos avaliadores foi colmatada com a passagem de avaliador interno para externo). Desta forma, a categoria *avaliação pelos pares* ficou constituída pelos itens D_67, D_68, D_69 e D_71. De seguida, e como forma de confrontar os valores antes e depois da eliminação dos itens, realizámos a análise da consistência interna para os 4 itens da categoria *avaliação pelos pares*. Os valores da correlação item-total dos itens aumentou, à exceção do item D_69 que diminuiu, passando de .37 para .30, contudo mantém uma forte correlação com os restantes itens. Por outro lado, quando observamos os valores do *Alpha if Item Deleted*, destacamos que se eliminarmos o item D_69 (α 0,76) o valor de *Alpha* aumenta, o que nos leva a inferir que se fosse eliminado a consistência interna aumentava. Contudo, entendemos que essa não seria a melhor opção e resolvemos manter o item. Ao compararmos os valores do *Alpha de Cronbach*, denotamos que passou de α 0,60 para α 0,71, o que significa que a consistência interna aumentou, passando de fraca para razoável.

Apresentamos de seguida, os passos efetuados para os procedimentos de verificação da consistência interna para a categoria *avaliação pelos pares internos*. Da análise das médias, somos induzidos a referir que existe uma indefinição nas opiniões dos professores face aos itens D_73 (2.7), D_74 (2.8), D_75 (2.7), D_77 (2.7) D_78 (3). O item D_76 é o que apresenta menor valor de média aritmética (2.5), o que corresponde, segundo Castro et al (1993, citados por Morgado, 2012) a uma discordância dos inquiridos em relação ao item. Quanto ao desvio padrão, verifica-se que apenas no item D_75 (0.85) os professores manifestaram algum consenso nas respostas, apesar de ser considerado moderado/baixo. Nos restantes itens, os professores denotaram um baixo consenso nas respostas. Constatámos, através da análise dos dados de correlação item-total, que os itens D_73 (.25) e D_78 (.16) têm valores de correlação baixos, o que indica possuírem uma fraca correlação com os restantes itens. Ao

analisarmos a coluna dos valores do *Alpha if Item Deleted*, verificámos que se eliminarmos os itens D_73 (α 0,75) e D_78 (α 0,78) o valor do *Alpha* aumenta. Pelo exposto, podemos deduzir que estes itens têm uma fraca correlação com os restantes e, com a eliminação de ambos a consistência interna aumenta. Quando interpretámos o valor do *Alpha de Cronbach* (α 0,73), verificámos que estamos perante uma consistência interna razoável. Depois de refletirmos sobre a análise dos dados apresentados anteriormente, decidimos eliminar os itens D_73 (a falta de formação dos avaliadores internos dificultou a operacionalização do processo de avaliação do desempenho docente) e D_78 (a avaliação por pares internos tem assentado principalmente numa lógica de avaliação sumativa e prestação de contas), ficando a categoria *avaliação pelos pares internos* formada por 4 itens, mais propriamente, D_74, D_75, D_76 e D_77. Como forma de comprovarmos as opções tomadas, decidimos sujeitar os 4 itens a nova análise de consistência interna. Os valores da correlação item-total atestam que, os itens apresentam uma forte correlação, pese embora o item D_74 apresentar o menor valor (.50), continuando dentro dos valores apontados por Hill e Hill (2009) para correlação forte. Ao analisarmos os valores da coluna *Alpha if Item Deleted*, apurámos que, caso o item D_74 (α 0,88) seja eliminado, o *Alpha* aumenta, e consequentemente a consistência interna também. Contudo, ao compararmos os valores do *Alpha de Cronbach*, verificámos que aumentou, passando de α 0,73, consistência interna razoável, para α 0,85, consistência interna boa. Sendo assim, entendemos não eliminar mais nenhum item.

Consumados os procedimentos para a análise da consistência interna para a categoria *avaliação pelos pares externos*, os valores indicam que apenas os itens D_84 (3.23) e D_86 (3.55), apresentam valores de média aritmética superior ao ponto médio da escala. Os professores manifestam opiniões discordantes relativamente aos itens D_79, D_80, D_82, D_83, D_85, D_87, D_90, D_92 e D_93. Quanto ao desvio padrão, os valores dos itens D_82, D_83, D_85, D_86, D_88, D_90, D_91, D_92 e D_93 indicam que os professores apresentam um consenso nas respostas moderado/baixo, enquanto nos restantes, os professores denotaram um consenso nas respostas baixo. Através dos valores da correlação item-total atestámos que os itens D_79 (-.60), D_80 (0.17), D_83 (.50), D_84 (.20), D_86 (.18) e D_87 (.070) possuem uma fraca correlação com os outros itens, apresentando valores abaixo do .30, sendo por este facto, alvo de eliminação. Por outro lado, os valores do *Alpha if Item Deleted* corroboram a fraca correlação dos itens D_79 (α 0,71) D_83 (α 0,69) D_86 (α 0,69) e D_87 (α 0,69), visto

que, se eliminarmos qualquer um deles o valor do *Alpha* aumenta, provocando um aumento da consistência interna. Quanto ao *Alpha de Cronbach*, o valor de α 0,67 indica que a consistência interna é considerada fraca. Pelas razões apresentadas anteriormente, decidimos eliminar os itens D_79 (a observação de apenas duas aulas não é suficiente para o avaliador externo apreciar a competência pedagógica e científica do professor avaliado), D_80 (o principal objetivo da observação das aulas pelo avaliador externo é classificar o desempenho profissional do professor avaliado), D_83 (o processo de seleção dos avaliadores externos é uma das principais limitações apontadas à ADD, no atual modelo), D_86 (o avaliador externo deve contemplar no processo de supervisão pedagógica uma pré e pós-observação, de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional do seu avaliado) e D_87 (na avaliação por pares externos, a marcação prévia da aula observada permite ao avaliado preparar a aula com os alunos, no intuito de obter uma boa classificação). Desta forma, a categoria *avaliação pelos pares externos* ficou formada por 9 itens: D_81, D_82, D_85, D_88, D_89, D_90, D_91, D_92 e D_93. Depois da eliminação, sujeitámos os itens a uma nova análise de consistência interna, sendo que os valores da correlação item-total conferem aos itens uma forte correlação. Por sua vez, quando comparámos os valores do *Alpha de Cronbach* antes e depois da eliminação dos itens, verificámos que aumentou, passando de α 0,67 para α 0,78, implicando que a consistência interna deixou de ser fraca, para ser razoável. No final, analisámos novamente o grupo D com todos os itens (17) sem os itens eliminados, D_70, D_72, D_73, D_78, D_79, D_80, D_83, D_84, D_86 e D_87 apresentando um *Alpha de Cronbach* (α 0,80) superior à apresentada aquando da análise inicial de todos os 21 itens (α 0,76). Por sua vez, estes valores indicam que a consistência interna passou de razoável para boa.

6.3.3.2. Análise factorial exploratória

Segundo Fortin (2000, p. 225) a validade “se refere ao grau de correlação de um instrumento de medida com outra coisa que não o próprio instrumento de medida”. A validade pode ser estimada de diferentes formas, seguindo várias etapas que vão desde a revisão da literatura, reflexões pessoais, identificação de conceitos e análises empíricas apoiadas num quadro teórico. Uma outra abordagem consiste no recurso a peritos ou especialistas na área, que avaliam até que ponto os enunciados correspondem às

características que se querem medir. Neste sentido, a verificação da validade de um instrumento envolve vários níveis de atuação, com o intuito de demonstrar “até que ponto o instrumento ou indicador empírico mede o que se deveria medir (Fortin, 2000, p. 228). Segundo Hill e Hill (2009), existem três tipos de métodos para determinar a validade de um instrumento de recolha de dados: *validade de conteúdo*, *validade teórica* e *validade prática*. Decidimos pela análise da *validade teórica*, que pode ser verificada através da validade factorial, que, por sua vez, de acordo com Hill e Hill (2009), é demonstrada utilizando a técnica estatística, análise factorial. Para Pestana e Gageiro (2008, p. 489), a análise factorial “é um conjunto de técnicas estatísticas que procura explicar a correlação entre as variáveis observáveis, simplificando os dados através da redução do número de variáveis necessárias para as descrever”. Por um lado, por ser um dos métodos mais utilizados para demonstrar a validade de um instrumento, e por outro lado, fruto da amostra do estudo piloto ser de grande dimensão, efetuaremos os passos estatísticos necessários para consumir a análise factorial exploratória. Este tipo específico de análise factorial é utilizado, na opinião de Pestana e Gageiro (2008, p. 489), “quando trata a relação entre as variáveis sem determinar em que medida os resultados se ajustam a um modelo, ou confirmatória, quando compara os resultados obtidos com os que constituem a teoria”.

Sendo que a análise factorial permite estimar o peso dos factores (*loadings*) e as variâncias (Pestana & Gageiro, 2008) utilizaremos o método das componentes principais para a extração dos factores e verificar a forma como se organizam e se estruturam os itens. Na ótica de Pestana e Gageiro (2008, p. 489), “esta técnica permite avaliar a validade das variáveis que constituem os factores, informando se medem ou não os mesmos conceitos”. Deste modo, e em primeiro lugar, procedeu-se à análise do índice de *Keiser-Meyer Olkin* (KMO) para verificar a adequação dos dados para análise factorial. Essa é uma medida da fatorabilidade das matrizes de correlação na qual a análise factorial está baseada. Como asseveram Pestana e Gageiro (2008) o valor do *Keiser-Meyer Olkin* (KMO) varia entre 0 e 1, sendo que quanto mais baixo for o valor menos aconselhável é realizar a análise factorial. Na análise dos valores constantes no teste KMO, vamos nos reger pela escala apresentada por Pestana e Gageiro (2008, p. 493) que dá indicação dos valores de medida do KMO: “1-0,9 - *Muito Boa*; 0,8-0,9 - *Boa*; 0,7- 0,8 - *Média*; 0,6-0,7 - *Razoável*; 0,5-0,6 - *Má* e < 0,5 - *Inaceitável*”. Apesar de termos realizado o teste de esfericidade de *Bartlett*, não o iremos utilizar, já que como referem Pestana e Gageiro (2008) este teste leva a rejeitar a hipótese nula quando

a amostra é grande, pelo que recomendam a utilização do KMO. De seguida, e como forma de determinar o número de factores a serem retidos, utilizaram-se dois critérios combinados: o da variância explicada e o *scree plot*. Ou seja, procurou-se o equilíbrio entre os *eigenvalues* e o ponto onde eles estabilizam, chamado como cotovelo do gráfico. Por outro lado, nesta fase observaram-se os valores das comunalidades, que são, segundo Pestana e Gageiro (2008, p. 491), “a variância total da variável explicada pelos factores comuns”, sendo que “o seu valor indica a quantidade de variância de uma variável que é partilhada pelo menos com outra variável do conjunto”. Como forma de medir a associação linear entre as variáveis, utilizou-se a matriz das correlações. Por fim, procedeu-se à rotação ortogonal *varimax* para, de acordo com Pestana e Gageiro (2008, p. 504), conseguir-se “extremar os valores dos *loadings*, de modo que cada variável se associe apenas a um factor”. Todos os procedimentos estatísticos necessários para verificar a validade, aparecem ilustrados no apêndice XXII - análise factorial.

Deste modo, e relativamente ao Grupo A, o valor do KMO de 0,816 indica que existe uma boa correlação entre as variáveis, pelo que podemos prosseguir com o processamento da análise factorial. No que concerne à variância explicada, constata-se que o factor (componente) 1 explica 34,5 % da variância, enquanto o factor 2 explica 15,9 %. Os dois factores juntos conseguem explicar 50,5 % da variabilidade total (100%). Quando analisámos a coluna dos *eigenvalues*, verificámos que os factores 1 (3,8) e 2 (1,7) são os que apresentam valores mais altos, pelo que na análise factorial estes dois factores são os mais importantes. Deste modo, somos induzidos a reter dois factores. Da leitura e análise do quadro das comunalidades, verificámos que os itens A5 (a elaboração dos objetivos individuais é fundamental no processo de avaliação do desempenho docente), A6 (a aplicação do dispositivo de ADD gerou um clima de conflito entre os professores), A13 (a ADD veio interferir negativamente nas rotinas e práticas letivas estabelecidas pelo professor) e A10 (os avaliadores possuíam competências e conhecimentos adequados para realizar o processo de avaliação do desempenho docente) apresentam uma fraca relação com os factores retidos, em que explicam respetivamente 25,8%, 31%, 26,7% e 40% da variância. Situação oposta, acontece com os itens A4 (a observação de aulas é um instrumento fundamental de recolha de informação para a avaliação dos professores), A8 (a observação de aulas constitui, na atividade docente, a dimensão mais importante a avaliar) e A16 (a observação de aulas é a melhor forma de obter informação sobre as competências científicas e pedagógicas do professor) em que os factores retidos explicam, 70, 1%, 73,

3% e 73,5% da variância. Ao observarmos os dados da *component matrix*, averiguámos que os itens A1, A2, A5, A6, A9, A10, A11, A13 e A14 estão associados ao factor 1, enquanto os itens A8 e A16 aparecem associados ao factor 2. Após a rotação ortogonal *varimax* verificou-se que cada item ficou associado a apenas um factor, e que os itens A8 e A16 continuaram associados ao factor 2 e os restantes ao factor 1. De salientar que foram efetuadas 3 iterações, sendo que para Pestana e Gageiro (2008, p. 504) “quanto menos iterações forem necessárias, melhor os dados se adequam ao modelo”.

No que concerne ao grupo B1, o valor do KMO (0,747), mostra que existe uma correlação média entre as variáveis. Deste modo, considera-se adequado continuar com a análise factorial. Da interpretação do quadro da variância explicada, salienta-se que a análise factorial encontrou apenas um factor que explica as correlações entre as 6 componentes e que este consegue explicar 40,6% da variância total. Ao analisarmos os dados do *eigenvalues* total, constatámos que apenas o factor 1 tem um valor alto (2,4), pelo que na análise factorial este factor é considerado o mais importante. Sendo assim, a reflexão indica que devemos reter apenas um factor. A retenção de apenas um factor é confirmada pelo *scree plot*, uma vez que, como referem Pestana e Gageiro (2008, p. 501), “os valores próprios representados em relação ao número de factores a reter, são os que correspondem à maior inclinação da reta”. Através da interpretação dos valores da comunalidades verifica-se que a correlação entre o factor retido e os itens B1_17 (35,9%), B1_19 (44,8%), B1_20 (37%), B1_25 (34,3%) e B1_24 (40,8%) é fraca, em virtude de explicar menos de 50% da variância das variáveis. No caso do item B1_23 (o processo de supervisão pedagógica foi realizado num clima de aceitação e reconhecimento das competências do avaliador pelo avaliado), o factor consegue explicar 50,9% da variância da variável, o que segundo Hill e Hill (2009) é razoável. Constata-se através da análise dos valores, que todos os itens têm uma correlação média/alta com o factor retido, contudo o item B1_23 (o processo de supervisão pedagógica foi realizado num clima de aceitação e reconhecimento das competências do avaliador pelo avaliado) é o que apresenta uma correlação maior (0,71) e o item B1_25 (as práticas letivas observadas pelo avaliador traduzem bem as práticas diárias do professor avaliado) uma correlação menor (0,58).

De seguida, apresentámos os procedimentos estatísticos para efetuar a análise factorial para o Grupo B2. Através da interpretação do valor de KMO (0,790), considera-se que existe uma correlação média entre todas as variáveis. Por este facto, somos impelidos a continuar com a análise factorial. Para se decidir quantos factores se

devem reter, temos que analisar os dados da variância explicada. Os valores apresentados na *Rotation Sums of Squared Loadings*, mais propriamente os da percentagem acumulada, indicam que a análise factorial encontrou 3 factores que explicam as correlações entre as 18 componentes. O primeiro factor explica 27,6% da variância, o segundo 10,3% e o terceiro factor explica 7,4% da variância, sendo que os três factores em simultâneo explicam 45,5% da variância total. Ao analisarmos os dados do *eigenvalues*, atestámos que os factores 1, 2 e 3 são os que apresentam valores mais altos (4,7), (1,8) e (1,3), pelo que na análise factorial estes três factores são os mais importantes. Sendo assim, vamos reter 3 factores. Ao interpretarmos o gráfico do *scree plot*, verificámos que este corrobora a retenção dos três factores, em virtude de estes corresponderem à maior inclinação da reta, sendo que a partir do 3º factor a reta começa a ficar menos inclinada. Quando confrontados com os valores das comunalidades, constatámos que de entre os itens que apresentam uma fraca correlação com os factores retidos, B2_28, B2_31, B2_32, B2_34, B2_33, B2_36, B2_37, B2_29, B2_30 e B2_38, os itens B2_32 (no meu agrupamento/escola foi realizada formação interna para os avaliadores) e o B2_34 (no meu agrupamento/escola o avaliador convidou o seu colega avaliado a observar as suas aulas) são os que apresentam correlações mais fracas, em que os factores retidos explicam apenas 21,3% da variância. Por outro lado, verificámos que os factores retidos apresentam uma relação média/alta com os restantes itens, em que o item B2_39 (na reunião de pré-observação o professor avaliado deu a conhecer os objetivos e as estratégias de ensino e avaliação previstos para a aula observada) é aquele que apresenta uma maior relação, explicando 66% da variância. Ao analisarmos os dados da *component matrix*, verificámos que os itens B2_33, B2_34 e B2_44 aparecem associados ao factor 2, enquanto os restantes itens estão associados ao factor 1. O item B2_43 (na reunião de pós-observação foram definidos pelo avaliador os aspetos a privilegiar na observação de aula seguinte) é o que apresenta maior peso (*factor loadings*) e o B2_32 (no meu agrupamento/escola foi realizada formação interna para os avaliadores) menor. Sujeitámos os itens do grupo B2 à rotação ortogonal *varimax*, sendo que foram necessárias 6 iterações para que cada um ficasse associado a apenas um factor. Deste modo, os itens B2_28, B2_31, B2_38, B2_39, B2_40, B2 e B2_41, ficaram associados ao factor 1. Os itens B2_32, B2_33, B2_34, B2_42, B2_43, B2_44 e B2_45 ao factor 2 e os itens, B2_30, B2_35, B2_36, B2_37 e B2_42 ao factor 3.

No âmbito do grupo C, o valor do KMO de 0,902, diz-nos que estamos perante uma correlação muito boa entre as variáveis, e que por este facto, podemos avançar com

a análise factorial. Através da interpretação do quadro da variância explicada atestámos que através do valor da *Rotation Sums of Squared Loadings*, percentagem acumulada, que os factores 1, 2 e 3 em conjunto, explicam 54,3% da variância total dos 18 factores, sendo que cada um explica respetivamente, 37,9%, 9,5% e 6,8% da variância. Após análise dos valores do *eigenvalues*, verificámos que os factores 1 (6,8), 2 (1,7) e 3 (1,2) são os que apresentam valores mais altos, pelo que na análise factorial estes três factores são os mais importantes. Perante o exposto, vamos reter 3 factores. O gráfico do *scree plot* confirma a retenção dos 3 factores, pelo facto de constarmos que a partir da terceira componente a reta começa a apresentar menor inclinação, sinal de que devemos reter os factores 1, 2 e 3. Relativamente aos valores das comunalidades, verificámos que os itens C_59, (observação de aulas tem fomentado o trabalho colaborativo na atividade docente), C_60 (a avaliação por pares internos não contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores) e C_63 (as atitudes assumidas pelos avaliadores têm dificultado o desenvolvimento profissional dos professores) apresentam uma fraca relação com os factores retidos, explicando 37,9%, 38,5% e 37% da variância de cada item. Os restantes itens têm uma relação média/alta com os factores, sendo que o item C_57 (a observação de aulas possibilitou a criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos) é o que apresenta maior valor de relação, sendo que os factores retidos explicam 71,5% da variância do item. Quanto aos dados da *component matrix*, averiguámos que os itens C_64 (a formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes) e C_65 (para garantir uma melhor prestação na avaliação do desempenho docente os professores devem realizar formação contínua) da categoria *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, aparecem associados ao factor 2, com uma correlação de 0,731 e 0,784. Os restantes itens estão associados ao factor 1. O item C_47 (o processo de supervisão pedagógica tem estimulado o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas letivas contribuindo para a melhoria da prática profissional) é o que apresenta maior peso de correlação (0,785) e o C_63 (as atitudes assumidas pelos avaliadores têm dificultado o desenvolvimento profissional dos professores) menor (0,351). Contudo, todos os itens contribuem para definir os factores. No que concerne aos valores de correlação após a rotação ortogonal *varimax* com 5 iterações, verificámos que os itens C_64 (a formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes) e C_65 (para garantir uma melhor prestação na avaliação do desempenho docente os professores devem realizar formação contínua) da categoria *desenvolvimento e formação profissional ao longo da*

vida, surgem agora associados ao factor 3. Por sua vez, os itens C_55 (a observação de aulas potenciou a utilização das tecnologias de informação e comunicação), C_56 (a autoavaliação contribuiu para que os professores identificassem as principais componentes para a melhoria da qualidade do seu ensino) e C_57 (a observação de aulas possibilitou a criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos) da categoria *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, aparecem associados ao factor 2. Os restantes itens continuaram associados ao factor 1.

Relativamente ao grupo D, constatámos que o valor do KMO de 0,805 demonstra que existe uma boa correlação entre as variáveis, pelo que podemos continuar com a análise factorial. Ao analisarmos o quadro da variância explicada, somos impelidos a inferir, que os valores apresentados pela *Rotation Sums of Squared Loadings*, indicam que a análise factorial encontrou 3 factores que explicam as correlações entre os 17 factores. O primeiro factor explica 25,8% da variância, o segundo 18,8% e o terceiro factor explica 9,9% da variância, sendo que os três em simultâneo explicam 54,5% da variância total. Quando analisamos os dados do *eigenvalues* total, apurámos que os factores 1, 2 e 3 são os que apresentam valores mais altos, sendo que na análise factorial, estes três factores são considerados os mais importantes. Estas análises indicam que se devem reter 3 factores, sendo que o gráfico do *scree plot* confirma essa decisão. No que toca aos valores das comunalidades, os dados indicam que os itens D_69 (a avaliação por pares tem subjacente uma intenção de controlo e não de reconhecimento do trabalho do professor), D_71 (a partilha de experiências pedagógicas entre avaliador e avaliado promove a melhoria do desempenho profissional), D_74 (a ADD deveria ser realizada unicamente por pares internos), D_85 (o facto da intervenção do avaliador externo se resumir à observação de duas aulas, pode fazer com que a sua ação seja encarada numa perspetiva meramente de prestação de contas), D_90 (os critérios utilizados na seleção dos avaliadores externos asseguram bem a sua legitimidade) e D_93 (a avaliação por pares externos vem potenciar o desenvolvimento das competências pedagógicas e científicas dos professores avaliados) apresentam uma fraca correlação com os factores retidos. Por outro lado, apurámos que os factores retidos apresentam uma relação média/alta com os restantes itens, em que o item D_75 (a avaliação por pares internos tem proporcionado uma melhoria das práticas letivas dos professores) é aquele que apresenta uma maior relação, explicando 74,3% da variância. Quando analisámos os valores da *componente matrix*, verificámos que os itens D_85 (o facto da intervenção do avaliador externo se resumir à observação de duas aulas, pode

fazer com que a sua ação seja encarada numa perspetiva meramente de prestação de contas) e D_91 (a avaliação por pares externos vem acentuar o individualismo profissional) da categoria *avaliação pelos pares externos*, aparecem associados ao factor 3. Os itens D_81 (a ADD realizada por pares externos vem garantir maior rigor e sentido de justiça à avaliação), D_82 (a avaliação por pares externos vem possibilitar a adoção de boas práticas de supervisão pedagógica), D_88 (a gestão da bolsa de avaliadores externos por parte dos Centros de Formação e Associação de Escolas (CFAE's) vem fomentar o rigor e a transparência na ADD), D_89 (a avaliação por pares externos possibilita um maior controlo e vigilância de todo o processo de avaliação do desempenho docente por parte da tutela) e D_92 (a avaliação por pares externos não me parece ser sensível às especificidades dos contextos das escolas/agrupamentos dos docentes avaliados) da categoria *avaliação pelos pares externos*, estão associados ao factor 2, com valores de correlação de 0,683; 0,670; 0,480; 0,548 e 0,531 respetivamente. Os restantes estão associados ao factor 1. O item D_75 (a avaliação por pares internos tem proporcionado uma melhoria das práticas letivas dos professores) é o que apresenta maior peso de correlação (0,766) e o D_74 (a ADD deveria ser realizada unicamente por pares internos) menor correlação (0,374). Sujeitámos os itens do Grupo D à rotação ortogonal *varimax*, sendo que foram necessárias 4 iterações para que cada um ficasse associado a apenas um factor. Deste modo, os itens D_69 e D_92 surgem agora associados ao factor 3, juntamente com os itens D_85 e D_91. Os itens D_90 e D_93 estão associados ao factor 2, bem como os D_81 e D_82 que se mantêm, sendo que todos fazem parte da categoria *avaliação pelos pares externos*. Os restantes itens estão associados ao factor 1.

Operadas as alterações, o questionário assumiu a organização que apresentamos no quadro 30.

Quadro 30 - Organização estrutural do questionário piloto: dimensões e categorias

Dimensões	Grupo	Categorias	Itens
Avaliação do Desempenho Docente	A	Constrangimentos/mais-valias	1,2, 5,6, 9,10,11e13
		Observação de aulas	4, 8 e 16
Processo de Supervisão Pedagógica	B1	Organização	17 e 19
		Avaliadores/Avaliados	20, 23 e 25
		Ciclo de supervisão pedagógica	24
	B2	Organização	28, 31, 32 e 33
		Avaliadores/Avaliados	34, 35, 36 e 37
		Ciclo de supervisão pedagógica	29, 30 e 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44 e 45
Desenvolvimento Profissional dos Professores	C	Vertente profissional, social e ética	46, 47, 49 ao 53, 60 e 63
		Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	54 ao 57
		Participação na escola e relação com a comunidade educativa	59, 61 e 62
		Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	64 e 65
		Avaliação pelos pares	67, 68, 69 e 71
Avaliação pelos Pares	D	Avaliação pelos pares internos	74, 75, 76 e 77
		Avaliação pelos pares externos	81, 82, 85, 88, 89, 90, 91, 92 e 93

CAPÍTULO VII

ESTUDO PRINCIPAL COM O QOADD



7.1. Definição das hipóteses

A formulação das hipóteses é a etapa que se segue à definição do problema e que segundo Laureano (2011, p. 11) “deverá ser baseada na teoria e nunca tendo em conta o observado na amostra”. Pese embora estarmos perante uma investigação que adota uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, a utilização a determinada altura da investigação, do inquérito por questionário, técnica de recolha de dados quantitativa, permite, na opinião de Ghiglione e Matalon (1995), uma inferência estatística através da qual se podem verificar as hipóteses. Por outro lado, Marconi e Lakatos (2003, p. 162) defendem que “a utilização de uma hipótese é necessária para que a pesquisa apresente resultados úteis, ou seja, atinja níveis de interpretação mais altos”.

Sendo assim, Vieira (1995), e numa lógica mais quantitativa, refere que as hipóteses devem ser formuladas antes da recolha de dados pois são estas que orientam os procedimentos nas várias técnicas da recolha dos dados, permitindo a articulação entre referenciais teóricos e aspetos empíricos (dados). Após a análise dos dados, é suposto que o investigador faça o percurso inverso, testando as hipóteses do seu estudo e verificando a concordância (ou não) com a dimensão teórica em que o problema foi estruturado. A hipótese, segundo Tuckman (2000), apresenta-se como uma resposta possível para o problema e deve assumir características específicas como apresentar-se como uma frase declarativa, de modo claro e sem ambiguidade e deve ser operacionalizável, testável e reformulável. Neste contexto, as hipóteses são uma tentativa de explicação, por parte do investigador, para prever os resultados principais do processo de investigação. As hipóteses são testáveis por métodos empíricos e, segundo Fortin (2000), são definidas perspetivando a relação entre duas ou mais variáveis.

Para consumir com objetividade a formulação das hipóteses, o investigador tem que, por uma lado, basear-se na teoria pesquisada e identificada como relevante para o estudo, por outro lado, deve ter em atenção as investigações anteriores sobre o tema, os seus resultados, e também, pode perspetivar a sua própria experiência como uma mais-valia, sendo percebida como uma possível linha para interpretar as realidades existentes.

Desta forma e perante este quadro concetual, partimos para a definição das nossas hipóteses de estudo, e suportados na literatura e na nossa experiência decidimos

maioritariamente pelas direcionais, mais específicas e que indicam a direção da relação entre as variáveis:

Hipótese 1: Existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliadores e dos avaliados relativamente à ADD, ao desenvolvimento profissional e à avaliação pelos pares, pares internos e externos.

Hipótese 2: Existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliados que recorrem à observação de aulas e os professores avaliados que não recorrem à observação de aulas, em relação à ADD.

Hipótese 3: Existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliados com observação de aulas e dos professores avaliados sem observação de aulas relativamente à importância da ADD para o desenvolvimento profissional.

Hipótese 4: Existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliados com e sem observação de aulas relativamente à avaliação pelos pares, pares internos e externos.

Hipótese 5: Os professores avaliadores com formação específica têm atitudes significativamente diferentes em relação ao desenvolvimento profissional, à avaliação pelos pares, pares internos e externos do que os professores avaliadores sem formação.

Hipótese 6: As atitudes dos professores relativamente à ADD, ao desenvolvimento profissional e à avaliação pelos pares, pares internos e externos diferem significativamente em função do departamento curricular.

Hipótese 7: Os professores que desempenharam cargos demonstraram atitudes significativamente mais favoráveis em relação à ADD do que os professores que não desempenharam cargos.

Hipótese 8: Os professores que desempenharam cargos apresentam atitudes significativamente mais favoráveis em relação ao desenvolvimento profissional do que os professores que não desempenharam cargos.

Hipótese 9: Os professores que desempenharam cargos apresentam atitudes significativamente mais favoráveis em relação à avaliação pelos pares, pares internos e pares externos do que os professores que não desempenharam cargos.

Hipótese 10: As atitudes dos professores relativamente à ADD e à avaliação pelos pares, pares internos e externos estão significativamente relacionadas com a situação profissional.

Hipótese 11: As atitudes dos professores relativamente à ADD, ao desenvolvimento profissional e à avaliação por pares, pares internos e externos diferem significativamente em função dos níveis de ensino.

7.1.1. Operacionalização das variáveis

Na perspetiva de Fortin (2000, p. 37), “as variáveis dependentes e independentes estão ligadas, no sentido de que uma afeta a outra”. Desta forma, passamos a apresentar as variáveis por nós definidas.

Variável dependente

➤ Atitudes dos professores relativamente às *dimensões ADD, desenvolvimento profissional, processo de supervisão pedagógica e avaliação pelos pares* e às *categorias vertente profissional social e ética, desenvolvimento do ensino e aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade educativa, desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, avaliação pelos pares internos e avaliação pelos pares externos.*

Variável independente

- Estatuto na ADD (variável nominal com 3 possibilidades de resposta: avaliado, avaliador e CCAD);
- Solicitou observação de aulas (nominal apresentada de forma dicotómica, sim e não);
- Formação dos avaliadores na ADD (variável nominal com 3 possibilidades de resposta: nenhuma, alguma e frequentemente);
 - Departamento curricular;
 - Desempenho de cargos (nominal apresentada de forma dicotómica, sim e não);
 - Níveis de ensino (variável nominal com 4 possibilidades de resposta: pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo);
 - Tempo de serviço;
 - Categoria profissional – situação profissional (variável com 3 possibilidades de resposta: QE/QA, QZP e contratado).

7.2. População e amostra

Hill e Hill (2009) mencionam que ao conjunto total das pessoas, ou qualquer outro tipo de entidade, sobre o qual se pretende retirar conclusões dá-se o nome de População ou Universo. A população desta fase do estudo, situa-se ao nível dos departamentos curriculares do agrupamento de escolas *XPTO*, correspondendo por isso aos professores que lecionam do pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade. Com o conjunto populacional definido, a preocupação seguinte foi verificar dentro dos professores da população, aqueles que estariam disponíveis para colaborar no estudo, formando a amostra. O próximo passo foi, dentro dos métodos de amostragem existentes na literatura, optar por aquele que melhor servisse os nossos intentos. Apesar de Stake (2012, p. 20) referir que “a investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem”, Patton (1980, citado por Bravo, 1998, p. 254) identifica seis modalidades de amostragem que podem ser utilizadas num estudo de caso, de entre as quais, optámos pelo método de amostragem por conveniência para a definição da amostra. Para Coutinho (2011), na amostragem por conveniência os investigadores utilizam grupos intactos já constituídos, sendo que neste caso, utilizámos o grupo já formado de professores constituintes dos vários departamentos curriculares, que lecionaram no ano letivo 2010/2011 no agrupamento de escolas *XPTO*. De destacar que dos 140 docentes que exerciam funções no agrupamento em 2010/2011, alguns não participaram no estudo (quadro 31). Fizeram parte deste grupo, os professores que deixaram de lecionar neste agrupamento, os que estavam de atestado médico, os que faltaram aquando da aplicação do QOADD e o diretor. Sendo assim, a amostra final ficou constituída por 108 professores, dos quais 12 pertencem ao departamento curricular do pré-escolar, 31 ao do 1º ciclo, 17 ao de matemática e ciências experimentais, 9 ao de ciências sociais e humanas, 14 ao de ensino especial, 14 ao de línguas e 11 ao departamento de expressões (quadro 31).

Quadro 31 - População e amostra

Departamentos curriculares	Nº total de professores	Nº total de professores que participaram	Taxa de resposta (%)
Pré-Escolar	15	12	80 %
1º Ciclo	32	31	96,8 %
Matemática e Ciências Experimentais	25	17	68 %
Ciências Sociais e Humanas	12	9	75 %
Ensino Especial	17	14	82,3 %
Línguas	18	14	77,7 %
Expressões	21	11	52,3 %
Total	N = 140	N = 108	77,1 %

7.3. Caracterização da amostra

No que concerne à caracterização da amostra relativamente à variável sexo, o gráfico abaixo apresenta-nos os resultados obtidos. Constatámos que os participantes no estudo são na sua grande maioria professores do sexo feminino (90; 83,3%). Os restantes 16,7% (18) de professores são do sexo masculino.

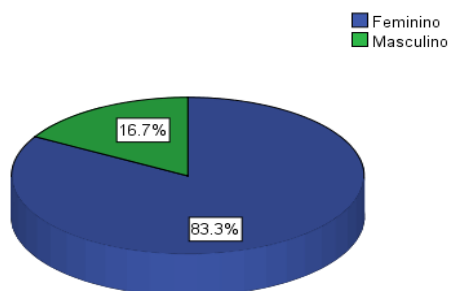


Gráfico 1 - Sexo dos professores

A variável idade dos professores foi categorizada e para o efeito considerámos 5 classes de idade, explicitadas no quadro 32. Perante esta classificação, verifica-se que o grupo que apresenta mais sujeitos é o dos 43-49 anos (45; 41,7%), seguido dos que têm entre 50-56 anos (33; 30,6%). No polo oposto de representatividade, aparecem os professores com idades compreendidas entre os 29-35 anos (3; 2,8%).

Quadro 32 - Idade dos professores

Idade	Frequência	Porcentagem
29-35	3	2,8 %
36-42	17	15,7 %
43-49	45	41,7 %
50-56	33	30,6 %
57-62	10	9,3 %
Total	108	100 %

Relativamente ao tempo de serviço dos docentes participantes no estudo, fizemos uma recodificação desta variável onde considerámos 4 grupos: 4-12; 13-21; 22-30; 31-39. Da análise do gráfico, constata-se que o grupo com mais representatividade tem entre 22-30 anos de serviço (39; 36,1%), seguem-se os que têm entre 13-21 anos de experiência profissional (36; 33,3%). O grupo mais reduzido tem entre 4-12 anos de serviço (10; 9,3%).

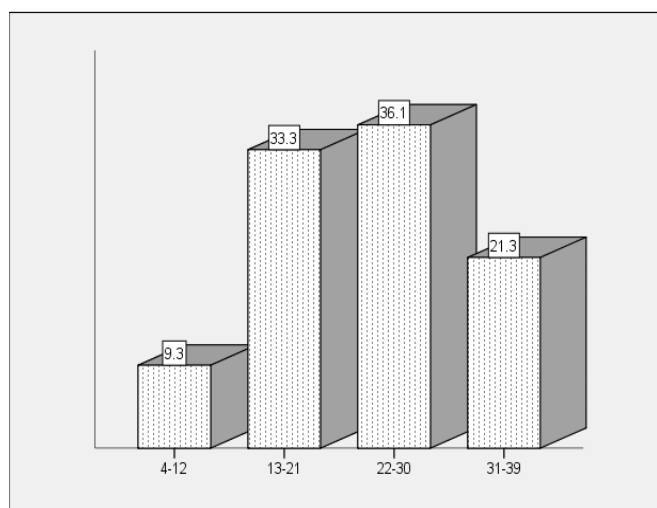


Gráfico 2 - Tempo de serviço na carreira docente

Na caracterização dos professores do agrupamento de escolas *XPTO* foi considerado o tempo de serviço na escola, todavia tivemos necessidade de fazer uma reorganização. Para o efeito, efetuámos a recodificação desta variável e considerámos 5 grupos, 2-8; 9-15; 16-22; 23-29; 30-35, expressos no gráfico 3. Verifica-se que a maioria dos professores exerce funções no agrupamento de escolas entre 2-8 anos (67; 62,0 %), logo a seguir aparecem os professores com 9-15 (18; 16,7%) anos de serviço na escola. Os dados indicam que o grupo de professores com mais anos de serviço na escola, 30-35, é o que apresenta uma menor percentagem (5; 4,6%).

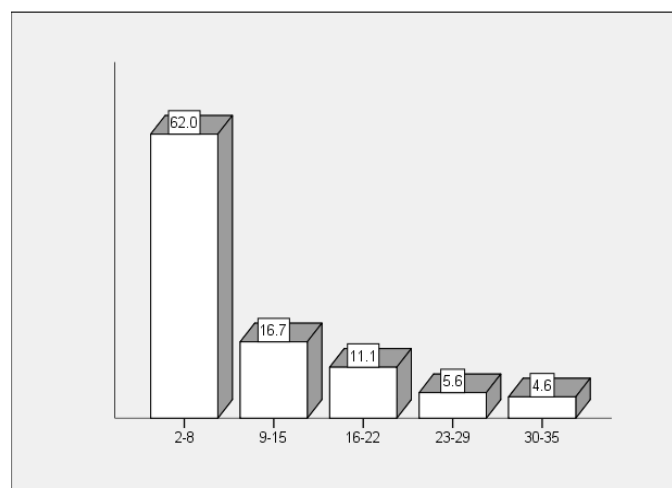


Gráfico 3 - Tempo de serviço na escola

Relativamente às habilitações académicas, verifica-se que 70,4% (76) dos docentes são detentores de uma licenciatura e 13,9% (15) apresentam o grau académico de mestre. De salientar a existência de professores que apresentam mais do que dois tipos diferentes de habilitações, mais propriamente bacharelato/licenciatura/mestrado e pós-graduação/licenciatura/mestrado, com uma percentagem de 0,9% cada.

Quadro 33 - Habilitações académicas

Habilitações	Frequência	Percentagem
Bacharelato	5	4,6 %
Bacharelato/Licenciatura	2	1,9 %
Bacharelato//Licenciatura/Mestrado	1	0,9 %
Licenciatura	76	70,4 %
Licenciatura/Mestrado	15	13,9 %
Pós-Graduação	2	1,9 %
Pós-Graduação/Licenciatura	6	5,6 %
Pós-Graduação/Licenciatura/Mestrado	1	0,9 %
Total	108	100,0 %

Da análise do quadro 34, assinalámos que 28,7% (31) dos professores pertencem ao departamento curricular do 1º ciclo, 15,7% (17) ao de matemática e ciências experimentais, 13,0% (14) ao de educação especial e línguas, 11,1% (12) ao do pré-escolar, 10,2% (11) ao de expressão e, finalmente, 8,3% ao de ciências sociais e humanas.

Quadro 34 - Departamento curricular

Departamento Curricular	Frequência	Porcentagem
Expressão	11	10,2 %
Ciências Sociais e Humanas	9	8,3 %
Educação Especial	14	13,0 %
1º Ciclo	31	28,7 %
Línguas	14	13,0 %
Matemática e Ciências Experimental	17	15,7 %
Pré-Escolar	12	11,1 %
Total	108	100,0 %

No que diz respeito ao grupo disciplinar, constatámos através da leitura e análise dos resultados (apêndice XX), que os docentes inquiridos pertencem a variados grupos disciplinares. Entretanto, verifica-se que a maioria pertence ao 1º ciclo, grupo disciplinar 110 (31; 28,7%), seguidos dos professores que pertencem ao grupo disciplinar de educação especial (14; 13%) e educação pré-escolar (12; 11,1%).

Quanto ao/s nível/is de ensino (cf. Gráfico 4), os dados indicam a existência de professores que lecionam em mais do que um nível de ensino. Por outro lado, os dados demonstram que a esmagadora maioria dos professores lecionam em apenas um ciclo, sendo que os que exercem funções profissionais no 1º ciclo estão mais representados na amostra (35; 32,4%), surgindo de seguida os que lecionam no 3º ciclo (31; 28,7%) e 2º ciclo (18; 16,7%). Por último, os professores que lecionam no pré-escolar (12; 11,1%).

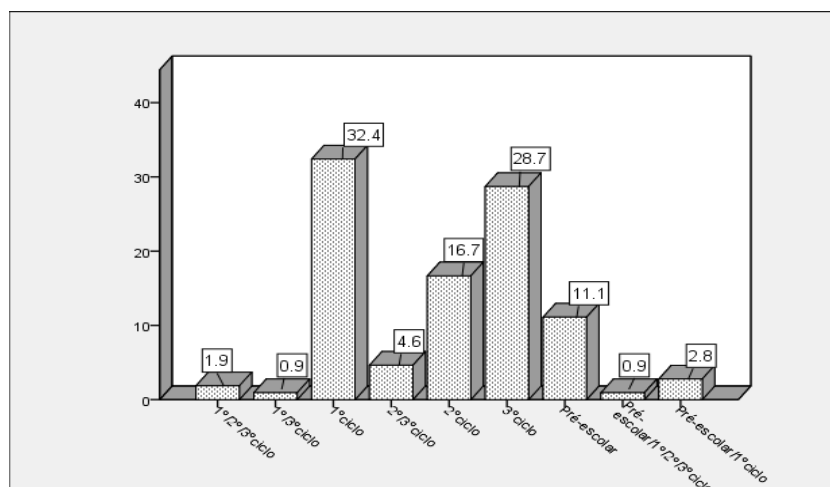


Gráfico 4 - Níveis de ensino

No que concerne à situação profissional dos professores, o gráfico 5 elucida a sua distribuição. A maioria pertence ao quadro de escola/agrupamento (85; 78,7%), seguem-se os professores do quadro de zona pedagógica (14; 13,0%), e por fim, os professores contratados (9; 8,3%).

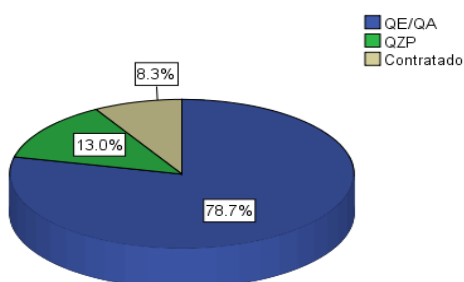


Gráfico 5 - Situação profissional

No quadro 35, apresentam-se os dados relativos ao desempenho de cargos. Como podemos verificar, 43 professores para além da função de docência, exercem, no agrupamento de escolas, cargos diretivos ou pedagógicos, com uma percentagem de 39,8%. Contudo, a maioria dos docentes (65; 60,2%) não desempenha qualquer tipo de cargo.

Quadro 35 - Desempenho de cargos

Desempenho de Cargos	Frequência	Percentagem
Sim	43	39,8 %
Não	65	60,2 %
Total	108	100,0 %

Como se pode observar no quadro 36, no que respeita ao número de cargos exercidos pelos professores, verifica-se que a maioria não desempenha nenhum cargo (65; 60,2%). Os dados revelam que 28 (25,9%) dos professores desempenham apenas um cargo, 8 (7,4%) exercem dois, chegando a dar-se o caso de um docente acumular o desempenho de 4 (0,9%) e outro docente acumular o exercício de 5 (0,9%) cargos.

Quadro 36 - Número de cargos exercidos

Número de Cargos	Frequência	Porcentagem
0	65	60,2 %
1	28	25,9 %
2	8	7,4 %
3	5	4,6 %
4	1	0,9 %
5	1	0,9 %
Total	108	100,0 %

De entre os cargos exercidos pelos 43 professores, salienta-se que o mais representativo é o de diretor de turma (17; 15,7%). Podemos ainda constatar (apêndice XX), que logo a seguir aparecem os cargos de membro do conselho geral (3; 2,8%) e os cargos de coordenador de departamento/membro do conselho pedagógico, que 3 professores exercem em simultâneo (2,8%).

Mediante os dados apresentados no gráfico 6, verificámos que a grande maioria dos professores em estudo, no 2º ciclo avaliativo da ADD, no ano de 2010/2011, tiveram unicamente o estatuto de avaliado (86; 79,6%). Os dados indicam que 18 (16,7%) professores tiveram em simultâneo o estatuto de avaliado e avaliador e, 4 (3,7%) acumularam o estatuto de avaliado/avaliador/CCAD.

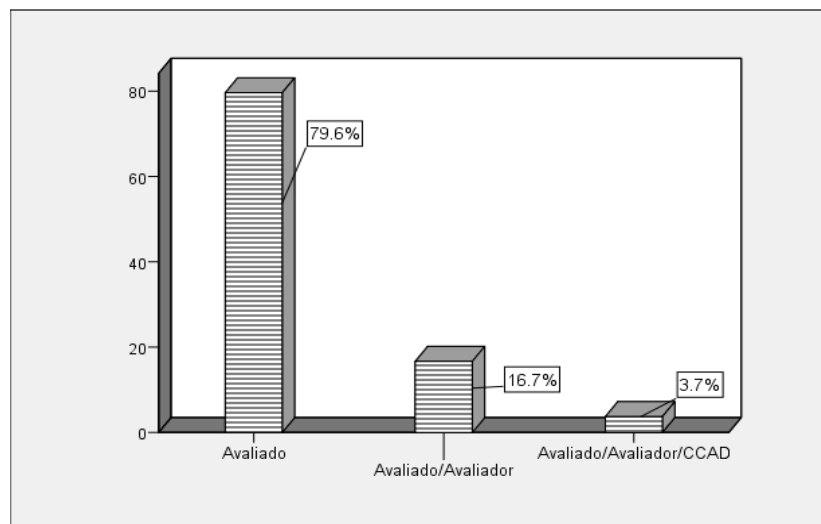


Gráfico 6 - Estatuto na ADD

Na caracterização dos avaliadores foram consideradas os cargos desempenhados, todavia tivemos necessidade de fazer uma reorganização. Para o efeito, efetuámos a

categorização desta variável e consideramos quatro grupos, liderança de topo (coordenador de departamento, membro do conselho geral, coordenador de estabelecimento e membro do conselho pedagógico), liderança intermédia (delegado de grupo), liderança de base (diretor de turma) e nenhum cargo. Verifica-se que, dos 22 avaliadores, 10 desempenharam cargos de liderança de topo, com uma percentagem de 45,5%, 3 desempenharam cargos de liderança intermédia, correspondendo a uma percentagem de 13,6%, 5 avaliadores (22,7%) desempenharam cargos de liderança de base e 18,2% (4) dos avaliadores, no modelo de avaliação pelos pares internos, não desempenharam qualquer cargo.

