

EDUARDO MANUEL GONÇALVES CORREIA

**RIGOR, JUSTIÇA E EFICIÊNCIA NA AVALIAÇÃO DE
DESEMPENHO DOCENTE:
UM ESTUDO DE CASO**

Orientador: Professor Doutor Mário Henrique Jesus Gomes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

EDUARDO MANUEL GONÇALVES CORREIA

**RIGOR, JUSTIÇA E EFICIÊNCIA NA AVALIAÇÃO DE
DESEMPENHO DOCENTE:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores, do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Orientador: Professor Doutor Mário Henrique Jesus Gomes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

Resumo

O presente trabalho debruça-se sobre a implementação da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), no quadro da preconizada Supervisão Pedagógica. Intentámos aprofundar o estudo do modelo da ADD, publicado pelo Ministério da Educação, em ação, estudando a sua implementação num Agrupamento de Escolas.

Considerando que as questões para as quais procurámos resposta são essencialmente do tipo "como?", a realização de um estudo de caso foi a opção metodológica recomendável.

Aliás, para investigadores isolados, no âmbito das Ciências Sociais, como é o caso, também é a opção mais sugerida, senão mesmo a que se ajusta e se adapta à investigação qualitativa, ao campo de ação a investigar – a Educação.

O estudo de caso, enquanto investigação qualitativa, implica a "imersão" na situação concreta. É a forma mais eficaz de perceber o funcionamento deste modelo de ADD no terreno concreto.

Neste sentido, realizámos um estudo de caso num Agrupamento de Escolas, acompanhando a aplicação do modelo de avaliação mais exigente, consagrado no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, que pretendeu identificar, promover e premiar o mérito, e valorizar a atividade letiva. Centrámos-nos nas opções tomadas pela Comissão Coordenadora de Avaliação de Desempenho Docente (CCADD), com a definição de instrumentos de recolha de dados em torno do processo de avaliação, e à volta do processo, desde a fixação dos objetivos individuais às matérias mais procedimentais.

Palavras-chave: Avaliação de Desempenho Docente (ADD); Comissão Coordenadora de Avaliação de Desempenho Docente (CCADD); Instrumentos de Avaliação; Referências Universais e locais.

Abstract

This paper focuses on the implementation of the Teacher Performance Assessment, under the Supervision recommended. We intend to emerge in the model in action, studying the implementation of a Schools Association.

Considering that the issues are essentially "how?" we had conducted a case study methodology is the recommended option.

In fact, for researchers isolated within the social sciences, as is the case, is also the option suggested, but even that fits, fits the historical context, qualitative research to the field of action to investigate, Education.

The case study, while qualitative research involves "immersion" in the concrete situation, will be the most effective way to understand the functioning of this model of Teaching Performance Assessment (DDA) on the ground concrete.

In this sense, I propose the holding of a case study - participant observation - a Group of Schools - Field of action - following the application of a stricter evaluation model, as set out in Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 Janeiro, allow us to identify, promote and reward merit, and enhance the activity in school. We designate the heart of the conceptualization debate and choices made by the Coordinating Committee for the Evaluation of Teaching Performance (CCADD), with the definition of tools to collect data around the assessment process, and consideration of the concepts for the setting of individual goals, as well as matters relating to the process, including: principles, individual goals, finally, the standards of teacher performance.

Key-words: Evaluation of Teacher Performance (ADD); Coordinating Committee for the Evaluation of Teaching Performance (CCADD); Assessment Tools; References universal and local.

Agradecimentos

Manifesto o mais sincero agradecimento, pela colaboração direta ou indireta na conceção desta dissertação, a pessoas e instituições que contribuíram para a execução deste trabalho, designadamente:

- Em primeiro lugar, agradeço à Escola Superior de Educação de Almeida Garrett e aos professores, por terem recebido e apoiado o projeto do qual nasceu este trabalho, desde o primeiro momento. Em especial, devo salientar a sempre disponibilidade da Professora Doutora Ana Paula Silva e da Dr.^a Nilza Santos;
- Ao meu orientador científico, Professor Doutor Mário Henrique de Jesus Gomes, por aceitar orientar este trabalho, pela sua disponibilidade para me ouvir e pelas suas preciosas contribuições. Lembro, também, a força dada ao meu trabalho. Obrigado pelo ânimo e apoio e, ao fazê-lo, não só tornou este trabalho melhor como, com o seu exemplo, me tornou uma pessoa melhor;
- À Professora Clara Augusta Rio Apolinário Santos Simões, pela sua simpatia, disponibilidade e generosidade ao longo do curso de Mestrado;
- À minha família: à minha irmã, que consegue ser uma profissional brilhante; à minha mãe dedicada que teve muita paciência comigo, principalmente na reta final desta caminhada, pela cor especial que dão à minha vida, pelo apoio inestimável. Lembro também, da força dada pelo meu sobrinho;
- À Doutora Alexandra Rosa e Doutora Ana Peixinho pelos conselhos e preciosa colaboração ao longo deste trabalho;
- Aos meus colegas (e amigos) de trabalho e de Mestrado, que de uma maneira informal contribuíram para aquilo que se tornou o percurso que fui delineando, quer pelas conversas, comentários, sugestões e críticas...

Dedico a presente dissertação a todos os intervenientes acima citados.

Com algo de todos eles, cresceu em mim uma procura permanente. Para que resultasse o possível, deveria ser tentado o impossível.

“Aceita o conselho dos outros, mas nunca desistas da tua própria opinião”

William Shakespeare (1564-1616)

A todos os outros, muito obrigado.

Índice Geral

Resumo.....	i
Agradecimentos.....	iii
Índice Geral.....	iv
Índice de Figuras.....	vi
Introdução.....	1

Parte I

Enquadramento Teórico

A Supervisão Pedagógica e o Desenvolvimento Profissional Docente.....	8
1. O Conceito de Supervisão Pedagógica.....	9
2. A Avaliação do Desempenho Docente.....	19
3. Observação de aulas.....	20
4. Instrumentos utilizados.....	22
5. Construção e desenvolvimento de conceitos das competências profissionais dos professores.....	26
6. Aspetos em que poderá incidir a observação das aulas.....	29
Síntese.....	37
A Avaliação de Desempenho Docente no âmbito da Supervisão Pedagógica.....	38
Apresentação.....	39
1. Origem.....	39
2. Rigor, Justiça e Eficiência.....	44
Síntese.....	49
Evolução Histórica dos Modelos de Avaliação de Desempenho Docente.....	50
1. O modelo de avaliação do desempenho docente de 1990.....	53
2. O modelo de avaliação do desempenho docente de 1998.....	53
3. O modelo de avaliação do desempenho docente de 2008.....	55

4. ECD – Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho	59
5. Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho	63
Síntese	69

Parte II

Metodologia

Metodologia.....	72
Apresentação	73
1. Problemática Geral e Questões de Investigação	74
2. Opções metodológicas	77
3. Técnica de análise dos dados: análise de conteúdo	90

Parte III

Recolha, análise e interpretação de dados

A Avaliação de Desempenho Docente em Ação.....	93
Apresentação	94
1. Caracterização do agrupamento	95
2. Desenvolvimento do processo de ADD	102
3. Rigor/Objetividade	106
4. Justiça.....	115
5. Eficiência	120
Conclusão	130
Bibliografia.....	136
Legislação	147
A n e x o.....	148

Índice de Figuras

Figura 1 - Supervisão pedagógica: uma visão transformadora	15
Figura 2 - Grelha de observação global	24
Figura 3 - Grelha de registo de fontes de evidência na avaliação do desempenho	25

Introdução

O entendimento que hoje é feito acerca da Avaliação de Desempenho Docente (ADD) alterou-se com a afirmação da investigação produzida no âmbito da Supervisão Pedagógica e com a afirmação da sua importância nos documentos legislativos produzidos pelo Ministério da Educação, na última década.

Segundo Ramos (2008), a “avaliação transformou-a num processo integrado e bastante mais abrangente, indissociável de um vasto conjunto de elementos, que vão desde a definição de objetivos e padrões de referência, passando pelos processos de ensino e de aprendizagem, bem como de desenvolvimento de programas, até à conceção de mecanismos de retorno da informação que permita introduzir correções relativamente ao percurso seguido, para melhor atingir os objetivos pretendidos” (p. 11).