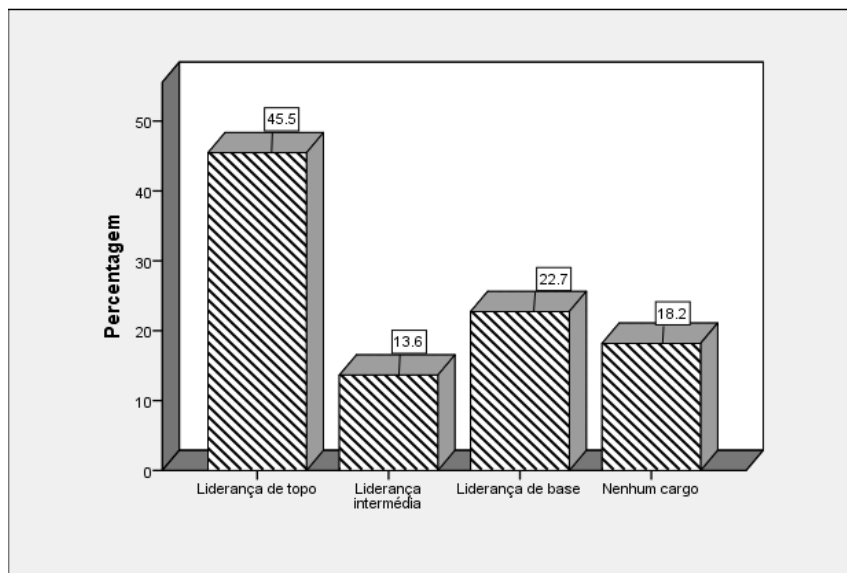


Gráfico 7 - Cargos dos avaliadores

Os dados apresentados no gráfico 8, atestam que 52,8% (57) dos 108 professores, não solicitaram observação de aulas, enquanto 47,2% (51) dos professores acabaram por o fazer no 2º ciclo de ADD.

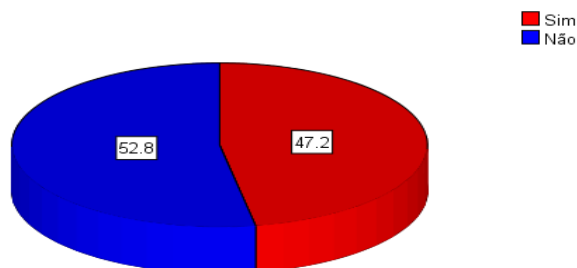


Gráfico 8 - Avaliados que solicitaram observação de aulas

Através da interpretação do quadro 37, constata-se que dos 51 professores que solicitaram observação de aulas, a grande maioria optou por um momento de 90 minutos (38; 35,2%), logo a seguir os que optaram por dois momentos de 45 minutos (8; 7,4%) e, por fim, surgem os que optaram por dois momentos de 90 minutos (5; 4,6%).

Quadro 37 - Momentos de observação

Momentos de Observação	Frequência	Porcentagem
Dois momentos distintos de 45 minutos	8	7,4 %
Um momento de 90 minutos	38	35,2 %
Dois momentos de 90 minutos	5	4,6 %
Total	51	100 %

No âmbito da parte específica dos avaliadores, os dados, apontam que dos 22 que exerceram essa função, 20 (90,9%) mencionaram que os seus avaliados solicitaram observação de aulas. Apenas 2, mencionaram que os seus avaliados optaram por não serem alvo de aulas observadas, com uma percentagem de (9,1%).

Os dados referenciados no quadro 38, induzem-nos à interpretação de que 54,5% (12) dos professores avaliadores tiveram alguma formação no âmbito do processo de ADD. Salientámos que dos 22 professores avaliadores, 10 (45,5%) não obtiveram formação para desempenhar a função para a qual foram indicados.

Quadro 38 - Avaliador teve formação no âmbito do processo de ADD

Avaliadores tiveram formação	Frequência	Percentagem
Nenhuma	10	45,5 %
Alguma	12	54,5 %
Total	22	100,0 %

Da leitura e análise do quadro abaixo ilustrado, podemos comprovar que a esmagadora maioria dos avaliadores (95,5%) avaliou professores da sua área disciplinar. Contudo, os dados indicam a existência de um professor avaliador que teve que avaliar docentes de outra área disciplinar (4,5%)

Quadro 39 - Avaliador avaliou professores de outra área disciplinar

Avaliou professor de outra área disciplinar	Frequência	Percentagem
Sim	21	95,5 %
Não	1	4,5 %
Total	22	100,0 %

7.4. Instrumento - QOADD

Para a consecução da investigação, aplicámos um questionário, validado através do estudo piloto, denominado QOADD (apêndice XVII). O questionário é um instrumento de recolha de dados que consiste numa escala de medida factual e de opinião e apresenta-se dividido em duas partes. A primeira parte que diz respeito aos dados sociodemográficos, sofreu pequenas alterações, devido ao facto de alguns inquiridos terem escrito comentários aquando do preenchimento do questionário piloto. Sendo assim, na questão 14⁸⁰, substituímos as hipóteses de resposta *sim/não* por *nenhuma/alguma/frequentemente*. Por outro lado, fruto de alguns respondentes, que desempenharam a função de avaliador, não assinalarem a sua opinião na questão 15.2, *avalei docentes de outra área disciplinar*, invertemos a ordem com o item anterior, *avalei docentes da minha área disciplinar*, colocando-a em primeiro lugar. A segunda parte, denominada *Contributo da Avaliação pelos Pares para o Desenvolvimento Profissional do Professor* continuou dividida em 5 grupos. No Grupo A, pretendemos saber a opinião dos professores sobre a ADD em vigor no ano letivo 2010/2011; no Grupo B1, procurámos obter a opinião sobre como decorreu o processo de supervisão

⁸⁰ Enquanto professor/a avaliador/a, alguns dos seus avaliados solicitou observação de aulas?

pedagógica no agrupamento em estudo, no ano letivo 2010/2011; com o Grupo B2, pretendemos saber a opinião dos professores sobre o que ocorreu no processo de supervisão pedagógica no agrupamento em estudo, no 2º ciclo avaliativo, ano letivo 2010/2011; no Grupo C, desejámos saber a opinião dos professores sobre o modelo de ADD em vigor no ano letivo 2010/2011 e a sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores e, no Grupo D, indagámos sobre a opinião dos professores acerca da avaliação pelos pares, avaliação pelos pares internos (decreto regulamentar n.º 2/2010) e a avaliação pelos pares externos e internos (decreto regulamentar n.º 26/2012).

O QOADD ficou composto por 70 itens que têm como objetivo avaliar quatro dimensões: *Avaliação do Desempenho Docente*, *Processo de Supervisão Pedagógica*, *Desenvolvimento Profissional dos Professores* e *Avaliação por Pares*. A dimensão *Avaliação do Desempenho Docente* passou a estar organizada em duas categorias: *constrangimentos/mais-valias* e *observação de Aulas*. A dimensão *Processo de Supervisão Pedagógica* continuou subdividida em três categorias: *organização*; *avaliadores/avaliados* e *ciclo de supervisão pedagógica*. Relativamente à dimensão *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, mantiveram-se as quatro categorias, *vertente profissional, social e ética*; *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*; *participação na escola e relação com a comunidade educativa* e *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*. A dimensão *Avaliação pelos Pares* permaneceu subdividida em três categorias: *avaliação pelos pares*; *avaliação pelos pares internos* e *avaliação pelos pares externos*.

O estudo piloto foi essencial para identificarmos os itens fracos e operarmos a sua eliminação. Contudo, após essa fase, fomos confrontados com a necessidade de efetuarmos as alterações necessárias, e desta forma, reorganizámos os itens constituintes das categorias e consequentemente das dimensões (quadro 40). Sendo assim e relativamente à organização do QOADD, o Grupo A, respeitante à dimensão *Avaliação do Desempenho Docente*, ficou constituído pelos itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, num total de 11, em que a categoria *constrangimentos/mais-valias* integra os itens, 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, enquanto a categoria *observação de aulas* é constituída pelos itens 3, 6 e 11. A dimensão *Processo de Supervisão Pedagógica* continuou organizada em dois Grupos, o B1 ficou constituído pelos itens 12, 13, 14, 15, 16 e 17, sendo que os itens 12 e 13 dizem respeito à *organização*, o 14, 15 e 17 à categoria *avaliadores/avaliados* e o item 16 à categoria *ciclo de supervisão pedagógica*. O Grupo B2 continuou organizado

em 18 itens (do 18 ao 35), em que a categoria *organização* é constituída pelos itens 8, 21, 22 e 23, a categoria *avaliadores/avaliados* inclui os itens, 24, 25, 26 e 27 e a categoria *ciclo de supervisão pedagógica* contém os itens 19, 20, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 e 35. Quanto ao Grupo C, que diz respeito à dimensão *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, após a eliminação de três itens, ficou constituído por 18 (do 36 ao 53). A categoria *vertente profissional, social e ética* inclui os itens 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 48 e 51, a categoria *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* contém os itens 43, 44, 45 e 46, a categoria *participação na escola e relação com a comunidade educativa* é constituída por 3 itens, o 47, 49 e 50. Por último, os itens 52 e 53 são alusivos à categoria *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*. O Grupo D, corresponde à dimensão *Avaliação pelos Pares*, e possui 17 itens (do 54 ao 70), sendo que a categoria *avaliação por pares*, apresenta 4 itens, mais propriamente o 54, 55, 56 e 57, a categoria *avaliação pelos pares internos* contém os itens 58, 59, 60 e 61 e a categoria *avaliação pelos pares externos* inclui os itens 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69 e 70.

Continuámos a manter a escala de Likert de cinco pontos, *Concordo Totalmente, Concordo, Não Concordo nem Discordo, Discordo e Discordo Totalmente*, para os Grupos A, B1, C e D. Para o Grupo B2, estabelecemos a escala de resposta *Sim, Não e Às Vezes*.

Quadro 40 - Organização estrutural do questionário final: dimensões e categorias

Dimensões	Grupo	Categorias	Itens
Avaliação do Desempenho Docente	A	Constrangimentos/mais-valias	1, 2, 4, 5, 7, 8, 9 e 10
		Observação de aulas	3, 6 e 11
Processo de Supervisão Pedagógica	B1	Organização	12 e 13
		Avaliadores/Avaliados	14, 15 e 17
	B2	Ciclo de supervisão pedagógica	16
		Organização	18, 21, 22 e 23
C	C	Vertente profissional, social e ética	36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 48 e 51
		Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	43, 44, 45 e 46

Desenvolvimento Profissional dos Professores	C	Participação na escola e relação com a comunidade educativa	47, 49 e 50
		Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	52 e 53
Avaliação pelos Pares	D	Avaliação pelos pares	54, 55, 56 e 57
		Avaliação pelos pares internos	58, 59, 60 e 61
		Avaliação pelos pares externos	62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69 e 70

7.5. Fiabilidade do QOADD

Como forma de complemento à fiabilidade do QOADD, efetuámos a análise da consistência interna, através do método de *Alfa de Cronbach*, cujos dados aparecem expressos no apêndice XXIII. Para a sua operacionalização, enveredámos, tal como no estudo piloto, por analisar os itens por grupos, sendo que no Grupo C e D, realizaremos em primeiro lugar a análise dos itens pelas categorias e depois procederemos à análise total dos itens por grupo.

Deste modo, e no que diz respeito ao Grupo A, verificámos que existe uma discordância dos professores participantes face aos itens, A1 (2.3), A5 (2.0), A7 (2.2) e A9 (2.2), pelo que na ótica de Castro et al (1993, citados por Morgado, 2012) estes valores são considerados de inadequados. Por outro lado, os valores revelam que no que concerne aos restantes itens (A2; 2.9), (A3; 3.1), (A4; 3.3), (A6; 2.6), (A8; 2.6), (A10; 2.8) e (A11; 2.6), os professores optaram por uma posição de neutralidade, já que os valores da média se situam entre 2.7 a 3.3. Quanto ao desvio padrão, somos induzidos a referir que os professores participantes revelaram um consenso de respostas moderado/baixo relativamente aos itens A5 (0.79) e A7 (0.84). No que se refere aos restantes itens, os dados indicam a existência de um baixo consenso das respostas dos professores. Quando nos debruçamos sobre os dados da correlação item-total apurámos que todos os itens, à exceção do A4 (.28), *a elaboração dos objetivos individuais é fundamental no processo de avaliação do desempenho docente*, tem uma forte correlação entre cada item e o total. Quando analisámos os dados do *Alpha if Item Deleted* dos itens e os comparámos com o valor do *Alfa de Cronbach* (α 0,80), verificámos que se eliminarmos algum, os valores de *Alfa* diminuem, indicando que a consistência interna depende de todos os itens, à exceção do item A4 (α 0,80) que

apresenta valor igual ao do *Alfa*. Por fim, constatamos que o valor de *Alfa de Cronbach* (α ,80) indica que estamos perante uma consistência interna considerada por Pestana e Gageiro (2008) de razoável.

No que toca ao Grupo B1, respeitante à dimensão *Processo de Supervisão Pedagógica*, os valores da média indicam que os professores denotaram uma concordância claramente adequada face aos itens, B1_14 (3.5) e B1_15 (3.7). Contudo, quando analisámos os valores dos itens B1_12 (3.0), B1_13 (3.2), B1_16 (3.3) e B1_17 (3.2), constatamos que as respostas dos professores assumiram um pendor de neutralidade relativamente aos itens. No que se refere ao desvio padrão, os valores indicam que todos os itens, à exceção do B1_15 (0.86), apresentam uma dispersão alta, pelo que podemos considerar, que existe um baixo consenso das respostas dos professores. Quando interpretámos os dados da correlação item-total, averiguámos que todos os itens, à exceção do item B1_12 (.29), *o processo de supervisão pedagógica foi pautado pela existência de informações organizacionais contraditórias*, possuem valores de correlação entre o 0.4 a 0.7, pelo que podemos considerar que existe uma forte correlação entre cada item e o total. Por sua vez, os valores do *Alpha if Item Deleted* revelam que a consistência interna não depende muito dos itens B1_12 (α 0,74), *o processo de supervisão pedagógica foi pautado pela existência de informações organizacionais contraditórias* e B1_17 (α 0,74), *as práticas letivas observadas pelo avaliador traduzem bem as práticas diárias do professor avaliado*, ao contrário do que acontece com os itens B1_13 (α , 66), B1_14 (α , 67), B1_15 (α , 67) e B1_16 (α , 68). Relativamente ao *Alfa de Cronbach*, constatamos que o valor de α 0,73 indica que estamos perante uma consistência interna considerada razoável.

De seguida, apresentámos os procedimentos estatísticos para conferir a consistência interna do Grupo C, cujos itens fazem parte da dimensão *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Vamos efetuar para cada categoria, *vertente profissional, social e ética, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, a análise necessária para confirmar a consistência interna dos itens. Sendo assim, e no que diz respeito à primeira categoria, *vertente profissional, social e ética* os valores da média indicam que 4 itens estão acima do ponto médio 3 (C_41; 3.35, C_42; 3.19, C_48; 3.06 e C_51; 3.58), sendo que os professores mostraram concordância apenas no item C_51. O item C_36 (2.51) é o que apresenta valor de média aritmética mais baixo, e aquele em que existe uma discordância de opinião dos

professores. Nos outros itens (C_39; 2.65, C_40; 2.71, C_41; 3.35, C_42; 3.19 e C_48; 3.06), os docentes participantes denotaram uma posição de neutralidade. Os valores do desvio padrão, indicam que apenas no item C_51 (0.855) existe um consenso moderado/baixo das respostas dos professores, enquanto nos restantes, verifica-se uma alta dispersão face à média, pelo que podemos inferir que existe um baixo consenso das respostas dos professores. Quando confrontados com os dados da correlação item-total, constatámos que os itens C_48 (.22), *a avaliação por pares internos não contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores* e C_51 (.13), *as atitudes assumidas pelos avaliadores têm dificultado o desenvolvimento profissional dos professores*, apresentam uma fraca correlação entre cada item e o total, enquanto os restantes C_36 (.51), C_37 (.54), C_38 (.50), C_39 (.62), C_40 (.62), C_41 (.40) e C_42 (.60) possuem uma forte correlação. Por sua vez, os itens C_48 (0.86) e C_51 (0.84) são os que apresentam valores de *alfa* superiores ao *Alfa de Cronbach* (0,82), e por este facto, têm uma fraca correlação com os restantes itens, e com eliminação de ambos, a consistência interna aumentaria. Pese embora estas constatações, verificámos pela análise do valor do *Alfa de Cronbach* (α 0,82), que estamos perante uma consistência interna considerada boa.

A categoria *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, constituída por 4 itens, (C_43, C_44, C_45 e C_46), apresenta valores da média aritmética das respostas que indica que os professores não se posicionam face aos itens, adotando uma posição de neutralidade. Ao analisarmos os dados do desvio padrão, constatámos que todos os itens têm um valor superior a 0.90. Esta situação patenteia, que estamos perante uma dispersão alta face à média, e que existe um consenso baixo das respostas dos professores. Da observação dos dados da correlação item-total, verificámos que todos os itens apresentam uma forte correlação entre cada um e o total. Ao compararmos os valores do *Alpha if Item Deleted* com o *Alfa de Cronbach* (α 0,82) os valores indicam que os itens C_43 (α 0,787), C_44 (α 0,785), C_45 (α 0,772) e C_46 (α 0,736) têm valor *Alfa menor*, pelo que a consistência interna depende muito destes itens. Ao analisarmos o valor do *Alfa de Cronbach* para os 4 itens, conferimos que é alto (α 0,82), o que significa que a consistência interna é considerada boa.

No que concerne à categoria *participação na escola e relação com a comunidade educativa*, verificámos através dos dados da correlação item-total que os itens C_47 (*a observação de aulas tem fomentado o trabalho colaborativo na atividade docente*), C_49 (*a ADD tem contribuído para promover no meu departamento curricular a*

reflexão sobre as práticas docentes) e C_50 (*o processo de supervisão pedagógica em nada tem favorecido a partilha de práticas e instrumentos pedagógico-didáticos entre os docentes*) apresentam valores de correlação .26, .19 e .12. Perante este facto, somos confrontados com itens que possuem uma fraca correlação e que na ótica de Pestana e Gageiro (2008) devem ser eliminados em virtude de possuírem uma correlação inferior a .30. Apenas o item C_50 (α 0,61) apresenta um valor de *Alpha if Item Deleted* que indica que a consistência interna depende muito deste item. O valor do *Alpha de Cronbach* de (α 0,60), significa que a consistência interna é considerada de inadmissível, contudo Mehrens e Lehmann (1984, citados por Coutinho, 2011, p. 119) apontavam como valores ideais, os “superiores a 0,6, embora para testes em Educação, por exemplo, o valor de 0.4 seja considerado aceitável”.

A categoria *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* é constituída por 2 itens, contudo a média aritmética das respostas revela que existe uma concordância de opiniões dos professores em relação aos itens. Os dados do desvio padrão apontam para uma dispersão alta em relação à média, pelo que o consenso das respostas é considerado baixo. No que diz respeito à análise dos dados da correlação item-total, apurámos que existe uma forte correlação entre os itens. Ao analisarmos os valores do *Alpha if Item Deleted*, constatámos que os valores do *Alpha* do item C_52 (0.68) e C_53 (0.73) diminuem caso sejam eliminados, o que indica que a consistência interna depende muito dos dois itens. Relativamente ao *Alpha de Cronbach*, verificámos que o valor do *Alpha* é de (α 0,74), o que significa que a consistência interna é considerada de razoável.

Quando sujeitamos todos os itens da dimensão *desenvolvimento profissional dos professores* ao procedimento estatístico para aferir da consistência interna, averiguámos através da análise dos dados da correlação item-total que o item C_48 (.005), *avaliação por pares internos não contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores*, apresenta uma fraca correlação e que os restantes possuem uma correlação entre cada item e o total forte. Contudo, verificámos que o *Alpha de Cronbach* apresenta um valor alto (α 0,90). Pestana e Gageiro (2008) referem que valores de *Alpha* superiores a α 0,9 indicam que estamos perante uma consistência interna muito boa.

No âmbito do Grupo D, e em virtude de no estudo piloto termos optado por realizar a análise da consistência interna separadamente pelas categorias, *avaliação pelos pares*, *avaliação pelos pares internos* e *avaliação pelos pares externos*, pensamos que faz todo o sentido utilizar a mesma estratégia no estudo principal. Desse modo, e no

que diz respeito à categoria *avaliação pelos pares*, os dados da média indicam que os itens D_54 (3.17), D_55 (3.15) e D_57 (3.80) apresentam valores superiores ao ponto 3, contudo apenas no D_57 os professores denotaram uma concordância face ao item, nos outros dois prevaleceu a neutralidade das respostas. Podemos considerar os valores do desvio padrão médios/altos, o que revela uma dispersão alta e consequentemente um baixo consenso das respostas dos professores, apesar de o item D_57 possuir o valor mais baixo (0.66). Os valores da correlação item-total indicam que existe uma forte correlação entre os itens. Contudo, quando comparámos o *Alpha if Item Deleted*, com o *Alpha de Cronbach* (0.77) constatámos que os itens D_56 (0.79), *a avaliação pelos pares tem subjacente uma intenção de controlo e não de reconhecimento do trabalho do professor* e D_57 (0.79), *a partilha de experiências pedagógicas entre avaliador e avaliado promove a melhoria do desempenho profissional*, apresentam valores superiores ao valor do *Alpha*, revelando que possuem uma fraca correlação com os restantes itens, e que caso fossem eliminados a consistência aumentaria. Pese embora esta aparente fragilidade estatística, verificámos através do valor do *Alpha de Cronbach* (α 0,77) que a consistência interna é considerada de razoável.

Seguidamente, apresentamos a análise da consistência interna para a categoria *avaliação pelos pares internos*. Pelos valores constantes da média, somos impelidos a referir que os professores participantes no estudo manifestaram as suas opiniões não assumindo uma posição face ao item, isto é, prevaleceu a neutralidade nas respostas. Quanto ao desvio padrão, constatámos que os valores são altos, contudo apenas no item D_58 (0.96) existiu um consenso baixo das respostas dos docentes, enquanto nos restantes itens predominou o consenso moderado/baixo. Relativamente à correlação item-total, verificámos que os valores se situam entre 0.4 a 0.7, pelo que podemos considerar que todos os itens apresentam uma forte correlação. Entretanto, observando os dados do *Alpha if Item Deleted*, verifica-se que o item D_58 (0.81), *a ADD deveria ser realizada unicamente por pares internos*, apresenta um valor de *Alpha*, caso seja eliminado, superior ao *Alpha de Cronbach* (0,79), o que sugere que estamos na presença de um item fraco e que a consistência aumentaria com a sua eliminação. Contudo, ao interpretar o valor do *Alpha de Cronbach* (α 0,79) apurámos que estamos na presença de uma consistência interna considerada razoável.

A última categoria da dimensão *avaliação pelos pares* é constituída por 9 itens. Após análise dos dados do procedimento estatístico da categoria *avaliação pelos pares externos*, constatámos que todos os itens apresentam valores de média entre o 2.7 a 3.3.

Esta situação, segundo Castro et al (1993, citados por Morgado, 2012) deriva do não posicionamento dos professores face aos itens, isto é, quando manifestaram as suas opiniões optaram pela neutralidade. Os itens D_63 (0.83), D_64 (0.84), D_65 (0.71), D_66 (0.80), D_67 (0.67), D_68 (0.87) e D_70 (0.78) apresentam valores de desvio padrão considerados médio/altos, contudo, podemos referir que existe um consenso moderado/baixo das respostas dos professores. Nos itens D_62 (0.94) e D_69 (0.91) o consenso das respostas é considerado de baixo. Quando analisamos os dados da correlação item-total, verificámos que os itens D_68 (.12) *a avaliação por pares externos vem acentuar o individualismo profissional* e D_69 (.11), *a avaliação por pares externos não me parece ser sensível às especificidades dos contextos das escolas/agrupamentos dos docentes avaliados*, possuem baixos valores de correlação, o que significa que estamos na presença de dois itens de fraca correlação. Estes dados são corroborados quando comparamos os valores do *Alpha if Item Deleted* dos dois itens (D_68; α 0,73 e D_69; α 0,74) com o valor de *Alpha de Cronbach* (α 0,71). Caso estes dois itens fossem eliminados a consistência interna aumentaria, significando que existe uma fraca correlação destes itens com os restantes. O valor do *Alpha de Cronbach* de 0,71 indica que a consistência interna é razoável.

Sujeitámos todos os itens da dimensão *avaliação pelos pares* a uma análise da consistência interna. Os dados evidenciaram que os itens D_56 (.19), D_58 (-.058), D_62 (.17), D_64 (.12), D_66 (.23), D_68 (.024), D_69 (-.012) e D_70 (.19) apresentam valores de correlação item-total que não se situam entre o 0.4 a 0.7, o que significa que possuem uma fraca correlação. Observando os valores do *Alpha if Item Deleted* e confrontando-os com o valor de *Alpha de Cronbach* (α 0,64), verificámos que os itens, D_58 (.67), *a ADD deveria ser realizada unicamente por pares internos*, D_68 (.65), *a avaliação por pares externos vem acentuar o individualismo profissional* e D_70 (.66), *a avaliação por pares externos vem potenciar o desenvolvimento das competências pedagógicas e científicas dos professores avaliados*, apresentam uma fraca correlação. Por este facto, caso eliminássemos estes itens, os valores de *Alpha* aumentariam, o que originaria um aumento da consistência interna. Quando analisamos o valor do *Alpha de Cronbach* (α 0,63), somos impelidos a concluir que a consistência interna é considerada fraca.

Como forma de melhor compreensão e visionamento dos valores do *Alpha de Cronbach* do QOADD, apresentamos um quadro síntese (quadro 41).

Quadro 41 - Valores de *Alpha de Cronbach* do QOADD

Dimensões	Grupo	Categorias	Total itens	Alpha de Cronbach
Avaliação do Desempenho Docente	A	Constrangimentos/mais-valias	8	0,80
		Observação de aulas	3	
Processo de Supervisão Pedagógica	B1	Organização	2	0,73
		Avaliadores/Avaliados	3	
		Ciclo de supervisão pedagógica	1	
		Todas	18	
Desenvolvimento Profissional dos Professores	C	Vertente profissional, social e ética	9	0,82
		Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	4	0,82
		Participação na escola e relação com a comunidade educativa	3	0,60
		Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	2	0,74
		Todas	18	0,90
Avaliação pelos Pares	D	Avaliação pelos pares	4	0,77
		Avaliação pelos pares internos	4	0,80
		Avaliação pelos pares externos	9	0,71
		Todas	17	0,63

7.6. Procedimentos

7.6.1. Processo de aplicação do questionário

Na última quinzena do mês de junho de dois mil e treze, contactámos com o diretor do agrupamento de escolas *XPTO*. Nesta abordagem, informámos que o questionário piloto estava em fase terminal de validação, que o instrumento de recolha de dados tinha sido submetido à Direção Geral de Educação e que esta entidade tinha autorizado a sua aplicação. Com o objetivo de protocolarmos a colaboração na investigação, foi redigida uma carta pelos orientadores, solicitando autorização para aplicação do questionário (apêndice XI). Por outro lado, e como forma de constatação da aprovação do questionário pela Direção Geral de Educação, entregámos um documento alusivo à autorização (anexo X). Após o diretor do agrupamento mostrar

total disponibilidade em colaborar, solicitámos o nome dos coordenadores de departamento e pedimos permissão para iniciar os contactos.

No início do mês de julho de dois mil e treze, encetámos contactos pessoais com os coordenadores de departamento do agrupamento de escolas. Através desta abordagem direta, informámo-los do âmbito e dos objetivos da investigação e ainda do consentimento da direção do agrupamento para a prossecução do estudo. Depois de os coordenadores aceitarem colaborar, informámos que o questionário tinha sido alvo de um estudo piloto e que a estratégia de aplicar o instrumento no início da reunião de departamento revelou-se um êxito. Esta abordagem teve como objetivos, sensibilizá-los para a utilização da mesma estratégia e obter consentimento para operacionalizar a aplicação da mesma forma. Todos os coordenadores concordaram com a estratégia de aplicação definida, e para o efeito, solicitámos a data, local e hora da próxima reunião de departamento curricular, o nome correspondente ao departamento, a sua composição e o número de professores que o compõem.

O processo de aplicação do QOADD desenrolou-se durante a primeira quinzena de julho de dois mil e treze. Para o efeito, colocámos os questionários dentro de um envelope branco. Em cada envelope, colocámos os questionários correspondentes ao número de professores que compunham o departamento, identificando-os com o nome do mesmo. Como forma de autocontrolo do processo, predisusemo-nos a estar no local da reunião, quinze minutos antes do seu início, evitando atrasos. Combinámos com os coordenadores de departamento, que o processo de aplicação teria o seu início, após a constatação de que a grande maioria dos professores estavam presentes. Antes da passagem do questionário, informámos os professores, através da leitura de um documento redigido para o efeito, do âmbito e tema do estudo, bem como dos procedimentos a adotar caso aceitassem colaborar (apêndice XIII). Distribuámos o questionário aos professores que se disponibilizaram em participar, e verificámos se tinham em sua posse uma esferográfica para preenchê-lo. Os professores demoraram entre 15 a 20 minutos a responder ao questionário, sendo que durante este período, mantivemo-nos dentro da sala de aula. À medida que constatávamos que os docentes terminavam de preencher o questionário, deslocávamo-nos ao seu encontro e solicitávamos autorização para verificar se algum item tinha ficado por responder. Só após a conclusão deste processo, é que procedemos à recolha e colocação dos questionários dentro do envelope branco.

7.6.2. Análise dos dados

A estatística é uma forma de apresentação dos dados que permite fazer comparações e tirar conclusões relevantes sobre o objeto em estudo, sendo considerada como um meio objetivo de interpretação desses mesmos dados. Segundo Pestana e Gageiro (2008), a estatística é um instrumento que permite recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar dados. A literatura faz referência a dois tipos de estatística, a descritiva e a indutiva. A estatística descritiva consiste na recolha, apresentação, análise e interpretação de dados numéricos, com o objetivo de descrever e analisar um certo grupo (amostra) sem a obrigatoriedade de tirar conclusões ou inferências sobre a população da qual foi retirado esse grupo. Portanto, a estatística descritiva utiliza-se para descrever os dados através de indicadores tais como, média, moda e desvio padrão (Pestana & Gageiro, 2008). A estatística indutiva ou inferencial é o conjunto de técnicas, assentes na teoria das probabilidades, que possibilitam construir proposições de carácter probabilístico acerca da população, partindo da observação de alguns dos seus elementos, permitindo obter generalizações aplicáveis a indivíduos que não tenham sido observados. Segundo Pestana e Gageiro (2008, p. 36), “as inferências, que requerem conhecimento das probabilidades, são feitas através da estimação pontual, de intervalos de confiança e de testes estatísticos paramétricos ou não paramétricos, aplicados a amostras aleatórias”.

Os resultados obtidos com o questionário foram analisados através do programa de tratamento estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0. Para efetuar as análises estatísticas desta parte do estudo, utilizámos técnicas de estatística descritiva, nomeadamente, médias, frequências e desvios padrão e, também, a técnica de estatística inferencial, testes paramétricos, *T-Teste* e *Anova Onewayunifatorial*, e o teste não paramétrico *Mann-Whitney*.

CAPÍTULO VIII

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS



Neste capítulo faremos a apresentação dos dados obtidos através das diferentes técnicas de recolha de dados utilizadas para a operacionalização do estudo.

Esta fase da investigação, na opinião Fortin (2000, p. 329), “consiste em apresentar os resultados” e para tal o investigador tem que “acompanhar o texto narrativo de quadros e figuras que ilustram os principais resultados obtidos com as diferentes análises utilizadas”.

Para Fortin (2000), são apresentados em primeiro lugar os resultados obtidos através das análises descritivas, seguindo-se os obtidos pela análise inferencial. Sendo assim, apresentamos em primeiro lugar, os resultados provenientes dos quatro processos da análise documental. Em segundo lugar, expomos os dados relativos às entrevistas e por último os resultados obtidos através do questionário, tendo em consideração as hipóteses formuladas, bem como os dados respeitantes a forma como ocorreu o processo de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas *XPTO*.

8.1. Da análise documental

Verifica-se que **no primeiro processo**, o avaliado e o avaliador pertencem ao mesmo grupo de recrutamento, e que o avaliado não apresentou os objetivos individuais. O avaliado optou por duas aulas observadas à mesma turma, sendo que estas foram realizadas em dias diferentes e em dois momentos distintos de 45 minutos.

Nos encontros de pré-observação (1ª e 2ª aula), os relatos evidenciam uma preocupação em cumprir os dispositivos legais e burocráticos, cumprindo com a ordem de trabalhos estipuladas para as duas reuniões. É de referir, que em ambas, a ordem de trabalhos é a mesma. Não se identificou qualquer reflexão entre avaliado e avaliador sobre o processo ensino-aprendizagem, objetivos e organização da aula, orientações metodológicas, pertinência das estratégias, dúvidas do avaliado sobre as tarefas a aplicar aos alunos com mais dificuldades, especificação dos materiais e recursos a utilizar, pertinência e objetivos. Constatámos que estes dois momentos foram efetuados em dias anteriores à observação da aula.

No que concerne à reflexão do avaliado, este procura sempre ir ao encontro dos itens de cada domínio constantes na grelha de reflexão. Os comentários elaborados são quase idênticos nas duas reflexões que realizou. No fim da reflexão em cada domínio,

refere sempre "*podendo ser apontado como referência para os restantes professores.*" A sua autocrítica teve sempre um pendor favorável e positivo, não se verificando reflexões negativas ou aspetos menos positivos da aula ou a melhorar. Em nenhum momento da sua reflexão aborda aspetos identificados na pré-observação e que seriam alvo de maior atenção na aula propriamente dita.

O avaliador na sua reflexão sobre as duas aulas observadas procurou de uma forma metódica, analisar os itens estipulados para cada domínio, referenciando sempre de forma positiva os procedimentos, decisões, pedagogias e interações do avaliado. Raras vezes, aparecem comentários que saiam desta aparente regra. Não foram indicados quaisquer problemas manifestados pelo avaliado. Na reflexão da 2ª aula, no *domínio-avaliação das aprendizagens*, refere que o método expositivo do avaliado pode ser considerado muito bom.

Entre as reflexões do avaliado e avaliador (1ª e 2ª aula), existe uma aparente conformidade de comentários. Contudo, na reflexão da 1ª aula pelo avaliado, este menciona a utilização de um recurso tecnológico. Por sua vez o avaliador não efetua, especificamente, nenhum comentário sobre a utilização desse recurso, optando por uma abordagem mais geral. Por outro lado, o avaliador na reflexão da 2ª aula menciona que o avaliado manteve sempre um bom posicionamento facilitando uma ótima visualização do vídeo apresentado. Contudo, o avaliado na sua reflexão não faz qualquer alusão à utilização de um vídeo.

Nas reuniões de pós-observação, não foram apresentados quaisquer aspetos a melhorar. É referenciado que foi feita a reflexão da aula observada, cumprindo com a ordem de trabalhos estipulada, e que foi preenchida a documentação necessária ao processo de avaliação. Estas reuniões foram sempre realizadas em dias posteriores à aula observada. Os comentários efetuados sobre as duas aulas foram idênticos, tendo-se feito referência aos recursos, estratégias, planificação e interesse da turma. A única exceção é no que diz respeito ao conhecimento do avaliado, em que na primeira é mencionado que revelou grandes conhecimentos científicos, e na segunda reunião é acrescentado, "*que revelou também grandes conhecimentos pedagógicos*".

No relatório de autoavaliação, no domínio, *autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação*, o avaliado não evidencia qualquer procedimento de autodiagnóstico crítico. Preferencialmente, adota uma reflexão sempre positiva, com tendência para uma avaliação de excelência do que fez durante o ano letivo. Neste domínio procurou efetuar um resumo das suas ações, focando o trabalho colaborativo.

O avaliado considera-se um professor que refletiu e que se envolveu na construção do conhecimento profissional. Algumas reflexões, mais propriamente no que diz respeito à diferenciação pedagógica; utilização de materiais adequados aos níveis etários e às capacidades de cada aluno; aplicação de estratégias de avaliação diversificadas; manteve os alunos informados sobre os seus progressos e necessidades fazendo reajustamentos sempre que necessário; aparecem expressas na reflexão do avaliado nas duas aulas observadas. Refere que utilizou estratégias de avaliação diversificadas, dando primazia à oralidade. Contudo, quer nas suas reflexões críticas, quer nas do avaliador, este aspeto nunca é referenciado. Pelo contrário, menciona que a avaliação de competências foi registada numa grelha de observação. Remete alguns comentários e reflexões para evidências, para posterior consulta. No domínio *contributo individual para a prossecução dos objetivos e metas da escola no âmbito das atividades exercidas*, o avaliado refere que no subdomínio *desenvolvimento do ensino da aprendizagem*, dinamizou o atelier de artes, coordenou o clube de rádio, fez parte do secretariado de exame e no presente ano letivo foi avaliado, tendo sido alvo de aulas observadas. Refere que evidenciou sempre um elevado conhecimento científico, pedagógico e didático, que é corroborado pelo avaliador, exceto no que diz respeito ao conhecimento didático que não é mencionado pelo avaliador. Em alguns domínios fez referência às ações que desenvolveu durante o 2º ciclo de avaliação. No subdomínio, *participação na escola e relação com a comunidade educativa*, expõe de forma detalhada todas as atividades e projetos que esteve envolvido, neste ciclo de avaliação, perfazendo um total de trinta e três dinamizações. No domínio da formação frequentou ações específicas da área curricular que leciona, bem como, novas tecnologias, acordo ortográfico e TIC. Quanto às necessidades de formação, o avaliado pretende aprofundar ainda mais os conhecimentos na área que leciona.

No que concerne ao segundo processo, constata-se que o avaliador pertence ao mesmo grupo de recrutamento da professora avaliada, e que esta não apresentou os objetivos individuais.

Este processo avaliativo, agendado para o final do mês de maio, três a quatro semanas antes do fim do ano letivo, iniciou com uma reunião entre o avaliador e avaliada, que pretendeu “*clarificar dúvidas relativas a todo o processo de observação de aulas*” e efetuar a sua calendarização. A professora avaliada optou por ser observada a lecionar uma turma no agrupamento do 2º e 3º ciclos que não o da escola sede. Na ata consta a calendarização das aulas a observar, com a ressalva de que “*foi assinada por*

ambos” os intervenientes. Verifica-se que a professora avaliada optou por duas aulas observadas, à mesma turma, sendo que estas foram realizadas num único bloco de 90 minutos. Consideraram que o primeiro meio bloco de 45 minutos é uma aula, e o segundo meio bloco é outra. Esta organização gerou uma aparente confusão, visto que o encontro de pré-observação da 1ª e 2ª aulas foi realizado no mesmo dia e à mesma hora. Outra aparente incongruência refere-se às atas da 1ª e 2ª pré-observação. Na reunião da 1ª pré-observação, apesar de a ordem de trabalhos estar assinalada e mencionada, nada é referido no corpo da ata, isto é, está completamente em branco. Na reunião da 2ª pré-observação, presumivelmente, primeira fase de supervisão da 2ª aula observada, que correspondeu ao segundo meio bloco de 45 minutos, a ordem de trabalhos, apresentação da planificação da aula a observar e análise reflexiva sobre a aula observada, está assinalada e mencionada. A seguir é referido que a reunião iniciou com o cumprimento da ordem de trabalhos. Outro aspeto a salientar, é que nesta reunião de pré-observação da 2ª aula, é efetuada a análise dos documentos em discussão, alterações ao plano de aula e a professora avaliada fez uma explanação descritiva sobre a aula a avaliar.

Encontrámos apenas uma reflexão efetuada pela avaliada, com a numeração de aula 95 e 96, e nesta, nunca foi tecido qualquer comentário separadamente sobre cada uma das aulas. A redação da reflexão tem uma cronologia temporal crescente, onde constatámos que a divisão da aula, parte inicial, principal e final, corresponde ao tempo total de 90 minutos.

Sobre a reflexão propriamente dita da professora avaliada, orientou a maior parte das suas argumentações, tendo por base os itens de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; realização das atividades letivas e relação pedagógica com os alunos constantes para cada dimensão/domínio. Não efetuou qualquer comentário negativo, aspetos a melhorar ou problemas que tivessem surgido. Pelo contrário, as suas autocríticas foram sempre aprovativas e altamente concordantes com o que tinha planificado. É de destacar que a avaliada utilizou uma variedade díspar de recursos, a apresentação na parte inicial de um excerto de um filme, para que os “*discentes deduzissem a temática a abordar na aula*”, de um *powerpoint* para explicitar os conteúdos e objetivos da aula. Na parte principal da aula utilizou outro *powerpoint* para trabalhar alguns conteúdos, ficha para solidificar as aprendizagens e promover uma síntese, duas fichas aos discentes com necessidades educativas especiais, e outra meramente informativa e apresentou uma maquete de um quarto para os alunos legendarem. Na parte final da aula, a professora avaliada solicitou um trabalho de casa e

outro de pesquisa com o objetivo de “*motivar os alunos para as aulas seguintes acerca dos conteúdos em estudo*”. Como verificámos, existiu uma riqueza muito grande de recursos utilizados, sendo que a avaliada menciona que é para “*motivar os discentes para a aprendizagem*.” A docente em nenhum momento da sua reflexão sobre a ação associa a utilização destes materiais como um meio para ensinar e produzir conhecimentos. A aula foi rica em recursos utilizados, e como a própria refere “*estimularam os discentes para a aprendizagem e suscitaram-lhes interesse, curiosidade dada a diversidade e cor*”.

Na reflexão do avaliador, não existe nenhum comentário sobre as aulas de forma individual 95 e 96, pelo contrário, o encadeamento efetuado pressupõe apenas uma aula. Nunca é referido, como foi efetuado a apresentação dos conteúdos/objetivos no início da segunda aula, enfim, não aparecem dois momentos específicos, com os comentários das tarefas que desenvolveu em cada parte da aula (inicial, principal e final). Baseou-se nos itens para redigir os seus comentários, como por exemplo, no domínio da adequação dos recursos, perante os itens, adequação, diversificação e estimulação, escreveu que “*os recursos utilizados foram adequados, diversificados e estimulantes*”. Há uma concordância de reflexão com a elaborada pela avaliada, verificando-se apenas que na parte das observações refere, em primeiro lugar, que “*não me pareceu haver pontos fracos a mencionar, uma vez que a aula decorreu de uma forma linear e contínua, com a atenção dos alunos devidamente focada no trabalho*” e, em segundo lugar, “*notou-se alguma retração da participação mais ativa e espontânea dos alunos. Foi óbvio que esta retração se deveu à presença de um elemento estranho à aula*”.

No que diz respeito às reuniões de pós-observações, foram realizadas sete dias depois da aula observada e foram, na 1ª e 2ª aula, realizadas no mesmo dia, em horários diferentes. Em ambas as aulas não foi assinalada nem a ordem de trabalhos, nem os assuntos a tratar na reunião. Contudo, é mencionada nas atas que a reunião se iniciou cumprindo com a ordem de trabalhos pré-estabelecida. A reunião da primeira aula, iniciou-se usando a palavra a professora avaliada, que efetuou “*oralmente uma reflexão acerca da forma como correu decorreu a aula*” tendo sempre como base os itens dos domínios/dimensões. De seguida, “*apresentou, leu e comentou a sua grelha da aula observada*”. Este ciclo ficou concluído logo após o avaliador tecer alguns comentários sobre a aula observada. Por fim, tal como na sua reflexão crítica, o avaliador enaltece a utilização dos vários recursos, contudo, menciona que a avaliada necessita de melhorar um aspeto, mas não menciona qual. No ciclo de supervisão, pós-observação da segunda

aula observada, parece-nos haver uma tentativa de ajustar a reflexão com a necessidade legal de efetua-la. Ora vejamos. Na ata lê-se que “*a docente* avaliada teceu considerações à sua segunda aula observada. De seguida, está mencionado que “*apresentou, leu e comentou a sua grelha da aula observada*”. Aquando da análise dos documentos não encontramos nenhuma reflexão alusiva à segunda aula observada. Nesta fase do ciclo de supervisão, o avaliador utilizou como estratégia de reflexão, na pós-observações, deixar, em primeiro lugar a professora avaliada usar da palavra, expor todas as suas reflexões, comentários e alusões sobre as aulas lecionadas, e só depois usou da palavra, proferindo comentários, onde descortinou e relatou os aspetos positivos ocorridos, em detrimento dos aspetos mais fracos ocorridos. Não descortinámos nestes documentos, a existência ou não de troca de impressões, experiências, se a professora avaliada foi convidado a propor alternativas a algumas situações menos conseguidas, ou se o avaliador tentou através de perguntas encorajar a avaliada a falar sobre aspetos relevantes da aula observada.

No que diz respeito ao relatório de autoavaliação, e no domínio, autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação, a docente começa por referir que “*no início do processo de avaliação, comecei por contactar a escola, numa tentativa de integração plena, que me ajudasse a operacionalizar com sucesso as metas propostas por cada um dos agrupamentos*”. Reportando-nos ainda sobre este domínio, a avaliada efetua uma análise das suas competências adquiridas na sua formação de base e contextualizando com as características atuais solicitadas à profissão, faz um autodiagnóstico onde refere que tem que aprofundar os seus conhecimentos, através da leitura e formação contínua. Por outro lado, pretende colocar em prática o trabalho de pares, resolver problemas disciplinares e realizar as atividades definidas no PAA do departamento e colaborar nas diversas atividades do PAA do agrupamento. Quando analisámos as necessidades de formação que esta avaliada identificou como prioritárias, remete-nos para o tema gestão de conflitos, referindo que “*como diretor de turma foi necessário efetuar uma constante gestão de conflitos*”.

No domínio contributo individual para a prossecução dos objetivos e metas da escola no âmbito das atividades exercidas e no subdomínio vertente social profissional e ética, a avaliada menciona todas as ações que desenvolveu, remetendo alguns comentários e reflexões para evidências, para posterior consulta. Salientámos que todas as atividades foram desenvolvidas dentro do âmbito da direção de turma e biblioteca escolar, cargos e funções que desempenhou neste 2º ciclo de avaliação. No subdomínio

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, refere que *“considera o recurso à TIC um meio intrínseco à função docente e que tornam as aulas mais apelativas e motiva os alunos para a aprendizagem”*. Promoveu, sempre a diferenciação pedagógica, e teve em atenção os objetivos estabelecidos nos PEI dos alunos com necessidades educativas especiais, indo ao encontro dos comentários que avaliador e avaliada fazem da aula observada. No subdomínio, participação na escola e relação com a comunidade educativa, expõe todas as atividades e projetos em que esteve envolvida, a maior parte, inerentes ao cargo de diretora de turma e coordenadora da biblioteca escolar. Salienta que participou ativamente nos trabalhos do Conselho Pedagógico, Conselho de Diretores de Turma, Conselhos de Turma, Equipa da Biblioteca Escolar e Departamento. Por fim, remata dizendo que *“participei de forma ativa nas atividades desenvolvidas pelos agrupamentos”...“contribuindo para o cumprimento dos objetivos e metas traçados no PAA do departamento e do Agrupamento”*. No subdomínio Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida, relata que por um lado, *“ao longo da minha vida profissional, fui, por iniciativa própria, atualizando os meus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, através da consulta de várias fontes (livros, manuais escolares, sites na internet, legislação, artigos científicos, documentários, filmes, músicas) e da realização de diversas formações”*, por outro lado *“como forma de se valorizar pessoalmente, desenvolveu reflexões críticas sobre o desempenho enquanto docente, privilegiou o trabalho colaborativo, a partilha de saberes, experiências, vivências e materiais didáticos com os professores do departamento e do conselho de diretores de turma.”* Também realizou ações de formação creditadas no âmbito das bibliotecas escolares *“que contribuíram para o meu crescimento no desempenho do cargo de professora bibliotecária”*.