A avaliação do desempenho docente deixou de ser um mero procedimento burocrático, a cumprir no final de um ciclo de avaliação, por vezes desconectado do processo de ensino, a partir de um relatório de autoavaliação. “A avaliação passou a constituir uma parte contínua e conexas dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento curricular” (idem, p. 11). A ADD passou a ser encarada como um instrumento gerador de mudança, como um instrumento promotor da qualidade do ensino.

O nosso entendimento é o de que a ADD se insere no âmbito da Supervisão Pedagógica, devendo encarar-se de uma forma enquadrada com os processos referidos. Porém, é necessário assegurar condições, “para garantir a equidade e os padrões de qualidade científica e técnico-pedagógica da docência e, reflexamente, das aprendizagens” (idem, p. 14).

Objetivo do estudo

Na linha do que referimos anteriormente, neste trabalho, pretendemos aprofundar o estudo dos conceitos e práticas associados à Avaliação do Desempenho Docente, focando-nos nos aspetos que podem determinar o rigor, a justiça e a eficiência.

Assim, com este estudo, procurámos fazer uma revisão da bibliografia, no âmbito da Supervisão Pedagógica, em geral, e no da Avaliação do Desempenho Docente, em particular. A questão do rigor, da justiça da eficiência, e da eficácia é determinante para que se alcancem os objetivos que subjazem à própria ADD. Por vezes, falta aos intervenientes no processo a mais adequada formação e experiência, para assegurar estes princípios basilares. Tentámos, assim, também, contribuir para a identificação de necessidades de formação e de investigação, neste domínio.

Porque pretendemos estudar o modelo em plena aplicação, no seio da Escola, propusemo-nos perceber o potencial e as fragilidades do modelo de Avaliação do Desempenho Docente, sobretudo nas questões que nos guiaram nesta investigação.

Buscámos, em suma, ao realizar este trabalho de investigação, perceber os mecanismos adotados pelas escolas para assegurarem o rigor/objetividade, a justiça e a eficiência no processo de Avaliação do Desempenho Docente.

Pergunta de partida

Para nos guiar ao longo do trabalho de investigação, definimos como pergunta geral de partida a seguinte:

Como é que a CCADD, utilizando os Padrões de Desempenho Docente, consegue assegurar uma avaliação rigorosa/objetiva, justa e eficiente?

A pergunta de partida é subdividida em questões de investigação, que aqui podemos sintetizar em:

Como é que a CCADD assegura o rigor/objetividade, justiça e a eficiência?

De que forma os instrumentos construídos, designadamente a ficha de observação de aula, recolhem elementos (indicadores) para cada critério, face aos padrões definidos pelo ME?

Como é que a CCADD, a partir dos dados recolhidos pelos instrumentos, construídos pela própria comissão e aprovados pelo Conselho Pedagógico, atribui menções quantitativas em cada critério?

Como assegurar, nesta fase final, o rigor, objetividade, justiça e eficiência?

Relevância

Consideramos que o estudo é absolutamente relevante, num cenário em que o próprio Ministério da Educação, as associações representantes dos profissionais, a comunidade científica e os próprios profissionais estão envolvidos na implementação de um novo modelo e na sua avaliação, tentando melhorá-lo, para que cumpram os seus objetivos de incrementar a qualidade do serviço prestado pelo Sistema Educativo, ou seja, indiretamente, melhorar as aprendizagens dos alunos.

Motivação

Motivou-nos o aprofundamento das questões da Supervisão Pedagógica e, dentro desta, da Avaliação do Desempenho Docente, por considerarmos que esta poderá dar um enorme contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Também nos impulsionou a procura de potencialidades e dificuldades no modelo de Avaliação do Desempenho Docente e, neste cenário, contribuir para o aprofundamento do estudo neste âmbito, podendo colaborar para o desenvolvimento das Ciências da Educação, em geral, e do estudo da Supervisão Pedagógica, de forma particular.

Metodologia

Como será aprofundado no capítulo que dedicámos aos aspetos metodológicos, atendendo às questões de investigação (do tipo «como?») e à condição de investigador isolado, a realização de um estudo de caso é a opção metodológica recomendada.