No domínio da análise pessoal e balanço sobre a atividade letiva e não letiva desenvolvida, a docente faz um apanhado geral de tudo o que desenvolveu ao longo deste ciclo avaliativo, contudo e como delegada de disciplina, não refere qualquer envolvimento ou atividade no sentido de melhorar os conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e troca de experiência entre os profissionais do seu grupo. A docente ao longo do seu relatório de autoavaliação refere que privilegiou o trabalho colaborativo.

No final da sua autoavaliação, identifica que sente necessidade de formação em determinadas áreas, contudo não vislumbramos neste ponto, nenhuma alusão ao facto de a identificação das lacunas ter sido fruto da observação de aulas.

No **terceiro processo analisado**, verificámos que a avaliada e avaliadora pertencem ao mesmo grupo disciplinar. A professora avaliada não apresentou os objetivos individuais.

Não encontramos neste processo de avaliação, uma ata da reunião entre avaliado e avaliador para a calendarização da observação de aulas, bem como para o esclarecimento de dúvidas relativamente à forma como o processo de supervisão iria decorrer. Contudo, num documento que contempla *marcação de reuniões/observação de aulas*, datado de dois de março de dois mil e onze, é apresentado o calendário que foi estipulado entre avaliada e avaliadora para a observação de aulas, sendo que a avaliada optou por duas aulas de 90 minutos, lecionadas em dois momentos distintos, perfazendo um total de 180 minutos.

Mormente estarmos diante de um processo de avaliação com duas aulas observadas agendadas para momentos distintos, não consta a documentação relativa a dois ciclos obrigatórios de supervisão, pré-observação, observação propriamente dita e pós-observação. Em vez disso, somos confrontados com apenas um momento de pré-observação em que avaliada e avaliadora, perante a ordem de trabalhos, *apresentação da planificação da aula a observar*, refletiram sobre as duas aulas que seriam observadas, sendo que “*a avaliada apresentou a planificação da primeira aula e uma ficha de trabalho com exercícios de revisão e para a segunda aula observada a avaliada apresentou também a planificação e uma ficha de trabalho*”. Neste encontro, e de acordo com os dados que dispomos, a avaliadora, após análise e reflexão da planificação da aula apresentada, sugeriu à docente “*...a escolha de exercícios que utilizasse calculadora gráfica e a escola virtual*”.

No documento, *reflexão da aula observada pelo docente avaliado*, e no local destinado à numeração da aula, a avaliada colocou aula nº 1 e 2. Após analisarmos em pormenor esta apreciação crítica, não apurámos qualquer referência se estamos perante a primeira ou segunda aula, pelo contrário, vislumbramos uma reflexão geral das duas aulas, como se se tratasse de apenas uma, realizada em apenas um momento. Esta situação é evidente, quando a docente relata a utilização de “*uma grelha de autoavaliação para assim ficarem visíveis as perguntas da ficha onde tinham tido mais dificuldade e assim terem mais cuidado no estudo para preparação para o teste*”, não referenciando se foi realizada na primeira aula ou segunda aula, bem como as repercussões que esta avaliação desencadeou no processo ensino aprendizagem. A avaliada procurou na maior parte das vezes orientar a sua reflexão de acordo com os

itens constantes para cada dimensão, mais evidente no domínio da contextualização e estratégias, sendo que a sua análise crítica baseou-se em relatos positivistas das suas intervenções, estratégias e habilidades.. Entretanto, a professora avaliada refere que durante a aula observada deu *“mais apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades, aos alunos com problemas comportamentais e a um aluno com PIT”*; propôs *“a resolução do exercício a pensar no ensino secundário”* bem como deu *“instruções precisas na resolução dos exercícios”*.

Ao contrário do que fez a professora avaliada, a avaliadora produziu dois documentos reflexivos, um para a primeira e outro para a segunda aula, em que efetuou a reflexão dos dados por ela recolhidos. Fez sempre uma narrativa positiva dos dados obtidos, senão vejamos: “a docente iniciou a aula referindo que mesma incidiria sobre a revisão de conteúdos e que serviria para o próximo teste de avaliação; na apresentação do powerpoint fez a revisão dos conteúdos do 1º e 2º períodos, questionando os alunos; distribuiu uma ficha de trabalho com exercícios sobre os conteúdos revistos; a docente circulou pela sala esclarecendo dúvidas, incentivando e motivando os alunos; a docente proporcionou um apoio mais individualizado ao aluno com PIT; quando surgiram dúvidas a docente projetou os diapositivos do powerpoint reforçando a explicação; a docente utilizou a calculadora gráfica e acompanhou de perto o aluno com PIT incentivando-o a realizar as tarefas”.

No que concerne à pós-observação, foram agendados dois momentos, ambos para o fim do respetivo ciclo de supervisão. Verificou-se, entretanto, que foi realizado apenas um, e no final da segunda aula observada. A reunião de pós-observação foi orientada segundo a ordem de trabalhos, *análise reflexiva sobre a aula observada com referência às vertentes, domínios, indicadores e descritores no quadro dos padrões de desempenho da ADD*. A reunião iniciou com a *“relatora e avaliada a lerem as respetivas grelhas de reflexão”*, que de forma superficial, analisaram alguns dos dados recolhidos na observação. A avaliadora na sua reflexão foi particularmente precisa em duas situações em que na primeira pronuncia-se em relação a um aspeto menos positivo aquando da resolução da ficha da primeira aula e na segunda em relação a ficha da segunda aula, em que propõe alternativas a resolução de alguns exercícios.

Não foi possível ter acesso à autoavaliação da docente avaliada, uma vez que o documento se encontrava gravado em suporte informático que não conseguimos abrir.

No quarto e último processo, constatámos que o avaliado e avaliadora são do mesmo grupo de recrutamento. O professor avaliado não definiu os objetivos individuais.

O departamento curricular a que pertence a avaliadora e avaliado, como forma de organização, precedeu o processo de avaliação com duas reuniões estratégicas, uma com todos os docentes e outra somente com os avaliadores. Neste enquadramento, na primeira reunião, *“a presidente veiculou algumas informações, relativas ao processo de avaliação do desempenho docente emanadas da Comissão de Coordenação de Avaliação Docente”*. Ainda no que confere a esta reunião, a coordenadora do departamento, procurou que todos os professores constituintes do seu departamento tivessem a possibilidade de em conjunto, analisarem o Documento Referencial do Agrupamento, criado pela Comissão de Coordenação de Avaliação Docente, especificamente para este efeito.

Na fase seguinte, realizou-se a reunião entre a avaliadora e avaliado. Quando começámos a analisar a ata correspondente, verificámos da existência de algumas situações novas. Desde logo, a reunião *“iniciou-se com um diálogo informal, para proceder ao esclarecimento de dúvidas e explicitação de procedimentos relativos ao processo de ADD geral e, de forma mais concreta, às fases de preparação, realização e posterior reflexão que o processo de observação de aulas implica”*. Na continuação do cumprimento dos assuntos da ata, e *“com o objetivo de tornar claro para ambas as partes o que se pretende com a observação da atividade letiva, a avaliadora apresentou e pôs à consideração do avaliado um documento de registo, cujo preenchimento evidenciaria alguns dos aspetos mais relevantes da planificação da aula”*.

Paralelamente a ata entre a avaliadora e o avaliado, onde consta a calendarização das aulas observadas neste agrupamento, foi criado um documento específico, intitulado, *ADD- instrumento de registo - marcação de reuniões/observação de aulas*, onde expressa detalhadamente o calendário para a observação de aulas. Verificámos que neste documento está, também, identificada a turma/ano onde vai ser efetuada a observação, bem como o horário e a sala de aula onde a ação se vai desenvolver. Constatámos que este docente regeu-se pelo estipulado pela CCAD, e orientou a observação de aulas para uma única sessão de 90 minutos.

Relativamente ao documento de registo apresentado pela avaliadora posto à consideração do avaliado, este, segundo a ata da reunião entre avaliadora/avaliado foi, *“após análise e reflexão conjunta relativa a cada um dos itens, devidamente preenchido*

e assinado por ambas as partes”. Na verdade, ao analisarmos as dimensões do referido documento, somos encaminhados a dizer que, de facto, possibilitou uma orientação de todo o processo ensino aprendizagem. Somos confrontados com um processo de planificação que inclui caracterização da turma, os conteúdos, competências a desenvolver, tipo de estratégias e atividades, previsão de dificuldades e propostas de resolução, materiais e avaliação. A fase de pré-observação constante no ciclo de supervisão foi tida em conta neste processo, contudo, surge enquadrada num último ponto deste documento que foi chamado de *ADD – encontro de pré-observação - instrumento de registo*. Todavia, convém referir que foram marcados dois encontros e que acabou por se realizar apenas um, em virtude de estarmos perante um único momento de observação de aulas, um bloco de 90 minutos. Sobre o seu conteúdo, os comentários indicam que o avaliado apresentou o plano de aula, bem como, o material a utilizar e, que após a reflexão entre avaliadora e avaliado, foi mencionado que não havia nada a reformular.

Quanto à reflexão da aula pelo docente avaliado, temos que mencionar que estamos teoricamente diante de uma reflexão de duas aulas, 59 e 60, mas em termos práticos, os comentários foram generalizados sendo convertidos como se apenas de uma aula se tratasse. Menciona que *“a planificação não foi cumprida devido às características da turma. No conteúdo a ser lecionado na aula observada, apesar de eles gostarem, foi difícil transmitir os ensinamentos, o que levou a despender mais tempo para que os alunos atinjam os objetivos mínimos. São alunos que têm dificuldade em cumprir as tarefas de forma autónoma”*.

A avaliadora na reflexão da aula que realizou, pautou-se na maioria das vezes por tecer os seus comentários orientando o seu raciocínio pelos subdomínios constantes na *grelha da aula observada pela docente relatora*. Contudo, no domínio das estratégias, fez uma análise geral, extrapolando os subdomínios e alargando, em muito, o seu campo de análise. Refere a importância da utilização do *powerpoint* na aula, da identificação por parte do docente de alunos que não conseguiam acompanhar os conteúdos lecionados, mencionando que o tempo que o docente passou a orientar/esclarecer os alunos, não deu alternativa para o cumprimento do plano de aula. No fim, aponta como ponto fraco, o não cumprimento do plano de aula.

Na fase do ciclo de supervisão, pós-observação, foram agendados inicialmente dois momentos, contudo verificámos, que também neste processo, foi efetuada apenas uma reunião, no final da 2ª aula. Quanto à reunião propriamente dita, esta iniciou-se

com um diálogo entre os pares no sentido de se deliberar quanto à metodologia a utilizar para a apresentação da grelha/reflexão da aula observada pela avaliadora/avaliado. Após esta definição, procedeu-se à reflexão da aula observada, em que a avaliadora foi a primeira a explanar as suas ideias. Foi elaborado pelo departamento curricular a que pertence a avaliadora e avaliado, um segundo documento, *ata de reunião - relator/avaliado*, que atesta os assuntos tratados na reunião de pós-observação. Fomos confrontados, quando da sua análise que, apesar de conter na ordem de trabalhos assuntos completamente diferentes da reunião de pós-observação, o corpo desta ata, é em tudo idêntica à primeira.

No que diz respeito ao relatório de autoavaliação, o professor avaliado começa por mencionar que “*a turma onde recaiu a minha avaliação não foi de continuação, portanto o primeiro contacto com estes alunos*”. Aborda de forma sucinta a caracterização da turma, remetendo para o documento *encontro de pré-observação - instrumento de registo*, informações mais pormenorizadas.

Não efetua um autodiagnóstico efetivo das suas competências, nem indica quais as vantagens que este processo de observação de aulas poderia trazer para o seu desenvolvimento profissional, contudo refere que vai “*realizar ações de formação contínua e de desenvolvimento pessoal na área específica de lecionação, na área da informática, e nas áreas prioritárias que o agrupamento definisse de importante. Foi minha intenção realizar leituras e pesquisas dentro da minha área específica, ou no âmbito das pedagogias e didática*”.

O docente avaliado refere na sua autoavaliação que “*as atividades letivas foram preparadas e organizadas cuidadosamente, tendo sempre em consideração o cumprimento da planificação, e sempre que necessário, foram realizados ajustamentos às mesmas de acordo com as necessidades e os ritmos de aprendizagem dos alunos.*”

No subdomínio, *desenvolvimento do ensino da aprendizagem* menciona que “*no início de cada ano letivo, em parceria com os professores do grupo disciplinar, fiz as planificações da disciplina. Houve sempre a preocupação de escolher estratégias e instrumentos de avaliação tendo em conta o contexto de cada turma e da escola*”. Enuncia que durante o processo ensino aprendizagem, efetuou pesquisas na internet e em livros técnicos, materiais e fichas de trabalho para os alunos. Procurou de forma expedita e diversificada, informação contextualizada, de acordo com as necessidades prementes, não se cingindo apenas ao fácil acesso que a internet proporciona. Transmitiu conhecimentos aos alunos acerca da utilização de *software* e *hardware*, não

se limitando por, inerência dos factos, em abarcar apenas aqueles que estão vinculados à sua área de lecionação. Menciona que *“tentei descobrir quais eram os seus interesses escolares e pessoais, para ir aos seu encontro e cimentar uma relação pedagógica baseada na interação, na partilha, na entreaajuda e na construção significativa de conhecimento por parte dos alunos”*. Por outro lado, o professor avaliado refere que *“procurei aplicar o conhecimento adquirido e atualizado ao longo dos anos para apoiar os meus colegas. Assinala que gosta de trabalhar com a plataforma moodle, em virtude de contribuir amplamente para a aquisição e atualização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos e melhora o trabalho colaborativo”*.

No domínio, *identificação das necessidades de formação para o desenvolvimento profissional*, o docente relata que procurou sempre formação na área específica que leciona, mas considera que *“com a evolução das tecnologias não descurei a procura de formação nesta área e que hoje é tão necessária para enriquecer a sala de aula”*. Refere que na sua área específica sempre foi complicado a existência de formação, salientando que precisava dela, *“pois ao longo dos últimos vinte anos houve evoluções que não se conseguem saber apenas com leituras de cadernos específicos ou de livros técnicos”*.

8.2. Das entrevistas

ADD pares internos - aspetos positivos

Os entrevistados na categoria ADD-pares internos, evidenciaram alguns aspetos positivos que o modelo de ADD, preconizado pelo decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, trouxe ao sistema educativo, às escolas, aos professores e consequentemente aos alunos.

Os resultados obtidos revelam que as potencialidades reflexivas que o modelo de avaliação internalista possibilitou, sendo um indicador com maior valor de frequência 2: *“fazer uma autoscopia quer das suas práticas quer da prática, no caso, já não seria autoscopia mas heteroscopia das práticas dos colegas”* (DCF); *“contribuiu também tendo em conta no meu caso específico para a questão de refletirmos sobre aquilo que*

fiz e essa reflexão partilhada com um colega de grupo é fundamental para ter outra perspetiva de vida, penso que isso foi importante...” (AVC).

Apesar dos vários obstáculos criados pelos docentes, e das sucessivas críticas imputadas ao modelo, um dos entrevistados refere que os professores passaram a ter uma maior consciencialização da importância da ADD, expressas no seu comentário: “houve uma maior consciencialização do processo de avaliação. Aí sim as pessoas consciencializaram-se mais de que efetivamente o processo poderia ser vantajoso...” (AVR).

Para outro entrevistado, o modelo de avaliação pelos pares internos, foi profícuo, pelo facto de ter proporcionado uma maior consciencialização do desempenho profissional: “o único aspeto positivo que o modelo trouxe, foi os professores estarem mais atentos a sua prática profissional...” (DCF).

Numa outra perspetiva, um dos entrevistados considerou que um dos aspetos positivos da ADD, é a possibilidade e abrangência de reconhecimento profissional do docente: “o principal aspeto, e o que eu considero o mais importante, é o reconhecimento pelos colegas e pelos professores, pela comunidade educativa e pela direção, do trabalho desenvolvido e pelo seu desempenho na escola...” (AVS).

A competitividade entre os professores foi outro aspeto positivo evidenciado por um dos entrevistados, referindo que a ADD permite que os professores façam “... alguma comparação com aqueles que lhe eram concorrentes...” (DCF).

Destacando o postulado de controlo da ADD, houve um entrevistado que referiu que a avaliação docente “é importante para nos obrigar no fundo a prestarmos satisfações daquilo que fazemos...” (AVC).

Um último aspeto positivo associado ao modelo de ADD por pares internos, teve a ver, segundo um entrevistado, com a possibilidade de potenciar a melhoria da relação entre avaliador interno e avaliado, sendo que, neste caso, a valência internalista e supervisiva “facilita o relacionamento entre o avaliado e avaliador...” (AVC).

ADD pares internos - aspetos negativos

Continuando a abordar a ADD preconizada por pares internos, os entrevistados manifestaram, também, um conjunto de opiniões e testemunhos, mas neste caso, de carácter negativo, que passaremos a elencar por forma a inteirarmo-nos e percebermos as perceções dos docentes sobre o modelo internalista.

Os resultados obtidos evidenciaram que a relação entre a ADD e a progressão na carreira é um dos indicadores com maior grau de frequência (3): “Não ligar a ADD à progressão na carreira...” (MOG); “O facto de a ADD estar diretamente relacionada com a progressão na carreira...” (MOG); “essa avaliação ser muito direcionada para concursos e para progressão na carreira...” (AVC).

Abarcando o outro propósito da ADD, somos confrontados com um resultado de valor de frequência 3, e que diz respeito ao facto que a ADD deveria estar associada mais à avaliação formativa e não tanto à avaliação sumativa: “deveria ser mais direcionada efetivamente para o desenvolvimento profissional do docente...” (AVC); “deveria estar num processo mais de aprendizagem profissional ao longo da sua carreira, na troca de experiências...” (AVC); “carácter mais formativo e não tanto avaliativo, e penso que a avaliação teria a ganhar se tivesse esse carácter mais formativo mais de partilha de experiências...” (AVC).

Foi referido por um entrevistado, o facto de um dos constrangimentos do modelo de ADD pelos pares internos ter sido a falta de formação dos avaliadores: “se os avaliadores tivessem tido formação, se bem que, como não houve essa formação, teve uma série de constrangimentos...” (MOG).

No modelo internalista os avaliadores não eram reconhecidos pelos pares por não possuírem formação e competência, e que no modelo externalista, este constrangimento pode ser ultrapassado, foi abordado, com um valor de frequência 3: “os avaliadores muitas das vezes não serem reconhecidos pelas suas competências pelos seus avaliados...” (MOG); “o facto de alguns avaliadores não serem reconhecidos pelos avaliados em função da sua classificação ou das suas capacidades...” (AVS); “acho que desta forma resolve-se, indo de encontro a algumas vezes em que o avaliador não era reconhecido pelos seus pares em função da sua formação...” (AVS).

A falta de reciprocidade na avaliação pelos pares condiciona o desenvolvimento profissional, foi outro indicador referido: “a questão de ser muito direcionada num sentido só, ele avalia-me a mim, e não nós todos avaliarmos mutuamente, e penso que esta questão poderia ser importante na questão do desenvolvimento profissional...” (AVC); “eu posso aprender se eu fosse assistir a uma aula do meu avaliador. Poderia aprender mais qualquer coisa, não só ele aprender comigo, mas também, eu aprender com ele, com as críticas que ele me faz à minha aula...” (AVC).

Os resultados demonstram que alguns professores nas aulas assistidas, efetuaram “inovações” descabidas da realidade profissional, através de um processo anedótico da

alteração de práticas letivas: “a tentativa de alguns professores melhorarem as suas práticas tornou-se anedótico em termos de postura, em termos de atividades que as pessoas resolviam utilizar para fazer diferente dos outros...” (DCF); “nas aulas assistidas aconteceu de tudo um pouco, desde pessoas que inventavam situações impossíveis numa escola, até pessoas que se vestiam de palhaços para ir para as aulas, porque um dos temas que estavam a tratar no livro, era o circo...” (DCF).

Outro testemunho que consideramos importante, pelo facto de ter sido outro dos aspetos que originou uma forte contestação dos professores, recaí sobre a existência de quotas na ADD. Este facto foi enunciado por um dos entrevistados sendo que, para ele: “um dos principais aspetos olhe, é a balização em termos de quotas...” (AVS).

A autonomia dada às escolas para a definição de um quadro de referência interno⁸¹ a partir do quadro de referência externo⁸², originou na opinião de um participante, uma avaliação docente incongruente e injusta: “foi um processo pouco coerente, porque cada escola optou por uma determinada linha de pensamento relativamente a este processo, e portanto, criaram-se grandes injustiças com todo este processo...” (AVR).

A elaboração dos instrumentos de registo pelas escolas contribuiu para a falta de equidade e justiça da ADD, é referido pelos participantes, com um valor de frequência 2: “os instrumentos de registo como são elaborados pela escola, pelos vários agrupamentos, não permitem que haja essa equidade e, no fundo, uma justiça na avaliação de desempenho...” (MOG); “as grelhas de avaliação eram enviadas pelo ministério de educação e cada escola reestruturava da maneira que queria e lhe apetecia, claro que obedecendo a tudo o que estava legislado...” (AVR).

A aferição do modelo de ADD tendo em atenção as contingências dos contextos, acabou por acarretar sentimentos de falta de equidade e injustiça na classificação final dos avaliados. Verifica-se que segundo um dos entrevistados este modelo de ADD: “não garante a equidade entre as várias zonas do país, ou seja, um professor da zona de Coimbra pode ter uma boa avaliação e se tivesse num agrupamento em Viseu, por exemplo, poderia ter outra avaliação e é o mesmo professor” (MOG).

⁸¹ Segundo Coelho e Oliveira (2010, p. 17), as escolas definem um “quadro de referência interno, a partir dos objetivos e metas fixados no projeto educativo da escola, plano anual de atividades, instrumentos de registo criados, objetivos individuais sempre que o docente proceda a sua fixação, diretrizes da CCAD e o cronograma da ADD”.

⁸² Segundo Coelho e Oliveira (2010, p. 17), as escolas baseiam-se para a definição do seu referente interno, num “quadro de referência externo, mais propriamente, os normativos, orientações curriculares e as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores”.

A aplicação consertada da avaliação por escolas e a conseqüente falta de homogeneidade nos critérios, acabou por criar injustiças com impacto na carreira docente: “os critérios não foram iguais nas escolas, criaram-se aqui grandes injustiças entre colegas, que no fundo depois irão concorrer para o mesmo processo em termos de evolução da carreira, e até mesma entrada na carreira” (AVR).

Outro aspeto negativo evidenciado por um dos entrevistados, refere-se ao facto de as escolas terem condicionado o resultado final da avaliação docente: “houve escolas em que se uniformizou uma nota de muito bom...” (AVR).

A postura adotada por algumas escolas confere a este modelo de ADD, uma fragilidade no que diz respeito à capacidade de diferenciação do desempenho docente, visível pela falta de reconhecimento do trabalho do professor, expressas no discurso de um entrevistado: “retira um pouco aquela ideia do reconhecimento do trabalho pelo professor...” (AVS).

A relação entre a ADD e a avaliação como prestação de contas foi um aspeto negativo abordado por um entrevistado: “vai ao encontro a outro aspeto, da avaliação em si, da classificação...” (AVS).

A avaliação pelos pares internos acarretou poucas melhorias na prática profissional do docente, sendo um indicador de valor de frequência 2: “em termos de prática profissional eu não vi grandes melhorias...” (DCF); “isto é mais folclore do que melhoria de prática...” (DCF).

Verificámos que na implementação do dispositivo de avaliação da dimensão científica e pedagógica, continuou a existir o problema do avaliador interno não pertencer à mesma área curricular do avaliado, sendo constatado este facto através da opinião de um entrevistado: “professores a observarem e avaliarem colegas de áreas absolutamente distintas, cuja linguagem era absolutamente distinta da linguagem do avaliador...” (AVR).

Através das entrevistas foi possível constatar que a ADD não contribuiu para a melhoria da aprendizagem e sucesso educativo dos alunos. Este resultado apresenta um valor de frequência 2: “não contribuiu nada para a melhoria inclusivamente do sucesso educativo dos nossos alunos” (AVR); “o professor é do 3º ciclo, tem um sétimo ano, então vamos começar pelo 7º ano nas aulas observadas e, depois no 8º, e no 9º vamos verificar se esses alunos tiveram mais-valias, se tiveram valor acrescentado, se aquilo que o professor fez em termos de percurso profissional teve reflexos na melhoria, se

dependeu dele a melhoria dos alunos, ou se houve factores externos de escola que condicionaram o trabalho...” (DCF).

A falta de transparência na ADD foi um dos aspetos negativos referenciado por um entrevistado: “foi um processo que se desenrolou de uma maneira muito pouco clara...” (AVR).

Um outro aspeto negativo referido foi o facto de avaliação pelos pares internos ter gerado uma atmosfera de competitividade entre os docentes: “houve uma negativização da questão da competição entre os vários professores...” (DFC).

Com um valor de frequência 3, foi referido que as tensões dentro da escola foram um dos aspetos negativos decorrentes da aplicação do modelo pelos pares internos: “o modelo de avaliação de desempenho no 2º ciclo da avaliação extremou ainda mais as tensões que se criaram dentro das escolas...” (DFC); “clivagens entre colegas, que a partir de determinada altura, tornaram o ambiente dentro da escola bastante tenso...” (AVR); “foi um processo, que criou diferendos entre colegas...” (AVR).

A conflitualidade entre os professores foi apontada, também, como outro dos aspetos negativos ao modelo de ADD por pares internos: “em termos práticos, houve uma conflitualidade que foi mais negativa do que positiva, em termos de melhoria das práticas...” (DFC).

ADD pares externos - aspetos positivos

Como valoração da investigação, nas entrevistas iniciais contemplámos algumas questões sobre o próximo modelo de ADD, preconizado pelo decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. Aos entrevistados solicitámos a opinião sobre os aspetos positivos e negativos da ADD pelos pares externos, bem como, aproveitámos para obter informações sobre as suas perceções no que diz respeito ao/s critérios de seleção dos avaliadores. De seguida, passaremos a explicar os resultados, começando pela categoria ADD por pares externos, subcategoria, aspetos positivos.

Um dos aspetos positivos decorrente deste novo modelo de avaliação, com um valor de frequência 3, é o facto da aparente inexistência relacional entre o avaliador e avaliado. Quer o avaliador, quer os avaliados sem e com observação de aulas, expressam as suas opiniões relativamente ao modelo pelos pares externos, valorando o aspeto de o avaliador externo não conhecer o avaliado: “a principal vantagem, é eventualmente não haver um conhecimento do colega que vai avaliar...” (AVS); “penso

que essa questão de não conhecer as pessoas, de ser externo, de ser fora do nosso conhecimento...” (AVC); “pode-nos surgir uma pessoa que nós nem sequer conhecemos...” (AVR).

O facto do avaliador externo não trazer ideias pré-concebidas do avaliado, foi apontado por um entrevistado como um ponto forte da avaliação pelos pares externos: “não tem modelos na cabeça relativos a aquilo que pensa do colega que vai avaliar...” (AVR).

Para o avaliado com aulas observadas, é benéfico o facto de o avaliador externo não conhecer as contingências da escola/agrupamento do avaliado: “sendo uma pessoa exterior à escola, sendo uma pessoa que não conhece a escola, sendo uma pessoa que vai cair ali, vai efetuar uma avaliação completamente alheada dos problemas...” (AVC).

Para o membro do órgão de gestão, o não conhecimento dos avaliados por parte do avaliador externo causa menos constrangimentos: “o facto de ser um avaliador externo à escola causa menos, pode causar menos constrangimentos, no aspeto que não se conhecem os professores à partida...” (MOG).

Os resultados indicam que é uma boa ideia ter um avaliador que seja externo à escola para observar as aulas: “a ideia não é má, no sentido de trazer uma visão externa à escola para ver o trabalho das pessoas que vão ter aulas assistidas...” (DCF); “ser um agente mesmo externo...” (AVR).

A inexistência de proximidade entre o avaliador e avaliado por não pertencerem ao mesmo agrupamento/escola, é uma das vantagens na avaliação pelos pares externos: “o afastamento entre o professor que está a ser avaliado e o professor avaliador externo, precisamente porque não fazem parte do mesmo agrupamento, é bom porque não há aquela proximidade e aquela relação que muitas vezes se estabelece não só de profissional mas de amizade...” (MOG).

A avaliação externa possibilita que a classificação não seja influenciada pela amizade e influências, é um indicador referido com um valor de frequência 2: “a avaliação externa é precisamente para não haver compadrios, para não haver amizades e inimizades que sejam influenciadores numa avaliação classificativa...” (AVC); nós não termos tantas vivências com essa pessoa, não temos grandes influências...” (AVR).

Para outro participante, a avaliação pelos pares externos pode evitar o surgimento de problemas pessoais e profissionais: “poderia resolver essa questão de criar problemas pessoais entre as pessoas e até profissionais...” (AVC).

Na avaliação pelos pares externos, a avaliação torna-se mais isenta na atribuição da nota final: “poderá contribuir para alguma isenção nessa avaliação, na tomada de decisão acerca da nota a atribuir...” (AVC).

A marcação antecipada das aulas assistidas e a sua relação com o rigor da avaliação foi abordada por um participante, que curiosamente foi um avaliado que não solicitou aulas observadas, mas que entretanto acabou por estar a par do processo de avaliação pelos pares internos, em virtude de ter desempenhado a função de avaliador. Segundo ele, se a marcação da observação de aulas fosse aleatória, pode fazer com que a ADD seja mais rigorosa: “se for feita de uma forma aleatória, pode ser feita de uma forma mais rigorosa...” (AVS).

Um dos aspetos positivos que devemos imputar a este modelo é o facto de os avaliadores externos pertencerem à mesma área disciplinar do avaliado: “uma coisa é eu estar a avaliar um indivíduo que não é da minha área, eu não tenho grandes conhecimentos, e outra coisa é eu estar a avaliar um indivíduo que fala a mesma linguagem, que tem uma formação de base igual à minha...” (AVR); “a supervisão, em termos de intervenção pedagógica, deve ser feita obrigatoriamente por um elemento da área...” (AVR).

Com um valor 2 de frequência, é mencionado que os avaliadores externos terem formação específica vem colmatar a falta de formação dos avaliadores internos: “própria formação que foi pedida, o avaliador é capaz de fazer esse tipo de avaliação, porque a sua formação também o permite, e nesse caso não haverá aquele constrangimento que foram feitos na questão anterior, em que o facto de haver avaliadores que não tinham formação, não os indiciava para ser avaliadores...” (AVS). “outra vantagem poderá ser, ter sempre alguém que teve orientação pedagógica, ou seja, não há, não haverá nenhum avaliador que não tenha tido supervisão, não basta estar no 4º escalão ou no 5º escalão, ter que estar no 4º ou 5º e 6º escalão e que tenha tido supervisão pedagógica ou avaliação...” (AVC).

Alguns agrupamentos/escolas estão a desenvolver ações conjuntas de uniformização de instrumentos de avaliação para serem utilizados pelas escolas: “estão a acontecer reuniões, que estão a permitir a estruturação de uma grelha da avaliação de desempenho uniforme, e que todas as escolas pertencentes a esta zona, irão utilizar a mesma grelha...” (AVR).

O papel desempenhado pelos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) no processo de ADD pelos pares externos, foi referido “os centros de formação

veem quem são as pessoas que pedem as aulas assistidas ou que têm necessidade, como aqueles que tiveram insuficiente ou que estão em período probatório, vêm quem são as pessoas do mesmo grupo, em escalão superior e com formação, e distribuem os formadores pelos formandos, ou seja, aqueles que querem aulas observadas pelos avaliadores externos...” (DCF).

ADD pares externos - aspetos negativos

No que concerne à ADD pares externos, aspetos negativos, o facto de a formação académica por si só não faz do avaliador um especialista, foi evidenciado com um valor de frequência 2: “porque têm formação académica é que o torna especialista, ou ter uma competência diferente...” (DCF); “já me aconteceu ouvir, olha na tua escola vai calhar esta pessoa, ou melhor, temos uma pessoa que tem essas habilitações, é doutorada, nisto naquilo e naquilo, essa pessoa a avaliar é uma desgraça, isto vai dar um problema desgraçado...” (DCF).

A formação académica não é suficiente para que o avaliador tenha ascendente sobre o avaliado: “será que a formação académica de desempenho de avaliação de desempenho docente e de supervisão pedagógica só por si é suficiente para dar ascendente sobre quem vai ser avaliado...” (DCF).

Está a existir para este modelo de avaliação pelos pares externos, uma sobrevalorização da habilitação profissional do avaliador pela tutela: “o Ministério da Educação acha que a habilitação profissional é tudo, a habilitação académica...” (DCF).

Ter sido orientador de estágio pode não ser suficiente para desempenhar a função de avaliador externo: “todos aqueles que já foram orientadores de estágio, eu não digo os relatores, digo orientadores de estágio, que acompanharam, que estiveram ligados a universidades, que estiveram ligados a escolas superiores de educação, de institutos politécnicos, esses deviam ser os primeiros, porque trabalharam numa época em que a orientação de estágio era pura e dura, e não algumas formações, algumas orientações de estágio, que já nem sequer têm esse nome, em que vão lá os formandos uma vez por semana 10 ou 12, quer dizer, o que se orienta com isso, o que é que essa pessoa que orientou fez em termos de Upgrade de competências para poder fazer isso, será que se tornou um bom avaliador, não sei...” (DCF).

A falta de formação dos avaliadores é um dos aspetos negativos a apontar ao modelo externalista: “continuar a não haver formação dos professores que vão

avaliar...” (MOG); “pelo que sei ainda há pouca formação em avaliação de desempenho quer a nível dos mestrados ou doutoramentos...” (MOG).

O facto do avaliador externo não conhecer o contexto educativo do avaliado, é um aspeto apontado como um problema na exequibilidade prática do modelo pelos pares externos: “o avaliador externo, que vai avaliar duas aulas, não conhece bem o contexto do agrupamento, não conhece bem o contexto da turma, além de não conhecer bem o professor...” (MOG); “ seria necessário contextualizar mais, ou talvez com conversas que não estão previstas, como conversas com o coordenador de grupo e coordenador de departamento...” (MOG).

É interessante verificar a perspetiva como um entrevistado abarca outra forma de interação entre a avaliação interna e externa, a partir da ponderação, de que a periodicidade da ADD não contribui para o desenvolvimento profissional docente. Segundo ele: “as aulas observadas nunca podiam ser feitas no último ano ou no penúltimo ano de avaliação, porque as aulas assistidas deveriam ser feitas nos dois primeiros anos, no caso de todos os outros escalões, exceto o quinto, e no primeiro ano, no caso do quinto, porque só tem dois anos, e no ano seguinte era justamente para os avaliadores internos com base nas informações que eram dadas pelos avaliadores externos na observação de aulas, fossem verificar se aquilo que eram as dificuldades evidenciadas foram ultrapassadas e se houve melhorias...” (DCF).

A avaliação limitada a dois momentos é insuficiente para verificar as competências do avaliado, é um dos indicadores com maior valor de frequência (5): “a observação apenas de duas aulas, eu penso que é extremamente limitativa e não permite fazer uma aferição correta das potencialidades do avaliado” (AVR); “o avaliador externo quando vem à escola vai observar as aulas do seu avaliado, só vem observar dois momentos, e assim continua a não ter um conhecimento cabal do seu avaliado, e de que forma vai avaliar, na medida em que ao ver duas aulas não tem dados de todo o trabalho que é desenvolvido...” (AVS); “falando do exemplo que tive anteriormente por exemplo, aconteceu-me eu observar duas aulas, qual é aquele que eu devo ter em conta, a primeira que foi uma aula bem conseguida, ou a segunda que por motivos que o professor não estava a contar foi uma aula que lhe correu muito mal, isto cria-nos dilemas, isto em termos de observação é extremamente problemático” (AVR); “eu penso que se o avaliador externo for exclusivamente para avaliar duas aulas, penso que não vai resolver absolutamente nada...” (AVR); “resume-se à observação de duas aulas, e tem que atribuir uma classificação, baseado nessas duas observações...” (MOG).

Continua a existir no modelo de avaliação externa, a relação entre a ADD e a progressão na carreira: “é uma avaliação externa para contribuir para a progressão na carreira...” (MOG).

A avaliação pelos pares externos continua a perspetivar a avaliação como prestação de contas: “olhar para o desempenho, para valorização do professor, reconhecimento do professor, e não para a forma de classificação final, ou se teve dez ou nove ou o oito ...” (AVS).

No modelo externalista, subjaz a ideia de uma avaliação associada à inspeção geral da educação: “mandar alguém para o terreno só para ver as aulas, cai-se na questão do inspetor” (DCF).

Os próximos relatos abarcam questões relativas à ética na implementação do modelo de avaliação pelos pares externos em que é conjeturada algumas situações que poderão vir a suceder no decorrer do processo, nomeadamente o laxismo do avaliador externo poder inflacionar as classificações finais, a falta de investimento por parte do avaliador externo e uma concertação fictícia na atribuição da classificação final. “Um docente que até seja avaliador contrariado, porque até meteu o pedido de escusa, e que vá ter que ser mesmo avaliador, pode-se estar a marimbar para essa avaliação, ou dar o máximo, ou dar o mínimo, ou marimbar-se para ela...” (AVC); “contribuir para que essa avaliação não seja muito justa nem rigorosa...” (AVC); “nenhum avaliador externo se queira chatear, e então vai lá ver os dois períodos de 90 minutos e dá 10 a todos eles, podem fazer isso, dão 10 e aquela ideia de que o avaliador externo iria trazer alguma diferença esfuma-se...” (DCF); “a avaliação interna ou seja aquela é que é feita dentro das escolas continua a ter a faca e o queijo na mão, porque nenhum avaliador externo se vai querer chatear, digo eu, por uma coisa que não é retribuída por uma coisa que lhe é imposta...” (DCF). Por fim, o diretor do CFAE equaciona um cenário, através de “uma previsão que pode não se concretizar, mas eles podem, combinam todos e dão 10 a todos” (DCF).

A avaliação pelos pares externos acaba por acarretar pouco impacto do processo de supervisão na melhoria das práticas educativas: “ninguém vai verificar se aquele resultado teve consequências em termos de melhoria de prática educativa...” (DCF).

Pouco impacto do processo de supervisão na melhoria das aprendizagens, foi outro aspeto considerado negativo a apontar ao modelo externalista de avaliação docente: “o professor é do 3º ciclo, tem um sétimo ano, então vamos começar pelo 7º ano nas aulas observadas e, depois no 8º, e no 9º vamos verificar se esses alunos

tiveram mais-valias, se tiveram valor acrescentado, se aquilo que o professor fez em termos de percurso profissional teve reflexos na melhoria, se dependeu dele...a melhoria dos alunos, ou se houve factores externos de escola que condicionaram o trabalho...” (DCF).

O modelo de avaliação externa augura, à priori, algumas debilidades, como a falta de acompanhamento do avaliador externo no processo de supervisão pedagógica. Pelas palavras do membro do órgão de gestão, verificámos que: “não está previsto um acompanhamento que o avaliador externo deveria fazer antes da observação, durante a observação e após a observação, bem como a análise das planificações, conversas com o coordenador do grupo ou departamento, aí sim, contribuiria para um bom desenvolvimento profissional...” (MOG).

O êxito do processo de avaliação pode estar na criação de condições para o avaliador obter mais informações por parte do avaliado: “outro aspeto é saber se ao avaliador externo vão ser criadas condições para que para além das aulas que ele irá observar, se irão criar outras condições, de modo a que se possa munir de outros indicadores, de outras situações da escola do avaliado, portanto, se ele não adquirir mais informação, muito dificilmente o processo poderá ter êxito” (AVR).

A falta de condições ideais para o avaliador externo realizar uma avaliação isenta, foi um indicador mencionado: “pelas informações que tenho não estão para já, na minha perspetiva, não estão a ser criadas as condições ideais para que os avaliadores externos possam fazer uma avaliação isenta...” (AVR).

Os constrangimentos no desempenho da função de avaliador externo foi outro aspeto negativo evidenciado pelos professores, com um valor de frequência 5: O avaliado com observação de aulas, salienta que “um avaliador externo quando tiver que ir avaliar um outro docente, numa outra escola, poderá ter que fazer permuta das suas próprias aulas...” (AVC). Por sua vez, o entrevistado acrescenta uma informação importante que é o facto de “o avaliador externo ir às escolas, mas vai continuar a ter que dar as suas aulas, portanto, só pode utilizar os tempos livres, logo, isso vai condicionar imenso a observação...” (AVC). O diretor do centro de formação refere que: “tenho casos de professores que eu sei que estão como avaliadores externos, porque foram obrigados, e que me dizem assim, eu no dia da aula não vou lá porque eu não tenho carro, eu não vou até à escola do avaliado que são 10 quilómetros, que a partir de janeiro não vão ser pagos...” (DCF). Para ele, se “calhar eles têm razão, não é, porque criar um modelo sem condições nenhuma e tentar obrigar as pessoas ver as

aulas de outros colegas, mas não dar condições nenhuma...” (DCF). Acrescenta ainda que: “obrigar alguém a fazer uma coisa que é supletiva, portanto, para além do trabalho todo na escola, nas aulas, de direção de turma, etc., ainda tem que ir fazer aquilo sem redução nenhuma de horário, é supletivo, sem pagar quilómetros e pagar como horas extraordinárias, quer dizer isto não lembra ao diabo, quer dizer, isto é trabalho de escravo” (DCF).

O modelo externalista obedece a uma lógica economicista: “um modelo barato, imposto, e não dá grande trabalho, só lá vão duas vezes” (DCF).

Outro aspeto negativo considerado por um professor, é o facto de a marcação da observação de aulas poder subverter o processo avaliativo: “se houver já uma pré marcação é evidente que os dados e a forma de atuar pode ser alterada e pode ser adulterada...” (AVS).

Na ótica do diretor do centro de formação é importante que o avaliador externo possua competências em orientação de estágios: “seria importante se não fosse só avaliador externo se fosse orientador...” (DCF).

Com um valor de frequência 2 é referido que o avaliador externo deve acompanhar o avaliado, desempenhando o papel de orientador de estágio: “o avaliador externo ter um conjunto de professores, acompanhá-los durante o ano, ser mesmo um orientador de estágio, naquele formato de, vai, observa, dá conselhos, e depois haverá uma ou duas aulas ou três ou quatro em que ele avalia...” (DCF); “as orientações de estágio poderia passar um bocadinho para nível profissional, e não só avaliar para rotular e dizer que tu és excelente, ou que és assim ou que és assado, mas fundamentalmente para as pessoas evoluírem, todas elas sem exceção” (AVC).

O escalão da carreira em que se posiciona o avaliador não basta para aferir a sua competência profissional, é um indicador evidenciado com uma frequência 2: “o avaliador é sempre de um escalão superior, e a pergunta que se põe é: uma pessoa de um escalão superior só por isso está mais habilitada ou tem mais competência que um do escalão inferior?” (DCF); “está um avaliador que nem sei até que ponto tem essa experiência pedagógica para o ser, só porque tem está num escalão acima...” (AVC).

Para um professor, a avaliação externa devia ser substituída por uma avaliação interna com carácter formativo. O entrevistado manifesta o seu ponto de vista aludindo que: “não era necessário esta avaliação externa, para mim o que era necessário era uma avaliação interna, que fosse formativa entre o grupo, que houvesse horas efetivamente

para o grupo reunir, e que tivessem que elaborar documentos no final das reflexões de aulas, precisamente como nós fizemos no estágio...” (AVC).

A subjetividade da avaliação pelos pares é perspeticada com um valor de frequência 2: “nem toda a gente avalia da mesma forma. Se calhar dois professores na mesma aula, que estão a observar o trabalho, dão realce a determinados aspetos, que outros dão a menos...” (AVS); ”apesar de neste processo os indicadores ou as evidências estarem pré-definidos, a forma de avaliadores diferentes observar determinadas situações, pode ser diferente, e pode levar a se calhar, a avaliações diferentes...” (AVS).

A existência de quotas foi um dos constrangimentos apontados pelos professores ao modelo anterior, e que continua no atual modelo a ser um “fantasma” com que os docentes têm que se confrontar. Desta forma, patenteamos que para o avaliado sem observação de aulas, o sistema de quotas enviesa a avaliação do desempenho docente, manifestada na sua reflexão: “não sei se neste processo de avaliação haverá o problema das quotas, eu continuo a achar que as quotas é um modelo impeditivo de avaliação deste processo...” (AVS).

Crítérios de Seleção

No que concerne à categoria critérios de seleção dos avaliadores, um entrevistado refere que para desempenharem as suas funções devem possuir formação em supervisão pedagógica e avaliação do desempenho docente: “sejam detentores de formação especializada em supervisão pedagógica a outra formação que exigem é em avaliação de desempenho...” (MOG).

Na avaliação pelos pares externos a experiência em orientação de estágio é um dos critérios de seleção dos avaliadores, sendo um indicador mencionado com um valor de frequência 2: “a única experiência que eu tenho é como orientador de estágio, não fiz formação em termos de supervisão pedagógica, não fiz nenhum complemento de formação para este tipo de coisa, fui selecionado com base nos anos de serviço, na orientação de estágio...” (AVS); “não há avaliadores externos com os requisitos, ou com os critérios de seleção suficientes para avaliar todos os avaliados, e aí vão-se buscar outros critérios e podem ser orientadores de estágio em última análise...” (MOG).

Para um entrevistado, a possibilidade de um professor que já foi orientador estágios ser avaliador, pode perspetivar algumas dificuldades, já que, orientação de estágios não é a mesma coisa que proceder à avaliação do desempenho docente: “orientar um estágio não é a mesma coisa que avaliar um professor depois de já estar em atividade, não é a mesma coisa que avaliar na formação inicial...” (MOG).

Ser avaliador não é um cargo que alguns professores desejam exercer, apesar de cumprirem os requisitos de seleção, e por este facto um entrevistado tem a esperança de não ser avaliador externo: “espero que nunca venha a ser, porque sinto e reconheço que há pessoas mais capazes para desempenhar esse tipo de avaliação...” (AVS).

Um entrevistado concorda com a possibilidade de mais de 5 anos de experiência profissional poder ser um critério de seleção de avaliadores externos: “concordo apesar de achar que a experiência profissional ser a partir do 4º escalão,...se for o 4º escalão já são 15 anos de serviço, as vezes não é preciso ter 15 anos de serviço para ter alguma experiência profissional, *ok* portanto a partir do 2º, são 5 anos, já tem 5 anos profissional, poderia ser possível essa situação ...” (AVC).

Existe a incerteza quanto às mais-valias proporcionadas pelos critérios de seleção dos avaliadores. A utilização de critérios na seleção dos avaliadores não vai proporcionar melhorias na ADD: “não acredito que com a utilização desses critérios as pessoas vão fazer um melhor trabalho de avaliação de desempenho docente em termos de avaliação externa” (DCF).

No novo modelo de ADD, os avaliadores externos têm competência para desempenhar a função, apresentando este indicador um valor de frequência 2: “havendo formação na área, as pessoas já sabem mais o que poderão fazer, do que propriamente um docente que só porque era coordenador de departamento ou subdepartamento e nunca teve formação na área, passava a ser avaliador...” (AVC); “acho que quem for indiciado para ser avaliador, acho que tem as competências necessárias para desempenhar essa função” (AVS).

Com a definição de critérios de seleção dos avaliadores, a avaliação torna-se mais rigorosa e justa: “penso que nessa forma é mais rigorosa, é um bocadinho mais justa ...” (AVC).

A obrigatoriedade em desempenhar o cargo de avaliador externo, foi um indicador que apresentou uma frequência de valor 2: “as pessoas vão ser obrigadas, entre aspas, a desempenhar um cargo para o qual não concorreram, não é, porque é de aceitação obrigatória, pelos vistos” (DCF); “também fui um dos selecionados em ter que

preencher a ficha para avaliador externo, quase que fui obrigado a preencher essa ficha, contra a minha vontade, porque eu não pretendo, nem quero ser avaliador, nem tenho pretensões a isso sequer...” (AVS).

O membro do órgão de gestão sugere a atribuição de funções de avaliadores externos à inspeção geral da educação. Na sua opinião, a tutela deveria atribuir “funções à inspeção geral da educação. Haver inspetores com formação na área que conhecessem bem o contexto de cada escola, e que fosse permitido, não só irem observar aulas, mas também, acompanhar os problemas das planificações das reflexões, pós observação, e aí seria mais justa esta parte da avaliação externa...” (MOG).

O diretor do centro de formação sugere a abertura de concurso para a constituição de uma bolsa de avaliadores: “a forma como vão ser pagos os avaliadores externos, não daria para ter 20 ou 30 professores com redução de horário, e então os professores concorriam, estavam lá de vontade...” (DCF).

8.3. Do questionário

8.3.1. Testes de hipóteses

Antes de avançarmos para o teste das hipóteses, apurámos a normalidade da distribuição das várias variáveis quantitativas, pelo que recorremos ao teste estatístico não paramétrico de aderência à normal *Kolmogorov-Smirnov (KS)* com a correção de *Lilliefors* ou ao teste *Shapiro-Wilk (SW)*⁸³. Para consolidarmos os procedimentos estatísticos, os dados foram também sujeitos à verificação dos valores de simetria e de achatamento, através do quociente entre a *Skewness* e o *Std Error* e a *Kurtosis* e o *Std Error*⁸⁴. A decisão quanto à normalidade da distribuição passou essencialmente pelas análises dos valores obtidos nos procedimentos estatísticos referidos. Contudo, como a literatura, (Pestana & Gageiro, 2008), aponta para a realização de testes⁸⁵ que complementem o estudo da normalidade, recorremos também aos gráficos *Normal Q-Q*

⁸³ Quando a amostra era superior a 30, aplicámos o teste não paramétrico de *Kolmogorov-Smirnov (KS)* com a correção de *Lilliefors* e quando era inferior a 30 o teste *Shapiro-Wilk (SW)*. Quando a estatística não é significativa, aceita-se a hipótese da distribuição ser normal.

⁸⁴ Para Pestana e Gageiro (2008) deve-se consultar e analisar os valores descritivos, mais propriamente a *Skewness* e a *Kurtosis* para atestar se a distribuição é normal. O resultado entre a *Skewness* e o *Std Error* e a *Kurtosis* e o *Std Error* tem que se situar entre -1,96 e 1,96, para se poder considerar a distribuição relativamente normal.

⁸⁵ Os gráficos podem ser consultados no apêndice XXIV.

Plot, *Detrended Normal Q-Q Plot*, histograma, diagrama de caule e folhas e caixa de bigodes⁸⁶. Todos os procedimentos podem ser consultados nos apêndices XXIV e XXV.

Feita a análise prévia dos pressupostos em que se baseiam os testes que iremos aplicar, estamos em condições de avançar para o teste das diversas hipóteses. Através da estatística indutiva, visa-se, segundo Laureano (2011, p. 11), “testar se certas hipóteses (estatísticas) formuladas sobre, por exemplo, os parâmetros da população ou sobre as suas distribuições são ou não rejeitadas”.

Sendo assim, faremos a apresentação dos resultados obtidos através do questionário, tendo como referencial as variáveis independentes estatuto na ADD, solicitação/não solicitação de observação de aulas, formação dos avaliadores na ADD, departamento curricular, desempenho de cargos, níveis de ensino e situação profissional, e as variáveis dependentes ADD, processo de supervisão pedagógica, desenvolvimento profissional e avaliação pelos pares. No sentido de facilitar ao leitor uma melhor compreensão sequencial de todos os dados, a análise dos resultados será feita hipótese a hipótese, com as respetivas divisões, sempre que necessário, em função das dimensões e categorias.

Hipótese 1: Existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliadores e dos avaliados relativamente à ADD, ao desenvolvimento profissional e à avaliação pelos pares, avaliação pelos pares internos e externos.

Os resultados apresentados, patenteiam que existem diferenças estatisticamente significativas entre o estatuto na ADD e as atitudes dos professores avaliados e avaliadores face à ADD [$t_{(106)} = -2,22$; $p = 0,028$] (quadro 42).

Numa interpretação mais cuidada dos resultados, realçamos que os professores que apresentaram o estatuto de avaliados e avaliadores, simultaneamente, possuem em

⁸⁶ Segundo Pestana e Gageiro (2008), para que a distribuição seja considerada normal, no gráfico *Normal Q-Q Plot*, as observações devem estar junto à linha oblíqua e no gráfico *Detrended Normal Q-Q Plot*, as observações devem estar dispersas de forma aleatória à volta da linha reta horizontal. O *histograma* facilita a visualização do formato da distribuição. Na realidade, o *histograma* é a aproximação mais simples para a distribuição de probabilidade da variável e pode fornecer uma boa ideia sobre o seu modelo de distribuição. Através da comparação do histograma com a curva de frequências da normal, consegue-se visualizar se existem desvios entre as distribuições. O *diagrama de caule e folhas* fornece mais informação sobre os valores das variáveis, em que o comprimento de cada linha representa as observações individuais e a sua frequência. Caso existam, faz referência aos valores extremos. Através da *caixa de bigodes* obtém-se uma representação muito esclarecedora sobre a forma como os dados se distribuem, nomeadamente quanto à maior ou menor concentração, simetria e a existência de valores extremos aberrantes, moderados ou severos.

média, atitudes mais favoráveis relativamente à ADD ($\bar{X} = 31,45$), do que os professores que tiveram unicamente o estatuto de avaliados ($\bar{X} = 28,30$).

Quadro 42 - Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão ADD, em função do estatuto na ADD

Dimensão	Estatuto na ADD	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Atitudes_ADD_Total	Avaliados	86	28,30	5,788	-2,22	0,028
	Avaliados e avaliadores	22	31,45	6,486		
	Total	108				

Atitudes_ADD_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão avaliação do desempenho docente.

Como se pode observar no quadro 43, os resultados indicam que existem diferenças estatisticamente significativas entre o estatuto na ADD e as atitudes dos professores avaliados e avaliadores relativamente à dimensão *desenvolvimento profissional* [$Z_{(106)} = -2,279$; $p = 0,023$]. Num visionamento mais detalhado dos dados, podemos inferir que os professores que acumularam a função de avaliadores e avaliados são os que apresentam atitudes mais favoráveis relativamente à dimensão *desenvolvimento profissional* ($\bar{X} = 68,07$), comparativamente aos professores que tiveram unicamente o estatuto de avaliados ($\bar{X} = 51,03$).

Por sua vez, os resultados indicam que existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores que tiveram o estatuto cumulativo de avaliadores e avaliados em comparação com os que tiveram unicamente o estatuto de avaliados, na categoria *desenvolvimento do ensino e aprendizagem* [$Z_{(106)} = -2,441$; $p = 0,015$]. Da análise mais pormenorizada dos dados, salientamos que os professores com estatuto de avaliadores e avaliados, possuem, em média, atitudes mais favoráveis na ($\bar{X} = 68,95$), comparativamente aos professores que tiveram unicamente o estatuto de avaliados ($\bar{X} = 50,80$).

Quadro 43 - Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão desenvolvimento profissional e à categoria desenvolvimento do ensino e aprendizagem, em função do estatuto na ADD

Dimensão/Categoria	Estatuto na ADD	N	Média	Soma de ranks	Z	p
Atitudes_DP_Total	Avaliados	86	51,03	4388,50	-2,279	0,023
	Avaliados e avaliadores	22	68,07	1497,50		
	Total	108				
Atitudes_DP_DEA_Total	Avaliados	86	50,80	4369,00	-2,441	0,015
	Avaliados e avaliadores	22	68,95	1517,00		
	Total	108				

Atitudes_DP_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão desenvolvimento profissional; Atitudes_DP_DEA_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Pela análise dos dados do quadro 44, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores que tiveram o estatuto cumulativo de avaliadores e avaliados e os que tiveram unicamente o estatuto de avaliados, na categoria *vertente profissional social e ética* [$t_{(106)} = 2,075$; $p = 0,040$]. Através dos valores das médias, somos induzidos a referir que existe uma maior propensão por parte dos professores avaliadores e avaliados em possuir atitudes mais favoráveis em relação às categorias *participação na escola e relação com a comunidade educativa* ($\bar{X} = 8,86$) e *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* ($\bar{X} = 7,63$). Por outro lado, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, entre os dois grupos de professores a nível das categorias *participação na escola e relação com a comunidade educativa* e *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*.

Quadro 44 - Teste das atitudes dos professores relativamente às categorias vertente profissional social e ética, participação na escola e relação com a comunidade educativa, e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, em função do estatuto na ADD

Categoria	Estatuto na ADD	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Atitudes_DP_VPSE_Total	Avaliados	86	26,43	5,38307	2,075	0,040
	Avaliados e avaliadores	22	29,13	5,75943		
	Total	108				
Atitudes_DP_PERCE_Total	Avaliados	86	8,46	1,998	-,806	0,422
	Avaliados e avaliadores	22	8,86	2,335		
	Total	108				
Atitudes_DP_DFPALV_Total	Avaliados	86	7,60	1,62538	-,082	0,935
	Avaliados e avaliadores	22	7,63	1,61968		

Categoria	Estatuto na ADD	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Atitudes_DP_VPSE_Total	Avaliados	86	26,43	5,38307	-2,075	0,040
	Avaliados e avaliadores	22	29,13	5,75943		
	Total	108				

Atitudes_DP_VPSE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores à categoria vertente profissional social e ética; Atitudes_DP_PERCE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria participação na escola e relação com a comunidade educativa; Atitudes_DP_DFPALV_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria formação profissional ao longo da vida.

Face aos resultados constantes no quadro 45, somos induzidos a constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos professores que tiveram o estatuto cumulativo de avaliadores e avaliados e os que tiveram unicamente o estatuto de avaliados, na dimensão *avaliação pelos pares* [$t_{(106)} = -1,774$; $p = 0,079$] e nas categorias *avaliação pelos pares internos* [$t_{(106)} = -1,083$; $p = 0,281$, e *externos* [$t_{(106)} = -0,574$; $p = 0,567$], muito embora os valores absolutos das médias indicassem a possibilidade da existência de uma ligeira tendência para atitudes mais favoráveis por parte dos professores avaliados e avaliadores, relativamente à *avaliação pelos pares* ($\bar{X} = 14,00$) e *avaliação pelos pares internos* (API; $\bar{X} = 12,50$). Por sua vez, parece-nos que os professores com o estatuto de avaliado apresentam uma ligeira propensão em possuir atitudes mais favoráveis relativamente à *avaliação pelos pares externos* (APE; $\bar{X} = 25,85$).

Quadro 45 - Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão avaliação pelos pares e às categorias avaliação pelos pares internos e externos, em função do estatuto na ADD

Dimensão/Categoria	Estatuto na ADD	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Atitudes_AP_Total	Avaliados	86	12,86	2,774	-1,774	0,079
	Avaliados e avaliadores	22	14,00	2,309		
	Total	108				
Atitudes_API_Total	Avaliados	86	11,77	2,702	-1,083	0,281
	Avaliados e avaliadores	22	12,50	3,097		
	Total	108				
Atitudes_APE_Total	Avaliados	86	25,85	4,170	-0,574	0,567
	Avaliados e avaliadores	22	24,40	4,062		
	Total	108				

Atitudes_AP_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão avaliação pelos pares; Atitudes_API_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria avaliação pelos pares internos; Atitudes_APE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria avaliação pelos pares externos.

Hipótese 2: Existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliados que recorreram à observação de aulas e os professores avaliados que não recorreram à observação de aulas, em relação à ADD.

Constata-se pela análise do quadro 46, que existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliados que recorreram à observação de aulas e os professores avaliados que não recorreram à observação de aulas, ao nível da dimensão ADD [$t_{(106)} = 2,135$; $p = 0,035$], apresentando os primeiros atitudes significativamente mais favoráveis.

Quadro 46 - Teste das atitudes dos professores relativamente à ADD, em função da variável solicitação/não solicitação de observação de aulas

Dimensão	Solicitou observação de aulas	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Atitudes_ADD_Total	Sim	51	30,23	6,604	2,135	0,035
	Não	57	27,78	5,283		
	Total	108				

Atitudes_ADD_Total -Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão avaliação do desempenho docente.

Hipótese 3: Existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliados com observação de aulas e dos professores avaliados sem observação de aulas relativamente à importância da ADD para o desenvolvimento profissional.

Como se verifica pela análise do quadro 47, os resultados indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos professores avaliados com observação de aulas e dos professores avaliados sem observação de aulas relativamente à importância da ADD para o desenvolvimento profissional na dimensão *desenvolvimento profissional* [$t_{(106)} = ,964$; $p = 0,337$], nas categorias de análise *vertente profissional social e ética* [$t_{(106)} = 1,289$; $p = 0,200$], *desenvolvimento do ensino e aprendizagem* [$t_{(106)} = ,851$; $p = 0,396$], *participação na escola e relação com a comunidade educativa* [$t_{(106)} = -,614$; $p = 0,540$] e *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* [$t_{(106)} = -,704$; $p = 0,483$].

Contudo, com base nos valores absolutos das médias, parece existir uma ligeira inclinação para a atribuição de uma maior importância, por parte dos professores que solicitaram observação de aulas, à ADD para o desenvolvimento profissional na dimensão *desenvolvimento profissional* ($\bar{X} = 56,41$), nas categorias *vertente profissional*

social e ética ($\bar{X} = 27,70$), desenvolvimento do ensino e aprendizagem ($\bar{X} = 12,47$) e participação na escola e relação com a comunidade educativa ($\bar{X} = 8,72$). Por sua vez, na categoria desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, parece que são os professores que não solicitaram observação de aulas os que denotam uma ligeira propensão em possuir atitudes mais favoráveis em relação à importância da ADD para o desenvolvimento profissional, com uma média de ($\bar{X} = 7,70$).

Quadro 47 - Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão desenvolvimento profissional e às categorias vertente profissional social e ética, desenvolvimento do ensino e aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida em função da variável solicitação/não solicitação de observação de aulas

Dimensão/Categoria	Solicitou observação de aulas	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Atitudes_DP_Total	Sim	51	56,41	12,270	,964	0,337
	Não	57	54,43	8,900		
	Total	108				
Atitudes_DP_VPSE_Total	Sim	51	27,70	6,268	1,289	0,200
	Não	57	26,33	4,767		
	Total	108				
Atitudes_DEA_Total	Sim	51	12,47	3,60751	,704	0,483
	Não	57	12,01	3,07926		
	Total	108				
Atitudes_DP_PERCE_Total	Sim	51	8,72	2,24569	,851	0,396
	Não	57	8,38	1,89694		
	Total	108				
Atitudes_DFPALV_Total	Sim	51	7,50	1,71316	-,614	0,540
	Não	57	7,70	1,53489		
	Total	108				

Atitudes_DP_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão desenvolvimento profissional; Atitudes_DP_VPSE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores à categoria vertente profissional social e ética; Atitudes_DEA_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria desenvolvimento do ensino e aprendizagem; Atitudes_DP_PERCE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria participação na escola e relação com a comunidade educativa; Atitudes_DP_DFPALV_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria formação profissional ao longo da vida.

Hipótese 4: Existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliados com e sem observação de aulas relativamente à avaliação pelos pares, avaliação pelos pares internos e pares externos.

Muito embora os resultados não sejam significativos (quadro 48), se considerarmos os valores absolutos das médias constantes no quadro 48, parece haver

uma ligeira tendência por parte dos professores avaliados com observação de aulas, em possuir atitudes mais favoráveis em relação à *avaliação pelos pares*, *avaliação pelos pares internos e externos* ($\bar{X} = 13,45$, $\bar{X} = 11,98$, $\bar{X} = 25,58$, respetivamente).

Quadro 48 - Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão avaliação pelos pares e às categorias avaliação pelos pares internos e externos, em função da variável solicitação/não solicitação de observação de aulas

Dimensão/Categoria	Solicitou observação de aulas	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Atitudes_ AP_Total	Sim	51	13,45	2,82357	1,302	0,196
	Não	57	12,77	2,59820		
	Total	108				
Atitudes_ API_Total	Sim	51	11,98	2,71654	,191	0,849
	Não	57	11,87	2,87272		
	Total	108				
Atitudes_ APE_Total	Sim	51	25,58	3,73725	1,519	0,132
	Não	57	24,40	4,30473		
	Total	108				

Atitudes_ AP_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão avaliação pelos pares; Atitudes_ API_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria avaliação pelos pares internos; Atitudes_ APE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria avaliação pelos pares externos.

Hipótese 5: Os professores avaliadores com formação específica têm atitudes significativamente diferentes em relação ao desenvolvimento profissional e à avaliação pelos pares, avaliação pelos pares internos e externos do que os professores avaliadores sem formação.

Ao debruçarmo-nos sobre os valores constantes no quadro 49, somos impelidos a mencionar que os professores avaliadores com formação específica não têm atitudes significativamente diferentes em relação à dimensão *desenvolvimento profissional* e às categorias *vertente social profissional e ética*, *participação na escola e relação com a comunidade educativa*, *desenvolvimento do ensino e aprendizagem e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, em comparação com os professores avaliadores sem formação.

Contudo, parece que são os professores avaliadores sem formação específica no âmbito da ADD, os que apresentam em média uma tendência mais positiva em relação à dimensão *desenvolvimento profissional* ($\bar{X} = 61,90$) e nas categorias *vertente social profissional e ética* ($\bar{X} = 30,20$), *participação na escola e relação com a comunidade*

educativa ($\bar{X} = 9,50$), desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida ($\bar{X} = 8,00$) e desenvolvimento do ensino e aprendizagem ($\bar{X} = 14,20$).

Quadro 49 - Teste das atitudes dos professores avaliadores relativamente à dimensão desenvolvimento profissional e às categorias vertente social profissional e ética, participação na escola e relação com a comunidade educativa, desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida e desenvolvimento do ensino e aprendizagem, em função da variável formação específica

Dimensão/Categoria	Formação dos avaliadores na ADD	N	Média	DP	t	p
Atitudes_DP_Total	Nenhuma	10	61,90	6,50555	1,070	0,297
	Alguma	12	56,66	14,23398		
	Total	22				
Atitudes_DP_VPSE_Total	Nenhuma	10	30,20	3,39280	,783	0,443
	Alguma	12	28,25	7,21268		
	Total	22				
Atitudes_DP_PERCE_Total	Nenhuma	10	9,50	2,01384	1,177	0,253
	Alguma	12	8,33	2,53461		
	Total	2				
Atitudes_DP_DFPALV_Total	Nenhuma	10	8,00	1,15470	,959	0,349
	Alguma		7,33	1,92275		
	Total	22				
Atitudes_DP_DFA_Total	Nenhuma	10	14,20	1,93218	,978	0,340
	Alguma	12	12,75	4,33013		
	Total	22				

Atitudes_DP_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão desenvolvimento profissional; Atitudes_DP_VPSE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores à categoria vertente profissional social e ética; Atitudes_DEA_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria desenvolvimento do ensino e aprendizagem; Atitudes_DP_PERCE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria participação na escola e relação com a comunidade educativa; Atitudes_DP_DFPALV_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria formação profissional ao longo da vida.

Pela análise dos dados expressos no quadro 50, os resultados aludem que os professores avaliadores com formação específica têm atitudes significativamente diferentes em relação à *avaliação pelos pares internos*, face aos professores avaliadores sem formação específica [$t_{(20)} = 2,269$; $p = 0,034$]. Contudo, é de referir que os professores avaliadores sem formação específica possuem, em média, atitudes mais favoráveis em relação à categoria *avaliação pelos pares internos* ($\bar{X} = 14,00$), do que os professores avaliadores com formação específica ($\bar{X} = 11,25$).

Podemos também constatar, que os professores avaliadores com formação específica não têm atitudes significativamente diferentes em relação à *avaliação pelos pares* [$t_{(20)} = 1,748$; $p = 0,096$] e *avaliação pelos pares externos* [$t_{(20)} = -1,488$; $p =$

0,152], do que os professores avaliadores sem formação específica. Verifica-se porém, através da análise dos valores absolutos das médias, que parece existir uma maior inclinação por parte dos professores avaliadores sem formação específica em possuir atitudes mais favoráveis em relação à *avaliação pelos pares* ($\bar{X} = 14,90$), comparativamente aos professores avaliadores com formação específica ($\bar{X} = 13,25$). Por sua vez, no capítulo da *avaliação pelos pares externos* os professores avaliadores com formação específica são os que apresentam uma tendência mais positiva ($\bar{X} = 26,58$), face aos professores avaliadores sem formação específica ($\bar{X} = 24,00$).

Quadro 50 - Teste das atitudes dos professores avaliadores relativamente à dimensão avaliação pelos pares e às categorias avaliação pelos pares internos e externos, em função da variável formação específica

Dimensão/Categoria	Formação dos avaliadores na ADD	N	Média	DP	t	p
Atitudes_AP_Total	Nenhuma	10	14,90	1,79196	1,748	0,096
	Alguma	12	13,25	2,49089		
	Total	22				
Atitudes_API_Total	Nenhuma	10	14,00	2,82843	2,269	0,034
	Alguma	12	11,25	2,83244		
	Total	22				
Atitudes_APE_Total	Nenhuma	10	24,00	3,80058	-1,488	0,152
	Alguma	12	26,58	4,25245		
	Total	22				

Atitudes_AP_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão avaliação pelos pares; Atitudes_API_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria avaliação pelos pares internos; Atitudes_APE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria avaliação pelos pares externos.

Hipótese 6: As atitudes dos professores relativamente à ADD, ao desenvolvimento profissional e à avaliação pelos pares, avaliação pelos pares internos e externos diferem significativamente em função do departamento curricular.

Pela análise e interpretação dos quadros 51, 52, 53 e 54, podemos referir que as atitudes dos professores relativamente à dimensão ADD [$F_{(6)} = 2,439$; $p = 0,030$] e às categorias *avaliação pelos pares internos* [$F_{(6)} = 4,835$; $p = 0,000$] e *avaliação pelos pares externos* [$F_{(6)} = 2,964$; $p = 0,010$], diferem significativamente em função do departamento curricular.

Através do teste *Post Hoc*, *HSD Tukey*, constata-se que em relação à dimensão ADD, existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores do

departamento curricular de línguas e os do pré-escolar ($p= 0,021$). No que concerne à categoria *avaliação pelos pares externos*, os dados indicam que existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores do departamento curricular do 1º ciclo e os professores do departamento curricular de ciências sociais e humanas ($p= 0,045$). Na categoria *avaliação pelos pares internos*, apura-se que existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores do departamento curricular do 1º ciclo e os professores do departamento curricular de ciências sociais e humanas ($p <0,001$) e do de educação especial ($p= 0,002$).

Por sua vez, analisando os valores das médias (quadro 51), da dimensão *ADD*, os professores que constituem o departamento curricular de línguas, são aqueles que apresentam em média, atitudes mais favoráveis ($\bar{X}= 32,07$). Na categoria *avaliação pelos pares externos*, os professores do departamento curricular de línguas ($\bar{X}= 27,21$) são os que possuem atitudes mais favoráveis (quadro 54). Já os professores do departamento do pré-escolar e 1º ciclo são os que demonstram possuir atitudes menos favoráveis relativamente à *ADD* ($\bar{X}= 24,50$) e à *avaliação pelos pares externos* ($\bar{X}= 23,18$), respetivamente (quadros 51 e 54). No que toca à categoria *avaliação pelos pares internos* (quadro 54), os professores pertencentes ao departamento curricular do 1º ciclo são os que patenteiam possuir atitudes mais favoráveis com uma média de ($\bar{X}= 13,61$), enquanto os professores pertencentes ao departamento de ciências Sociais e humanas são os que denotam possuir atitudes menos favoráveis ($\bar{X}= 9,33$).

Podemos ainda, através da análise dos valores absolutos das médias, apesar de os resultados não se configurarem significativos, mencionar que parece existir uma ligeira tendência por parte dos professores do departamento de línguas (quadros 51 e 54) em possuir atitudes mais favoráveis em relação à dimensão *desenvolvimento profissional* ($\bar{X}= 58,78$) e *avaliação pelos pares* ($\bar{X}= 13,85$), bem como nas categorias *vertente social profissional e ética* ($\bar{X}= 29,64$) e *desenvolvimento do ensino e aprendizagem* ($\bar{X}= 13,07$) (quadro 52). Por sua vez, os dados apontam no sentido da possibilidade de serem os professores pertencentes ao departamento de ciências sociais e humanas (quadros 51 e 52) os que possuem uma inclinação menos positiva relativamente à dimensão *desenvolvimento profissional* ($\bar{X}= 51,11$) e às categorias *desenvolvimento do ensino e aprendizagem* ($\bar{X}= 10,66$) e *participação na escola e relação com a*

comunidade educativa ($\bar{X} = 7,44$). Parece que são os professores que constituem o departamento de expressão os que apresentaram, em média, uma ligeira propensão relativamente à categoria *participação na escola e relação com a comunidade educativa* ($\bar{X} = 9,18$) (quadro 52). Por outro lado, parece que são os professores do departamento do 1º ciclo que possuem uma ligeira tendência em relação à categoria *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* ($\bar{X} = 8,22$), sendo que os professores do departamento de expressão foram aqueles que apresentaram uma tendência menos positiva, com uma média de $\bar{X} = 6,63$ (quadro 53). Por fim, parece que foram os professores que constituem o departamento do pré-escolar e educação especial que demonstraram possuir uma propensão menos positiva na *vertente social profissional e ética* ($\bar{X} = 24,58$) e *avaliação pelos pares* ($\bar{X} = 11,71$), respetivamente (quadros 52 e 54).

Quadro 51 - Teste das atitudes dos professores relativamente às dimensões ADD e desenvolvimento profissional, em função do departamento curricular

Dimensão	Departamento Curricular	N	Média	Desvio Padrão	F	p
Atitudes_ADD_Total	1º Ciclo	31	28,87	5,06453	22,439	0,030
	Matemática e Ciências Experimentais	17	30,58	4,43084		
	Ciências Sociais e Humanas	9	27,22	7,31057		
	Pré-Escolar	12	24,50	5,90069		
	Educação Especial	14	30,14	7,10208		
	Línguas	14	32,07	6,45057		
	Expressão	11	27,36	5,66167		
	Total	108				
Atitudes_DP_Total	1º ciclo	31	57,12	8,42513	0,962	0,455
	Matemática e Ciências Experimentais	17	56,17	8,95290		
	Ciências Sociais e Humanas	9	51,11	14,70072		
	Pré-Escolar	12	51,91	9,33671		
	Educação Especial	14	53,07	10,53539		
	Línguas	14	58,78	14,94698		
	Expressão	11	55,00	9,84886		
	Total	108				

Atitudes_ADD_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão avaliação do desempenho docente; Atitudes_DP_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão desenvolvimento profissional.

Quadro 52 - Teste das atitudes dos professores relativamente às categorias vertente profissional social e ética, desenvolvimento do ensino e aprendizagem e participação na escola e relação com a comunidade educativa, em função do departamento curricular

Categoria	Departamento Curricular	N	Média	DP	F	p
Atitudes_DP_VPSE_Total	1º Ciclo	31	27,80	4,53446	1,427	0,212
	Matemática e Ciências Experimentais	17	27,29	4,62013		
	Ciências Sociais e Humanas	9	25,88	7,13170		
	Pré-Escolar	12	24,58	5,12495		
	Educação Especial	14	25,00	5,62959		
	Línguas	14	29,64	6,89043		
	Expressão	11	26,81	5,89607		
	Total	108				
Atitudes_DP_DEA_Total	1º Ciclo	31	12,22	2,81318	0,592	0,736
	Matemática e Ciências Experimentais	17	12,64	2,64436		
	Ciências Sociais e Humanas	9	10,66	4,24264		
	Pré-Escolar	12	11,58	3,34279		
	Educação Especial	14	12,36	2,54058		
	Línguas	14	13,07	4,85900		
	Expressão	11	12,35	3,49961		
	Total	108				
Atitudes_DP_PERCE_Total	1º Ciclo	31	8,87	2,07753	0,806	0,568
	Matemática e Ciências Experimentais	17	8,47	2,06512		
	Ciências Sociais e Humanas	9	7,44	2,35112		
	Pré-Escolar	12	8,28	1,63747		
	Educação Especial	14	8,25	2,22077		
	Línguas	14	8,64	2,40535		
	Expressão	11	9,18	1,72152		
	Total	108				

Atitudes_DP_VPSE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores à categoria vertente profissional social e ética; Atitudes_DEA_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria desenvolvimento do ensino e aprendizagem; Atitudes_DP_PERCE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria participação na escola e relação com a comunidade educativa.

Quadro 53 - Análise das atitudes dos professores relativamente à categoria desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, em função do departamento curricular

Categoria	Departamento Curricular	N	Média	DP	F	p
Atitudes_DP_DFPALV_Total	1º Ciclo	31	8,22	1,33441	1,718	0,124
	Matemática e Ciências Experimentais	17	7,76	1,43742		
	Ciências Sociais e Humanas	9	7,11	2,26078		
	Pré-Escolar	12	7,42	1,50457		
	Educação Especial	14	7,42	1,98898		
	Línguas	14	7,50	1,38170		
	Expressão	11	6,63	1,56670		
	Total	108				

Atitudes_DP_DFPALV_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria formação profissional ao longo da vida.

Quadro 54 - Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão avaliação pelos pares e às categorias avaliação pelos pares internos e externos, em função do departamento curricular

Dimensão/categoria	Departamento Curricular	N	Média	DP	F	p
Atitudes_AP_Total	1º Ciclo	31	13,58	2,18114	1,533	0,175
	Matemática e Ciências Experimentais	17	13,22	3,89801		
	Ciências Sociais e Humanas	9	13,67	1,93885		
	Pré-Escolar	12	12,16	2,94906		
	Educação Especial	14	11,71	3,29168		
	Línguas	14	13,85	2,50713		
	Expressão	11	12,36	3,07482		
	Total	108				
Atitudes_API_Total	1º Ciclo	31	13,61	2,30474	4,835	0,000
	Matemática e Ciências Experimentais	17	11,94	2,98895		
	Ciências Sociais e Humanas	9	9,33	1,87083		
	Pré-Escolar	12	11,58	2,02073		
	Educação Especial	14	10,35	2,89846		
	Línguas	14	11,92	3,09998		
	Expressão	11	11,63	1,91169		
	Total	108				
Atitudes_APE_Total	1º Ciclo	31	23,18	5,45561	2,964	0,010
	Matemática e Ciências Experimentais	17	24,41	3,57174		
	Ciências Sociais e Humanas	9	26,92	3,49017		
	Pré-Escolar	12	25,16	4,21757		
	Educação Especial	14	26,66	1,80278		
	Línguas	14	27,21	4,28709		
	Expressão	11	23,41	3,59420		
	Total	108				

Atitudes_AP_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão avaliação pelos pares; Atitudes_API_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria avaliação pelos pares internos; Atitudes_APE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria avaliação pelos pares externos.

Hipótese 7: Os professores que desempenharam cargos demonstraram atitudes significativamente mais favoráveis em relação a ADD do que os professores que não desempenharam cargos.

Pelo exposto no quadro 55, atestamos que a hipótese é validada, ou seja, que os professores que desempenharam cargos demonstram atitudes significativamente mais favoráveis em relação à dimensão ADD do que os professores que não desempenharam cargos [$t_{(106)} = 2,762$; $p = 0,007$].

Quadro 55 - Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão ADD, em função do desempenho de cargos

Dimensão	Desempenho de cargos	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Atitudes_ADD_Total	Sim	43	30,86	5,76352	2,762	0,007
	Não	65	27,67	5,92692		
	Total	108				

Atitudes_ADD_Total -Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão avaliação do desempenho docente.

Hipótese 8: Os professores que desempenharam cargos apresentam atitudes significativamente mais favoráveis em relação ao desenvolvimento profissional do que os professores que não desempenharam cargos.

No que concerne à dimensão *desenvolvimento profissional*⁸⁷ e respetivas categorias, os dados evidenciam que os professores que desempenharam cargos apresentam atitudes significativamente mais favoráveis, em relação à dimensão *desenvolvimento profissional* [$t_{(105)}= 2,093$; $p= 0,039$] e à categoria *vertente profissional social e ética* [$t_{(106)}= 2,384$; $p= 0,019$], do que os professores que não desempenharam cargos.

Quando analisámos os restantes dados, embora não sejam significativos, observamos pelos valores absolutos das médias, que parece existir uma ligeira tendência por parte dos professores que desempenharam cargos em possuir atitudes mais favoráveis em relação às categorias *desenvolvimento do ensino e aprendizagem* ($\bar{X}= 12,90$) e *participação na escola e relação com a comunidade educativa* ($\bar{X}= 8,74$). Por sua vez, parece que são os professores que não desempenharam cargos os que apresentam uma ligeira tendência em possuir atitudes mais favoráveis relativamente à categoria *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* ($\bar{X}= 7,63$), face aos professores que desempenharam cargos ($\bar{X}= 7,58$).

⁸⁷ Através da análise da caixa de bigodes, verificámos a existência de um *outlier* (101) que tende a distorcer a média e o desvio padrão. Para efetuar o teste da hipótese para esta variável, decidimos eliminar o referido *outlier*.

Quadro 56 - Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão desenvolvimento profissional e às categorias vertente profissional social e ética, participação na escola e relação com a comunidade educativa, desenvolvimento do ensino e aprendizagem e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, em função do desempenho de cargos

Dimensão/Categoria	Desempenho de cargos	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Atitudes_DP_Total	Sim	42	58,11	11,49380	2,093	0,039
	Não	65	53,80	9,67955		
	Total	107				
Atitudes_DP_VPSE_Total	Sim	43	28,51	6,00544	2,384	0,019
	Não	65	25,96	5,00927		
	Total	108				
Atitudes_DP_PERCE_Total	Sim	43	8,74	2,20490	,808	0,421
	Não	65	8,41	1,97557		
	Total	108				
Atitudes_DP_DEA_Total	Sim	43	12,90	3,46969	1,730	0,087
	Não	65	11,78	3,18440		
	Total	108				
Atitudes_DP_DFPALV_T	Sim	43	7,58	1,40123	-,155	0,877
	Não	65	7,63	1,75508		
	Total	108				

Atitudes_DP_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão desenvolvimento profissional; Atitudes_DP_VPSE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores à categoria vertente profissional social e ética; Atitudes_DEA_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria desenvolvimento do ensino e aprendizagem; Atitudes_DP_PERCE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria participação na escola e relação com a comunidade educativa; Atitudes_DP_DFPALV_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria formação profissional ao longo da vida.

Hipótese 9: Os professores que desempenharam cargos apresentam atitudes significativamente mais favoráveis em relação à avaliação pelos pares, avaliação pelos pares internos e pares externos do que os professores que não desempenharam cargos.

Os dados expressos no quadro 57, revelam que os professores que desempenharam cargos apresentam atitudes significativamente mais favoráveis em relação à dimensão *avaliação pelos pares*, do que os professores que não desempenharam cargos [$t_{(20)} = 2,367$; $p = 0,020$], com médias de ($\bar{X} = 13,83$) e ($\bar{X} = 12,60$).

Por outro lado, verificámos que os professores que desempenharam cargos não apresentam atitudes significativamente mais favoráveis em relação às categorias *avaliação pelos pares internos* e *externos*, do que os professores que não desempenharam cargos (API: $t_{(106)} = ,224$, $p = 0,823$; APE: $t_{(106)} = -,404$, $p = 0,687$).

Quadro 57 - Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão avaliação pelos pares e às categorias avaliação pelos pares internos e externos, em função do desempenho de cargos

Dimensão/Categoria	Desempenho de cargos	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Atitudes_API_Total	Sim	43	12,00	2,89499	,224	0,823
	Não	65	11,87	2,73580		
	Total	108				
Atitudes_APE_Total	Sim	43	24,76	4,35801	-,404	0,687
	Não	65	25,09	3,90001		
	Total	108				
Atitudes_AP_Total	Sim	43	13,83	2,42929	2,367	0,020
	Não	65	12,60	2,79955		
	Total	108				

Atitudes_AP_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão avaliação pelos pares; Atitudes_API_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria avaliação pelos pares internos; Atitudes_APE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria avaliação pelos pares externos.

Hipótese 10: As atitudes dos professores relativamente à ADD e à avaliação pelos pares, avaliação pelos pares internos e externos estão significativamente relacionadas com a situação profissional.

Através da interpretação dos dados do quadro 58, deduzimos que as atitudes dos professores relativamente à ADD não se distinguem em função da situação profissional [$F(2) = ,582$; $p = 0,561$].

Quadro 58 - Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão ADD, em função da situação profissional

Dimensão	Situação profissional	N	Média	Desvio Padrão	F	p
Atitudes_ADD_Total	QE/QA	85	29,27	5,82357	,582	0,561
	QZP	14	27,64	7,14258		
	Contratado	9	27,88	6,62277		
	Total	108				

Atitudes_ADD_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão avaliação do desempenho docente.

Como podemos observar no quadro 59, as atitudes dos professores relativamente à categoria *avaliação pelos pares externos*, estão significativamente relacionadas com a situação profissional [$F(2) = 5,775$; $p = 0,004$], ou seja, a variável independente afeta a atitude dos professores. Através do teste *Post Hoc* de *HSD Tukey*, constata-se que existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores do QE/QA e os

professores contratados ($p= 0,006$), em relação a *avaliação pelos pares externos*. Podemos ainda referir, que são os professores contratados que apresentam, em média, atitudes mais favoráveis ($\bar{X} = 28,66$), sendo que os professores do quadro de escolas ou agrupamento (QE/QA) são os que possuem atitudes menos favoráveis ($\bar{X} = 24,36$).

No que diz respeito à *avaliação pelos pares internos*, os dados indicam que a diferença em relação aos grupos não chega a ser significativa, pelo que com base nos valores das médias, são os professores do quadro de escolas ou agrupamento (QE/QA) que parecem possuir uma maior propensão para as atitudes favoráveis ($\bar{X} = 12,17$), sendo que são os professores contratados os que parecem possuir uma tendência menos positiva ($\bar{X} = 10,55$).

Quanto à *avaliação pelos pares*, os dados indicam que as atitudes dos professores não estão significativamente relacionadas com a situação profissional [$F(2) = 2,839$; $p= 0,063$].

Quadro 59 - Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão avaliação pelos pares e às categorias avaliação pelos pares internos e externos, em função da situação profissional

Dimensão/Categoria	Situação profissional	N	Média	Desvio Padrão	F	p
Atitudes_API_Total	QE/QA	85	12,17	2,63302	1,828	0,166
	QZP	14	11,28	3,51762		
	Contratado	9	10,55	2,74368		
	Total	108				
Atitudes_APE_Total	QE/QA	85	24,36	4,02033	5,775	0,004
	QZP	14	26,21	3,23867		
	Contratado	9	28,66	3,60555		
	Total	108				
Atitudes_AP_Total	QE/QA	85	13,32	2,51372	2,839	0,063
	QZP	14	12,92	3,26907		
	Contratado	9	11,11	3,14024		
	Total	108				

Atitudes_AP_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão avaliação pelos pares; Atitudes_API_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria avaliação pelos pares internos; Atitudes_APE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria avaliação pelos pares externos.

Hipótese 11: As atitudes dos professores relativamente à ADD, ao desenvolvimento profissional e à avaliação pelos pares, avaliação pelos pares internos e externos diferem significativamente em função dos níveis de ensino.

Pela análise dos resultados apresentados no quadro 60, constatámos que as atitudes dos professores relativamente à dimensão *ADD*⁸⁸, diferem significativamente em função dos níveis de ensino [$F_{(3)}= 4,050$; $p= 0,009$], portanto a variável independente afeta as atitudes dos professores. Constata-se, pelos valores do teste de *HSD Tukey*, que existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores do pré-escolar e os do 2º ciclo ($p= 0,021$) e entre os professores do pré-escolar e os do 3º ciclo ($p= 0,008$).

Por outro lado, podemos ainda averiguar que são os professores do 3º ciclo que ostentam, em média, atitudes mais favoráveis sobre a *ADD* ($\bar{X} = 30,76$), sendo que são os professores do pré-escolar ($\bar{X} = 24,50$) os que têm atitudes menos favoráveis.

Quadro 60 - Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão *ADD*, em função dos níveis de ensino

Dimensão	Níveis de ensino	N	Média	Desvio Padrão	F	p
Atitudes_ADD_Total	1º Ciclo	35	28,97	5,07871	4,050	0,009
	3º Ciclo	30	30,76	5,76364		
	2º Ciclo	17	30,70	6,01835		
	Pré-Escolar	12	24,50	5,90069		
	Total	94				

Atitudes_ADD_Total -Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão avaliação do desempenho docente.

Da leitura e interpretação dos dados explanados nos quadros 61 e 62, verifica-se que as atitudes dos professores relativamente à dimensão *desenvolvimento profissional* [$F_{(3)}= 1,594$; $p= 0,196$] e às categorias *vertente social profissional e ética*, [$F_{(3)}= 1,827$; $p= 0,148$], *desenvolvimento do ensino e aprendizagem* [$F_{(3)}= 1,263$; $p= 0,292$], *participação na escola e relação com a comunidade educativa* [$F_{(3)}= ,757$; $p= 0,521$] e *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* [$F_{(3)} = 1,974$; $p= 0,123$], não diferem significativamente em função dos níveis de ensino.

⁸⁸ Através da análise da caixa de bigodes, verificámos a existência de dois *outlier* (52 e 103) que tendem a distorcer a média e o desvio padrão. Para efetuar o teste da hipótese para esta variável, decidimos eliminá-los.

Apesar de os resultados não serem significativos, salienta-se, pela análise dos valores das médias, da possibilidade de os professores do 3º ciclo patentarem uma propensão mais positiva relativamente ao *desenvolvimento profissional* ($\bar{X} = 58,25$), *vertente social profissional e ética* ($\bar{X} = 28,58$) e *desenvolvimento do ensino e aprendizagem* ($\bar{X} = 13,29$). Por sua vez, parece que são os professores do pré-escolar os que apresentam uma propensão menos positiva em relação ao *desenvolvimento profissional* ($\bar{X} = 51,91$), *vertente social profissional e ética* ($\bar{X} = 24,58$), *desenvolvimento do ensino e aprendizagem* ($\bar{X} = 11,58$).

Quanto às categorias *participação na escola e relação com a comunidade educativa* ($\bar{X} = 8,85$) e *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* ($\bar{X} = 8,11$), parece que são os professores do 1º ciclo os que denotam possuir, em média, uma tendência mais positiva, sendo que são os professores do 2º ciclo os que parecem possuir uma tendência menos positiva ($\bar{X} = 8,11$, e $\bar{X} = 7,05$, respetivamente).

Quadro 61 - Teste das atitudes dos professores relativamente à dimensão desenvolvimento profissional e às categorias vertente social profissional e ética e desenvolvimento do ensino e aprendizagem, em função da variável níveis de ensino

Dimensão/Categoria	Níveis de ensino	N	Média	Desvio Padrão	F	p
Atitudes_DP_Total	1º Ciclo	35	56,65	8,69057	1,594	0,196
	3º Ciclo	31	58,25	10,47527		
	2º Ciclo	18	53,44	12,42494		
	Pré-Escolar	12	51,91	9,33671		
	Total	96				
Atitudes_DP_VPSE_Total	1º Ciclo	35	27,48	4,58496	1,827	0,148
	3º Ciclo	31	28,58	5,45756		
	2º Ciclo	18	26,50	6,21431		
	Pré-Escolar	12	24,58	5,12495		
	Total	96				
Atitudes_DP_DEA_Total	1º Ciclo	35	12,20	2,92856	1,263	0,292
	3º Ciclo	31	13,29	3,43699		
	2º Ciclo	18	11,77	3,63893		
	Pré-Escolar	12	11,58	3,34279		
	Total	96				

Atitudes_DP_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão desenvolvimento profissional; Atitudes_DP_VPSE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores à categoria vertente profissional social e ética; Atitudes_DEA_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à a categoria desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Quadro 62 - Teste das atitudes dos professores relativamente às categorias participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, em função da variável níveis de ensino

Categoria	Níveis de ensino	N	Média	Desvio Padrão	F	p
Atitudes_DP_PERCE_Total	1º Ciclo	35	8,85	1,98735	,757	0,521
	3º Ciclo	31	8,83	1,98489		
	2º Ciclo	18	8,11	2,27231		
	Pré-Escolar	12	8,25	2,22077		
	Total	96				
Atitudes_DP_DFPALV_Tot	1º Ciclo	35	8,11	1,45059	1,974	0,123
	3º Ciclo	31	7,54	1,60911		
	2º Ciclo	18	7,05	1,79778		
	Pré-Escolar	12	7,50	1,38170		
	Total	96				

Atitudes_DP_PERCE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria participação na escola e relação com a comunidade educativa; Atitudes_DP_DFPALV_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria formação profissional ao longo da vida.

Verifica-se através dos dados do quadro 63, que as atitudes dos professores em relação à dimensão *avaliação pelos pares* não diferem significativamente em função dos níveis de ensino [$F_{(3)} = ,834$; $p = 0,479$]. Contudo, podemos inferir a partir da interpretação dos valores absolutos das médias, que são os professores do 3º ciclo que parecem revelar uma propensão mais positiva em relação à *avaliação pelos pares*, com uma média de ($\bar{X} = 13,61$), sendo que os professores do Pré-Escolar são os que parecem denotar uma propensão menos positiva ($\bar{X} = 12,16$).

Constatámos que as atitudes dos professores em relação à categoria *avaliação pelos pares internos* diferem significativamente em função dos níveis de ensino [$F_{(3)} = 3,152$; $p = 0,029$]. Os dados obtidos, através do teste *Post Hoc* de *HSD Tukey*, atestam que existem diferenças significativas de atitudes entre os professores do 1º ciclo e os do 3º ciclo ($p = 0,024$).

Numa interpretação mais cuidada, destacamos que são os professores do 1º ciclo que apresentam atitudes mais favoráveis em relação à *avaliação pelos pares internos* ($\bar{X} = 13,22$), e que os professores do 3º ciclo são os que têm atitudes menos favoráveis ($\bar{X} = 11,35$).