O estudo de caso, enquanto investigação qualitativa, que implica a “imersão” na situação concreta, será a forma mais eficaz de perceber o funcionamento deste modelo de avaliação, no terreno concreto.

Neste sentido, propusemo-nos a realização de um estudo de caso, num Agrupamento de Escolas, acompanhando a aplicação do modelo de avaliação e, designadamente o debate e as opções tomadas pela CCADD, no que toca à definição de instrumentos de recolha de dados, na consideração dos padrões, e em todo o desempenho no processo de avaliação.

Não perdendo de vista o objetivo deste trabalho, fizemos análise documental e recorreremos à entrevista dos intervenientes no processo.

A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

A análise documental permite-nos perceber a forma como interpreta e comunica, se organiza e implementa o modelo em estudo, na organização onde decidimos estudar o modelo em implementação.

Estrutura do trabalho

Este relatório de investigação estrutura-se em três partes: a primeira com o enquadramento teórico, a segunda com a apresentação da metodologia e a terceira com a apresentação do caso estudado.

A primeira parte inicia-se com uma breve contextualização e clarificação de conceitos do âmbito da Supervisão Pedagógica, na sua relação com a promoção da qualidade da educação escolar.

O segundo capítulo versa sobre a Avaliação do Desempenho Docente e a sua fundamentação à luz da investigação produzida no seio da Supervisão Pedagógica.

O capítulo seguinte apresenta uma breve resenha histórica, com a evolução dos modelos de Avaliação do Desempenho Docente das últimas duas décadas, em Portugal.

A segunda parte é constituída pelo capítulo de apresentação das opções metodológicas e da sua justificação, das técnicas de recolha de dados e da forma como se procedeu à análise de concurso.

Na terceira parte, fazemos a apresentação do caso estudado, descrevendo o último modelo de Avaliação do Desempenho Docente em aplicação num Agrupamento de Escolas.

Terminamos o relatório com algumas conclusões, onde nos atrevemos a lançar pistas para alterações estratégicas ao modelo e para possíveis futuros trabalhos de investigação, neste domínio. Conclusões essas que põe a descoberto potencialidade e fragilidade do modelo mas, acima de tudo, demonstram a forma empenhada, competente e responsável como Agrupamento de Escolas implementou a ADD assegurando rigor, justiça e eficiência.

Definição de termos

A fim de uma melhor e consensualizada interpretação dos termos, expressões nucleares usados neste estudo, apresenta-se de seguida o entendimento semântico dos termos e expressões seguintes:

- Autosupervisão – estratégias de autoanálise do desempenho;
- Supervisão colegial – supervisão feita por outro(s), em equipa;
- Supervisão Pedagógica – “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” (Vieira, 1993a; Vieira et al., 2010).

Siglas ou Acrónimos

- (AE) Agrupamento de Escola
- (ADD) Avaliação De Desempenho Docente
- (CCADD) Comissão Coordenadora de Avaliação de Desempenho Docente
- (CCAP) Conselho Científico para a Avaliação de Professores
- (PADD) Plano de Avaliação Desempenho Docente
- (PAA) Plano Anual de Atividades
- (PEE/A) Projeto Educativo de Escola/Agrupamento
- (PCA) Projeto Curricular de Agrupamento
- (PCE) Plano Curricular de Escola
- (PCT) Plano Curricular de Turma
- (PTE) Plano Tecnológico da Educação
- (PPA) Plano Plurianual de Atividades
- (LBSE) Lei de Bases do sistema Educativo
- (NEE) Necessidades Educativas Especiais
- (RBE) Rede de Bibliotecas Escolares
- (ECD) Estatuto da Carreira Docente

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO

PROFISSIONAL DOCENTE

*"Os passos não conduzem,
apenas, a uma meta;
cada passo
é já em si uma meta."*

(Émile-Auguste Chartier)

Apresentação

Neste capítulo, queremos explicitar o uso que, em Ciências da Educação, temos dado ao conceito de Supervisão Pedagógica, relevante para a compreensão da perspectiva atual de Avaliação de Desempenho Docente, no quadro de uma desejada melhoria da qualidade do Sistema Educativo, em geral, e do funcionamento de cada organização de ensino, em particular.