No que concerne à *avaliação pelos pares externos*, os dados indicam que as atitudes dos professores não diferem significativamente em função dos níveis de ensino [$F_{(3)} = 1,464$; $p = 0,230$]. Perante os valores das médias, podemos deduzir que os

professores do 3º ciclo são os que parecem possuir uma tendência mais positiva em relação à *avaliação pelos pares externos* ($\bar{X} = 26,06$), sendo que são os professores do 1º ciclo os que parecem possuir uma tendência menos positiva ($\bar{X} = 24,05$).

Quadro 63 - Teste das atitudes dos professores avaliadores relativamente à dimensão avaliação pelos pares e às categorias avaliação pelos pares internos e externos, em função da variável níveis de ensino

Dimensão/Categoria	Níveis de ensino	N	Média	Desvio Padrão	F	p
Atitudes_AP_Total	1º Ciclo	35	13,20	2,49470	,834	0,479
	3º Ciclo	31	13,61	2,61633		
	2º Ciclo	18	13,22	3,00109		
	Pré-Escolar	12	12,16	2,94906		
	Total	96				
Atitudes_APE_Total	1º Ciclo	35	24,05	4,14405	1,464	0,230
	3º Ciclo	31	26,06	4,58211		
	2º Ciclo	18	24,27	3,02549		
	Pré-Escolar	12	25,16	4,21757		
	Total	96				
Atitudes_API_Total	1º Ciclo	35	13,22	2,47441	3,152	0,029
	3º Ciclo	31	11,35	2,52386		
	2º Ciclo	18	11,88	3,35873		
	Pré-Escolar	12	11,58	2,02073		
	Total	96				

Atitudes_AP_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão avaliação pelos pares; Atitudes_API_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria avaliação pelos pares internos; Atitudes_APE_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria avaliação pelos pares externos.

8.3.2. Dados sobre a dimensão processo de supervisão pedagógica

O questionário possibilitou ainda, obtermos dados relativos à forma como ocorreu o processo de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas *XPTO*. Para o efeito, devido às particularidades do processo, apenas foram chamados a opinar os professores avaliadores e avaliados com observação de aulas (N=61).

Da análise do quadro 64, salientamos que 41,0% dos docentes referiram que os professores do mesmo grupo disciplinar desenvolveram trabalho colaborativo para a preparação das aulas observadas, enquanto 31,1% disseram que não e 27,9% que aconteceu às vezes.

Quadro 64 - Os professores do mesmo grupo disciplinar desenvolveram trabalho colaborativo para a preparação das aulas observadas

Escala	Frequência	Porcentagem
Sim	25	41,0 %
Não	19	31,1 %
Às Vezes	17	27,9 %
Total	61	100 %

Os resultados explanados no quadro 65, elucidam que a maioria dos professores mencionaram que para cada aula observada foi realizada uma reunião de pré-observação e pós-observação, perfazendo 88,5% dos sujeitos, seguindo-se os que mencionaram que nunca aconteceu (6,6%) e os que referiram que ocorreu às vezes (4,9%).

Quadro 65- Para cada aula observada foi realizada uma reunião de pré-observação e pós-observação

Escala	Frequência	Porcentagem
Sim	54	88,5 %
Não	4	6,6 %
Às Vezes	3	4,9 %
Total	61	100 %

Como se pode observar no quadro 66, verifica-se que a maioria dos professores avaliadores e avaliados com observação de aulas, mencionaram que a reunião de pós-observação ocorreu até dois dias depois da observação da aula (48; 78,6%), seguida pelos professores que referiram que ocorreu após dois dias (9; 14,8%) e os que disseram que às vezes foi realizada até dois dias (4; 6,6%).

Quadro 66 - A reunião de pós-observação ocorreu até dois dias depois da observação da aula

Escala	Frequência	Porcentagem
Sim	48	78,6 %
Não	9	14,8 %
Às Vezes	4	6,6 %
Total	61	100 %

Através da análise do quadro 67, verifica-se que 37 (60,7%) dos docentes inquiridos, referiram que o seu departamento curricular antecedeu a avaliação com a realização de uma reunião como forma de orientar o processo de supervisão pedagógica, sendo que 22 (36,1%) disseram que não e 2 (3,3%) às vezes.

Quadro 67 - O meu departamento curricular antecedeu o processo de avaliação com a realização de uma reunião como forma de orientar o processo de supervisão pedagógica

Escala	Frequência	Porcentagem
Sim	37	60,7 %
Não	22	36,1 %
Às Vezes	2	3,3 %
Total	61	100 %

Pelos dados ilustrados no quadro 68, podemos constatar que na opinião de 36,1% dos professores inquiridos, o agrupamento de escolas *XPTO* realizou formação interna para os avaliadores, enquanto a maioria, 36 (59,0%) mencionaram que não e apenas 4,9% referiram que se efetuou às vezes.

Quadro 68 - No meu agrupamento/escola foi realizada formação interna para os avaliadores

Escala	Frequência	Porcentagem
Sim	22	36,1 %
Não	36	59,0 %
Às Vezes	3	4,9 %
Total	61	100 %

Através da interpretação dos dados do quadro 69, podemos referir que 54,1% dos sujeitos mencionaram que o seu departamento curricular não elaborou instrumentos/documentação adicional, para além dos produzidos pela Comissão de Coordenação de Avaliação do Desempenho, enquanto 42,6% mencionam que sim e apenas 3,3% indicaram que às vezes elaboraram.

Quadro 69 - O meu departamento curricular elaborou instrumentos/documentação adicional, para além dos produzidos pela Comissão de Coordenação de Avaliação do Desempenho

Escala	Frequência	Porcentagem
Sim	26	42,6 %
Não	33	54,1 %
Às Vezes	2	3,3 %
Total	61	100 %

Constata-se, pela leitura e análise do quadro 70, que 88,5% dos professores inquiridos disseram que no agrupamento de escolas *XPTO* o avaliador não convidou o

seu colega avaliado a observar as suas aulas, enquanto 11,5% referiram que esta estratégia foi aplicada.

Quadro 70 - No meu agrupamento/escola o avaliador convidou o seu colega avaliado a observar as suas aulas

Escala	Frequência	Percentagem
Sim	7	11,5 %
Não	54	88,5 %
Total	61	100 %

No quadro 71, podemos apurar que no agrupamento de escolas *XPTO* o avaliado obteve informação sobre a reflexão realizada pelo professor avaliador em cada aula observada (58; 95,1%), sendo que apenas 1 (1,6%) inquirido referiu que esse procedimento não aconteceu e 2 (3,3%) mencionaram que às vezes ocorreu.

Quadro 71 - No meu agrupamento/escola o avaliado obteve informação sobre a reflexão realizada pelo professor avaliador em cada aula observada

Escala	Frequência	Percentagem
Sim	58	95,1 %
Não	1	1,6 %
Às Vezes	2	3,3 %
Total	61	100 %

Pela interpretação dos dados explanados no quadro 72, verifica-se que a maioria dos professores avaliadores e avaliados que solicitaram observação de aulas mencionaram que foi realizada entre o avaliador e avaliado uma análise e reflexão sobre o relatório de autoavaliação (49; 80,3%), sendo que 9 (14,8%) disseram que não e 3 (4,9%) que às vezes aconteceu.

Quadro 72 - Foi realizada entre o avaliador e avaliado uma análise e reflexão sobre o relatório de autoavaliação

Escala	Frequência	Percentagem
Sim	49	80,3 %
Não	9	14,8 %
Às Vezes	3	4,9 %
Total	61	100 %

A maioria dos inquiridos referiram que o avaliador e o avaliado efetuaram algumas reflexões sobre a aula observada logo depois desta ter terminado (48; 78,7%),

sendo que 11 (18,0%) referiram que não, e apenas 2 (3,3%) mencionaram que ocorreu às vezes.

Quadro 73 - O avaliador e o avaliado efetuaram algumas reflexões sobre a aula observada logo depois desta ter terminado

Escala	Frequência	Porcentagem
Sim	48	78,7 %
Não	11	18,0 %
Às Vezes	2	3,3 %
Total	61	100 %

Os resultados expressos no quadro 74, elucidam que na opinião da maioria dos inquiridos na primeira fase do ciclo de supervisão pedagógica foram definidos entre o avaliador e o avaliado os focos específicos a observar na aula (39, 63,9%), enquanto 17 (27,9%) disseram que não e 5 (8,2%) às vezes.

Quadro 74 - Na fase de pré-observação foram definidos entre o avaliador e o avaliado os focos específicos a observar na aula

Escala	Frequência	Porcentagem
Sim	39	63,9 %
Não	17	27,9 %
Às Vezes	5	8,2 %
Total	61	100 %

Através dos dados do quadro 75, verificámos que a maioria dos inquiridos referiu que na reunião de pré-observação o professor avaliado deu a conhecer os objetivos e as estratégias de ensino e avaliação previstos para a aula observada (49; 80,3%), enquanto 9 (14,8%) foram da opinião que não, e apenas 3 (4,9%) disseram que às vezes o avaliado efetuou este procedimento.

Quadro 75 - Na reunião de pré-observação o professor avaliado deu a conhecer os objetivos e as estratégias de ensino e avaliação previstos para a aula observada

Escala	Frequência	Porcentagem
Sim	49	80,3 %
Não	9	14,8 %
Às Vezes	3	4,9 %
Total	61	100 %

Pela análise do quadro 76, somos impelidos a mencionar que segundo 39 (63,9%) dos inquiridos, na fase de pré-observação o avaliador explicitou os procedimentos a adotar na aula observada, enquanto 16 (26,3%) referiram que não e 6 (9,8%) às vezes.

Quadro 76 - Na fase de pré-observação o avaliador explicitou os procedimentos a adotar na aula observada

Escala	Frequência	Percentagem
Sim	39	63,9 %
Não	16	26,3 %
Às Vezes	6	9,8 %
Total	61	100 %

Perante a opinião da maioria dos professores avaliadores e avaliados que solicitaram aulas observadas, na fase de pré-observação foi discutido e analisado o plano de aula (49; 80,3%). Contudo, verifica-se que na opinião de 10 (16,4%) docentes inquiridos, este procedimento não foi tido em conta nesta fase do ciclo de supervisão pedagógica, enquanto 2 (3,3%) participantes referiram que aconteceu às vezes.

Quadro 77 - Na fase de pré-observação foi discutido e analisado o plano de aula

Escala	Frequência	Percentagem
Sim	49	80,3 %
Não	10	16,4 %
Às Vezes	2	3,3 %
Total	61	100 %

Da análise do quadro 78, salientámos que 78,7% dos professores participantes, referiram que na reunião de pós-observação o avaliador forneceu orientações para a melhoria de aspetos menos bem conseguidos, enquanto 16,4% disseram que não e 4,9% que às vezes aconteceu.

Quadro 78 - Na reunião de pós-observação o avaliador forneceu orientações para a melhoria de aspetos menos bem conseguidos

Escala	Frequência	Percentagem
Sim	48	78,7 %
Não	10	16,4 %
Às Vezes	3	4,9 %
Total	61	100 %

Como podemos verificar nos dados constantes no quadro 79, 44,3% dos inquiridos disseram que na reunião de pós-observação foram definidos pelo avaliador os aspetos a privilegiar na observação de aula seguinte. Contudo, salienta-se que segundo 44,3% dos participantes o avaliador na fase de pós-observação não definiu esses mesmos aspetos, enquanto 7 (11,4%) participantes referiram que aconteceu às vezes.

Quadro 79 - Na reunião de pós-observação foram definidos pelo avaliador os aspetos a privilegiar na observação de aula seguinte

Escala	Frequência	Percentagem
Sim	27	44,3 %
Não	27	44,3 %
Às Vezes	7	11,4 %
Total	61	100 %

No quadro 80, constata-se que a maioria dos professores inquiridos foram da opinião que na reunião de pós-observação o avaliador não sugeriu ao professor avaliado a frequência de ações de formação (55; 90,2%), enquanto apenas 6 (9,8%) referiram que sim.

Quadro 80 - Na reunião de pós-observação o avaliador sugeriu ao professor avaliado a frequência de ações de formação

Escala	Frequência	Percentagem
Sim	6	9,8 %
Não	55	90,2 %
Total	61	100 %

Segundo a opinião de 40 (65,6%) professores inquiridos, na reunião de pós-observação o avaliado não foi convidado pelo avaliador a propor alternativas a aspetos menos bem conseguidos, enquanto 17 (27,9%) referiram que sim e 4 (6,5%) que este facto às vezes ocorreu.

Quadro 81 - Na reunião de pós-observação o avaliado foi convidado pelo avaliador a propor alternativas a aspetos menos bem conseguidos

Escala	Frequência	Percentagem
Sim	17	27,9 %
Não	40	65,6 %
Às Vezes	4	6,5 %
Total	61	100 %

Os resultados obtidos através da análise documental, entrevistas e questionário “provêm dos factos observados no decurso da colheita dos dados” (Fortin, 2000, p. 330). Por este facto, os resultados da análise documental permitiram-nos obter várias informações contextuais, nomeadamente da forma como foi operacionalizado o processo de avaliação pelos pares internos no agrupamento de escolas *XPTO*. Deste modo, pelos documentos analisados, verificámos que o ciclo de supervisão pedagógica, pré-observação, observação e pós-observação, foram calendarizados mas nem sempre foram totalmente efetivados. Apercebemo-nos da forma como o professor avaliador orientou o processo de observação de aulas, bem como as opções e ações desenvolvidas pelos professores avaliados no decurso do processo de avaliação. Paralelamente, as análises efetuadas aos quatro processos dos professores avaliados, ajudaram-nos a deslindar o modelo de supervisão pedagógica adotado, indo ao encontro de um dos objetivos desta investigação.

Por sua vez, os resultados decorrentes das entrevistas, possibilitaram-nos obter informações sobre o modelo de avaliação de professores, preconizado pelo decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho e pelo decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro.

Deste modo, os resultados indicaram que um dos pontos fortes do modelo interno de avaliação de professores é o facto de possuir potencialidades reflexivas. Todavia, o facto da avaliação pelos pares não ter em atenção a especificidade de algumas áreas disciplinares, de ter acarretado poucas melhorias na prática profissional dos professores e do avaliador ser uma pessoa estranha dentro da sala de aula, são aspetos negativos associados ao modelo internalista.

Quanto ao modelo de avaliação pelos pares externos, decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, os resultados revelam alguns aspectos positivos: a aparente inexistência relacional entre o avaliador e avaliado; a avaliação externa possibilita que a classificação não seja influenciada pela amizade e influências; e que os avaliadores externos terem formação específica, colmata a falta de formação dos avaliadores internos. Porém, a avaliação limitada a dois momentos é tida como insuficiente para verificar as competências do professor avaliado, a subjetividade da observação de aula na avaliação pelos pares, e o facto de o avaliador externo não conhecer o contexto educativo do professor avaliado, foram alguns aspetos negativos evidenciados pela análise dos resultados.

No que concerne aos critérios de seleção dos avaliadores externos, os resultados apontam que, possuir competência para desempenharem a função e experiência em orientação de estágios, são aspetos positivos do modelo de ADD pelos pares externos. No entanto, como aspetos negativos considerados, destacámos a obrigatoriedade em desempenhar o cargo de avaliador externo e o facto de desempenhar a função contrariado.

Os resultados provenientes da parte quantitativa do estudo, apontam para a existência de dados estatisticamente significativos e não significativos. Deparamo-nos com o facto de as atitudes dos professores em relação à *avaliação pelos pares, pares internos e externos* não diferirem significativamente em função das variáveis, estatuto na ADD e solicitou observação de aulas. Quanto ao *desenvolvimento profissional*, os resultados indicam que as atitudes dos professores não diferem significativamente em função das variáveis, formação dos avaliadores, solicitou observação de aulas, departamento curricular e níveis de ensino. Salienta-se que as atitudes dos professores em relação à *avaliação pelos pares internos* diferem significativamente em função dos níveis de ensino, formação dos avaliadores na ADD e do departamento curricular. No que concerne à *avaliação pelos pares externos*, os resultados indicam que as atitudes dos professores estão significativamente relacionadas com a situação profissional e o departamento curricular. Realça-se, também, que as atitudes dos professores em relação à *ADD* diferem significativamente em função do departamento curricular, níveis de ensino, desempenho de cargos e do estatuto na *ADD*. Quanto às atitudes dos professores em relação ao *desenvolvimento profissional*, os resultados aludem que diferem significativamente em função do estatuto na *ADD* e desempenho de cargos.

Por outro lado, o questionário permitiu-nos obter dados referentes à forma como ocorreu o processo de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas *XPTO*. A maioria dos professores avaliadores e avaliados com observação de aulas participantes referiram que: para cada aula observada foi realizada uma reunião de pré-observação e pós-observação; o avaliado obteve informação sobre a reflexão realizada pelo professor avaliador em cada aula observada; na fase de pré-observação foi discutido e analisado o plano de aula; e na reunião de pós-observação o avaliador forneceu orientações para a melhoria de aspetos menos bem conseguidos.

Com a apresentação dos resultados efetivada, o passo seguinte diz respeito à interpretação dos mesmos “à luz das questões de investigação ou das hipóteses formuladas” (Fortin, 2000, p. 329). Deste modo, tendo em conta os dados provenientes

da abordagem qualitativa e quantitativa, no capítulo seguinte vamos efetuar a discussão dos resultados, tendo em consideração que “é uma etapa difícil que exige um pensamento crítico da parte do investigador (Fortin, 2000, p. 329).

CAPÍTULO IX

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



Nota introdutória

Depois de um longo caminho percorrido, chegámos à discussão dos resultados, uma das partes cruciais e fundamentais da investigação. Sendo considerada “a mais difícil de escrever, por ser a menos estruturada”, no entanto tem a particularidade de o investigador ser “livre de utilizar toda a sua capacidade “artística”, bem como, tanto quanto lhe seja possível, dar largas à sua imaginação, para mostrar a amplitude e a profundidade da sua investigação” (Tuckman, 2000, p. 446).

Portanto, esta parte assume-se de capital importância para a investigação, pelo facto de o investigador analisar os resultados obtidos interrelacionando-se com os quadros teóricos a que recorreu e os resultados de outras investigações. Deste modo, na discussão o investigador procura relacionar os resultados do estudo, “quer em termos teóricos, quer em termos da sua aplicabilidade, reunindo o *background* teórico, a análise bibliográfica, o significado especial da sua aplicação e os resultados da investigação” (Tuckman, 2000, p. 446).

Perante o facto de os resultados serem provenientes de várias fontes de informação, e assumindo que a triangulação de dados pode ser usada para descrever e formalizar a relação entre uma pesquisa qualitativa e quantitativa, bem como uma estratégia que fomenta a promoção da qualidade da pesquisa qualitativa (Flick, 2009), e tendo plena consciência de que o uso de triangulação de vários métodos pode levar a três tipos de resultados: resultados convergentes, resultados complementares e contradições (*idem*, 2009), vamos de seguida efetuar uma discussão dos resultados provenientes das diversas fontes de recolha de dados utilizadas nesta investigação.

Para tal, e partindo do pressuposto de que “com a triangulação de dados, os problemas potenciais de *validade do construto* também podem ser abordados, porque as múltiplas fontes de evidência proporcionam essencialmente, várias avaliações do mesmo fenómeno” (Yin, 1994, p. 92), tomaremos como referência os objetivos delineados para esta investigação: Identificar o modelo de supervisão pedagógica adotado no agrupamento de escolas em estudo; Recolher a opinião dos vários intervenientes (diretor do centro de formação de associação de escolas, membro do CCAD, avaliados/observados, avaliados/não observados e avaliadores), sobre os pontos fortes e fracos do processo de avaliação pelos pares no desenvolvimento das práticas

letivas; Identificar as razões que levaram os professores a escolherem ou não, a avaliação pelos pares na componente científica-pedagógica; Verificar se a avaliação pelos pares teve como principal objetivo a prestação de contas, ou se pelo contrário, contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores; Conhecer a opinião dos professores no que concerne à avaliação pelos pares externos.

9.1. Modelo de supervisão pedagógica adotado no agrupamento de escolas em estudo.

Para efetivar a ADD, o agrupamento de escolas *XPTO* desencadeou um processo de observação de aulas tendo por base os encontros de pré-observação, observação, análise dos dados e encontro de pós-observação. Com base nos dados obtidos pelos questionários sobre a forma como ocorreu o processo de supervisão pedagógica, verificámos que a maioria dos professores inquiridos, avaliadores e avaliados com observação de aulas, referiram que para cada aula observada foi realizada uma reunião de pré-observação e outra de pós-observação. No entanto, pelos dados constantes nos quatro processos documentais dos professores avaliados com observação de aulas, constatámos que nem sempre para cada aula observada foi realizada uma reunião de pré-observação e outra de pós-observação. Apesar de a ADD estar associada à observação de aulas, o que implica desde logo uma relação direta com o modelo de supervisão clínica (Vieira & Moreira, 2011), verificámos que nem sempre o processo de observação de aulas assentou totalmente nas quatro fases do ciclo de supervisão de Alarcão e Tavares (2003), nomeadamente, encontro pré-observação, observação propriamente dita, análise dos dados e encontro pós-observação, pelo facto de terem ocorrido aulas observadas onde não existiu um encontro pré-observação, e outras onde não se realizou o encontro de pós-observação. Pelo exposto, podemos inferir que o modelo de supervisão clínica adotado no processo de observação de aulas pelo agrupamento de escolas *XPTO* parece não ter sido integralmente cumprido.

9.2. Opinião dos informantes chave sobre o processo de avaliação pelos pares no desenvolvimento das práticas letivas.

Relativamente aos pontos fracos, o facto de o avaliador ser uma pessoa estranha dentro da sala de aula pode condicionar o desenvolvimento das práticas letivas. De

acordo com a entrevista e os dados obtidos através da análise documental, os alunos denotaram alguma retração na participação na aula, e que se deveu à presença do professor avaliador. Este resultado vai ao encontro da argumentação teórica de Peterson (2000), em virtude de considerar que a observação de aulas em contexto de avaliação de professores origina perturbação ao normal funcionamento da aula, mais propriamente ao nível da participação dos alunos. Deste modo, o nosso resultado está em consonância com os dados da investigação de Figueiredo (2009), ao concluir que a presença do avaliador, sendo um elemento estranho ao ambiente normal na sala de aula, é um factor de perturbação no comportamento dos alunos. Depreende-se, assim, que estes casos podem contribuir para que a aula tenha resultados inferiores ao planeado, condicionando a prestação do professor avaliado, bem como a sua classificação final. Se atendermos ao que Reis (2011) alude, estas situações podem ser contornadas, mas para tal, a observação de aulas deve ser efetuada com mais frequência. Desta forma, a proximidade e interação entre os intervenientes, pode fazer com que os alunos se sintam mais à vontade, pelo facto de estarem habituados à presença de outras pessoas na sala de aula.

A avaliação pelos pares não tem em atenção a especificidade de algumas áreas disciplinares. A partir dos dados do questionário, e no que diz respeito à hipótese 8, os professores do departamento de educação especial demonstraram possuir uma propensão menos positiva face à avaliação pelos pares, em comparação com os professores dos outros departamentos curriculares. Um resultado idêntico foi obtido no estudo de Figueiredo (2009), em que os professores de educação especial referiram que devido ao reduzido número de aulas observadas e à especificidade dos alunos não se consegue avaliar o seu rendimento, uma vez que podem atingir os objetivos definidos numa aula e na seguinte já não o conseguirem. O facto da ação dos professores de educação especial em contexto de sala de aula, assentar sobre pressupostos interventivos que passam pela individualização e particularização do processo de ensino aprendizagem, em virtude das características específicas do/s aluno/s envolvido/s, pode dificultar o papel do professor avaliador em termos formativos, bem como ao nível da atribuição da classificação final.

Constatámos pelos dados obtidos das entrevistas que a observação de aulas, no âmbito da ADD, foi encarada pelos professores avaliados mais como uma aferição das suas competências do que realizada com a perspetiva de melhoria da prática. Estes resultados estão em consonância com várias investigações anteriores (Cardoso, 2012; Gomes 2012; Machado; 2012; Mesquita-Alves, Costa & Costa, 2013; Peterson, 2000),

que asseveram que é pouco evidente que a avaliação dos professores possa melhorar a sua prática profissional. No entanto, os dados das entrevistas e da análise documental demonstram que os professores na ânsia de tentarem obter uma boa impressão e serem bem avaliados durante as aulas assistidas, desenvolveram atividades e algumas delas muito diferentes das utilizadas normalmente nas suas práticas letivas, utilizando para o efeito uma panóplia muito grande de recursos materiais e pedagógicos. Estes resultados são consonantes com os obtidos em várias investigações (Coelho, 2011; Silva, 2012; Cardoso, 2012; Alves & Aguiar, 2013), confirmando que na avaliação de professores pelos pares internos os avaliados prepararam as aulas assistidas tendo em conta a situação de observação, o que faz com estas não correspondam de todo à realidade e à prática letiva diária. Estes “cenários avaliativos” construídos e constituídos por alguns professores para demonstrarem as suas competências científicas e pedagógicas, por um lado, têm-lhe subjacente, segundo Machado e Formosinho (2010), a avaliação como certificação e, por outro, a ideia de que o processo de supervisão pedagógica pelos pares internos assentou sobre a artificialidade de procedimentos. Podemos inferir através dos resultados, que na avaliação pelos pares internos houve uma preparação cuidada das aulas observadas, não correspondendo à realidade e prática diária dos professores.

Porém, há aspetos que emergem como positivos, pelos dados da análise documental, das entrevistas e dos resultados do questionário sobre a forma como ocorreu o processo de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas *XPTO*. Assim, verificámos que a avaliação internalista comporta potencialidades reflexivas, quer ao nível da observação das aulas, quer ao nível da partilhada entre os pares, indicando que os professores do mesmo grupo disciplinar desenvolveram trabalho colaborativo para a preparação das aulas observadas. Também nesse sentido parecem apontar os resultados do questionário. Relativamente às hipóteses 12 e 13 verifica-se que as atitudes dos professores relativamente à avaliação pelos pares internos não estão significativamente relacionadas com a situação profissional e com o desempenho de cargos. No entanto, constatámos que são os professores do quadro de escola/quadro de agrupamento (QE/QA) e que desempenham cargos, a possuir atitudes mais favoráveis em relação à avaliação pelos pares internos. Todavia existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores do departamento curricular do 1º ciclo e do departamento curricular de ciências sociais e humanas ($p < 0,001$), sendo que aqueles possuem atitudes mais favoráveis (hipótese 8). Sendo assim, estes resultados parecem estar de acordo com os dos estudos de Silva (2012) e Machado (2012) em que os dados

evidenciam que na ADD os professores desenvolveram práticas colaborativas e de reflexão como forma de melhorar as suas competências profissionais (Herdeiro & Silva, 2008), colocando em evidência a importância da contribuição da reflexão no exercício da docência, para a revalorização da profissão docente (Estrela, 2010). Portanto, podemos inferir que na avaliação pelos pares internos os professores desenvolveram trabalho colaborativo e práticas reflexivas, que podem ter contribuído para a melhoria da prática profissional.

Por outro lado, os dados provenientes do questionário, permitem verificar a existência de diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliadores e dos avaliados relativamente ao desenvolvimento profissional, ao nível do desenvolvimento ensino e aprendizagem ($p= 0,015$), sendo os professores com estatuto de avaliadores que possuem atitudes mais favoráveis. Estes resultados estão em conformidade com as investigações de Machado (2012) e Silva (2012), em virtude de terem concluído, que os professores avaliadores aprenderam mais com a observação de aulas do que os avaliados. Estes pelo facto de serem “pares que estão em melhor posição para se pronunciarem com conhecimento de causa acerca da competência e do desempenho dos seus colegas” (Fernandes, 2008, p. 23), ao observarem e analisarem as práticas profissionais dos professores avaliados, foram confrontados com um conjunto de ações didáticas e pedagógicas, que pode ter promovido novas perspetivas no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

9.3. Razões apontadas pelos professores sobre a escolha da avaliação pelos pares na componente científica-pedagógica.

Os professores que solicitaram observação de aulas e os avaliadores não acreditam que a observação de aulas se apresente como impulsionadora e propícia à obtenção de formação. Os resultados do questionário, sobre a forma como ocorreu o processo de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas *XPTO*, indicam que maioritariamente os professores que solicitaram observação de aulas e os avaliadores referiram que no encontro de pós-observação o professor avaliador não sugeriu ao avaliado a frequência de ações de formação. Estes dados vão ao encontro dos obtidos pela análise documental, já que não consta em nenhum dos processos a indicação de possíveis propostas de ações de formação para o professor avaliado, sendo a formação normalmente efetuada por

iniciativa do próprio docente, respondendo à necessidade de se manter atualizado ao nível dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos.

Assim, os dados parecem apontar para o facto do processo de observação de aulas não incentivar a formação por parte do avaliador, levando a crer que a melhoria das competências pessoais e profissionais passa essencialmente pela frequência de ações de formação contínua por iniciativa do professor avaliado. Esta assunção vai ao encontro dos resultados do estudo efetuado por Casanova (2011), que concluiu que a ADD promove a formação contínua fundamentalmente em virtude da obrigatoriedade dos docentes realizarem 25 horas anuais de formação e não através do processo de observação de aulas. De acordo com os resultados obtidos, são os professores que não desempenham cargos os que apresentam atitudes mais favoráveis relativamente ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, possivelmente pelo facto de terem constatado que a observação de aulas no contexto da ADD não proporciona a procura de formação. Parece-nos que a formação contínua continua a ser encarada como a principal componente de mudança, orientando-se no sentido de reestruturação da prática docente e melhoria das competências profissionais, com o objetivo de potenciar o desempenho na ADD. O que os nossos dados revelam é que, na avaliação pelos pares, a observação de aulas não impulsiona e não propicia a procura e frequência de formação com o objetivo de apoiar o desenvolvimento do professor.

A prestação de contas com consequência na carreira, pode ter sido uma das causas que levaram os professores a não optarem pela observação de aulas no âmbito da ADD. Este dado evidenciado sobretudo nas entrevistas realizadas, já que os resultados indicam que a avaliação do professor está muito direcionada para concursos e para a progressão na carreira, está em consonância com a posição teórica assumida por Simões (2000), designadamente, que a ADD vem assumindo os propósitos de prestação de contas, progressão e certificação. Se, como assevera Cruz (2009, p. 143), “a principal função da observação de aulas for a avaliação do trabalho do professor”, mais encarada como um produto, então a intervenção do avaliador circunscrita à observação de aulas, tem um forte carácter classificativo. Deste modo, o processo fica subjugado a uma avaliação sumativa, com indicadores de prestação de contas, pressupondo um controlo administrativo da carreira. Parece-nos que esta lógica, ancorada à avaliação sumativa, acabou por ter repercussões ao nível da decisão quando à opção por aulas assistidas. Os professores ao entenderem que a ADD está mais virada para o ajuizamento dos seus desempenhos com fins de classificação, com reflexos ou não na progressão na carreira,

acabaram por escolher não ter aulas assistidas na avaliação pelos pares internos. Segundo Singh (1984, citado por Deborah, 1992) é desejável que a avaliação pelos pares se revista de uma componente mais formativa do que sumativa. Com efeito, os resultados obtidos pelas entrevistas indicam que a avaliação dos professores deveria ser mais direcionada para o desenvolvimento profissional do docente, num processo de troca de experiências e aprendizagem profissional ao longo da sua carreira, com ênfase no caráter formativo da avaliação. Estes resultados estão em consonância com os dos estudos de Chagas (2010), Araújo (2011) e Silva (2012), onde se concluiu que a avaliação formativa, ligada ao desenvolvimento profissional, é bem acolhida pelos professores. Todavia, como referem Machado e Formosinho (2010), “a perspetiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela sua dimensão sumativa, pela acentuação dos papéis de inspeção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de seleção, recompensa ou castigo com impacto na carreira” (p. 108). Neste sentido, a relação entre a ADD e a avaliação orientada para a classificação parece ter sido outra das razões que levaram os professores a não escolherem a avaliação pelos pares na componente científica-pedagógica.

Apesar de termos verificado que a observação de aulas na avaliação pelos pares não impulsiona a procura e frequência de formação, constata-se que pode propiciar a identificação de necessidades de formação. Embora as atitudes dos professores relativamente ao desenvolvimento profissional não difiram significativamente em função do departamento curricular e dos níveis de ensino, os resultados do questionário possibilitam-nos constatar que são os professores do 1º ciclo que parecem possuir uma tendência mais positiva relativamente ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Estes dados reforçam os resultados obtidos pela investigação de Machado (2012), efetuada com os professores avaliadores e avaliados do 1º ciclo, pelo facto de se ter concluído que a ADD contribui para identificar as necessidades de formação, designadamente pelo facto de a observação da aulas poder constituir um momento profícuo para que o avaliador detete dificuldades e problemas evidenciados pelo professor (Reis, 2011). O Ministério da Educação tem vindo nestes últimos anos a efetuar alterações ao nível do 1º ciclo do ensino básico (reestruturação de programas, obrigatoriedade dos alunos no final do ciclo efetuarem exame nacional nas disciplinas de português e matemática). Deste modo, os professores deste nível de ensino podem ter compreendido que a avaliação pelos pares, através da valência formativa, pode desempenhar um papel fundamental, contribuindo para que os docentes possam obter

feedback da sua competência profissional, que lhes possibilite identificar necessidades de formação, para que através da reflexão individual, em pares ou da formação contínua, encontrem soluções que colmatem os problemas identificados. A avaliação pelos pares pode e deve ser encarada como uma das possíveis componentes de mudança, orientando-se no sentido de induzir nos professores modificações das suas práticas, com o objetivo de reestruturação da prática docente, e por conseguinte, uma melhoria das competências profissionais.

Através dos resultados obtidos pelas entrevistas, constatámos que a subjetividade interavaliadores na observação poder ter sido uma das causas que levou os professores a não escolherem a observação de aulas no contexto de ADD. Os dados indicam que mesmo existindo indicadores e dimensões que orientam os professores avaliadores, a observação das aulas tem levado a diferentes perceções e interpretações sobre aspetos similares. Um avaliador pode dar mais ênfase a um determinado aspeto, e outro relativizá-lo optando por incidir a sua intervenção sobre outros dados que considere mais prementes. Estes resultados estão em concordância com a posição assumida por Cruz (2009), quando afirma que a observação direta não evita a subjetividade do observador, o que acarreta diferentes perspetivas nas apreciações do desempenho do professor avaliado. Deste modo, na lógica da avaliação sumativa, *in loco*, do desempenho do professor avaliado, a observação de aulas na ADD pode apresentar fraca fiabilidade, com repercussões ao nível da classificação final.

A elaboração dos instrumentos de registo pelas escolas parece ter contribuído para a falta de equidade e justiça da ADD. Efetivamente, os resultados das entrevistas indicam que os professores discordam da autonomia que foi dada às escolas para a elaboração dos instrumentos de registo, pelo facto de entenderem que origina desigualdades avaliativas entre os docentes. No entanto, a autonomia concedida aos agrupamentos/escolas para a construção dos próprios instrumentos de registo (referente interno produzido pela CCAD), tendo em conta as especificidades dos contextos educativos, na opinião de Machado (2009, p. 56), é vista como vantajosa, na medida em que “as realidades de exercício da profissão são o resultado da interseção de múltiplos factores que variam de escola para escola”. Porém, ao que apurámos, a particularização dos instrumentos de avaliação tendo em atenção os contextos das escolas, não foi bem aceite pelos docentes, pelo facto de originarem sistemas de operacionalização da avaliação diferentes, com divergentes níveis de exigência, gerando segundo os mesmos falta de equidade e justiça na ADD.

Através dos dados do questionário, relativamente à segunda hipótese, descortinamos que existe uma relação significativa entre as atitudes dos professores avaliados que recorreram à observação de aulas e os que não recorreram à observação de aulas, ao nível da dimensão ADD ($p= 0,035$), sendo os professores avaliados que não recorreram à observação de aulas que têm atitudes menos favoráveis. Uma das finalidades da avaliação dos professores, apontada por Machado e Formosinho (2010), para além do desenvolvimento profissional é classificação do desempenho docente. Esta avaliação assume uma natureza predominantemente sumativa, orientada, segundo Fernandes (2009, p. 22) “para medir a eficácia dos professores através de resultados e de objetivos mensuráveis e quantificáveis”. Nestes moldes, a ADD é operacionalizada através da observação de aulas para julgar e classificar o desempenho do professor. Portanto, os docentes que não recorreram à observação de aulas parecem encará-la mais como um momento de exame do desempenho do professor, com propósito sumativo, orientada, como concluiu Alves e Aguiar (2013), para o controlo do desempenho dos professores, o que os levou de certa forma a optar por não ter aulas assistidas. Esta assunção enquadra-se, igualmente, nos resultados do estudo de Silva (2012) e Marcos (2013) em que se concluiu que a ADD continuará a ser vista numa perspetiva de avaliação classificativa e sumativa, o que contribui para explicar por que razão muitos professores não escolheram a avaliação pelos pares na componente científica-pedagógica.

No entanto, o facto de os professores passarem a ter uma maior consciencialização da utilidade, benefícios e vantagens da ADD, poderá ter contribuído para que recorressem à observação de aulas. Embora os dados provenientes do questionário, no âmbito da hipótese 13, não tenham revelado uma relação significativa entre as atitudes dos professores relativamente à ADD em função da situação profissional, constatámos que são os professores do QE/QA a possuir atitudes mais favoráveis. Por outro lado, conforme referimos atrás, relativamente à segunda hipótese, são os professores avaliados que recorreram à observação de aulas que apresentam atitudes significativamente mais favoráveis relativamente à ADD ($p= 0,035$). O mesmo acontece com os professores que possuem simultaneamente o estatuto de avaliados e avaliadores ($p= 0,028$) e que integram o departamento curricular de línguas e o do pré-escolar ($p= 0,021$). Estes resultados podem estar relacionados com uma mudança ideológica na perceção que os docentes parecem começar a ter sobre as consequências positivas que o processo de avaliação docente induz sobre o sistema educativo. Neste âmbito, estamos

de acordo com Alves e Machado (2010) quando referem que o reconhecimento da importância dada à avaliação dos professores é recente, em virtude desta não ter sido concebida e percebida como um instrumento essencial para a melhoria da qualidade do ensino. O facto de se ter verificado um aumento dos pedidos de observação de aulas que passou de 16,5 % no 1º ciclo de avaliação para 41 % no 2º ciclo de ADD (CCAP, 2011) é ilustrativo do que referimos. Os dados obtidos na caracterização da amostra do nosso estudo revelam que dos 108 professores participantes, 51 solicitaram observação de aulas, o que perfaz uma percentagem de 47,2 %, pelo que estão em consonância com o do relatório da CCAP. Assim, estes dados podem ser vistos como uma indicação de que os professores que solicitaram observação de aulas reconhecem, por um lado, a sua utilidade como um elemento determinante na recolha de informação para a avaliação de desempenho (Chagas, 2010), podendo aumentar o seu empenho (Silva, 2012) e, por outro, benefícios ao nível da criatividade, possibilitando a criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos (Casanova, 2011). Portanto, podemos inferir que os professores recorreram à observação de aulas pelo facto da tomada de consciência da utilidade, benefícios e vantagens que a ADD pode proporcionar.

9.4. Avaliação pelos pares: Prestação de contas ou desenvolvimento profissional dos professores.

A opção pela não definição e apresentação dos objetivos mínimos por parte dos professores avaliados deixa antever que a avaliação foi percecionada sobretudo com o objetivo de prestação de contas. Pelos dados obtidos da análise dos quatro processos dos professores que solicitaram observação de aulas no agrupamento de escolas *em estudo*, verificámos que os professores avaliados não definiram e apresentaram os objetivos individuais, muito embora a formulação destes objetivos se apresente como um dos pontos de partida na ADD, e que na opinião de Coelho e Oliveira (2010, p. 50) devem “permitir aferir o contributo do docente para a consecução das metas fixadas a nível de escola/agrupamento, em sede de projeto educativo e plano anual de atividades”, numa simbiose construtiva da escola. A definição de objetivos pressupõe, na opinião de Zabalza (1998), um processo de reflexão e de explicitação do que se pretende fazer, sendo perspectivado numa vertente formativa. Porém, os professores avaliados, ao não definirem um conjunto de compromissos que se propusessem realizar em prol da comunidade escolar, em conformidade com as orientações expressas pelo

agrupamento/escola, impedem que se consiga perceber, de forma minimamente rigorosa, qual foi o seu contributo para a consecução das metas e objetivos traçados pela escola. Como referido acima, subjacente a esta constatação tudo leva a crer que é principalmente sob os desígnios da prestação de contas a forma como encararam a avaliação pelos pares internos.

A formação específica não parece contribuir para diferenciar as opiniões acerca do contributo da avaliação para o desenvolvimento profissional. Embora os dados do questionário não confirmem a hipótese 6, isto é os professores avaliadores com formação específica não possuem atitudes significativamente diferentes em relação ao desenvolvimento profissional do que os professores avaliadores sem formação, porém são os professores avaliadores sem formação específica que apresentam atitudes mais positivas em relação às dimensões do desenvolvimento profissional. De acordo com os dados das entrevistas e corroborados pela análise documental, na maioria das vezes entre o professor avaliador e avaliado foi discutido e analisado o plano de aula preconizando um processo de supervisão pedagógica “pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino, na colaboração e entre ajuda dos colegas” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 118), efetivando-se a melhoria das práticas docentes e consequente desenvolvimento profissional. Contudo, quando confrontados com a operacionalização e consumação do processo superviso, é plausível que as expectativas dos professores avaliadores relativamente ao que era esperado não tenham sido efetivamente alcançadas. Como o processo de avaliação do desempenho docente apresenta uma dupla função, formativa e sumativa, os professores avaliadores podem ter descortinado que este acabou por apresentar mais uma lógica de controlo e prestação de contas do que formativa, não constituindo uma mais-valia para o desenvolvimento profissional. Esta situação, pode ter desencadeado a perceção de que a avaliação se cingia a um mero procedimento administrativo, pelo que faz todo o sentido a afirmação de Machado e Formosinho (2010, pp. 108, 109), de que “a associação entre a supervisão e a função certificadora da ADD acarreta alguma suspeita sobre a primeira”, podendo “tornar-se um dispositivo mais de conformismo e conformidade que de ação pró-ativa e melhoria da escola”.

Um outro aspeto alusivo à avaliação pelos pares, que criou constrangimentos, prende-se com o facto de nas escolas a ADD ter originado problemas entre os professores. De facto, os dados recolhidos das entrevistas indicam que a ADD criou clivagens e diferendos entre os professores, estando em consonância com os resultados

obtidos por várias investigações anteriores (Figueiredo, 2009; Araújo, 2011; Cardoso, 2012; Marcos, 2013), em que se concluiu que a ADD criou tensões, conflitos e mal-estar entre os professores. Quer isto dizer que a avaliação pelos pares internos acabou por extremar as relações entre os docentes, com forte impacto negativo no clima das escolas, em muito devido à competitividade gerada entre os docentes para obtenção de uma melhor classificação (Silva, 2012). Sobre este assunto e no mesmo sentido, Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012, p. 89) advogam que a “prevalência da heteroavaliação interna é um dos principais factores de indução de tensões e problemas no processo de ADD”. Atendendo que a prestação de contas está diretamente associada a aspetos sumativos e classificativos, podemos inferir que os professores, em virtude da necessidade de obterem boas classificações, até porque foram impostas quotas para a classificação de excelente, adotaram atitudes que afetaram negativamente as relações, originando-se um clima de afastamento, de clivagem e de tensão no seio do corpo docente, em vez do desejável ambiente de cooperação e de contribuição para o bem comum.

Através da análise documental constatámos que o relatório de autoavaliação é importante na ADD, pelo facto de possibilitar que os professores avaliados, aquando da sua redação, reflitam sobre as suas ações, o seu ensino e práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes. Estes dados estão de acordo com o que foi referido por Machado (2012), nomeadamente, que a realização do relatório de autoavaliação é importante na ADD e contribui para a aquisição das competências de reflexividade (Araújo, 2011). A ADD deve segundo Alves e Machado (2010) ser equacionada como um dispositivo que proporcionará momentos de reflexão e introspeção sobre as práticas dos docentes, em que “o ponto de partida para todo o processo de ensino aprendizagem é a autoavaliação” (p. 11). No entanto, as informações contidas nos relatórios de autoavaliação evidenciam também o carácter da prestação de contas da ADD. Os dados obtidos através da análise documental indicam que os professores participaram numa panóplia muito grande de atividades, no ano em que decorreu a avaliação, evidenciando uma maior disponibilidade e necessidade de enaltecimento o seu conhecimento científico, pedagógico e didático. Estes dados vão ao encontro dos resultados do estudo realizado por Alves e Aguiar (2013, p. 141), que apontam no sentido de que fruto da ADD “os professores se preocupam com a sua prestação, com aquilo que dizem, com aquilo que fazem e com a influência que os seus comportamentos poderão ter na sua avaliação, ou seja, ao saberem que vão ser avaliados

sentem a necessidade de mostrar o melhor do seu trabalho, de modo a garantir uma boa prestação”. Entendemos que a autoavaliação na ADD deve ser considerada pelos professores não como um dispositivo de certificação, mas antes funcionar como “um elemento essencial e encarada numa perspetiva de desenvolvimento profissional (Costa, Ventura, Barreira, Machado & Leal, 2010, p. 12). Portanto, as ações adotadas patenteiam a necessidade de demonstrar as qualidades, capacidades e competências enquanto bom profissional, numa abordagem avaliativa sobretudo com fins sumativos, ligada à prestação de contas. Deste modo, o relatório de autoavaliação parece ter sido um documento que serviu fundamentalmente para relatar abonatoriamente as competências profissionais, com pretensão de exaltação de desempenho, bem como expor todas as ações e atividades em que os professores avaliados participaram e não tanto como instrumento de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Em geral para os professores, e de forma particular para os do pré-escolar e departamento de ciências sociais e humanas, a supervisão pedagógica na avaliação pelos pares parece ter contribuído pouco para o seu desenvolvimento profissional. Apesar de Alves e Machado (2010, p. 95) referirem que “a ADD não deve ser vista como uma afronta ao profissionalismo do professor, mas sim como um estímulo ao seu desenvolvimento profissional”, os docentes não revelam essa perceção, ou seja, a supervisão pedagógica em contexto da ADD não surge como um meio para ajudar os professores a melhorarem as práticas docentes, pelo contrário mostra estar mais “orientada para medir a competência, o desempenho e a eficácia dos professores (Fernandes, 2008, p. 23).