O conceito de Supervisão Pedagógica esteve conotado com a inspeção e o controlo, começando na década de 1960, nos Estados Unidos da América, a sua emergência com um sentido renovado. Em 1980, entra no léxico educativo português e, com a revisão do modelo de Avaliação do Desempenho Docente, em 2008, assume verdadeiramente um novo protagonismo.

Entendida como uma teoria e prática de regulação dos processos de ensino, a Supervisão Pedagógica, passa a ter uma nova abordagem e está associada ao contributo para a melhoria da qualidade da Escola.

No âmago da Supervisão Pedagógica, em geral, e da Avaliação de Desempenho Docente, em particular, encontramos a observação de aulas. Vista de forma controversa e diversa pelos docentes, é uma estratégia de promoção da reflexão e da melhoria e desenvolvimento dos profissionais, se a entendermos numa perspectiva de orientação transformadora, como tentaremos expor quando aprofundarmos esta temática, no seguimento deste trabalho.

1. O Conceito de Supervisão Pedagógica

O conceito de Supervisão tem “uma herança histórica associada às funções de inspeção e controlo” (Duffy, 1998; McIntyre e Byrd, 1998). Nos anos 60 começa a demarcar-se desta visão, nos Estados Unidos da América, e vem a entrar no léxico educativo português na década de 1980 (Alarcão, 1982).

A expressão “Supervisão Pedagógica” não é nova mas, depois de se ter associado aos docentes em formação inicial, passou a ser mais comumente usada com a implementação do modelo de Avaliação de Desempenho Docente regulamentado em 2008. Todas as mudanças que emergiram na carreira docente, sobretudo desde aqui, fizeram com que a Supervisão Pedagógica ganhasse um novo protagonismo.

Debruçando-se o nosso trabalho sobre a Avaliação do Desempenho Docente e entendendo nós que esta se integra no amplo espectro da Supervisão Pedagógica, é fundamental clarificar-se o seu conceito.

“Associado à observação de aulas de todos os professores em geral e não apenas dos que se encontram em formação inicial” (Lamy, 2008, p. 1), o conceito de Supervisão Pedagógica envolve-se em alguma controvérsia, “na medida em que não é prática comum” (idem) a observação das aulas dos docentes já em exercício pós profissionalização. Estamos muito mais habituados a pensar na Supervisão Pedagógica ao nível da formação inicial (Alarcão, 2009).

Globalmente, podemos defini-la como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” (Vieira, 1993a; Vieira et al., 2010), sendo o seu foco de atenção a sala de aula, podendo reportar-se a situações de auto-supervisão e supervisão acompanhada, em qualquer cenário de desenvolvimento profissional, incluindo o da avaliação do desempenho. A proximidade entre supervisão e pedagogia “é o traço principal da aceção de supervisão aqui explorada, a qual se afasta de uma conceção mais institucional da supervisão como processo de gestão organizacional associado à noção de «escola reflexiva»” (Alarcão, 2001 e 2003).

A Supervisão Pedagógica insere-se, por isso, “num novo paradigma de intervenção e ação docente, em que as palavras-chave passam por conceitos como

missão, finalidades, competências, estratégias, responsabilidade e corresponsabilidade, monitorização, avaliação, gestão do currículo e gestão da qualidade” (Caseiro, 2007, citado por Lamy, 2008, p. 1). Alarcão (2009) refere-se à urgência de “uma nova abrangência para a Supervisão” (p. 1) referindo-se à Supervisão da Prática Pedagógica “como uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entreejudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 148).

Sergiovanni (1994) propõe uma supervisão da escola como organização, ou antes como comunidade, devendo integrar-se “num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria (...) como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p. 218).

Podemos, portanto, entender a Supervisão Pedagógica como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor (...) no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 18). Se quisermos, será a “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 154).

Atualmente, a Supervisão Pedagógica tem alargado a área da sua influência, com uma maior associação da supervisão ao “desenvolvimento profissional dos que já são profissionais (...), uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica” (Alarcão, 2009, p. 2).