Verificámos, porém, que no caso dos professores que desempenharam simultaneamente o papel de avaliadores e avaliados, a avaliação pelos pares internos parece ter contribuído para o seu desenvolvimento profissional. A partir dos dados do questionário, no que concerne à hipótese 1, constataram-se diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliadores e dos avaliados relativamente ao desenvolvimento profissional. Efetivamente, os resultados revelam a existência de atitudes significativamente mais favoráveis por parte dos professores com o estatuto de avaliadores e avaliados, relativamente à dimensão desenvolvimento profissional ($p= 0,023$), desenvolvimento do ensino e aprendizagem ($p= 0,015$) e vertente profissional social e ética ($p= 0,040$). No âmbito destas três importantes dimensões, são os professores com estatuto simultâneo de avaliadores e avaliados que possuem atitudes mais favoráveis. Estes resultados estão em conformidade com os resultados obtidos nas

investigações de Machado (2012) e Silva (2012), em virtude de terem concluído, que os professores avaliadores aprenderam mais com a observação de aulas do que os professores avaliados. Este facto pode ser interpretado à luz dos resultados do estudo de Araújo (2011), em que os avaliadores reconhecem o valor do *peer feed-back* como uma informação importante para o desenvolvimento profissional e da própria observação de aulas (Silva, 2012). Os resultados fazem-nos refletir sobre os impactos que a ADD, pelos pares internos, pode ter desencadeado nos intervenientes diretos, mais concretamente nos professores avaliadores. Estes pelo facto de serem “pares que estão em melhor posição para se pronunciarem com conhecimento de causa acerca da competência e do desempenho dos seus colegas” (Fernandes, 2008, p. 23), ao observarem e analisarem as práticas profissionais dos professores avaliados, foram confrontados com determinadas ações didáticas e pedagógicas, que podem ter promovido novas perspetivas no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Embora os dados provenientes do questionário, no que concerne às hipóteses 3 e 4, não confirmem a existência de diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliados com observação de aulas e sem observação de aulas, relativamente à importância da ADD para o desenvolvimento profissional e à avaliação pelos pares internos respetivamente, parecem ser os professores que solicitaram observação de aulas que apresentam atitudes mais favoráveis. Num estudo efetuado por Alves e Aguiar (2013), conclui-se que a maioria dos professores entrevistados considera que o recurso à observação de aulas pode, em teoria, promover a melhoria do desenvolvimento profissional. No entanto, devido à acumulação de funções e ao excessivo trabalho burocrático de que são alvo, os professores acabam por usufruir de pouco tempo para a troca de experiências e reflexão conjunta, originando cada vez mais a intensificação de culturas individualistas. Mesmo assim, os professores avaliados que solicitaram observação de aulas no contexto da ADD, consideram que esta pode propiciar partilha de conhecimentos e experiências entre os pares, em virtude de termos constatado pelos resultados do questionário, sobre a forma como ocorreu o processo de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas *XPTO*, referido anteriormente, que os professores do mesmo grupo disciplinar desenvolveram trabalho colaborativo para a preparação das aulas observadas. Este facto, integrado “num princípio de acompanhamento científico, pedagógico e didático” (Pinto 2011, p. 23), pode originar condições favoráveis para o desenvolvimento profissional dos professores.

Neste sentido, a fase de pré-observação, que integra o processo de supervisão, foi um momento que parece ter contribuído para o desenvolvimento profissional. Constatámos, pelos dados do questionário, reforçados pelos obtidos na análise documental, sobre a forma como ocorreu o processo de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas *XPTO*, que na opinião da maioria dos professores avaliadores e avaliados que solicitaram observação de aulas, na fase de pré-observação foi discutido e analisado o plano de aula. Estes resultados vão ao encontro da posição teórica assumida por Marshall (2013), nomeadamente, que o professor no encontro pré-observação tem uma oportunidade para melhorar o plano de aula. Constatámos a importância e valência pró-ativa inerente a este ciclo de supervisão, que procura, através da análise do plano de aula, “ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se deparam e que podem ir desde o modo de preparar a aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até outro qualquer assunto que mereça ser analisado, observado e resolvido” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 81). A troca de experiência reflexiva, contextualizada, antes da ação, com propostas concretas apresentadas a serem incluídas durante a lecionação, serviu “para melhorar a vida profissional dos professores, as suas competências e os seus desempenhos” (Fernandes, 2008, p. 26). O avaliador assumiu o papel de um supervisor visto ter ajudado o docente na sua prática de lecionação e, deste modo contribuiu para que este consiga ser um melhor profissional, dentro de uma lógica assente no paradigma da melhoria das aprendizagens (Alarcão & Tavares, 2003).

Por sua vez, a forma como os avaliadores orientaram o encontro de pós-observação, aponta para a valência reflexiva da supervisão pedagógica na avaliação pelos pares internos, potenciando o desenvolvimento profissional dos professores. Verificámos pelos dados do questionário, também corroborados pela análise documental, que a maioria dos professores inquiridos menciona que o avaliado obteve informação sobre a reflexão realizada pelo professor avaliador em cada aula observada. Estes resultados vão ao encontro da posição de Reis (2011), nomeadamente, que o encontro de pós-observação serve para os intervenientes refletirem sobre o significado dos dados analisados. A reflexão surge no panorama da supervisão pedagógica como um momento de introspeção desenvolvimentista, sendo considerada por Alarcão e Roldão (2008, p. 30) “como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente - de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como um instrumento de auto-avaliação reguladora do

desempenho”. Atendendo que a reflexão pós-observação constitui o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores, e pelo facto de termos constatado que na reunião de pós-observação os intervenientes efetuaram reflexões sobre o sucedido na observação de aulas, podemos deduzir, que na avaliação pelos pares internos o encontro de pós-observação foi um momento que contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores e que a reflexão é um ponto forte da avaliação pelos pares internos (Coelho, 2011).

Na avaliação pelos pares a falta de reciprocidade observativa no processo de supervisão pode condicionar o desenvolvimento profissional. Constatámos pelos resultados do questionário sobre a forma como ocorreu o processo de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas *XPTO*, que na opinião da maioria dos professores, o avaliador não convidou o avaliado a observar as suas aulas. Os dados obtidos através das entrevistas reforçam a ideia de que na avaliação pelos pares a observação está muito direccionada num único sentido, devendo existir observações mútuas entre o avaliado e avaliador, para que ambos beneficiem do processo de observação e supervisão, potenciando o desenvolvimento profissional dos intervenientes. Estes dados evidenciam a possibilidade da reciprocidade observativa aprendente, entre o avaliador e avaliado, associado às potencialidades do processo de supervisão pedagógica. Para além do avaliado, também o professor avaliador beneficia do processo de observação de aulas, acabando, também, por aprender e, neste caso, como alude Fernandes (2008, p. 26), “a avaliação deve ser encarada como um processo, que acima de tudo, serve para melhorar a vida profissional dos professores, as suas competências e os seus desempenhos”.

O desempenho de cargos parece ser um factor importante para diferenciar as posições dos professores a respeito da avaliação pelos pares. Com efeito, os dados do questionário, no que concerne às hipóteses 9, 10 e 12, permitem constatar que os professores que desempenharam cargos apresentam atitudes significativamente mais favoráveis em relação ao desenvolvimento profissional ($p= 0,039$), à ADD ($p= 0,007$) e à avaliação pelos pares ($p= 0,020$) do que os professores que não desempenharam cargos. Estes resultados compreendem-se na medida em que aos docentes que desempenharam cargos nas escolas, fruto da posição de liderança que ocupam, foi-lhes solicitado, por um lado, uma participação direta na construção das políticas a serem incrementadas e, por outro lado, a mobilização dos professores sob a sua esfera de influência, para a consecução dos ideais educativos. Sendo assim, faz todo o sentido a

ideia de que este grupo de docentes acaba por apreender que “o sistema de avaliação cria uma oportunidade de desenvolvimento profissional que pode contribuir significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade do serviço que prestam à sociedade em que se inserem” (Fernandes, 2008, p. 29), tendo assim implicações na forma como encaram a avaliação por pares no contexto da ADD.

As ações desenvolvidas no agrupamento de escolas *XPTO* contribuíram para o desenvolvimento profissional dos professores avaliadores. Constatámos pelos dados do questionário, sobre a forma como ocorreu o processo de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas *XPTO*, que foi realizada alguma formação interna para os avaliadores. Internamente, a reunião e a formação realizadas com os avaliadores, estão envoltas de intenções valorativas, depreendendo-se a intenção de uma aferição das lógicas da avaliação, de desenvolvimento de competências e de uniformização dos procedimentos consignados na lei. É relevante e importante preconizar ações formativas que potenciem as competências inerentes à função de avaliadores, numa alusão ao desenvolvimento profissional assente no construtivismo, em que se aprende de forma ativa em virtude do professor assumir no desempenho da profissão tarefas de avaliação, observação e reflexão (Marcelo, 2009).

9.5. Opinião dos professores sobre a avaliação pelos pares externos.

Os dados obtidos, através das entrevistas, evidenciaram que é uma boa ideia ter um avaliador que seja externo à escola para observar as aulas. Constatámos que por ser um agente externo pode trazer uma visão diferente ao processo de observação de aulas dos avaliados. Sobre esta temática, Peterson (2000) assevera que é crucial que na avaliação dos professores o avaliador seja uma pessoa socialmente e profissionalmente neutra, portanto externa ao contexto onde decorre a avaliação. O avaliador assume uma posição de neutralidade por ser agente externo, tendo como propósito a observação de aulas do avaliado. Um aspeto positivo decorrente da avaliação pelos pares externos é o facto da aparente inexistência relacional entre o professor avaliador e avaliado, podendo deste modo contribuir para fomentar a equidade e a justiça no processo de avaliação. Verificámos pelos dados das entrevistas, que o facto de o avaliador não conhecer o professor avaliado, por não pertencer à mesma escola/agrupamento é entendido como uma vantagem imputada à avaliação pelos pares externos. Pelos resultados do questionário, no que concerne à primeira hipótese da investigação, não foi possível

verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos professores com o estatuto cumulativo de avaliadores e avaliados e os professores avaliados relativamente à avaliação pelos pares externos, no entanto estes últimos apresentam atitudes mais favoráveis. A avaliação pelos pares internos foi fortemente criticada, pelo facto de potenciar relações de amizade entre o avaliador e avaliado e, conseqüentemente, condicionar e influenciar a classificação final atribuída pelo avaliador. Deste modo, entende-se o facto dos professores avaliados participantes neste estudo, possuírem atitudes mais favoráveis em relação à avaliação pelos pares externos, estando estes dados em consonância com os resultados obtidos no estudo de Machado (2012), designadamente, que os professores avaliados sugerem a necessidade de uma avaliação externa, realçando-se o facto do desconhecimento entre o avaliador e o avaliado (Silva, 2012). Na avaliação pelos pares externos, este aspeto potencialmente dilui-se uma vez que como o avaliador não pertencendo à escola/agrupamento, não conhece, à partida, os avaliados, o que faz com que estes estejam todos em condições idênticas e sejam tratados de igual forma (Machado, 2009).

Constatámos também pelos dados provenientes das entrevistas que o facto de os avaliadores externos possuírem formação específica, em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica, vem colmatar a falta de formação dos avaliadores internos, uma vez que estes, em parte por esta razão, não lhes era reconhecida legitimidade para exercer a sua função de forma credível (Cardoso, 2012; Alves & Aguiar, 2013). Este facto foi igualmente evidenciado pelos estudos de Chagas (2010), Machado (2012) e Gomes (2012), cujos resultados indicam que os avaliadores devem ser detentores de formação específica para exercer com competência as respetivas funções e para terem, segundo Imbernón (1999) e Machado (2009), o estatuto de “peritos”.

Quanto aos dados provenientes do questionário, no que diz respeito à hipótese 6, não foi possível verificar por parte dos professores avaliadores com formação específica atitudes significativamente diferentes no que respeita à avaliação pelos pares externos relativamente aos professores avaliadores sem formação. No entanto, parece-nos que, de acordo com os resultados, são os professores avaliadores com formação específica que tendencialmente apresentam atitudes mais favoráveis. Para os professores avaliadores que participaram neste estudo, pelo facto de que como a sua nomeação para o cargo foi assente em critérios administrativos, mais propriamente nos anos de serviço, apesar de terem beneficiado de formação específica, podem ter tido a perceção de que os avaliados, como refere Fernandes (2008), não reconheceram as suas competências para

desempenharem a função de avaliadores. Nesta discussão parece fazer todo o sentido a posição de Costa, Ventura, Barreira, Machado e Leal (2010), advogando que o sistema de avaliação puramente pelos pares internos tem como um dos seus “calcanhares de Aquiles” “a dificuldade de legitimação dos avaliadores” (p. 13). Os legisladores, cientes deste obstáculo, cimentaram a avaliação externalista na “legitimidade e competências dos avaliadores externos que constituem a bolsa, assim como a sua seleção”, conforme preceituado no despacho normativo n.º 24/2012 de 21 de fevereiro. Deste modo, esta modalidade de avaliação vem legitimar os avaliadores (Machado, 2009), muito pela formação requerida, o que faz com que as dúvidas relativamente às suas competências sejam dissipadas, fazendo com que os avaliados aceitem e reconheçam a posição do avaliador.

Efetivamente, de acordo com os dados das entrevistas, o facto de os avaliadores externos possuírem formação específica para exercerem a função, dá-lhes capacidades para desenvolver o processo de observação de aulas com competência. A falta de competência dos avaliadores foi um dos *handicaps* a apontar ao 2º ciclo avaliativo. No estudo de Silva (2012) os professores avaliadores admitiram a sua falta de competência para a observação das práticas dos seus pares, enquanto que os professores avaliados mencionam a falta de qualidade de competências supervisivas e pedagógicas. Assim, para que o processo de supervisão pedagógica seja conduzido de forma metódica, pedagógica e eficiente, requer-se que o avaliador possua um vasto leque de competências que, na opinião de Reis (2011), devem situar-se ao nível da vertente profissional e pessoal. Neste contexto, a formação configura-se basilar na apropriação das competências essenciais para o desempenho da função, já que segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 59), o avaliador “terá que dominar não apenas os conteúdos programáticos das respetivas disciplinas, mas também possuir uma boa cultura geral e uma formação efetiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos, da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respetivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de *skills* específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso”. Deste modo, como a formação indiscutivelmente é considerada essencial para o desempenho da função de avaliador, os avaliadores externos ao possuírem-na, detêm, à partida, um conjunto de competências que lhes permite operacionalizar o processo de observação de aulas de forma adequada e competente.

Não podemos deixar de mencionar que a obrigatoriedade de o avaliador ter que reunir um conjunto de condições para desempenhar as suas funções vem no seguimento dos problemas detetados na avaliação pelos pares internos, apontados por Coelho (2011), Silva (2012), Gomes (2012) e Machado (2012). A tutela como forma de ultrapassar esta contingência, determina através do decreto regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro, artigo 13º, ponto 1, alínea c, que o avaliador externo deve “ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica”. Todavia, de acordo com os resultados das entrevistas parece que esta premissa por si só não é suficiente, pelo facto de que os avaliadores poderem ter um reportório teórico vasto, mas ao serem solicitados para a operacionalização prática no “terreno”, denotam dificuldades de aplicação e de integração prática dos conhecimentos teóricos que detêm. Sendo assim, podemos deduzir que a formação académica e profissional dos professores avaliadores pode não ser suficiente para operacionalizar o processo de observação de aulas e desenvolver a supervisão pedagógica no contexto da ADD.

A falta de formação dos avaliadores externos em avaliação do desempenho docente pode ser um constrangimento da ADD pelos pares externos. Pelos resultados das entrevistas, constatámos que continua a não existir formação suficiente, sobretudo em avaliação de desempenho, para dotar os professores avaliadores das competências necessárias para exercerem a função. Apesar de os avaliadores externos terem que possuir formação académica, que na ótica do legislador, acaba por resolver um dos grandes constrangimentos dos modelos de avaliação anteriores, parece contudo evidente, que nesta fase, esta premissa não será totalmente atingida, não obstante os sistemas de avaliação deverem prever, como refere Fernandes (2008), a necessidade de mecanismos de apoio e formação dos professores. Neste contexto, é de salientar que, segundo Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012, p. 87), a tutela considerou o ano letivo de 2011/2012 como um ano de “transição onde não tiveram lugar aulas de observação de aulas, procedendo-se à construção dos instrumentos de avaliação e à formação dos avaliadores”. No entanto, parece que o objetivo da tutela em conceber uma pausa no processo de observação de aulas para formar os avaliadores, não foi suficiente para obter a quantidade de avaliadores em avaliação de desempenho necessária para assegurar a avaliação dos professores em todas as escolas/agrupamentos. Por outro lado, como não há professores em número suficiente que preencham os requisitos relativos à formação especializada, foram selecionados

docentes para desempenharem a função de avaliadores externos que apenas apresentam experiência em orientação de estágios, conforme está previsto no decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, o que permite de novo questionar a legitimação dos avaliadores e da avaliação por pares externos.

Observando os dados do questionário, no que concerne à hipótese 13 da investigação, as atitudes dos professores relativamente à avaliação pelos pares externos estão significativamente relacionadas com a situação profissional ($p= 0,004$). São os professores contratados que apresentam atitudes mais favoráveis, sendo que os professores do QE/QA possuem atitudes menos favoráveis. Pensamos que estas posições advêm do facto de os professores contratados, fruto da sua instabilidade profissional, terem a percepção da existência de falta de equidade, na atribuição a determinados docentes das menções de muito bom e excelente, considerando-se injustiçados por não pertencerem aos quadros de escola. Este grupo de docentes, como, ano após ano, tem que concorrer para a obtenção de uma componente letiva, acaba por não conseguir alcançar uma certa afinidade com os seus pares, como acontece com os professores do QE/QA, que, no ano do estudo, estavam em situação de colocação plurianual, ou simplesmente, pertenciam ao quadro do agrupamento de escola *XPTO*. Esta situação implica que possam existir entre os vários intervenientes no processo de avaliação, situações de proximidade relacional, retirando alguns professores benefícios dessa condição. Parece-nos que na ótica dos professores participantes, a avaliação sendo feita por pares externos contorna este obstáculo e trás ao processo de ADD imparcialidade, uma vez que a exterioridade do professor avaliador, relativamente ao contexto do avaliado, transporta princípios de equidade e, tal como igualmente reconhece Machado (2009), uma condição de neutralidade na avaliação sumativa. É assim que se compreende a posição de Machado e Formosinho (2010, p. 114), de que “a perspectiva profissional da docência pretende afastar a incidência na ADD de uma eventual confederação de interesses de grupo e aponta mais para a definição e decisão dos critérios relativos à valoração do mérito (e demérito) docente por uma entidade externa à escola”.

Os dados das entrevistas indicam que o avaliador sendo uma pessoa externa, possibilita algum distanciamento e isenção na avaliação. Constatámos que o facto do avaliador externo não trazer ideias pré-concebidas do avaliado poderá contribuir para alguma isenção nessa avaliação, mais propriamente na tomada de decisão acerca da nota a atribuir, conferindo ao processo mais rigor e justiça na avaliação final. Quanto aos

dados do questionário, no que respeita à hipótese 8 do estudo, as atitudes dos professores relativamente à avaliação pelos pares externos diferem significativamente em função do departamento curricular ($p=0,010$), sendo os professores do departamento curricular do 1º ciclo os que apresentam atitudes menos favoráveis em relação aos professores do departamento curricular de ciências sociais e humanas. Estes resultados contrastam com os obtidos no estudo efetuado por Coelho (2011), em que os professores do 1º ciclo indicaram que a avaliação deveria ser operacionalizada por uma equipa externa. Apesar da avaliação pelos pares internos ter suscitado tensões, (des)confiança nos avaliadores e problemas de credibilidade, o processo de supervisão pedagógica, segundo os resultados do estudo de Machado (2012), foi pautado pelo trabalho colaborativo, salientando-se positivamente o bom relacionamento entre os intervenientes e o *feedback* ocorrido na observação de aulas. No âmbito da avaliação pelos pares externos os docentes precisam de “abrir as portas das suas salas de aula aos colegas, abandonando a conceção de que se trata de propriedade privada” (Cruz, 2011, p. 86). Deste modo, os professores do 1º ciclo parecem preferir fazê-lo perante pares que conhecem, que possam explorar a “função reguladora” (Machado, 2009, p. 56), que integra a avaliação internalista, em que os avaliadores estão familiarizados com os contextos em que os professores desenvolvem a sua atividade. Opinião contrária parecem ter os professores do departamento de ciências sociais e humanas, em que a avaliação pelos pares externos pode responder a questões de falta de legitimidade e de formação dos avaliadores, de compadrios, de injustiças, de competitividade e de tensões, que foram evidentes no modelo interno apesar de, como salienta Machado (2009, p. 53), possuir “débil capacidade de indução reguladora das práticas e dos desempenhos profissionais”.

Pelos resultados das entrevistas, constatámos que os participantes consideram que a supervisão deve ser feita obrigatoriamente por um elemento da área, que fale a mesma linguagem e que tenha uma formação de base igual à do professor avaliado. Estes resultados estão em concordância com os dados da investigação de Silva (2012), em que os professores salientaram a necessidade de o avaliador e avaliado pertencerem ao mesmo grupo disciplinar. Relembramos que os dados provenientes das entrevistas indicaram na avaliação pelos pares internos, a existência de avaliadores que não pertenciam ao grupo do avaliado, e que, através do decreto vigente, esta situação é minorada e melhorada. A obrigatoriedade da supervisão pedagógica ser feita por um profissional da mesma área, aparece consagrada no decreto regulamentar nº 26/2012 de

21 de fevereiro, artigo 13º, ponto 1, alínea a, em que se determina que o avaliador externo tem que “pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado”.

Os dados das entrevistas apontam no sentido dos professores defenderem a opinião de que o escalão da carreira em que se posiciona o avaliador não basta para aferir a sua competência profissional. Estes dados vão ao encontro dos obtidos por Silva (2012), em virtude de os resultados indicarem que possuir mais tempo de serviço não confere automaticamente aos avaliadores mais conhecimentos para avaliar os seus pares. Portanto, estar num escalão superior pelo facto de ter mais tempo de serviço não legitima por si só o professor avaliador, isto é, não é sinónimo de possuir mais capacidades, conhecimentos e competências.

Através das entrevistas apurámos, também, que na avaliação pelos pares externos não deve haver marcação prévia das aulas observadas. Os resultados indicam que se for feita de uma forma aleatória, pode resultar numa forma mais rigorosa. Estes resultados estão de acordo com os obtidos pelas investigações de Casanova (2011), Alves e Aguiar (2013) e Silva (2012) ao chamarem à atenção para a existência de distorções da realidade na observação das aulas, visto que há uma preparação particular das aulas quando se procede à marcação prévia. Marshall (2013) advoga que os avaliadores sabem que se for efetuada a marcação de aulas, o avaliado acaba por preparar uma aula que não é típica. Parece-nos portanto, que se o avaliador for observar uma aula sem conhecimento prévio e sem uma preparação atempada pelo professor avaliado, permite que a observação incida sobre a verdadeira prática diária do professor, sem distorções da realidade, conferindo a este processo uma maior veracidade, e conseqüentemente um maior rigor na avaliação.

Pelos dados constantes nas entrevistas, verificámos ainda que se a observação de aulas incidir apenas em dois momentos o professor avaliador não consegue, por um lado, aferir corretamente das potencialidades do avaliado, acabando por não possuir dados de todo o trabalho desenvolvido e, por outro, cria-lhe dilemas uma vez que tem de atribuir uma classificação, baseada apenas em duas observações. Estes dados reforçam os das investigações de Coelho (2011) e Alves e Aguiar (2013), de onde se tornou também evidente que os professores consideram que para uma efetiva e congruente avaliação do seu desempenho profissional, é insuficiente e reducionista uma avaliação baseada em dois momentos de observação. A este respeito, Alves e Aguiar (2013) consideram que a ADD, ao assentar em menos de cinco por cento de aulas dadas, revela-se pouco fiável e muito subjetiva, muito embora, como refere Fernandes

(2008, p. 28), “ninguém saiba ao certo quantas observações devem ocorrer para que se consiga avaliar aspetos relevantes do desempenho e da competência de um professor em contexto de sala de aula”. Neste mesmo sentido, Reis (2011) salienta que a ADD orientada pela observação de aulas deverá ser efetuada através de um processo continuado e regular com impacto no desenvolvimento pessoal e profissional. Do mesmo modo, também Danielson e McGreal (2000) consideram ser muito difícil determinar ao certo o tempo que é necessário para efetuar uma avaliação da competência do professor, para planejar e implementar um ensino efetivo, pelo que, e tal como também afirma Peterson (2000), uma completa avaliação do professor não se faz apenas com um número reduzido de observações, podendo mesmo demorar cerca de dois anos, já que é preciso tempo para verificar os efeitos da avaliação.

Os dados das entrevistas evidenciam que no caso de o professor avaliador exercer o cargo contrariado, pode no processo de implementação da avaliação pelos pares externos, optar por posições que sejam menos éticas. É de prever, assim, algumas situações indesejáveis no decorrer do processo, nomeadamente, laxismo do avaliador externo, falta de investimento e uma concertação fictícia na atribuição da classificação final, contribuindo para que essa avaliação não seja muito justa nem rigorosa. Porém, tendo em conta que a ética deve ser sempre salvaguardada, e como assevera Batista (2011, p. 34), “produz-se injustiça na avaliação de desempenho quando se perde a referência ao telos profissional, esquecendo o que está realmente a ser avaliado”, tudo deve ser feito para que isto não venha a suceder. No entanto, o facto de o cargo de avaliador externo ser imposto e não remunerado, pode originar que os professores não desempenhem a sua função com a devida seriedade, com consequências no seu empenho e dedicação e até na avaliação final. Estas situações, a ocorrerem, podem fazer com que existam discrepâncias e subversões ao nível da classificação final, afetando a equidade, o rigor e a justiça na ADD.

Pelos dados constantes nas entrevistas, a falta de conhecimento das contingências da escola/agrupamento por parte do avaliador externo, foi reconhecido e apontado como um problema na exequibilidade prática da avaliação. Esta dificuldade remete-nos, tal como também defende Machado (2009, p. 54), para pouca sensibilidade aos contextos onde decorre a ação observativa. A este propósito, o autor acrescenta que, “no caso da ADD, estas questões ainda se tornam mais pertinentes se considerarmos que se trata de um processo que está ancorado em contextos sociais”, sendo fundamental que “o observador e o observado partilhem o contexto onde se vai desenrolar a ação” (Cruz,

2009, p. 140). Portanto, como o avaliador é um agente externo à escola/agrupamento, não conhece o contexto educativo, e não é com apenas a observação de duas aulas que se vai inteirar dos problemas/valências da escola e da turma, tal como já anteriormente discutimos. Deste modo, é importante que o avaliador externo se inteire bem da cultura da escola/agrupamento e do enquadramento da aula observada para que assim consiga formular um juízo de valor consistente com a natureza contextual em que o avaliado se encontra, tornando mais credível e adequada a sua avaliação.

Neste mesmo sentido, é desejável que a ADD possa ser encarada numa perspetiva holística, em que o avaliador externo obtenha dados de outras valências do professor avaliado. Constatámos pelas entrevistas que o avaliador externo precisa de se munir de outras informações do professor avaliado, para além da obtida através da observação de aulas. Esta posição teórica é assumida por Peterson (2000), em virtude de considerar que para se realizar uma boa e efetiva avaliação dos professores deve ser utilizada uma panóplia variada de dados. Nesta ótica, o avaliador deve conseguir reunir dados que lhe permitam inteirar-se objetivamente sobre o desempenho global do avaliado. Opinião semelhante parecem possuir Graça et al. (2011, p. 72), ao chamarem a atenção para o conjunto de informações a ter em conta na recolha de dados, que deve ser contextualizada e basear-se, para além daqueles que o ciclo de supervisão pedagógica proporciona, em “momentos de natureza menos formal, eventualmente relacionados com o desempenho docente”, sendo que a participação na escola e relação com a comunidade educativa constitui também uma dimensão a considerar na ADD.

Os dados das entrevistas indicam finalmente alguns constrangimentos no desempenho da função de avaliador externo. Constatámos através dos dados recolhidos que o avaliador externo não desempenha o cargo em exclusividade, continua a lecionar, não usufrui de redução de horário, não auferir remuneração adicional, tem que se deslocar em viatura particular e suportar os custos da deslocação. Especificando melhor, não existe uma carreira própria para a profissão de avaliador nem incentivos consistentes e motivadores para a realização da função. Dando conta de algumas das dificuldades enunciadas no exercício desta função, o próprio despacho normativo n.º 24/2012, no artigo 7º, ponto 8, explicita que para “efeitos da observação de aulas ao avaliador externo apenas é permitido faltar a atividades letivas, garantida que esteja a respetiva permuta, substituição por docente ou docente coadjuvante”. Estamos, assim, perante muitas condicionantes, exigindo ao avaliador externo sacrifícios supletivos por

uma função pouco valorizada e que vai sobrecarregar mais o seu trabalho, não existindo assim condições para exercer com dignidade o seu papel.

CONCLUSÕES



Conclusões

Em Portugal a ADD tem sofrido várias alterações ao longo dos anos, tendo passado de um processo assente na autoavaliação, para um que patenteia os seus pressupostos em pilares do paradigma construtivista, com forte pendor no carácter formativo dos professores assente no trabalho entre pares. Esta mudança de paradigma tem por base um processo de observação de aulas, onde a avaliação pelos pares passa a pontificar sob os desígnios da supervisão pedagógica. A heteroavaliação surge assim no panorama da avaliação de professores como uma estratégia observativa em contexto de sala de aula, voltada, não só para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, mas também, para um ajuizamento das competências dos docentes com fins sumativos.

Estas modificações não foram bem aceites pelos professores, pelo facto de entenderem que a ADD não promove o desenvolvimento profissional, e que desempenha mais uma função certificativa, adotando um papel de prestação de contas sobre o desempenho docente. Estas perceções derivam do facto de que a ADD assume, por um lado, uma função sumativa, orientada para a prestação de contas e progressão na carreira e, por outro lado, uma suposta função formativa, orientada para o desenvolvimento profissional dos professores.

Ao procurarmos compreender se o modelo de avaliação de professores desenvolvido pelos pares internos potenciou, efetivamente, o desenvolvimento profissional dos docentes, e também interessados em inteirarmo-nos sobre a atual ADD, desenvolvida pelos pares externos, levámos a efeito um longo e aprofundado processo de investigação do qual esta dissertação dá conta, e que nos conduziu às conclusões que a seguir se encontram sistematizadas.

Começamos por referir que, verificámos que no ano letivo de 2010/2011 o modelo de supervisão pedagógica utilizado na avaliação pelos pares internos não contemplou na totalidade todas as fases do ciclo de supervisão. Como a avaliação de professores assenta na heteroavaliação observativa intra pares, recomenda-se que o processo de observação de aulas empregue sempre, de forma repetitiva cíclica, para cada aula formal observada, todas as fases do ciclo de supervisão, nomeadamente, encontro de pré-observação, observação, análise dos dados e encontro de pós-observação, o que nem sempre aconteceu. Deste modo, concluímos que o modelo de

supervisão aplicado no agrupamento de escolas *XPTO* possui características do modelo clínico, mas não foi utilizado na íntegra.

A observação de aulas entre pares foi efetuada ou num único momento ou em dois, vindo a concluir-se que a mesma deve ocorrer com mais regularidade e frequência. Na avaliação pelos pares, o facto de o avaliador ser uma pessoa estranha dentro da sala de aula pode perturbar o normal funcionamento da aula, condicionando a prestação dos alunos e consequentemente a do professor avaliado. Para que o impacto negativo da presença de um elemento estranho em contexto de sala de aula seja minorado, e por forma a provocar habituação nos alunos, a regularidade mencionada é fundamental. Para o efeito, e tendo como referência o explanado na literatura, as escolas podem adotar o *peer coaching*, como um programa cujas ações supervisivas internas, realizadas entre o avaliador interno e avaliado, fazem sentido numa perspetiva continuada de observação entre pares.

Na ADD, a avaliação da componente científica-pedagógica através da observação de aulas é, como referimos na revisão da literatura, uma estratégia que permite o desenvolvimento das competências e capacidades dos professores. No entanto, o estudo permite-nos concluir que ADD pelos pares internos não desencadeia melhorias relevantes nas práticas profissionais dos professores. As razões apontadas prendem-se com o facto de os professores avaliados terem encarado a avaliação numa perspetiva de aferição e ajuizamento das suas competências com fim classificativo. Entendemos que os professores devem, perante a conceção da heteroavaliação pelos pares em contexto de sala de aula, perceber a observação de aulas, também, como um meio que potencia a melhoria das competências inerentes à prática de ensino.

Tendo em consideração que na avaliação pelos pares internos os professores avaliados prepararam com mais cuidado as aulas assistidas, de uma forma atípica, diferente do que habitualmente implementam na prática diária, recomenda-se que na avaliação pelos pares as aulas não sejam previamente marcadas, conferindo mais rigor à ADD. Esta estratégia evita a previsibilidade e a preparação da/s aula/s exclusivamente para o momento da avaliação, em que o professor avaliado tem tendência a socorrer-se das metodologias e atividades “com as quais se sente mais à vontade, tentando evidenciar as suas melhores competências” (Reis, 2011, p. 9). No entanto, entendemos que algumas aulas observadas possam ser previamente marcadas. Por um lado, por questões éticas, já que o professor avaliado tem o direito de saber o momento da sua avaliação. Por outro lado, por razões formativas, pois possibilita que o processo de

observação seja construído em conjunto, através da interação reflexiva e reguladora sobre a prática de ensino a aplicar e desenvolver na aula, com benefícios e vantagens para todos os intervenientes, inclusive para os alunos, alvos diretos do processo ensino aprendizagem. Nesta ótica, Marshall (2013) e Peterson (2000) defendem que a observação de aulas deve ser anunciada, para que desta forma, na fase de pré-observação do ciclo de supervisão pedagógica, haja debate e recolha de sugestões para que o plano de aula possa ser melhorado.

No seio do corpo docente, as trocas de experiências e reflexões não são práticas habituais entre os professores, muito pelo facto de ainda não existir uma cultura colaborativa enraizada no interior das escolas. A ADD pelos pares internos mostrou precisamente outro cenário. Em sede de grupo disciplinar, os professores efetuaram reflexões e trabalho colaborativo para a preparação das aulas assistidas. Esta mudança na cultura instituída, imputada à avaliação pelos pares, deixa antever a colaboração entre os professores como um mecanismo relevante para a melhoria do ensino e da escola, num quadro de partilha na tomada de decisões, na troca de saberes e conhecimentos sobre assuntos profissionais de interesse, assumindo a reflexão com os pares um papel fundamental. Portanto, a avaliação pelos pares internos parece ter envolvido os docentes no processo de observação de aulas, ao ponto de, entre os pares ter ocorrido trabalho colaborativo e práticas reflexivas.

Os professores no desempenho da profissão assumem várias funções, de entre elas, a de avaliadores dos seus pares, mas acima de tudo, de docente, transmissor e propiciador de conhecimento e potenciador de aprendizagem enquanto titular de turma. Este estudo permitiu-nos concluir que a avaliação pelos pares possibilitou ao avaliador obter mais valências nessas duas áreas de intervenção. Por um lado, enquanto professor, aprendeu com a observação de aulas, com a confrontação de outras perspetivas pedagógicas e didáticas, de práticas de ensino diferentes, que promoveu no “EU” professor, novas perspetivas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula. Nesta ótica, concluimos, tal como já havia sido referido por alguns autores, que estamos perante um processo de avaliação em que o observador beneficiou da observação das aulas (Reis, 2011). Por outro lado, enquanto avaliador, foi sujeito a várias ações que contribuíram para uma melhoria das competências específicas, para assim conseguir aplicar e operacionalizar o processo de supervisão entre pares com eficácia e competência. Portanto, a avaliação pelos pares

assume uma dupla orientação formativa para os professores avaliadores, potenciando as suas competências, enquanto docentes, mas também como avaliadores.

Como explanado na revisão da literatura, a observação de aulas é considerada uma estratégia fundamental na avaliação sumativa e formativa dos professores. No entanto, não é um sistema infalível, apresenta lacunas, e como concluímos não é suscetível à especificidade de algumas áreas disciplinares, nomeadamente, a de educação especial. Os alunos apresentam características muito próprias, o contexto de aula é diferente de uma aula normal, o que particulariza bastante o processo de observação de aulas. Uma das possíveis formas de atenuar os impactos avaliativos nefastos destas peculiaridades, passa por um aumento do número de aulas observadas pelo avaliador. De resto, esta sugestão vai ao encontro de outra das conclusões do estudo, em que se constatou que a avaliação limitada a dois momentos não é suficiente para averiguar adequadamente as competências que o professor avaliado possui. Pois bem, quer para o grupo de professores de educação especial, quer para os restantes docentes, a avaliação revela-se pouco fiável e subjetiva, não permite efetuar uma correta aferição do desempenho do professor, até porque o processo de ensino e aprendizagem está repleto de circunstâncias não controláveis, derivadas da complexidade da própria conduta humana, que não é sempre linear, estando ancorada numa variabilidade de comportamentos, quer por parte dos alunos, quer do próprio professor avaliado. Deste modo, para que a ADD passe a ser mais rigorosa e justa, a observação de aulas tem que ser efetivada de uma forma mais continuada e regular, e para o efeito, a avaliação pelos pares deve contemplar mais do que dois momentos de aulas assistidas, podendo compreender quatro momentos ao longo no ano letivo, dois no primeiro período, e os outros dois, no 2º e 3º períodos letivos.

A formação contínua é um dos mecanismos formativos entendido como uma oportunidade de construção permanente da profissão Ser professor. Estando à mercê dos professores, é concebida como um ponto fulcral no desenvolvimento profissional e organizacional, pelo que a procura de formação específica pelos docentes, deve ir ao encontro das suas necessidades e da procura de soluções para possíveis problemas e lacunas. Neste sentido, a ADD configura-se como um dispositivo que permite aos professores terem indicadores sobre as suas competências e fragilidades, pelo facto de termos concluído que a avaliação pelos pares é um instrumento útil para a identificação de necessidades de formação. Apesar de, como referido anteriormente, a avaliação limitada a dois momentos acaba por não ser suficiente para avaliar rigorosamente as

competências do professor avaliado, no entanto a observação entre pares da componente científica-pedagógica em contexto de ADD contribuiu para o diagnóstico das necessidades de formação. De acordo com este ponto de vista, entendemos que, já que a avaliação pelos pares identifica as fragilidades dos professores, deve assumir-se, também, como um processo que orienta o professor avaliado na procura e obtenção de formação, que o ajude a desenvolver as competências profissionais necessárias para colocar em prática novos programas, metodologias e técnicas de ensino, preparando-o para novos desafios que a profissão acarreta.

O duplo objetivo de melhoria profissional e prestação de contas que a ADD apresenta, refletido na avaliação pelos pares, confere ao processo valências formativas e sumativas, nem sempre fáceis de conciliar. Se a função formativa for subalternada em prol da sumativa, estaremos perante um processo marcadamente classificativo (Flores, 2009) e gerador de tensões. Este aspeto tem que ser tido em conta na avaliação pelos pares, até porque de acordo com uma das conclusões deste estudo, a avaliação dos professores deve fazer prevalecer a avaliação formativa sobre a sumativa. Com efeito, os professores entendem que a avaliação deve estar mais orientada para o desenvolvimento profissional e não tanto para um ajuizamento do seu desempenho. Recordemos, de acordo com os nossos dados, que a avaliação com fins classificativos foi uma das razões que levou os professores a não escolherem a avaliação pelos pares na componente científica-pedagógica. Sendo assim, pensamos que na avaliação pelos pares externos, o programa de *peer coaching*, explanado na revisão da literatura, pode ser implementado, vantajosamente, através da reciprocidade observativa e reflexiva entre o avaliador interno e o avaliado. Pese embora esta envolvência esteja alicerçada na valência formativa, com fins de desenvolvimento profissional, entendemos, também, que o avaliador externo, na observação da componente científica-pedagógica do avaliado, deve orientar o processo pelo ciclo de supervisão, contemplando escrupulosamente todas as fases, e regendo os seus procedimentos no encontro de pré-observação e pós-observação por uma panóplia de ações consentâneas e propícias à potenciação do desenvolvimento profissional do professor avaliado.

No tocante à prestação de contas, os resultados do estudo, conforme já referimos, permitem-nos concluir que foi uma das causas que levou os professores a não optarem pela observação de aulas na ADD pelos pares internos, e que despontou alterações de atitudes por parte dos professores, que afetaram as relações, acabando por originar diferendos, clivagens e tensões no seio do corpo docente. Consideramos igualmente

importante referir que algumas ações dos professores avaliados, como a não apresentação dos objetivos mínimos, a preocupação em deixar registadas e comprovadas as suas competências sempre de forma sublimemente assertiva nos vários documentos produzidos, de entre eles, o relatório de autoavaliação, permite concluir que encararam a avaliação pelos pares internos fundamentalmente como prestação de contas. A mesma opinião manifestaram os professores avaliadores com formação específica. Neste sentido, apesar da componente sumativa, “que visa sobretudo a prestação de contas” (Machado & Formosinho, 2010, p. 110), integrar a avaliação dos professores, entendemos que a ADD, também por incluir uma componente formativa, deve figurar como um dos critérios a ser tido em consideração na avaliação externa das escolas, já que um sistema de avaliação deve permitir “melhorar o desempenho global da organização e aumentar as suas vantagens competitivas” (Caetano, 2008, p. 93), para que, desta forma, as organizações escolares efetuem ações em prol do conjunto, da equipa educativa, que acabem por estimular a responsabilização coletiva, em detrimento das particularizações carreiristas.

A supervisão pedagógica na avaliação pelos pares é importante para o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, o estudo permite concluir que para alguns professores, mais propriamente do nível pré-escolar e do departamento de ciências sociais e humanas, a supervisão pedagógica na ADD pelos pares internos parece ter contribuído pouco para o desenvolvimento profissional. Contudo, julgamos que estes dados têm a ver com o facto de o enquadramento da supervisão pedagógica ter incidido sobre ações com carácter de recompensa ou castigo, sendo equacionada mais como um meio de “certificação e de legitimação, de domínio e controlo do sistema e das carreiras” (Machado & Formosinho, 2010, p. 109). No entanto, concluímos que para dois grupos de professores, a ADD pelos pares potenciou o desenvolvimento profissional. Segundo os docentes que solicitaram observação de aulas, as aulas assistidas são uma estratégia enriquecedora e formativa, permitindo trocas de ideias e reflexões entre pares sobre o processo de ensino aprendizagem. Por sua vez, na ótica dos professores que desempenharam cargos, a avaliação pelos pares possuiu valências formativas o que possibilitou uma sucessão de envolvimentos interativos entre os pares no interior das escolas, desencadeando oportunidades de formação e desenvolvimento profissional. Estamos convictos que, na avaliação pelos pares, a observação de aulas assente no ciclo de supervisão é um excelente meio de formação de professores, configurando-se o processo de implementação e operacionalização como um meio

formativo, que não pode ser equacionado numa perspetiva simplista de ajuizamento do desempenho com fins classificativos, mas acima de tudo deve ser útil para o desenvolvimento das competências de ensino dos professores e impulsionar a mudança de práticas, transformando as escolas em centros de formação contextualizados e colaborativos.

A perspetiva da ADD ser concretizada pelos pares através da observação de aulas, convoca para o processo princípios e pressupostos assentes na valência reflexiva. Para além dos momentos de reflexão entre pares, profícuos ao desenvolvimento profissional, a ADD “apela” nos seus fundamentos a uma corresponsabilização do professor, através de atitudes que originem ações congruentes de autorreflexão, autoavaliação e de autocrítica, como estratégias que lhe permitam refletir sobre o seu “EU” profissional e aferir do seu *know-how* pedagógico-didático. Deste ponto de vista, a autoavaliação docente apresenta-se como uma ferramenta propícia para desenvolver as capacidades dos professores, para a ação reflexiva e o espírito crítico, no contexto social e educativo vigente. O relatório de autoavaliação emerge, no contexto da ADD, como um dispositivo introspetivo e promotor de competências de reflexão sobre o universo do sistema educativo, assumindo um carácter importante e relevante de reflexão sobre as ações, o ensino e práticas pedagógicas, e contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores. Portanto, na ADD, o relatório de autoavaliação constitui-se como um instrumento basilar, com um forte pendor autoformativo e construtivista no desenvolvimento das competências dos professores.

A passagem de um modelo de avaliação pelos pares internos, para outro em que os avaliadores são externos ao agrupamento de escolas é fundamental para fomentar a equidade, rigor e justiça na ADD. O nosso estudo permitiu-nos concluir que a implementação da avaliação pelos pares externos é vantajosa, pelo facto de o avaliador ser uma pessoa externa e neutra à escola/agrupamento do professor avaliado, o que acarreta um desconhecimento e aparente inexistência relacional entre ambos, não sendo por estas razões a classificação tão influenciada por favoritismos, familiaridades e amizades, o que facilita a imparcialidade na tomada de decisão sobre a classificação final.

Este estudo permite concluir que o facto de os professores avaliadores externos, para desempenharem a respetiva função terem de possuir formação específica ou experiência profissional em supervisão pedagógica, vem colmatar o problema detetado, a nível da falta de formação dos avaliadores internos. Efetivamente, o facto dos

avaliadores externos terem vindo a adquirir capacidade e conhecimentos para desenvolverem o processo de observação de aulas com competência, gera condições propícias a que os professores avaliados aceitem e reconheçam as suas capacidades para desempenharem a função para a qual foram designados, legitimando a posição do avaliador e da própria avaliação. Porém, o facto de até ao momento não ter havido formação específica suficiente para avaliadores externos tem criado algumas limitações, o que fez com que muitos deles tivessem sido seleccionados apenas com base na sua experiência profissional em supervisão pedagógica.

A avaliação pelos pares é um procedimento fundamental na ADD, constituindo-se como um meio promotor de desenvolvimento profissional, de melhoria das práticas profissionais e da qualidade do ensino. Todavia, apesar das melhorias assinaladas, também concluímos que na avaliação pelos pares externos vão continuar a existir constrangimentos. Desde logo, e face à obrigatoriedade de o avaliador ter de aceitar o cargo, pode levar a que alguns professores estejam no processo contrariados, repercutindo-se tal atitude ao nível da seriedade e profissionalismo, com implicações na classificação final, contribuindo para que a ADD pelos pares externos não seja tão justa e rigorosa como suposto. Os avaliadores vão ter poucas condições para desempenhar as funções, sendo que outro dos aspetos críticos é o facto de continuar a haver falta de credibilidade do avaliador, em virtude de ter que pertencer a um escalão igual ou superior ao do avaliado. Estamos perante algumas condicionantes, pelo que somos da opinião, e recomendamos que o Ministério da Educação crie uma carreira própria para avaliadores externos. Para o efeito, a tutela deve proceder à abertura de concurso para o exercício do cargo, devendo os interessados possuir formação específica em avaliação do desempenho, supervisão pedagógica, mas também serem dotados de experiência profissional em supervisão pedagógica. Entendemos que, para a afetação do avaliador externo, deve continuar a imperar o facto de ter que pertencer à mesma área disciplinar do professor avaliado, porém, não nos parece determinante que esteja num escalão igual ou superior ao do professor avaliado.

Na avaliação pelos pares, a observação de aulas permite obter uma panóplia de informações sobre o desempenho do professor em contexto real de ensino. Mas, a ação dos professores não está apenas confinada ao interior da sala de aula. A sua envolvimento no meio escolar é mais abrangente, o que exige um profissional eclético, multifacetado detentor de valências para desempenhar outras funções para além de pedagogo e transmissor de conhecimentos. Por estas razões é que Peterson (2000) advoga que a

avaliação dos professores é uma atividade complexa e que deve incidir sobre várias fontes de dados. Deste modo, e perante uma das conclusões do estudo, a avaliação pelos pares externos deve possuir uma componente holística, em que o avaliador externo, para além das informações obtidas através da observação de aulas, deve obter outras, que lhe possibilitem aceder a uma perspetiva geral das competências do professor avaliado. Neste âmbito, faz todo o sentido que o avaliador externo dialogue com alguns professores que desempenham cargos no agrupamento de escolas onde o avaliado leciona, como por exemplo, o coordenador de departamento e subcoordenador de disciplina. Esta forma de atuar, de duplo sentido, por um lado possibilita que o avaliador externo adquira outras informações sobre o professor avaliado, para além das que a observação de aulas e os documentos que integram o processo de avaliação permitem e, por outro lado, possibilita obter um maior conhecimento sobre o contexto escolar onde o avaliado está inserido.

A avaliação dos professores é, e será sempre, alvo de atenção por parte da tutela, pais, investigadores, media e dos mais visados que são indubitavelmente os professores. Para estes últimos, esta temática está envolta em sentimentos de repulsa, desconfiança e desconforto, todavia pensamos que cada vez mais a ADD vai desempenhar um papel fundamental na melhoria das práticas dos professores, do ensino, dos resultados dos alunos e das escolas. Como afirma Flores (2010, p. 7), “a avaliação constituiu um meio indispensável para compreender e melhorar uma determinada realidade”. Neste contexto, a realização desta pesquisa veio contribuir para uma maior compreensão da ADD, mais especificamente do processo de supervisão pedagógica, da avaliação pelos pares e do desenvolvimento profissional. Contudo, estamos conscientes de algumas limitações do estudo, que passamos a referir:

- 1- O facto de estarmos perante uma extensa investigação, impediu-nos de procedermos à realização de entrevistas finais, que nos permitissem triangular ainda mais as informações, principalmente com os dados obtidos pelo questionário, aprofundando a informação obtida;
- 2- Fomos confrontados com um referencial teórico pouco sustentado sobre a temática da avaliação pelos pares;
- 3- Deparámo-nos também com falta de investigações sobre a avaliação pelos pares externos;

- 4- A extensão do questionário por nós construído permitiu-nos obter uma grande variedade e riqueza de informação, no sentido de ir ao encontro dos nossos objetivos, contudo não foi possível o estudo em pormenor do papel do diretor do agrupamento de escolas e da CCAD.

Para Fortin (2000, p. 337), “cada estudo tem implicações em investigações futuras, quer sejam novas questões a explorar, a melhoria dos instrumentos de medida ou a replicação do estudo com outras populações ou noutros contextos, o que fornece também sugestões para a implementação dos resultados na prática profissional”.

Perante o exposto, e de acordo com os resultados e conclusões que o trabalho nos permitiu obter, mas também pela manifesta pertinência que a ADD apresenta, julgamos que é de toda a pertinência a realização de futuros estudos, tendo em consideração os seguintes aspetos:

1. A partir do questionário construído de raiz e por nós validado, efetuar um estudo em outras escolas, tendo em vista a comparação dos resultados;
2. Avaliar o impacto da ADD pelos pares internos e externos nas práticas docentes, no sentido de otimizar mudanças, tendo em vista uma melhor qualidade do processo ensino e aprendizagem;
3. A partir do modelo misto de ADD, por nós concetualizado, efetuar um estudo de caso de modo a verificar se a avaliação formativa, perante a conceção do *peer coaching*, induz efetivamente a práticas colaborativas e ao desenvolvimento pessoal e profissional;
4. Verificar as potencialidades da ADD pelos pares externos ao nível da supervisão pedagógica e do desenvolvimento pessoal e profissional;
5. Indagar, do ponto de vista do avaliador externo, que influência a sua ação tem no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores;
6. Verificar se a observação de aulas realizada pelos avaliadores externos assenta no modelo de supervisão clínica e em que medida se trata de um dispositivo com um pendor mais sumativo ou mais formativo.
7. Levar a efeito um estudo do género do que conduzimos, mas desta vez tendo como referência a ADD pelos pares externos.

Partilhando a opinião de Fortin (2000, p. 42), consideramos que “os resultados de uma investigação têm pouca utilidade se não forem comunicados a nível nacional e

internacional”. Neste sentido, pretende-se divulgar os resultados deste estudo, que poderão gerar novas ideias de investigação e ser suscetíveis de contribuir ainda mais para a compreensão da ADD, muito embora o tema obviamente não fique esgotado.

Gostaríamos de expressar o quanto foi para nós gratificante a realização deste estudo, não só pelo processo de desenvolvimento e formação pessoal, mas também pelo nosso contributo para ajudar a clarificar a problemática em análise e possível implicação futura na melhoria da qualidade da ADD.

Que este trabalho possa contribuir para enriquecer novas investigações e inspirar ainda mais todos aqueles que se dedicam ao estudo desta temática, para que esta possa ser atrativa, útil, indispensável e promotora da qualidade de ensino, tão desejada por todos nós.

BIBLIOGRAFIA



Bibliografia

- Aguiar, J., & Alves, M^a. (2009). Avaliação de desempenho docente (ADD) e efeitos na qualidade do processo de ensino/aprendizagem. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3560-3575). Braga: Universidade do Minho.
- Aguiar, J., & Alves, M^a. (2010). A avaliação do desempenho docente: Tensões e desafios na escola e nos professores. In M^a. Alves, & M^a. Flores (Org.), *Trabalho docente, formação e avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 229-258). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Leitão, A. (2006). Para uma nova cultura profissional: Uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Alarcão, I., & Roldão, M^a. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002a). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Revista Sísifo de Ciências da Educação*, 8, 119-127.
- Alcoforado, J. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Allessandrini, C. (2002). O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In P. Perrenoud, & M. Thurler. *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 156-176). São Paulo: Artmed Editora.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, É. Charlier (Orgs.), *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alves, M^a. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M^a., & Aguiar, J. (2013). O sistema de avaliação de desempenho docente: Tensões e desafios nas escolas e nos professores. In E. Machado, N. Costa, & M^a.

- Alves (Org), *Avaliação do desempenho docente: Compreender a complexidade, sustentar a decisão* (pp. 125-166). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, M^a., & Machado, E. (2010). Avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se. In M^a. Alves, & E. Machado (Org.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 6-12). Porto: Areal Editores.
- Alves, M^a., & Machado, E. (2010). Para uma política de avaliação de desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In M^a. Alves, & E. Machado (Org.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 89-108). Porto: Areal Editores.
- Alves, M^a., & Machado, E. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M^a. Alves, & De Ketele (Org.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.
- Alves, M^a., & Flores, M^a. (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M^a., Flores, M^a., & Machado, E. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-144). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-234). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa A., & N. Crusoé (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M^a., Moreira, M^a., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégia de supervisão. In I. Alarcão, (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Araújo, P. (2011). *Avaliação do desempenho docente na perspetiva dos professores avaliadores*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação. Cadernos do CCAP – 3. Ministério da Educação-conselho científico para a avaliação de professores.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C., & Pessoa, M. (2010). Dilemas e desafios na formação de professores universitários. In A. Neto, & M. Rebelo (Org), *O ensino superior no Brasil e em Portugal: Perspetivas políticas e pedagógicas*. Natal: Editora da UFRN.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Beltrán, J. (2009). Políticas de evaluación del profesorado en Espanha. In J. Ruivo, & A. Trigeiros (Coord.). *Avaliação de desempenho de professores* (pp. 61-78). Associação Nacional de Professores. RVJ. Editores.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una Revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56-74.
- Bravo, M^a., & Eisman, L. (1998). *Investigación educativa* (3^a ed). Sevilha: Ediciones Alfar.
- Bravo, M^a (1998). La metodología cualitativa. In M^a. Bravo, & L. Eismam (Org.). *Investigación educativa* (pp. 249-290). Sevilha: Ediciones Alfar.
- Bravo, M^a. (1998). La investigación-acción. In M^a. Bravo, & L. Eisman (Org.). *Investigación educativa* (pp. 291-315). Sevilha: Ediciones Alfar.
- Bunk, P. (1994). La transmisión de las competências em la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho. O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Candeias, I. (2011). *Avaliação, supervisão e desempenho profissional docente. Ata do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 367-374). Guarda. Instituto Politécnico da Guarda.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Cardoso, A. (2012). *Avaliação do desempenho docente e o professor titular: Um estudo de caso numa perspectiva organizacional*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casanova, M^a. (2011). *Desafios da avaliação do desempenho docente*. 8^o Congresso Nacional de Administração Pública: Desafios e Soluções (pp. 97-111). Lisboa.
- Castro, R., Afonso, A., Pacheco, J., & Magalhães, J. (1993). *Conteúdos e contextos da reforma curricular no 11^o ano de escolaridade. Conceções e práticas de professores experimentadores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Chagas, C. (2010). *A Avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação. Um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Coelho, A. (2011). *Avaliação do desempenho docente: A realidade do 1^o ciclo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Coelho, A., & Oliveira, M^a. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.

- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2011). *Relatório anual (2010) sobre o processo de avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação. Disponível em <http://www.ccap.min-edu.pt/relatorios.htm>. Consultado em 12 de janeiro de 2014.
- Costa, L., Lettnin, C., Souza, R., & Nascimento, J. (2004). Potencialidades e necessidades profissionais em Educação Física. *Revista da Educação Física*, 15(1), 17-23.
- Costa, N., Ventura, A., Barreira, C., Machado, E., & Leal, R. (2010). *Avaliação do desempenho docente: Compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentais na investigação* (pp. 1-17). 2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação. Braga. Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Cruz, I. (2009). Observação de aulas: estratégia de desenvolvimento profissional. *Revista Elo* 16,137-145.
- Cruz, I. (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas: Supervisão e colaboração. In E. Machado, M^a. Alves, & F. Gonçalves (Org.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 81-94). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos docentes: Que avaliar? Resultados de um estudo de Delphi*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Curado, A. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: ASCD publications.
- Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliação em educação: Novas perspetivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Ketele, J. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M^a. Alves, & E. Machado (Org.), *O pólo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13-31). Porto: Areal Editores.
- Deborah, E. (1992). Principals and teachers unite: A team approach to supervision and evaluation. *Journal of Instructional Psychology*, 19(3), 161.

- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Duke, D., & Stiggins, R. (1990). Beyond minimum competence: Evaluation for professional development. In J. Millman, & L. Darling-Hammond (eds.) *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 116-132). California: Sage Publications.
- Eisman, L. (1998). El proceso de investigación. In M^a. Bravo, & L. Eisman. *Investigación educativa* (pp. 69-107). Sevilla: Ediciones Alfar.
- Esteves, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M^a. (2010). *Profissão docente: Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Eurydice (2008). *Níveis de autonomia e responsabilidades dos professores da Europa*. Editorial do Ministério da Educação. Disponível em <http://www.eurydice.gepe.mini-edu.pt/index.php>. Consultado em 2 de novembro de 2014.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista Elo 16*, 19-23.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2008). A avaliação dos professores: Entre o controlo e o desenvolvimento. *Atas da Conferência Internacional. Avaliação de professores. Visões e Realidades*. CCAP. (pp. 17-31). Lisboa: Ministério da Educação.
- Figueiredo, C., & Góis, E. (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Figueiredo, L. (2009). *A avaliação de desempenho docente: Estudo do processo de implementação com professores de Educação Especial*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Flores, M^a. (2009). Da avaliação de professores: Reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluation Educativa*, 2(1), 239-256. Disponível em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>. Consultado em 17 de janeiro de 2015.
- Flores, M^a. (2010). *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Flores, M^a., Simão, A., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M^a. Flores, & A. Simão (Org), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas* (pp. 119-151). Mangualde: Edições pedagogo.

- Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado J., & Oliveira-Formosinho (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho, J. Machado, & Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 11-24). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fortin, M. (2000). *O processo de investigação. Da conceção à realização*. Loures: Lusociência -Edições Técnicas e Científicas.
- Fraile, C. (2007). La supervision de la práctica profesional socioeducativa. The supervision of socio-educational professional practice. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 29-50.
- Freitas, C. (1999). *Gestão e avaliação de projetos nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Galbraith, P., & Anstrom, K. (1995). Peer coaching: An effective staff development model for educators of linguistically and culturally diverse students. *Journal Directions in Language & Education*, 1(3), 1-10.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa* (pp. 17-131). Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1995). *O inquérito: Teoria e práticas*. Oeiras: Celta Editora.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2004). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Gomes, A. (2012). *O Papel da supervisão na avaliação de desempenho docente*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Gonçalves, F. (2010). Da observação de aulas à avaliação do desempenho docente: Cinco princípios, um corolário e uma proposta. O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infra-ecologia. In M^a. Alves, & E. Machado (Org), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 54-88). Porto: Areal Editores.
- Gonçalves, F., Alves, M^a., & Machado, E. (2009). Formulação de objetivos individuais em contexto de avaliação de desempenho docente: Um contributo prático-reflexivo para a sua operacionalização. *Revista Elo 16*, 215-225.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista Sísifo de Ciências da Educação*, 8, 23-36.

- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P., & Santos, R. (2011). *Avaliação de desempenho docente: Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Guedes, A. (2011). Será possível o desenvolvimento profissional com a interação de um colega dentro da sala de aula? In M^a. Pinto, M^a. Lapo, A. Guedes, & P. Trindade (Org.), *Avaliação docente: Eu, tu e nós* (pp. 85-113). Alcochete: Alfarroba.
- Hadji, C. (2010). A Avaliação de professores em França. Da inspeção ao acompanhamento pedagógico? In M^a. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional* (pp. 114-139). Porto: Areal Editores.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras de jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: Uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *Atas do IV Colóquio Luso Brasileiro, VIII Colóquio Sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias e Métodos* (pp. 1-17). Florianópolis. Universidade de Santa Catarina.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional: Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Igea, D., Agustín, J., Beltrán, A., & Martín, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dyhinson.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernón, V. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Iwanicki, E. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman, & L. Darling-Hammond (eds.). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 158-171). California: Sage Publications.
- Kauark, F., Manhães, F., & Medeiros, C. (2010). *Metodologia da pesquisa: Um guia prático*. Bahia: Via Litterarum.
- Kenneth, P., Kelly, P., & Caskey, M. (2006). Consideraciones éticas para los profesores en la evaluación de sus colegas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 317-326.
- Koç, C. (2011). The views of prospective class teachers about peer assessment in teaching practice. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 1979-1989.
- Kurtts, S., & Levin, B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and peer support. *Teaching Education*, 11(33), 297-310.
- Laureano, R. (2011). *Testes de hipóteses com o SPSS. O meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Lapo, M^a. (2011). A observação de aulas permitir-me-á verificar o processo de ensino/aprendizagem e ainda colaborar no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional do professor? In M^a. Pinto, M^a. Lapo, A. Guedes, & P. Trindade (Org.), *Avaliação docente: Eu, tu e nós* (pp. 51-81). Alcochete: Alfarroba.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas. Resposta a 80 questões*. Lisboa: Edições Asa.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: Fondements et pratiques*. Ottawa: Éditions Agence.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, D. (2008). *A Avaliação do desempenho docente: Necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores. Um contributo para a definição de um plano de formação*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Loureiro, M^a. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In Estrela, M^a. (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Machado, E., & Abelha, M. (2014). Avaliação de professores: Que lições do caso português? *Revista Olh@res, Guarulhos*, 2(1), 55-80.
- Machado, E. (2009). Para uma perspetiva crítica dos “modelos” de avaliação do desempenho docente. *Revista Elo 16*, 51-59.
- Machado, E. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Machado, E., Alves M^a., & Gonçalves, F. (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Machado, E., Abelha, M., Barreira, C., & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos pares percurso normativo da avaliação do desempenho docente em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(1), 73-93.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 97-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Machado, M^a. (2012). *Perspetivas dos professores do 1º ciclo sobre a supervisão no processo da avaliação de desempenho e os seus efeitos no desenvolvimento profissional*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Revista Sísilo de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marconi, M^a., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Marcos, A. (2013). *Lógicas de supervisão pedagógica em contexto de avaliação de desempenho docente*. Tese de Doutoramento. Universidade Portucalense.

- Marshall, K. (2013). *Rethinking teacher supervision and evaluation. How to work smart, build collaboration, and close the achievement gap* (2ª ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meirinho, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Educação Eduser*, 2(2), 49-65.
- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Asa Editores.
- Merriam, S. (2002). *Introduction to qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Miguel, S. (2009). Desempenho profissional numa organização de saúde: Um modelo de análise. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 8(4), 37-53.
- Mesquita-Alves, F., Costa, J., & Costa, N. (2013). Supervisão entre pares em contexto de avaliação de desempenho docente: Estudo de caso sobre o segundo ciclo de avaliação (2009-2011). In E. Machado, N. Costa, & Mª. Alves. (Org.), *Avaliação do desempenho docente: Compreender a complexidade, sustentar a decisão* (pp. 29-43). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Millman, J., & Darling-Hammond, L. (1990). *Teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. California: Sage Publications.
- Monteiro, A. (1996). A avaliação nos projetos de intervenção social: Reflexões a partir de uma prática. *Revista Sociologia. Problemas e Práticas*, 22, 137-154.
- Moreira, Mª. (2009). A avaliação do (des) empenho docente: Perspetiva da supervisão pedagógica. In F. Vieira et al. (Orgs), *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação* (pp. 241-258). Braga. CIED. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/71822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>. Consultado em 16 de maio de 2012.
- Moreira, Mª. (2011). O lugar da observação na avaliação docente: O que vale o que observamos? In Mª. Alves, Mª. Flores, & E. Machado (Org.), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho* (pp. 17-38). Santo Tirso: de Facto Editores.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2012). *O Estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Murillo, F. (2008). Uma visão panorâmica da avaliação do desempenho docente na europa e na américa. *Atas da Conferência Internacional. Avaliação de Professores. Visões e Realidades* (pp. 33-48). Lisboa: Ministério da Educação.
- Murillo, F., Alba, V., & Moreno, H. (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de américa y europa. Unesco. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146545s.pdf>. Consultado em 15 de outubro de 2014.
- Natriello, G. (1990). Intended and unintended consequences: purposes and effects of teacher evaluation. In J. Millman, & L. Darling-Hammond (eds.) *The new*

- handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 35-45). California: Sage Publications.
- Nolan, J., & Hoover, L. (2011). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. USA: Jossey-Bass.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30) Porto: Porto Editora.
- OCDE (2009). *Teacher evaluation in Portugal*. In P. Santiago, D. Roseveare, G. Van Amelsvoort, J. Manzi, & P. Matthews. OCDE Review. Disponível em <http://www.oecd.org/portugal/43327186.pdf>. Consultado em 23 de outubro de 2014.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Flores, M^a. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L., & Wagner, M. (2001). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In L. Paquay, P. Perrenoud, M^a. Altet, É. Charlier (Org.), *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parente, C. (2002a). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Parente, R. (2009). Falar de supervisão pedagógica. In Avaliação do desempenho docente. *Revista Elo 16*, 125-145.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa Editores.
- Pestana, M^a., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, K. (2000). *Teacher evaluation. A comprehensive guide to new directions and practices*. California: Sage Publications.
- Pinto, M^a. (2011). Poder-se-á, através da observação de aulas, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução. In M^a. Pinto, M^a, Lapo, A. Guedes, & P. Trindade (Org.), *Avaliação docente: Eu, tu e nós* (pp. 17-37). Alcochete: Alfarroba.
- Prodanov, C., & Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho académico*. Rio Grande do Sul: Editora Feevale.
- Queiroga, L. (2002). *Processos de avaliação da formação contínua*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: FCDEF - Universidade de Coimbra.

- Queiroga, L., & Pereira, A. (2005). Avaliação como controlo da qualidade da formação contínua fornecida nos centros de formação de associação de escolas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, IX(1), 151-165.
- Queiroga, L., Oliveira, A., & Barreira, C. (2014). Avaliação do desempenho docente: Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores. *Atas do XII Congresso da SPCE. Ciências da Educação: Espaços de Investigação, Reflexão e Ação Interdisciplinar* (pp. 1643-1656). Vila Real. UTAD.
- Queiroga, L., Oliveira, A., & Barreira, C. (2015). Avaliação pelos pares em contexto de avaliação do desempenho docente. *Atas do 2º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura* (pp. 89-105). Vila Nova de Gaia. ISPGAYA.
- Queirós, J^a. (2006). (Auto) supervisão: um meio de desenvolvimento profissional contínuo? Começar por onde? Quando? Como? Com quem? E para quê?. *Grupo de trabalho-pedagogia para a autonomia*. Braga. Universidade do Minho, 4, 9-14.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rauhala, P. (2008). Avaliação na Finlândia. *Publicado em esquerda.net*. Disponível em <http://www.esquerda.net/dossier/avalia%C3%A7%C3%A3o-na-finl%C3%A2ndia> Consultado em 28 de outubro de 2014.
- Reese-Durham, N. (2005). Peer evaluation as an active learning technique. *Journal of Instructional Psychology*, 32(4), 338-344.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos CCAP-2- Ministério da Educação - Conselho científico para a avaliação de professores.
- Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program. Association for supervision*. Alexandria: Virginia.
- Ruela, C. (1999). *Centros de formação das associações de escolas. Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sabiote, C., & Pérez, J. (2005). Un modelo de validación de estudios empíricos en investigación educativa mediante procedimientos de triangulación. Aplicación a un estudio de caso sobre disfunciones y desajustes asociados a la reforma de un plan de estudios universitario. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(1), 135-137.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. (1995). Profissão professor. In A. Nóvoa (Org.), *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Alberello, F. Digneffe, P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Org.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 15-47). Lisboa: Gradiva.

- Salih, A. (2013). Peer evaluation of teaching or 'fear' evaluation. In Search of Compatibility. *Canadian Center of Science and Education*, 3(2), 102-114. doi:10.5539/hes.v3n2p102 URL: <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v3n2p102>. Consultado em 22 de novembro de 2013.
- Santaella, C. (1998). *Formacion para la profesión docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Santiago, P., Roseveare, D., Amelsvoort, G., Manzi, J., & Matthews, P. (2009). *Teacher evaluation in Portugal: OECD Review*. OECD Publishing. Disponível em <http://www.oecd.org/portugal/43327186.pdf>. Consultado em 22 de outubro de 2014.
- Santiago, P.; Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*. OCDE Publishing. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>. Consultado em 22 de outubro de 2014.
- Saraiva, M., & Ponte, P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Revista Quadrante*, 12(2), 25-52.
- Serafini, Ó., & Pacheco, J. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(2), 1-19.
- Silva, A. (2012). *Avaliação do desempenho docente: O papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Simão, A., Flores, M^a., Morgado, J., Forte, A., & Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Revista Sísifo de Ciências da Educação*, 8, 61-74.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Smith, J. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, 12(3), 6-13.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudo de caso* (3^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: Breves considerações. In M^a. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentido e implicações* (pp. 24-43). Porto: Areal Editores.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática: Guia teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M^a. Alves, & E. Machado (Org.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 32-53). Porto: Areal Editoras.
- Tarrinha, A. (2010). *Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

- Topping, K. (2009). *Peer assessment, theory into practice*, 48(1), 20.27. doi: 10.1080/00405840802577569. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802577569>. Consultado em 22 de novembro de 2013.
- Tracy, S. (2002a). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2009). A análise de conteúdo. In A. Silva, & J. Pinto (Org.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa. Relatório de aula teórico: Prática/provas de aptidão pedagógica e capacidade científica*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Vieira, F., & Moreira, M^a (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos CCAP-1- Ministério da Educação- Conselho científico para a avaliação de professores.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2^a ed.). London: Sage Publications.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Legislação Consultada:

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (Estabelece o quadro geral do sistema educativo).
- Decreto-Lei n.º 139-A/90. *Diário da República, I série – N.º 98 – 28 de abril de 1990* (Aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensino básico e secundário).
- Decreto Regulamentar n.º 14/92. *Diário da República, I série – B – N.º 152 – 4 de julho de 1992* (Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior, previsto no estatuto da carreira docente, aprovado pelo Decreto-Lei 139-A/90 de 28 de abril).
- Decreto-lei n.º 207/96. *Diário da República I série – A – N.º 254 – 2 de novembro de 1996*. (Regime jurídico da formação contínua de professores).
- Decreto-Lei n.º 1/98. *Diário da República I série – A – N.º 1 – 2 de janeiro de 1998* (Altera o estatuto da carreira docente).

- Decreto Regulamentar n.º 11/98. *Diário da República, 1.ª série – B – N.º 112 – 15 de maio de 1998* (Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância).
- Decreto-Lei n.º 240/2001. *Diário da República, 1.ª série – A – N.º 201 – 30 de agosto de 2001*. (Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 15/2007. *Diário da República, 1.ª série – N.º 14 – 19 de janeiro de 2007* (Estabelece o estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).
- Despacho n.º 15847/2007. *Diário da República, 2.ª série – N.º 140 – 23 de julho de 2007*. (Define regras relativamente à autorização da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular para aplicação de questionários em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público).
- Decreto regulamentar de n.º 2/2008. *Diário da República, 1.ª série – N.º 7 – 10 de janeiro de 2008* (Regulamenta os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente).
- Decreto regulamentar n.º 11/2008. *Diário da República, 1.ª série – N.º 99 – 23 de janeiro de 2008* (Define as normas relativas ao regime transitório de avaliação do pessoal docente para o ano escolar de 2007 -2008).
- Decreto-Regulamentar n.º 1A/2009. *Diário da República, 1.ª série – N.º 2 – 5 de janeiro de 2009* (Estabelece um regime transitório de avaliação do desempenho dos professores).
- Decreto Regulamentar n.º 27/2009. *Diário da República, 1.ª série – N.º 193 – 6 de outubro de 2009*. (Prova de ingresso na docência).
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010. *Diário da República, 1.ª série – N.º 120 – 23 de junho de 2010* (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente).
- Decreto-Lei n.º 75/2010. *Diário da República, 1.ª série – N.º 120 – 23 de junho de 2010* (Altera o estatuto da carreira docente).
- Despacho n.º 16034/2010. *Diário da República, 2.ª série – N.º 206 – 22 de outubro de 2010*.
- Decreto-Lei de 41/2012. *Diário da República, 1.ª série – N.º 37 – 21 de fevereiro de 2012* (Procede à alteração ao estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).
- Decreto regulamentar n.º 26/2012. *Diário da República, 1.ª série – N.º 37 – 21 de fevereiro de 2012* (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).
- Despacho Normativo n.º 24/2012. *Diário da república, 2.ª série – N.º 208 – 26 de outubro de 2012*.
- Despacho n.º 13981/2012. *Diário da república, 2.ª série – N.º 208 – 26 de outubro de 2012*.

Despacho n.º 12567/2012. *Diário da república*, 2.ª série – N.º 187 – 26 de setembro de 2012.

Despacho conjunto n.º 198/99 de 15 de fevereiro. Regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril.

Lei n.º 10/2004, de 22 de Março - Sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto - alterações introduzidas à Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, educação. 4 de maio 2006. BOE número 106.

APÊNDICES



APÊNDICE I

PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO

Protocolo de Investigação

Exmº Sr.º Diretor do Agrupamento de Escolas *XPTO*

O doutorando Luiz Cláudio de Almeida Queiroga realiza o seu projeto sob a orientação científica dos Professores Doutores **Carlos Manuel Folgado Barreira e Albertina Oliveira** e necessita de ter acesso aos diversos **documentos** onde estejam registados contributos sobre o sistema de Avaliação de Desempenho Docente (Projetos Educativo e Curricular de Escola, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno, Projetos Curriculares de Turma, Atas de reuniões de Departamentos, de Grupos disciplinares, da CCAD; fichas relativas aos indicadores de medida, descritores/níveis de desempenho, instrumentos de registo; documentação relativa à formação sobre ADD, organizada quer internamente, quer por entidades exteriores, bem como, da permissão para a passagem de um **Questionário** sobre ADD e realização de **Entrevistas**, pelo que solicito autorização para o desenvolvimento do projeto no Agrupamento de Escolas que V.^a Ex.^a dirige. Nesse sentido, estabelecemos um conjunto de princípios em que assentará esta colaboração:

Princípios de cooperação nesta investigação

O Coordenador, os orientadores e o investigador comprometem-se a:	O Agrupamento compromete-se a:
<ol style="list-style-type: none">1. Cumprir escrupulosamente todos os princípios éticos inerentes à investigação a desenvolver, nomeadamente:<ol style="list-style-type: none">1.1 Facultar todas as informações sobre e durante o desenvolvimento da investigação;1.2 Assegurar o anonimato dos participantes;1.3 Assegurar a participação, através do consentimento direto e expresso dos participantes;1.4 Assegurar a confidencialidade de todos os dados recolhidos;1.5 Assegurar o direito à não participação na investigação de qualquer dos envolvidos, quando estes assim o entendam.2. Facultar ao Agrupamento o resultado da investigação, assim que estiver concluída.	<ol style="list-style-type: none">1. Facultar cópias ou acesso aos documentos onde foram discutidos/definidos os procedimentos de avaliação dos professores.2. Promover a participação dos docentes nas respostas ao inquérito por questionário e entrevista3. Autorizar o acesso às suas instalações para recolha de dados, sempre com prévio conhecimento e autorização expressa da Direção.

Qualquer esclarecimento poderá ser solicitado através dos seguintes contatos:

email: cabarreira@fpce.uc.pt. telemóvel: 966255249

Coimbra, 25 de maio de 2012

Os Orientadores,

(Carlos Barreira)

(Albertina Oliveira)

Docentes da FPCE

Universidade de Coimbra

25 de junho de 2012

O Diretor do Agrupamento,

Agrupamento de Escolas

APÊNDICE II

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA
DE DADOS**

Solicitação de autorização

Exmº Sr.º Diretor do Agrupamento de Escolas *XPTO*

No seguimento da aprovação do protocolo de investigação do doutorando Luiz Cláudio de Almeida Queiroga e, no sentido de iniciar a primeira fase do estudo, análise documental, o investigador necessita de efetuar uma primeira recolha de dados. Para o efeito, precisa que lhe seja facultado um conjunto de documentos relativos ao processo de avaliação de desempenho docente, tais como: fotocópia das atas das reuniões entre avaliadores/avaliados, relatórios de autoavaliação e heteroavaliação.

Viseu, 11 de outubro de 2012

O investigador

O Diretor do Agrupamento,

(Luiz Cláudio Queiroga)

APÊNDICE III

GUIÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

GUIÃO DE ENTREVISTA

Tema: Avaliação do Desempenho Docente - Contributo da Avaliação pelos Pares para o Desenvolvimento Profissional dos Professores.

Objetivo geral: O objetivo deste estudo centra-se na importância do contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores na avaliação do desempenho do docente.

Objetivos da entrevista:

- ✓ Informar, em linhas gerais, o âmbito e os objetivos da entrevista.
- ✓ Solicitar a colaboração do entrevistado, referindo a importância do seu contributo para a realização desta parte do estudo.
- ✓ Garantir confidencialidade das informações prestadas.

I Bloco Temático – Caracterização do Entrevistado

Questões

- 1- Qual o cargo que desempenha atualmente?
- 2- Qual a função que desempenhou no processo de avaliação no 2º ciclo da avaliação do desempenho docente?
- 3- Solicitou aulas observadas no 2º ciclo da avaliação do desempenho docente?
- 4- Solicitará observação de aulas no 3º ciclo da avaliação do desempenho docente?

II Bloco Temático – 2º ciclo da Avaliação do Desempenho Docente?

Questões

- 1-Na sua opinião, quais os aspectos positivos do modelo internalista de avaliação do desempenho docente, para o processo de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores?

2- Na sua opinião, quais os aspectos negativos do modelo internalista de avaliação do desempenho docente, para o processo de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores?

II Bloco Temático – 3º ciclo da Avaliação do Desempenho Docente?

Questões

1- Na sua opinião, considera que avaliação do desempenho docente por pares externos pode vir a suprir os aspectos negativos do modelo internalista? Em que medida?

2- Na sua opinião, que vantagens pode trazer a avaliação do desempenho docente, feita por pares externos, para o processo de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores?

3- Concorda com os critérios que estão a ser utilizados para a seleção dos avaliadores externos? Considera que desta forma a ADD pode vir a ser mais rigorosa e justa?

Chegámos ao fim da entrevista. Muito obrigado pela sua colaboração

APÊNDICE IV

CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADOS

Entrevistado	Cargo que desempenha atualmente	Função que desempenhou no processo de avaliação no 2º ciclo da avaliação do desempenho docente	Solicitou aulas observadas no 2º ciclo da avaliação do desempenho docente	Solicitará observação de aulas no 3º ciclo da avaliação do desempenho docente	Código
Membro do Órgão de Gestão	Vogal da Comissão Administrativa Provisória.	Membro do júri de avaliação e da Comissão Coordenadora de Avaliação de Desempenho Docente.	Não	Não	MOG
Avaliador	Coordenador de departamento de expressões.	Relator Avaliador	Sim	Não	AVR
Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas	Diretor do centro de formação.	Os centros de formação não foram chamados a desempenhar nenhum papel.	Como já era diretor do centro de formação foi avaliado por um despacho especial tal como os diretores das escolas.	Está vedada essa possibilidade porque continua no cargo de diretor do centro e é avaliado tal como os diretores das escolas com um despacho especial.	DCF
Avaliado com observação de aulas	Docente e diretor de turma.	Docente avaliado com observação de aulas.	Sim	Solicitou a recuperação da qualificação obtida no 2º ciclo da avaliação do desempenho docente.	AVC
Avaliado sem observação de aulas	Coordenador do grupo disciplinar.	Relator Avaliado	Não	Não	AVS

APÊNDICE V

GRELHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Departamento Curricular:

Documentos	Registo das informações
Ficha de avaliação global do desempenho docente	Grupo Disciplinar: Avaliador: Grupo de recrutamento: Avaliado: Docente de Carreira: Solicitou observação de aulas: Função exercida:
Ata de reunião entre avaliador/avaliado	
Ata de reunião Avaliado/Relator 1ª aula	
Reflexão da aula pelo docente avaliado 1ª aula	Contextualização: Estratégias: Avaliação das aprendizagens: Adequação dos recursos: Comunicação: Ambiente sala aula: Observações:
Grelha da aula observada pela docente relatora Reflexão Avaliadora 1ª aula	Contextualização: Estratégias: Avaliação das aprendizagens: Adequação dos recursos: Comunicação: Ambiente sala aula: Observações:
Pós-observação 1ª aula	
Ata de reunião Avaliado/Relator Pré-observação 2ª aula	
Reflexão da aula pelo docente avaliado 2ª aula	Contextualização: Estratégias: Avaliação das aprendizagens: Adequação dos recursos: Comunicação: Ambiente sala aula: Observações:
Grelha da aula observada pela docente relatora Reflexão Avaliadora 2ª aula	Contextualização: Estratégias: Avaliação das aprendizagens: Adequação dos recursos: Comunicação: Ambiente sala aula: Observações:
Ata de reunião Avaliado/Relator Pós-observação 2ª aula	
Autoavaliação	.

APÊNDICE VI

GRELHA DO MÉTODO DE REFLEXÃO FALADA

GRELHA DE REFLEXÃO FALADA**Inquirido** _____

Comportamentos verbais			<i>Comportamentos não verbais</i>		
	sim	não		sim	não
1- O/A inquirido/a apresenta:			1- O/A inquirido/a evidência expressão facial:		
Dúvidas quanto às instruções Quais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De desacordo Qual o número da questão?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dúvidas quanto aos conteúdos dos itens. Quais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De concordância Qual o número da questão?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- O/A inquirido/a dá alternativas de resposta. Quais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De dúvida Qual o número da questão?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sugere itens novos. Quais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2- O/A inquirido/a aborda o instrumento: De forma curiosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sugere a supressão de itens Quais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De forma aborrecida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sugere sinónimos Quais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De forma interessada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Faz comentários espontâneos Quais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3- Tipo de participação do/a inquirido/a durante a reflexão
3- A reflexão evidencia interesse do/a inquirido/a pelo tema Outros:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4- Tempo de realização do instrumento 5- Tempo total da reflexão falada
Observações:		Observações:	

Balanco Global:

APÊNDICE VII

**DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO
NOTA METODOLÓGICA**

Nota Metodológica

1. Descrição detalhada do projeto

Para a implementação do estudo, optámos por realizar um *Estudo de Caso* que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. A utilização desta estratégia de investigação deriva da necessidade contextualizada de percebermos e compreendermos se o processo de avaliação pelos pares internos potenciou ou não o desenvolvimento profissional dos professores, sendo que, para Stake (2012, p. 24), “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização.” Neste sentido, Gall et al. (2007, p. 447) definem “estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos”. Com o intento de entendermos melhor este caso específico - Agrupamento de Escolas *XPTO* - e as suas particularidades conceberemos segundo Coutinho (2011, p. 293) “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida - “o caso””.

Esta tipologia de investigação, fenomenológico-interpretativa, em contexto real, permite captar a complexidade de um caso único, numa perspetiva holística (Stake, 2012), refletindo assim a complexidade do fenómeno em estudo. Como tal, e tendo em atenção que no estudo de caso o investigador deve utilizar vários métodos de recolha de dados, com o objetivo de conseguir obter de forma credível o máximo de informação possível, para compreender na sua totalidade o fenómeno estudado, iremos utilizar como fontes de informação, o questionário e a entrevista.

Estudo Empírico

Prevê-se que o estudo empírico decorra de acordo com as várias etapas a seguir enunciadas.

1ª etapa - Seleção do agrupamento de escolas

No mês de maio de dois mil e doze, dirigimo-nos ao Agrupamento de Escolas *XPTO*, do concelho da Guarda, e contactamos o seu diretor. Neste encontro, informámos sobre a nossa condição de estudante de doutoramento, os objetivos do

nosso estudo e sondámos a disponibilidade para a colaboração para a realização do mesmo. Com o intuito de formalizarmos o pedido de colaboração, redigimos para o efeito uma carta. A escolha deste agrupamento deveu-se, por um lado, ao facto de termos verificado que o número de professores que solicitaram a observação de aulas foi equitativo nos diferentes departamentos curriculares, garantindo desta forma a diversidade e especificidade e, por outro lado, à constatação de que no total, entre os docentes do quadro e os contratados, mais de metade solicitaram aulas assistidas.

2ª etapa - Seleção dos participantes na investigação

Em primeiro lugar, todos os sujeitos participantes no estudo estiveram envolvidos na ADD, lecionam nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e desempenham funções no Agrupamento de Escolas *XPTO*. Em segundo lugar, e como forma de obtermos informações mais representativas, seleccionámos estrategicamente vários intervenientes que exerceram diferentes papéis no processo de avaliação docente, tais como: diretor, membro da comissão de coordenação da avaliação do desempenho (CCAD), avaliadores, avaliados que solicitaram observação de aulas, bem como avaliados que não solicitaram observação de aulas. O quadro 1, que se segue, apresenta de forma sistematizada, as técnicas de recolha de dados que se prevê utilizar, organizadas em função do tipo de intervenientes e do número de participantes que se pretende envolver no estudo.

Quadro 1- Recolha de informação através de questionário e entrevistas

Instrumentos	Intervenientes	Participantes
Questionário	1.Avaliadores	80
	2.Avaliados que solicitaram observação de aulas;	
	3.Avaliados que não solicitaram observação de aulas	
Entrevista	Diretor do Agrupamento de escola	1
Entrevista	Membro CCAD	1
Entrevista	Avaliadores - um por departamento curricular	6
Entrevista	Avaliados que solicitaram observação de aulas. Em cada departamento vamos seleccionar dois grupos disciplinares e, por sua vez, um professor de cada grupo	12
Entrevista	Avaliados que não solicitaram observação de aulas. Em cada departamento vamos seleccionar dois grupos disciplinares e, por sua vez, um professor de cada grupo	12

3ª etapa - Elaboração e validação do questionário

O questionário, como refere Coutinho (2011), é uma técnica com uma característica mais abrangente e que permite avaliar uma panóplia de construtos. O recurso a esta técnica facilita a recolha de dados de grupos maiores e a respetiva análise, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa (Fortin, 2000). Este instrumento de recolha de dados está a ser construído, com base nos referenciais teórico, normativo e noutros questionários. O questionário é constituído por duas partes principais: na primeira pretendemos recolher os dados sociodemográficos; na segunda integram-se 4 grupos, pretendendo-se saber, no primeiro, a opinião dos inquiridos sobre a ADD em vigor no ano letivo 2010/2011; no segundo, procura-se obter a opinião sobre como decorreu o processo de supervisão pedagógica no agrupamento, no ano letivo 2010/2011; no terceiro grupo, indaga-se a opinião sobre o modelo de ADD em vigor no ano letivo 2010/2011 e a sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores e, no quarto grupo, pretende-se conhecer a opinião dos professores sobre a avaliação por pares internos, (Decreto Regulamentar nº 2/2010) e a avaliação por pares externos e internos, (Decreto Regulamentar nº 26/2012).

A elaboração do referido questionário será objeto de um estudo piloto, conduzido com professores dos agrupamentos de escolas do concelho de Viseu, mais propriamente Escola Básica 2,3 Drº Azeredo Perdigão-Abraveses, Escola Básica 2,3 D. Duarte -Vil de Soito, Escola Básica 2,3 D. Luís de Loureiro-Silgueiros, Escola Básica 2,3 Grão Vasco, Escola Básica 2,3 Infante D. Henrique – Repeses, Escola Básica 2,3 Mundão, Escola Básica 2,3 Viso. Para concretizar esta fase, em primeiro lugar, contactaremos os diretores dos sete agrupamentos/escolas do concelho de Viseu, no sentido de os informar dos objetivos do nosso estudo, solicitar autorização para aplicar os questionários, bem como os nomes e contactos dos coordenadores dos departamentos. De seguida, iremos contactar os coordenadores dos departamentos para marcar uma reunião, onde explicitaremos os objetivos do estudo e quais os procedimentos a adotar para a aplicação do questionário. Vamos entregar a cada coordenador um envelope com o número de questionários correspondentes aos professores que compõem o departamento. Informaremos os coordenadores que devem passar os questionários, o mais tardar, na próxima reunião de departamento e devem ser entregues e preenchidos no seu início. Prevê-se que esta etapa da nossa investigação decorra entre os meses de dezembro dois mil e doze e maio de dois mil e treze.

4ª etapa - Aplicação do questionário

No final do mês de junho e primeira quinzena do mês de julho serão aplicados, por um dos investigadores, os questionários a todos os avaliadores, aos avaliados que solicitaram observação de aulas, bem como, aos avaliados que não solicitaram observação de aulas, que atualmente desempenham funções no Agrupamento de Escolas *XPTO*, perfazendo um total de 80 inquiridos.

5ª etapa - Elaboração e validação dos guiões das entrevistas

A utilização do questionário apresenta limitações, e uma das mais pertinentes tem por base o pressuposto de que as respostas dos inquiridos possam assentar na superficialidade. A aplicação da entrevista vai permitir contornar estas limitações, triangular dados, bem como recolher informações sobre o fenómeno em estudo. Uma entrevista é uma conversa orientada para a procura de informação relevante, na qual uma pessoa coloca questões (entrevistador) e outra pessoa responde (entrevistado). A entrevista é a técnica mais profícua para “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.193). Os meses de outubro e dezembro de 2013 serão destinados à construção dos guiões de entrevistas semiestruturadas, que terão a particularidade de estarem em conformidade com o papel que os sujeitos participantes na investigação desempenharam no processo de ADD. Esta técnica de entrevista assenta no princípio de que o entrevistado dispõe de liberdade de expressão para explicar as suas ideias, perceções e conceções. Para a sua aplicação, elaboraremos o guião da entrevista que segundo Amado (2009, p. 186) deve “conter a formulação do problema, os objetivos que se pretende alcançar, as questões numa forma lógica ou prática, e as perguntas de recurso a utilizar quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que pretendemos”. Após a construção dos guiões das entrevistas, procederemos à necessária validação, através da aplicação na Escola Básica 2,3 Infante D. Henrique- Repeses, ao diretor do Agrupamento, a um membro CCAD, a um avaliador, a um avaliado que solicitou observação de aulas e um avaliado que não solicitou observação de aulas.

6ª etapa - Realização das entrevistas

Nos meses de janeiro e fevereiro de dois mil e catorze serão levadas a efeito e audiogravadas as entrevistas ao diretor, a um membro da CCAD, aos avaliadores (um por departamento) e avaliados que desempenham funções no Agrupamento de Escolas *XPTO*, caso se verifique a obtenção do consentimento dos mesmos, tal como esperamos. No caso particular dos professores avaliados, em cada departamento temos intenção de seleccionar dois grupos disciplinares e, por sua vez, dois professores de cada um destes grupos, um que tenha solicitado a observação de aulas e outro que não o tenha feito. As entrevistas aos vários intervenientes no processo serão realizadas individualmente e decorrerão com a garantia de todas as observâncias éticas inerentes à investigação com pessoas (destacamos, neste âmbito, que não haverá qualquer risco para os participantes, que todas as informações obtidas serão confidenciais, que os registos audiogravados serão destruídos assim que a investigação termine e que os resultados obtidos serão divulgados apenas para efeitos científicos).

APÊNDICE VIII

DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO DECLARAÇÃO DOS ORIENTADORES



DECLARAÇÃO

de aceitação da orientação da dissertação de doutoramento de Luíz Cláudio de Almeida Queiroga

Para os devidos efeitos, declaramos aceitar a orientação de *Luíz Cláudio de Almeida Queiroga* no âmbito dos trabalhos de investigação conducentes ao Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Professores, o qual se encontra a decorrer na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. O projeto em causa surge na sequência de o candidato ter já concluído integralmente a componente curricular do primeiro ano do curso de doutoramento, bem como a defesa pública e respetiva aprovação do projeto de tese, tendo obtido a classificação de dezeto valores no Seminário de Acompanhamento do Projeto de Tese.

Assim, para além do já referido, a nossa aceitação assenta, essencialmente, nas razões que passamos a enumerar:

- a) Trata-se de um projeto de investigação bem fundamentado em referências bibliográficas que denotam a pertinência do estudo no âmbito das Ciências da Educação e, especificamente, no domínio da Formação de Professores.
- b) No que respeita ao trabalho empírico, destacamos a relevância e atualidade da problemática de investigação, dos objetivos estabelecidos, bem como a coerência do plano metodológico face aos mesmos, sendo de relevar, ainda, o adequado fomento tendo em vista realizar todas as tarefas que lhe são inerentes.
- c) Trata-se de uma proposta de investigação inovadora, que a ser concretizada, conforme esperamos, constituirá uma mais-valia para o domínio da avaliação educacional, mais especificamente para a avaliação do desempenho docente, quer no plano teórico, quer no do investigação, quer ainda no plano das políticas de avaliação.

Coimbra, 18 de Março de 2013

Os Orientadores:


Carlos Manuel Folgado Barreira

(Professor Auxiliar com nomeação definitiva do FPCEUC)


Albertina Lima de Oliveira

(Professora Auxiliar com nomeação definitiva do FPCEUC)

ANEXO IX

DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO SUBMISSÃO DO QUESTIONÁRIO

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) um pedido de autorização de inquérito com os seguintes dados:

- Número de registo: 0260300002
- Nome da Entidade: Cláudio Queiroga
- Nome do Interlocutor: Carlos Barreira e Albertina Lima
- Designação do inquérito: Avaliação do Desempenho Docente - Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional do professor

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Este pedido vai ser analisado pela Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência, e a decisão tomada será comunicada via e-mail.

Desde já agradecemos a sua colaboração, e brevemente entraremos em contacto consigo.

ANEXO X

DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Exmo/as. Sr/as.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0260300002, com a designação *Avaliação do Desempenho Docente - Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional do professor*, registado em 22-03-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Cláudio Queiroga

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações:

- a) A realização do(s) Inquérito(s) fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas.
- b) b) Dada que serão utilizados questionários e entrevista como método de recolha de dados, exige-se a garantia de anonimato, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, considerando-se o disposto na Lei nº 67/98; deve ainda ser pedido consentimento informado e esclarecido dos titulares dos mesmos.

APÊNDICE XI

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Exmo/ Senhor/a
Diretor/a do Agrupamento de Escolas

Assunto: Solicitação de autorização para aplicação de um questionário no âmbito de estudos de doutoramento.

O doutorando Luiz Cláudio de Almeida Queiroga, nascido a 12 de janeiro de 1969, portador do bilhete de identidade nº 14660915, emitido em 24 de janeiro de 2008, pelo arquivo de identificação de Viseu, com o NIF, nº 199152020, residente em rua do Navio, nº 3, 3500-885- Cabanões, Viseu, realiza a sua investigação sob a orientação científica dos Professores Doutores **Carlos Manuel Folgado Barreira e Albertina Lima de Oliveira**. Como tal, vimos por este meio solicitar a V^a Ex.^a a permissão para a aplicação de um questionário a todos os docentes que se encontrem a lecionar no presente ano letivo no agrupamento/escola que dirige. O referido instrumento de recolha de dados, com a designação, *Avaliação do Desempenho Docente - Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional do professor* foi submetido à Direção-Geral da Educação, de acordo com os pontos 1 e 3 do Despacho nº 15847/2007 de 23 de julho, cujo pedido de autorização com o n.º 0260300002 foi aprovado (ver anexo). Nesse sentido, estabelecemos um conjunto de princípios em que assentará esta autorização, comprometendo-se o investigador a cumprir escrupulosamente todos os princípios éticos inerentes à investigação a desenvolver, nomeadamente, assegurar: o anonimato dos participantes; a participação, através do consentimento direto e expreso dos participantes; a confidencialidade de todos os dados recolhidos; o direito à não participação na investigação de qualquer dos envolvidos, quando estes assim o entendam.

Para qualquer esclarecimento, o mesmo poderá ser solicitado através dos seguintes contatos:

email: cabarreira@fpce.uc.pt.. telemóvel: 966255249

Coimbra, 12 de abril de 2013

Agradecendo a atenção dispensada, subscrevemo-nos com os nossos melhores cumprimentos,

Os Orientadores,

(Carlos Barreira)

(Albertina Oliveira)

Docentes da FPCE, Universidade de Coimbra

Exmo/ Senhor/a

Presidente da CAP

Assunto: Solicitação de autorização para aplicação de um questionário no âmbito de estudos de doutoramento.

O doutorando Luiz Cláudio de Almeida Queiroga, nascido a 12 de janeiro de 1969, portador do bilhete de identidade nº 14660915, emitido em 24 de janeiro de 2008, pelo arquivo de identificação de Viseu, com o NIF, nº 199152020, residente em rua do Navio, nº 3, 3500-885- Cabanões, Viseu, realiza a sua investigação sob a orientação científica dos Professores Doutores **Carlos Manuel Folgado Barreira e Albertina Lima de Oliveira**. Como tal, vimos por este meio solicitar a V^a Ex.^a a permissão para a aplicação de um questionário a todos os docentes que se encontrem a lecionar no presente ano letivo no agrupamento/escola que dirige. O referido instrumento de recolha de dados, com a designação, *Avaliação do Desempenho Docente - Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional do professor* foi submetido à Direção-Geral da Educação, de acordo com os pontos 1 e 3 do Despacho nº 15847/2007 de 23 de julho, cujo pedido de autorização com o n.º 0260300002 foi aprovado (ver anexo). Nesse sentido, estabelecemos um conjunto de princípios em que assentará esta autorização, comprometendo-se o investigador a cumprir escrupulosamente todos os princípios éticos inerentes à investigação a desenvolver, nomeadamente, assegurar: o anonimato dos participantes; a participação, através do consentimento direto e expresso dos participantes; a confidencialidade de todos os dados recolhidos; o direito à não participação na investigação de qualquer dos envolvidos, quando estes assim o entendam.

Para qualquer esclarecimento poderá ser solicitado através dos seguintes contatos:

email: cabarreira@fpce.uc.pt.. telemóvel: 966255249

Coimbra, 12 de abril de 2013

Agradecendo a atenção dispensada, subscrevemo-nos com os nossos melhores cumprimentos,

Os Orientadores,

(Carlos Barreira)

(Albertina Oliveira)

Docentes da FPCE, Universidade de Coimbra

APÊNDICE XII

DOCUMENTO DE INFORMAÇÃO AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO

Caro Colega,

Sou doutorando em Formação de Professores, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, e encontro-me, neste momento, a realizar o estudo piloto da nossa investigação, que vai permitir validar o questionário por nós construído.

O referido instrumento de recolha de dados, tem a designação, *Avaliação do Desempenho Docente - Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional do professor.*

Apesar de termos consciência que sem a sua colaboração, não conseguiremos a prossecução da investigação, não podemos deixar de referir que, caso entenda, tem total liberdade de escolha em não participar, o mesmo se aplicando aos professores que compõem o seu departamento curricular. Contudo, gostaríamos de poder contar com a vossa valiosa participação.

Caso aceite colaborar, o que desde logo, agradecemos, deve:

- 1- Na próxima reunião de departamento (caso seja possível, antes de iniciar) entregar um envelope a cada professor que compõe o departamento curricular.
- 2- O envelope contém um questionário, que deve ser preenchido por todos em simultâneo, logo após a sua entrega.
- 3- O questionário depois de preenchido, e como forma de garantir o sigilo das respostas dos professores, deve ser colocado, de novo, dentro do envelope, o qual deverá ser selado.
- 4- Por fim, agradecemos que entregue a totalidade dos envelopes, na Direção do Agrupamento/escola.

Muito obrigado pela sua participação

Cláudio Queiroga

APÊNDICE XIII

INFORMAÇÃO AOS PROFESSORES DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Caro Colega,

Sou doutorando em Formação de Professores, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, e encontro-me, neste momento, a realizar o estudo principal da nossa investigação.

O referido instrumento de recolha de dados, tem a designação, *Avaliação do Desempenho Docente - Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional do professor.*

Apesar de termos consciência que sem a sua colaboração, não conseguiremos a prossecução da investigação, não podemos deixar de referir que, caso entenda, tem total liberdade de escolha em não participar, o mesmo se aplicando aos professores que compõem o seu departamento curricular. Contudo, gostaríamos de poder contar com a vossa valiosa participação.

Caso aceite colaborar, o que desde logo, agradecemos, deve:

- 1- Preencher o questionário na totalidade e depois de terminar, deve verificar as suas respostas.
- 2- Assim que concluir estes procedimentos, informe o investigador. Este deslocar-se-á ao seu local e procederá a recolha do questionário.
- 3- O questionário depois de preenchido, e como forma de garantir o sigilo das respostas, vai ser colocado dentro do envelope.

Muito obrigado pela sua participação

Cláudio Queiroga

APÊNDICE XIV

TERMO DE ACEITAÇÃO PARA PARTICIPAR NA INVESTIGAÇÃO

Assunto: Termo de aceitação

Eu, _____, professor do QA/QZP, Contratado (riscar o que não interessa), a exercer função no agrupamento de escolas _____, do grupo de recrutamento _____ declaro que aceito por minha vontade, participar na investigação de doutoramento subordinada ao tema “*Avaliação de Desempenho Docente – Contributo da Avaliação pelos Pares para o Desenvolvimento profissional Docente*”, e concordo que os dados obtidos através do questionário sejam analisados pelos investigadores.

APÊNDICE XV

PRIMEIRA VERSÃO DO QUESTIONÁRIO



Questionário aos Professores

Senhor/a Professor/a,

O presente questionário integra-se no estudo piloto inserido na investigação de Doutoramento em Formação de Professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, o qual incide sobre o tema **Avaliação do Desempenho Docente - contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional do professor**.

É neste contexto que a sua colaboração se revela indispensável, respondendo de forma sincera e espontânea às diversas questões. Desde já asseguramos a total confidencialidade dos dados obtidos, destinando-se os mesmos apenas a fins científicos. A sua resposta a cada um dos itens é vital para indagarmos em que medida a avaliação pelos pares potencia o desenvolvimento profissional. Por favor, responda a todas as questões, tendo sempre em mente que não existem respostas certas, nem erradas, o que realmente conta é a sua opinião.

Muito obrigado pela sua preciosa colaboração!

Cláudio Queiroga

I Parte - Dados Pessoais e Profissionais

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade: _____ (anos)

3. Tempo de serviço na carreira docente em 31 de agosto de 2012: _____ (em anos)

4. Tempo de serviço na escola onde trabalha atualmente: _____ (em anos)

5. Habilitações académicas:

Bacharelato Pós-Graduação Licenciatura Mestrado Doutoramento

6. Departamento Curricular a que pertence: _____

7. Grupo de recrutamento a que pertence:

Grupo disciplinar _____ Designação _____

8. Nível de ensino em que leciona:

Pré-escolar 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo

9. Situação profissional atual:

Quadro de Escola/Agrupamento Quadro de Zona Pedagógica Contratado

10. Desempenha algum cargo, para além da docência:

Sim Não

Se sim, qual ou quais?

Coordenador/a de Departamento Curricular Diretor/a de Turma Membro da Direção

Delegado/a do grupo disciplinar Membro do Conselho Pedagógico

Membro do Conselho Geral Coordenador/a dos Cursos Profissionais

Bibliotecário/a Outro Qual? _____

11. Estatuto/s no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) no 2º ciclo avaliativo, no ano letivo 2010/2011:

Avaliado Avaliador Membro da CCAD

12. Enquanto professor/a avaliado/a, solicitou observação de aulas?

Sim Não

12.1. Se sim, optou por:

Dois momentos de 45 minutos Um momento de 90 minutos Dois momentos de 90 minutos

Outro Qual? _____

13. Enquanto professor/a avaliador/a, alguns dos seus avaliados solicitaram observação de aulas?

Sim Não

14. Enquanto professor/a avaliador/a, teve formação no âmbito do processo da ADD?

Sim Não

15. Enquanto professor/a avaliador/a:

	Sim	Não
15.1 Avaliei docentes da minha área disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.2 Avaliei docentes de outra área disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II Parte- Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional do professor

INSTRUÇÕES Assinale o grau de concordância ou discordância em relação às afirmações que se seguem. Leia cuidadosamente cada uma delas e indique **com um X o número (só um)** que melhor representa a sua opinião, segundo a seguinte escala:

1-Discordo Totalmente 2-Discordo 3-Não Concordo nem Discordo 4-Concordo 5-Concordo Totalmente

GRUPO A

Com as questões que se seguem, pretendemos saber a sua opinião sobre a *Avaliação do Desempenho Docente (ADD)* em vigor no ano letivo 2010/2011.

ITENS	ESCALA				
	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. A avaliação do desempenho docente foi encarada numa perspetiva formativa.	1	2	3	4	5
2. A ADD permitiu uma maior consciencialização por parte dos professores sobre a importância da avaliação de desempenho docente.					
3. A ADD deve estar dissociada da progressão na carreira.					
4. A observação de aulas é um instrumento fundamental de recolha de informação para a avaliação dos professores.					
5. A elaboração dos objetivos individuais é fundamental no processo de avaliação do desempenho docente.					
6. A aplicação do dispositivo de ADD gerou um clima de conflito entre os professores.					
7. A determinação de quotas para a obtenção de classificação de excelente criou várias situações de injustiça.					
8. A observação de aulas constitui, na atividade docente, a dimensão mais importante a avaliar.					
9. A ADD permitiu uma avaliação efetiva do desempenho profissional dos professores.					
10. Os avaliadores possuíam competências e conhecimentos adequados para realizar o processo de avaliação do desempenho docente.					
11. A ADD contribuiu para o reconhecimento do mérito profissional.					
12. Para além da docência, o desempenho de cargos na escola, constituiu uma mais valia para a obtenção de uma boa classificação final.					
13. Na ADD a necessidade de observar pelo menos duas aulas do avaliado causou situações dúbias e de injustiça.					
14. A ADD constituiu uma “ameaça” às rotinas e práticas letivas estabelecidas pelo professor.					

15. A possibilidade de as escolas construírem os vários instrumentos de registo do desempenho docente acabou por criar injustiças na avaliação.					
16. A decisão por parte de alguns agrupamentos/escolas de não atribuição da classificação final de excelente descredibilizou a ADD.					
17. A observação de aulas é a melhor forma de obter informação sobre as competências científicas e pedagógicas do professor.					

GRUPO B

Com as questões que se seguem, pretendemos saber a sua opinião sobre o modo como decorreu o *Processo de Supervisão Pedagógica neste agrupamento* no ano letivo 2010/2011.

ITENS	ESCALA				
	Discordo absolutamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente
18. Os professores do mesmo grupo disciplinar desenvolveram trabalho colaborativo para a preparação das aulas assistidas.					
19. O processo de supervisão pedagógica foi pautado pela existência de informações organizacionais contraditórias.	?				
20. Para cada aula observada foi realizada uma reunião de pré-observação e pós-observação.					
21. A reunião de pós-observação ocorreu nos dois dias seguintes à observação da aula.					
22. O meu departamento curricular precedeu o processo de avaliação com a realização de uma reunião como forma de orientar o processo de supervisão pedagógica.					
23. No meu agrupamento/escola foi realizada formação interna para os avaliadores.					
24. O meu departamento curricular elaborou instrumentos/documentação adicional, para além dos produzidos pela Comissão de Coordenação de Avaliação do Desempenho.					
25. A marcação prévia da aula observada permitiu ao avaliado preparar antecipadamente a aula com os alunos.					
26. Os instrumentos utilizados permitiram a obtenção de indicadores credíveis sobre as competências científicas e pedagógicas do avaliado.					
27. O avaliador apoiou o docente avaliado na preparação e no desenvolvimento das aulas.					
28. No meu agrupamento/escola os avaliadores reuniram-se com o objetivo de uniformizarem os processos avaliativos.					
29. No meu agrupamento/escola o avaliador convidou o seu colega avaliado a observar as suas aulas.					
30. No meu agrupamento/escola o avaliado obteve informação sobre a reflexão realizada pelo professor avaliador em cada aula observada.					
31. Como resultado do processo supervisivo, o professor avaliado alterou a sua prática diária no que concerne à planificação e lecionação das aulas.					
32. Foi realizada entre o avaliador e avaliado uma análise e reflexão sobre o relatório de autoavaliação.					
33. O avaliador e o avaliado efetuaram algumas reflexões sobre a aula observada logo depois desta ter terminado.					
34. O processo de supervisão pedagógica foi realizado num clima de aceitação e reconhecimento das competências do avaliador pelo avaliado.					
35. Na fase de pré-observação foram definidos entre o avaliador e o avaliado os focos específicos a observar na aula.					
36. Na reunião de pré-observação o professor avaliado deu a conhecer os objetivos e as estratégias de ensino e avaliação previstos para a aula observada.					
37. Na fase de pré-observação o avaliador explicitou os procedimentos a adotar na aula observada.					
38. Na fase de pré-observação foi discutido e analisado o plano de aula.					
39. A reunião de pré-observação teve impacto na qualidade da aula observada.					

40. As práticas letivas do professor avaliado traduzem bem as suas práticas diárias.					
41. Durante a observação das aulas o avaliador expressou comportamentos que condicionaram negativamente a atuação do avaliado.					
42. A presença do avaliador na aula contribuiu para a desestabilização dos alunos da turma.					
43. Na reunião de pós-observação o avaliador forneceu orientações para a melhoria de aspetos menos bem conseguidos.					
44. Na reunião de pós-observação foram definidos pelo avaliador os aspetos a privilegiar na observação de aula seguinte.					
45. Na reunião de pós-observação o avaliador sugeriu ao professor avaliado a frequência de ações de formação.					
46. Na reunião de pós-observação o avaliado foi convidado pelo avaliador a propor alternativas a aspetos menos bem conseguidos.					

GRUPO C

Com as questões que se seguem, pretendeos saber a sua opinião sobre o ***Modelo de Avaliação do Desempenho Docente*** em vigor no ano letivo 2010/2011 e a sua relação com o ***Desenvolvimento Profissional dos Professores***.

ITENS	ESCALA				
	Discordo absolutamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente
47. O <i>feedback</i> que tenho recebido no âmbito da avaliação do desempenho docente tem contribuído para melhorar o meu desempenho profissional.					
48. O processo de supervisão pedagógica tem estimulado o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas letivas contribuindo para a melhoria da prática profissional.					
49. A avaliação do desempenho docente deve centrar-se sobretudo na identificação das necessidades de desenvolvimento profissional dos professores.					
50. A construção de instrumentos utilizados para recolha de dados a nível de agrupamento/escola, contribuiu para promover a reflexividade entre os docentes.					
51. A observação de aulas ajudou o avaliado a melhorar o seu desempenho profissional.					
52. O processo de observação de aulas foi utilizado numa perspetiva de ajuda ao desenvolvimento profissional docente.					
53. A autoavaliação foi encarada como uma “ferramenta” que contribuiu para a reflexão da prática docente.					
54. O processo de supervisão pedagógica permitiu aos professores uma maior consciencialização dos seus pontos fortes e fracos no desempenho docente.					
55. A ADD tem motivado a inovação e melhoria das práticas letivas.					
56. A observação de aulas potenciou a utilização das tecnologias de informação e comunicação.					
57. A autoavaliação contribuiu para que os professores identificassem as principais componentes para a melhoria da qualidade do seu ensino.					
58. A observação de aulas possibilitou a criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos.					
59. A observação de aulas entre pares deveria ser uma prática frequente nas escolas.					
60. A observação de aulas tem fomentado o trabalho colaborativo na atividade docente.					
61. A avaliação por pares internos não contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores.					
62. A ADD tem contribuído para promover no meu departamento curricular a reflexão sobre as práticas docentes.					
63. O processo de supervisão pedagógica em nada tem favorecido a partilha de práticas e instrumentos pedagógico-didáticos entre os docentes.					
64. As atitudes assumidas pelos avaliadores têm dificultado o desenvolvimento profissional dos professores.					

65. A formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes.					
66. Para garantir uma melhor prestação na avaliação do desempenho docente os professores devem realizar formação contínua.					
67. O processo de supervisão pedagógica foi fundamental para a identificação de necessidades de formação.					

GRUPO D

Com as questões que se seguem, pretendemos saber a sua opinião sobre a ***Avaliação por Pares Internos, Decreto Regulamentar n.º2/2010 e a Avaliação por Pares Externos e Internos, Decreto Regulamentar n.º26/2012.***

ITENS	ESCALA				
	Discordo absolutamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente
68. A avaliação por pares visa melhorar o processo de ensino aprendizagem.	1	2	3	4	5
69. A avaliação por pares é um processo de supervisão com vista à melhoria profissional do docente.					
70. A avaliação por pares tem subjacente uma intenção de controlo e não de reconhecimento do trabalho do professor.					
71. Sendo o principal objetivo da avaliação a prestação de contas, a presença do avaliador na sala de aula torna-se incómoda.					
72. A partilha de experiências pedagógicas entre avaliador e avaliado promove a melhoria do desempenho profissional.					
73. A falta de formação dos avaliadores foi colmatada com a passagem de avaliador interno para externo.					
74. A falta de formação dos avaliadores internos dificultou a operacionalização do processo de avaliação do desempenho docente.					
75. A ADD deveria ser realizada unicamente por pares internos.					
76. A avaliação por pares internos tem proporcionado uma melhoria das práticas letivas dos professores.					
77. A avaliação por pares internos tem garantido maior rigor e sentido de justiça na ADD.					
78. A avaliação por pares internos tem fomentado uma cultura de auto-reflexividade por parte dos docentes.					
79. A avaliação por pares internos tem assentado principalmente numa lógica de avaliação sumativa e prestação de contas.					
80. A observação de apenas duas aulas não é suficiente para o avaliador externo apreciar a competência pedagógica e científica do professor avaliado.					
81. O principal objetivo da observação das aulas pelo avaliador externo é classificar o desempenho profissional do professor avaliado.					
82. A ADD realizada por pares externos vem garantir maior rigor e sentido de justiça à avaliação.					
83. A avaliação por pares externos vem possibilitar a adoção de boas práticas de supervisão pedagógica.					
84. O processo de seleção dos avaliadores externos passou a ser uma das principais limitações apontadas à ADD.					
85. Na avaliação por pares externos os instrumentos de registo devem ser preparados a nível nacional para que exista maior equidade e justiça.					
86. O facto da intervenção do avaliador externo se resumir à observação de duas aulas, pode fazer com que a sua ação seja encarada numa perspetiva meramente de prestação de contas.					
87. O avaliador externo deve contemplar no processo de supervisão pedagógica uma pré e pós-observação, de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional do seu avaliado.					

88. Na avaliação por pares externos, a marcação prévia da aula observada permite ao avaliado preparar a aula com os alunos, no intuito de obter uma boa classificação.					
89. A gestão da bolsa de avaliadores externos por parte dos Centros de Formação e Associação de Escolas (CFAEs) vem fomentar o rigor e a transparência na ADD.					
90. A avaliação por pares externos possibilita um maior controlo e vigilância de todo o processo de avaliação do desempenho docente por parte da tutela.					
91. A legitimidade hierárquica dos avaliadores externos é fundamental para assegurar a imparcialidade do processo de ADD.					
92. A avaliação por pares externos vem acentuar o individualismo profissional.					
93. A avaliação por pares externos não é sensível à contingência dos contextos das escolas/agrupamentos dos docentes avaliados.					
94. A avaliação por pares externos vem potenciar o desenvolvimento das competências pedagógicas e científicas dos professores avaliados.					

Muito obrigado pelo tempo dispensado

APÊNDICE XVI

QUESTIONÁRIO PILOTO



Questionário aos Professores

Senhor/a Professor/a,

O presente questionário integra-se no estudo piloto inserido na investigação de Doutoramento em Formação de Professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, o qual incide sobre o tema **Avaliação do Desempenho Docente - contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional do professor**.

É neste contexto que a sua colaboração se revela indispensável, respondendo de forma sincera e espontânea às diversas questões. Desde já asseguramos a total confidencialidade dos dados obtidos, destinando-se os mesmos apenas a fins científicos. A sua resposta a cada um dos itens é vital para indagarmos em que medida a avaliação pelos pares potencia o desenvolvimento profissional. Por favor, responda a todas as questões, tendo sempre em mente que não existem respostas certas, nem erradas, o que realmente conta é a sua opinião.

Muito obrigado pela sua preciosa colaboração!

Cláudio Queiroga

I Parte - Dados Pessoais e Profissionais

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade: ____ (anos)

3. Tempo de serviço na carreira docente em 31 de agosto de 2012: ____ (em anos)

4. Tempo de serviço na escola onde trabalha atualmente: _____

5. Habilitações académicas: (todas as que possui)

Bacharelato Pós-Graduação Licenciatura Mestrado Doutoramento

6. Departamento Curricular a que pertence: _____

7. Grupo de recrutamento a que pertence:

Grupo disciplinar _____ Designação _____

8. Nível/is de ensino em que leciona:

Pré-escolar

1º ciclo

2º ciclo

3º ciclo

9. Situação profissional atual:

Quadro de Escola/Agrupamento

Quadro de Zona Pedagógica

Contratado

10. Desempenha algum cargo, para além da docência:

Sim Não

Se sim, qual ou quais?

Coordenador/a de Departamento Curricular

Diretor/a de Turma

Membro da Direção

Delegado/a do grupo disciplinar

Membro do Conselho Pedagógico

Membro do Conselho Geral

Coordenador/a dos Cursos Profissionais

Bibliotecário/a

Outro Qual? _____

11. Estatuto/s no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) no 2º ciclo avaliativo, no ano letivo 2010/2011:

Avaliado

Avaliador

Membro da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD)

12. Enquanto professor/a avaliado/a, solicitou observação de aulas?

Sim Não

12.1. Se sim, optou por:

Dois momentos distintos de 45 minutos

Um momento de 90 minutos

Dois momentos de 90 minutos

Outro Qual? _____

Se desempenhou a função de avaliador responda às questões seguintes, se não, passe para a II parte do questionário.

13. Enquanto professor/a avaliador/a, alguns dos seus avaliados solicitaram observação de aulas?

Sim Não

14. Enquanto professor/a avaliador/a, teve formação no âmbito do processo da ADD?

Sim Não

15. Enquanto professor/a avaliador/a:

	Sim	Não
15.1 Avaliei docentes da minha área disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.2 Avaliei docentes de outra área disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II Parte- Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional do professor

INSTRUÇÕES Assinale o grau de concordância ou discordância em relação às afirmações que se seguem. Leia cuidadosamente cada uma delas e indique **com um X** a opção que melhor representa a sua opinião, segundo a seguinte escala:

Discordo Totalmente Discordo Não Concordo nem Discordo Concordo Concordo Totalmente

GRUPO A

Com este grupo de itens, pretendemos saber a sua opinião sobre a *Avaliação do Desempenho Docente (ADD)* em vigor no ano letivo 2010/2011.

ITENS	ESCALA				
	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. A avaliação do desempenho docente foi encarada pelos professores numa perspetiva formativa.					
2. A ADD permitiu uma maior consciencialização por parte dos professores sobre a importância da avaliação de desempenho docente.					
3. A ADD deve estar dissociada da progressão na carreira.					
4. A observação de aulas é um instrumento fundamental de recolha de informação para a avaliação dos professores.					
5. A elaboração dos objetivos individuais é fundamental no processo de avaliação do desempenho docente.					
6. A aplicação do dispositivo de ADD gerou um clima de conflito entre os professores.					
7. A determinação de quotas para a obtenção de classificação de excelente criou várias situações de injustiça.					
8. A observação de aulas constitui, na atividade docente, a dimensão mais importante a avaliar.					
9. A ADD permitiu uma avaliação efetiva do desempenho profissional dos professores.					
10. Os avaliadores possuíam competências e conhecimentos adequados para realizar o processo de avaliação do desempenho docente.					

11. A ADD contribuiu para o reconhecimento do mérito profissional.					
12. Para além da docência, o desempenho de cargos na escola, constituiu uma mais valia para a obtenção de uma boa classificação final.					
13. A ADD veio interferir negativamente nas rotinas e práticas letivas estabelecidas pelo professor.					
14. A possibilidade de as escolas construírem os vários instrumentos de registo do desempenho docente acabou por comprometer a equidade na avaliação.					
15. A decisão por parte de alguns agrupamentos/escolas de não atribuição da classificação final de excelente descredibilizou a ADD.					
16. A observação de aulas é a melhor forma de obter informação sobre as competências científicas e pedagógicas do professor.					

GRUPO B1

Se não solicitou observação de aulas na ADD, no ano letivo 2010/2011, passe para o Grupo C. Se solicitou observação de aulas, se foi avaliador ou se foi membro da CCAD, responda a este grupo.

Com este grupo de itens, pretendemos saber a sua opinião sobre o modo como decorreu o *Processo de Supervisão Pedagógica neste agrupamento* no ano letivo 2010/2011.

ITENS	ESCALA				
	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
17. O processo de supervisão pedagógica foi pautado pela existência de informações organizacionais contraditórias.					
18. A marcação prévia da aula observada permitiu ao avaliado preparar antecipadamente a aula com os alunos.					
19. Os instrumentos utilizados permitiram a obtenção de indicadores credíveis sobre as competências científicas e pedagógicas do avaliado.					
20. O avaliador apoiou o docente avaliado na preparação e no desenvolvimento das aulas.					
21. No meu agrupamento/escola os avaliadores reuniram-se com o objetivo de uniformizarem os processos avaliativos.					
22. Como resultado do processo supervisoivo, o professor avaliado alterou a sua prática diária no que concerne à planificação e lecionação das aulas.					
23. O processo de supervisão pedagógica foi realizado num clima de aceitação e reconhecimento das competências do avaliador pelo avaliado.					
24. A reunião de pré-observação teve impacto na qualidade da aula observada.					
25. As práticas letivas observadas pelo avaliador traduzem bem as práticas diárias do professor avaliado.					
26. Durante a observação das aulas o avaliador expressou comportamentos que condicionaram negativamente a atuação do avaliado.					
27. A presença do avaliador na aula contribuiu para a desestabilização dos alunos da turma.					

GRUPO B2

Com este grupo de itens, pretendemos saber a sua opinião sobre o que ocorreu, efetivamente, **no Processo de Supervisão Pedagógica neste agrupamento** no ano letivo 2010/2011.

ITENS	Sim	Não	Às Vezes
28. Os professores do mesmo grupo disciplinar desenvolveram trabalho colaborativo para a preparação das aulas assistidas.			
29. Para cada aula observada foi realizada uma reunião de pré-observação e pós-observação.			
30. A reunião de pós-observação ocorreu nos dois dias seguintes à observação da aula.			
31. O meu departamento curricular antecedeu o processo de avaliação com a realização de uma reunião como forma de orientar o processo de supervisão pedagógica.			
32. No meu agrupamento/escola foi realizada formação interna para os avaliadores.			
33. O meu departamento curricular elaborou instrumentos/documentação adicional, para além dos produzidos pela Comissão de Coordenação de Avaliação do Desempenho.			
34. No meu agrupamento/escola o avaliador convidou o seu colega avaliado a observar as suas aulas.			
35. No meu agrupamento/escola o avaliado obteve informação sobre a reflexão realizada pelo professor avaliador em cada aula observada.			
36. Foi realizada entre o avaliador e avaliado uma análise e reflexão sobre o relatório de autoavaliação.			
37. O avaliador e o avaliado efetuaram algumas reflexões sobre a aula observada logo depois desta ter terminado.			
38. Na fase de pré-observação foram definidos entre o avaliador e o avaliado os focos específicos a observar na aula.			
39. Na reunião de pré-observação o professor avaliado deu a conhecer os objetivos e as estratégias de ensino e avaliação previstos para a aula observada.			
40. Na fase de pré-observação o avaliador explicitou os procedimentos a adotar na aula observada.			
41. Na fase de pré-observação foi discutido e analisado o plano de aula.			
42. Na reunião de pós-observação o avaliador forneceu orientações para a melhoria de aspetos menos bem conseguidos.			
43. Na reunião de pós-observação foram definidos pelo avaliador os aspetos a privilegiar na observação de aula seguinte.			
44. Na reunião de pós-observação o avaliador sugeriu ao professor avaliado a frequência de ações de formação.			
45. Na reunião de pós-observação o avaliado foi convidado pelo avaliador a propor alternativas a aspetos menos bem conseguidos.			

GRUPO C

Com este grupo de itens, pretendemos saber a sua opinião sobre o **Modelo de Avaliação do Desempenho Docente** em vigor no ano letivo 2010/2011 e a sua relação com o **Desenvolvimento Profissional dos Professores**.

ITENS	ESCALA				
	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
46. O <i>feedback</i> que tenho recebido no âmbito da avaliação do desempenho docente tem contribuído para melhorar o meu desempenho profissional.					
47. O processo de supervisão pedagógica tem estimulado o autoconhecimento e a reflexão					

sobre as práticas letivas contribuindo para a melhoria da prática profissional.					
48. A avaliação do desempenho docente deve centrar-se sobretudo na identificação das necessidades de desenvolvimento profissional dos professores.					
49. Os instrumentos de registo criados para recolha de dados, no âmbito da ADD, contribuíram para promover a reflexividade entre os docentes.					
50. A observação de aulas ajudou o avaliado a melhorar o seu desempenho profissional.					
51. O processo de observação de aulas foi utilizado numa perspetiva de ajuda ao desenvolvimento profissional docente.					
52. A autoavaliação foi encarada como uma “ferramenta” que contribuiu para a reflexão da prática docente.					
53. O processo de supervisão pedagógica permitiu aos professores uma maior consciencialização dos seus pontos fortes e fracos no desempenho docente.					
54. A ADD tem motivado a inovação e melhoria das práticas letivas.					
55. A observação de aulas potenciou a utilização das tecnologias de informação e comunicação.					
56. A autoavaliação contribuiu para que os professores identificassem as principais componentes para a melhoria da qualidade do seu ensino.					
57. A observação de aulas possibilitou a criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos.					
58. A observação de aulas entre pares deveria ser uma prática frequente nas escolas.					
59. A observação de aulas tem fomentado o trabalho colaborativo na atividade docente.					
60. A avaliação por pares internos não contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores.					
61. A ADD tem contribuído para promover no meu departamento curricular a reflexão sobre as práticas docentes.					
62. O processo de supervisão pedagógica em nada tem favorecido a partilha de práticas e instrumentos pedagógico-didáticos entre os docentes.					
63. As atitudes assumidas pelos avaliadores têm dificultado o desenvolvimento profissional dos professores.					
64. A formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes.					
65. Para garantir uma melhor prestação na avaliação do desempenho docente os professores devem realizar formação contínua.					
66. O processo de supervisão pedagógica foi fundamental para a identificação de necessidades de formação.					

GRUPO D

Com este grupo de itens, pretendemos saber a sua opinião sobre a ***Avaliação por Pares Internos, Decreto Regulamentar nº2/2010*** e a ***Avaliação por Pares Externos e Internos, Decreto Regulamentar nº26/2012***.

ITENS	ESCALA				
	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
67. A avaliação por pares melhora o processo de ensino aprendizagem.					
68. A avaliação por pares é um processo de supervisão que se destina a melhorar o desenvolvimento profissional do docente.					
69. A avaliação por pares tem subjacente uma intenção de controlo e não de reconhecimento do trabalho do professor.					
70. Considerando que o principal objetivo da ADD é a prestação de contas, a presença do avaliador na sala de aula torna-se incómoda.					
71. A partilha de experiências pedagógicas entre avaliador e avaliado promove a melhoria do desempenho profissional.					

72. A falta de formação dos avaliadores foi colmatada com a passagem de avaliador interno para externo.					
73. A falta de formação dos avaliadores internos dificultou a operacionalização do processo de avaliação do desempenho docente.					
74. A ADD deveria ser realizada unicamente por pares internos.					
75. A avaliação por pares internos tem proporcionado uma melhoria das práticas letivas dos professores.					
76. A avaliação por pares internos tem garantido maior rigor e sentido de justiça na ADD.					
77. A avaliação por pares internos tem fomentado uma cultura de auto-reflexividade por parte dos docentes.					
78. A avaliação por pares internos tem assentado principalmente numa lógica de avaliação sumativa e prestação de contas.					
79. A observação de apenas duas aulas não é suficiente para o avaliador externo apreciar a competência pedagógica e científica do professor avaliado.					
80. O principal objetivo da observação das aulas pelo avaliador externo é classificar o desempenho profissional do professor avaliado.					
81. A ADD realizada por pares externos vem garantir maior rigor e sentido de justiça à avaliação.					
82. A avaliação por pares externos vem possibilitar a adoção de boas práticas de supervisão pedagógica.					
83. O processo de seleção dos avaliadores externos é uma das principais limitações apontadas à ADD, no atual modelo.					
84. Na avaliação por pares externos, a preparação dos instrumentos de registo a nível nacional parece-me adequada para garantir a equidade e justiça em todo o processo.					
85. O facto da intervenção do avaliador externo se resumir à observação de duas aulas, pode fazer com que a sua ação seja encarada numa perspetiva meramente de prestação de contas.					
86. O avaliador externo deve contemplar no processo de supervisão pedagógica uma pré e pós-observação, de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional do seu avaliado.					
87. Na avaliação por pares externos, a marcação prévia da aula observada permite ao avaliado preparar a aula com os alunos, no intuito de obter uma boa classificação.					
88. A gestão da bolsa de avaliadores externos por parte dos Centros de Formação e Associação de Escolas (CFAEs) vem fomentar o rigor e a transparência na ADD.					
89. A avaliação por pares externos possibilita um maior controlo e vigilância de todo o processo de avaliação do desempenho docente por parte da tutela.					
90. Os critérios utilizados na seleção dos avaliadores externos asseguram bem a sua legitimidade.					
91. A avaliação por pares externos vem acentuar o individualismo profissional.					
92. A avaliação por pares externos não me parece ser sensível as especificidades dos contextos das escolas/agrupamentos dos docentes avaliados.					
93. A avaliação por pares externos vem potenciar o desenvolvimento das competências pedagógicas e científicas dos professores avaliados.					

Muito obrigado pelo tempo dispensado

APÊNDICE XVII

QUESTIONÁRIO FINAL



Questionário aos Professores

Senhor/a Professor/a,

O presente questionário integra-se no estudo piloto inserido na investigação de Doutoramento em Formação de Professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, o qual incide sobre o tema **Avaliação do Desempenho Docente - contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional do professor**.

É neste contexto que a sua colaboração se revela indispensável, respondendo de forma sincera e espontânea às diversas questões. Desde já asseguramos a total confidencialidade dos dados obtidos, destinando-se os mesmos apenas a fins científicos. A sua resposta a cada um dos itens é vital para indagarmos em que medida a avaliação pelos pares potencia o desenvolvimento profissional. Por favor, responda a todas as questões, tendo sempre em mente que não existem respostas certas, nem erradas, o que realmente conta é a sua opinião.

Muito obrigado pela sua preciosa colaboração!

Cláudio Queiroga

I Parte - Dados Pessoais e Profissionais

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade: ____ (anos)

3. Tempo de serviço na carreira docente em 31 de agosto de 2012: ____ (em anos)

4. Tempo de serviço na escola onde trabalha atualmente: _____

5. Habilitações académicas: (todas as que possui)

Bacharelato Pós-Graduação Licenciatura Mestrado Doutoramento

6. Departamento Curricular a que pertence: _____

7. Grupo de recrutamento a que pertence:

Grupo disciplinar _____ Designação _____

8. Nível/is de ensino em que leciona:

Pré-escolar 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo

9. Situação profissional atual:

Quadro de Escola/Agrupamento Quadro de Zona Pedagógica Contratado

10. Desempenha algum cargo, para além da docência:

Sim Não

Se sim, qual ou quais?

Coordenador/a de Departamento Curricular Diretor/a de Turma Membro da Direção

Delegado/a do grupo disciplinar Membro do Conselho Pedagógico

Membro do Conselho Geral Coordenador/a dos Cursos Profissionais

Bibliotecário/a Outro Qual? _____

11. Estatuto/s no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) no 2º ciclo avaliativo, no ano letivo 2010/2011:

Avaliado Avaliador Membro da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD)

12. Enquanto professor/a avaliado/a, solicitou observação de aulas?

Sim Não

12.1. Se sim, optou por:

Dois momentos distintos de 45 minutos Um momento de 90 minutos Dois momentos de 90 minutos

Outro Qual? _____

Se desempenhou a função de avaliador no 2º ciclo avaliativo, ano letivo 2010/2011, responda às questões seguintes, se não, passe para a II parte do questionário.

13. Enquanto professor/a avaliador/a, alguns dos seus avaliados solicitaram observação de aulas?

Sim Não

14. Enquanto professor/a avaliador/a, teve formação no âmbito do processo da ADD?

nenhuma alguma frequentemente

15. Enquanto professor/a avaliador/a:

	Sim	Não
15.1 Avaliei docentes de outra área disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.2 Avaliei docentes da minha área disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II Parte- Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional do professor

INSTRUÇÕES Assinale o grau de concordância ou discordância em relação às afirmações que se seguem. Leia cuidadosamente cada uma delas e indique **com um X** a opção que melhor representa a sua opinião, segundo a seguinte escala:

Discordo Totalmente Discordo Não Concordo nem Discordo Concordo Concordo Totalmente

GRUPO A

Com este grupo de itens, pretendemos saber a sua opinião sobre a *Avaliação do Desempenho Docente (ADD)* em vigor no ano letivo 2010/2011.

ITENS	ESCALA				
	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. A avaliação do desempenho docente foi encarada pelos professores numa perspetiva formativa.					
2. A ADD permitiu uma maior consciencialização por parte dos professores sobre a importância da avaliação de desempenho docente.					
3. A observação de aulas é um instrumento fundamental de recolha de informação para a avaliação dos professores.					
4. A elaboração dos objetivos individuais é fundamental no processo de avaliação do desempenho docente.					
5. A aplicação do dispositivo de ADD gerou um clima de conflito entre os professores.					
6. A observação de aulas constitui, na atividade docente, a dimensão mais importante a avaliar.					
7. A ADD permitiu uma avaliação efetiva do desempenho profissional dos professores.					
8. Os avaliadores possuíam competências e conhecimentos adequados para realizar o processo de avaliação do desempenho docente.					
9. A ADD contribuiu para o reconhecimento do mérito profissional.					
10. A ADD veio interferir negativamente nas rotinas e práticas letivas estabelecidas pelo professor.					
11. A observação de aulas é a melhor forma de obter informação sobre as competências científicas e pedagógicas do professor.					

GRUPO B1

Se não solicitou observação de aulas na ADD, no ano letivo 2010/2011, passe para o Grupo C. Se solicitou observação de aulas, se foi avaliador ou se foi membro da CCAD, responda ao grupo B1 e B2.

Com este grupo de itens, pretendemos saber a sua opinião sobre o modo como decorreu o *Processo de Supervisão Pedagógica neste agrupamento* no ano letivo 2010/2011.

ITENS	ESCALA				
	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
12. O processo de supervisão pedagógica foi pautado pela existência de informações organizacionais contraditórias.					
13. Os instrumentos utilizados permitiram a obtenção de indicadores credíveis sobre as competências científicas e pedagógicas do avaliado.					
14. O avaliador apoiou o docente avaliado na preparação e no desenvolvimento das aulas.					
15. O processo de supervisão pedagógica foi realizado num clima de aceitação e reconhecimento das competências do avaliador pelo avaliado.					
16. A reunião de pré-observação teve impacto na qualidade da aula observada.					
17. As práticas letivas observadas pelo avaliador traduzem bem as práticas diárias do professor avaliado.					

GRUPO B2

Com este grupo de itens, pretendemos saber a sua opinião sobre o que ocorreu, efetivamente, *no Processo de Supervisão Pedagógica neste agrupamento* no ano letivo 2010/2011.

ITENS	Sim	Não	Às Vezes
18. Os professores do mesmo grupo disciplinar desenvolveram trabalho colaborativo para a preparação das aulas observadas.			
19. Para cada aula observada foi realizada uma reunião de pré-observação e pós-observação.			
20. A reunião de pós-observação ocorreu até dois dias depois da observação da aula.			
21. O meu departamento curricular antecedeu o processo de avaliação com a realização de uma reunião como forma de orientar o processo de supervisão pedagógica.			
22. No meu agrupamento/escola foi realizada formação interna para os avaliadores.			
23. O meu departamento curricular elaborou instrumentos/documentação adicional, para além dos produzidos pela Comissão de Coordenação de Avaliação do Desempenho.			
24. No meu agrupamento/escola o avaliador convidou o seu colega avaliado a observar as suas aulas.			
25. No meu agrupamento/escola o avaliado obteve informação sobre a reflexão realizada pelo professor avaliador em cada aula observada.			
26. Foi realizada entre o avaliador e avaliado uma análise e reflexão sobre o relatório de autoavaliação.			
27. O avaliador e o avaliado efetuaram algumas reflexões sobre a aula observada logo depois desta ter terminado.			
28. Na fase de pré-observação foram definidos entre o avaliador e o avaliado os focos específicos a observar na aula.			
29. Na reunião de pré-observação o professor avaliado deu a conhecer os objetivos e as estratégias de ensino e avaliação previstos para a aula observada.			

	Sim	Não	Às Vezes
30. Na fase de pré-observação o avaliador explicitou os procedimentos a adotar na aula observada.			
31. Na fase de pré-observação foi discutido e analisado o plano de aula.			
32. Na reunião de pós-observação o avaliador forneceu orientações para a melhoria de aspetos menos bem conseguidos.			
33. Na reunião de pós-observação foram definidos pelo avaliador os aspetos a privilegiar na observação de aula seguinte.			
34. Na reunião de pós-observação o avaliador sugeriu ao professor avaliado a frequência de ações de formação.			
35. Na reunião de pós-observação o avaliado foi convidado pelo avaliador a propor alternativas a aspetos menos bem conseguidos.			

GRUPO C

Com este grupo de itens, pretendemos saber a sua opinião sobre o *Modelo de Avaliação do Desempenho Docente* em vigor no ano letivo 2010/2011 e a sua relação com o *Desenvolvimento Profissional dos Professores*.

ITENS	ESCALA				
	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
36. O <i>feedback</i> que tenho recebido no âmbito da avaliação do desempenho docente tem contribuído para melhorar o meu desempenho profissional.					
37. O processo de supervisão pedagógica tem estimulado o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas letivas contribuindo para a melhoria da prática profissional.					
38. Os instrumentos de registo criados para recolha de dados, no âmbito da ADD, contribuíram para promover a reflexividade entre os docentes.					
39. A observação de aulas ajudou o avaliado a melhorar o seu desempenho profissional.					
40. O processo de observação de aulas foi utilizado numa perspetiva de ajuda ao desenvolvimento profissional docente.					
41. A autoavaliação foi encarada como uma “ferramenta” que contribuiu para a reflexão da prática docente.					
42. O processo de supervisão pedagógica permitiu aos professores uma maior consciencialização dos seus pontos fortes e fracos no desempenho docente.					
43. A ADD tem motivado a inovação e melhoria das práticas letivas.					
44. A observação de aulas potenciou a utilização das tecnologias de informação e comunicação.					
45. A autoavaliação contribuiu para que os professores identificassem as principais componentes para a melhoria da qualidade do seu ensino.					
46. A observação de aulas possibilitou a criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos.					
47. A observação de aulas tem fomentado o trabalho colaborativo na atividade docente.					
48. A avaliação por pares internos não contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores.					
49. A ADD tem contribuído para promover no meu departamento curricular a reflexão sobre as práticas docentes.					
50. O processo de supervisão pedagógica em nada tem favorecido a partilha de práticas e instrumentos pedagógico-didáticos entre os docentes.					
51. As atitudes assumidas pelos avaliadores têm dificultado o desenvolvimento profissional dos professores.					
52. A formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes.					
53. Para garantir uma melhor prestação na avaliação do desempenho docente os professores devem realizar formação contínua.					

GRUPO D

Com este grupo de itens, pretendemos saber a sua opinião sobre a *Avaliação por Pares Internos, Decreto Regulamentar nº2/2010* e a *Avaliação por Pares Externos e Internos, Decreto Regulamentar nº26/2012*.

ITENS	ESCALA				
	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
54. A avaliação por pares melhora o processo de ensino aprendizagem.					
55. A avaliação por pares é um processo de supervisão que se destina a melhorar o desenvolvimento profissional do docente.					
56. A avaliação por pares tem subjacente uma intenção de controlo e não de reconhecimento do trabalho do professor.					
57. A partilha de experiências pedagógicas entre avaliador e avaliado promove a melhoria do desempenho profissional.					
58. A ADD deveria ser realizada unicamente por pares internos.					
59. A avaliação por pares internos tem proporcionado uma melhoria das práticas letivas dos professores.					
60. A avaliação por pares internos tem garantido maior rigor e sentido de justiça na ADD.					
61. A avaliação por pares internos tem fomentado uma cultura de auto-reflexividade por parte dos docentes.					
62. A ADD realizada por pares externos vem garantir maior rigor e sentido de justiça à avaliação.					
63. A avaliação por pares externos vem possibilitar a adoção de boas práticas de supervisão pedagógica.					
64. O facto da intervenção do avaliador externo se resumir à observação de duas aulas, pode fazer com que a sua ação seja encarada numa perspetiva meramente de prestação de contas.					
65. A gestão da bolsa de avaliadores externos por parte dos Centros de Formação e Associação de Escolas (CFAEs) vem fomentar o rigor e a transparência na ADD.					
66. A avaliação por pares externos possibilita um maior controlo e vigilância de todo o processo de avaliação do desempenho docente por parte da tutela.					
67. Os critérios utilizados na seleção dos avaliadores externos asseguram bem a sua legitimidade.					
68. A avaliação por pares externos vem acentuar o individualismo profissional.					
69. A avaliação por pares externos não me parece ser sensível às especificidades dos contextos das escolas/agrupamentos dos docentes avaliados.					
70. A avaliação por pares externos vem potenciar o desenvolvimento das competências pedagógicas e científicas dos professores avaliados.					

Muito obrigado pelo tempo dispensado