Sullivan e Glantz (2000) defendem que a supervisão deve ter como características a democraticidade (Waite, 1995b e 1999) e a liderança com visão. “Democraticidade, porque é uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas e na prática reflexiva, visando profissionais autodirigidos ou, se quiserem, como se diz mais frequentemente, autónomos. Mas, também uma liderança que perspetive o futuro. Portanto, uma liderança com visão, que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas supervisivos com impacto” (Alarcão, 2009, p. 2).

Esta perspetiva implica uma visão dos supervisores – “líderes de comunidades aprendentes” (Alarcão, 2009, p. 8) – cuja função é “encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora” (idem, p. 2). Na perspetiva da mesma autora, “todos os que estão na escola são supervisores (...) [se entendermos] a supervisão como o processo autosupervisivo e heterosupervisivo” (idem, p. 3). Todos os docentes têm “a função de se entreajudarem e de contribuírem para uma escola melhor” (idem). Porém, os supervisores terão um perfil específico, são os que se destacam como líderes de pensamento, “como pessoas que apoiam, que desafiam” (idem). Alarcão, baseando-se nas ideias de Sergiovanni e Starrat, refere que a importância supervisiva das pessoas que lideram será menos importante do que a supervisão colegial, a que envolve os pares, isto é, a supervisão colaborativa e a hetero-supervisão.

Na linha das atuais conceções de Supervisão, o processo terá que começar a montante, com “a escola a pensar-se a si própria (há aqui obviamente uma metáfora) naquilo que quer ser, na missão que tem, e na forma como está organizada (ou desorganizada!) para cumprir essa missão” (Alarcão, 2009, p. 4). Segundo a autora, a “escola tem de ter um processo de monitorização, que inclui um processo de supervisão,

que tem a ver com o processo de se confrontar com aquilo que quer ser e o modo como está organizada para concretizar essa missão. Implica um confronto com a realidade, com a atividade” (idem). Implica um processo heurístico desenvolvido pelos profissionais que a constituem. “É um processo que é, simultaneamente, avaliativo do funcionamento da escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas e que, em princípio, devem ser todas” (idem).

O supervisor será um “facilitador, criador e dinamizador de contextos da aprendizagem e confiante, em que os professores têm potencialidades para aprender, para se desenvolverem, para continuarem a sua qualificação, precisando para isso apenas de contextos favoráveis, de apoios e desafios” (Alarcão, 2009, p. 8).

Qualquer que seja a acessão em que entendamos a Supervisão Pedagógica, ela só faz sentido se a considerarmos como um contributo para a melhoria da qualidade da Escola (Alarcão, 1996a e 1996b; Alarcão e Tavares, 2003; Bizarro e Moreira, 2010; Oliveira-Formosinho, 2002; Moreira, 2001 e 2005; Ribeiro, 1996 e 2006; Sá-Chaves, 2000a e 2002; Vieira, 1993a; Vieira et al., 2010).

A Supervisão Pedagógica está intimamente relacionada com os processos de apoio/regulação do ensino e da aprendizagem, com a reflexão e a investigação sobre a ação educativa e, sobremaneira, com a mudança e melhoria de práticas pedagógico-didáticas. Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão falam em «construção do conhecimento profissional» (Alarcão, 2008), no contexto da escola, estando o foco na prática educativa do professor. Vieira (1993) refere-se à “atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.”

No que respeita aos processos de desenvolvimento profissional, perspetivam-se, cada vez mais, novas responsabilidades no que respeita à Supervisão Pedagógica, incluindo no domínio da Avaliação do Desempenho dos Docentes e ao apoio aos novos profissionais no decorrer do seu período probatório. Nos últimos anos, a supervisão por via da legislação, designadamente a partir do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, tem vindo a adquirir um papel de relevo.

Aparece, como comum aos vários investigadores que se têm dedicado ao estudo da Supervisão Pedagógica, “a relevância do processo supervisivo na construção e desenvolvimento do professor, enquanto indivíduo aprendente, colaborativo e reflexivo (...) ligada à aprendizagem e melhoria de práticas ao longo da vida” (Lamy, 2008, p. 2). A Supervisão Pedagógica pode contribuir para o crescimento pessoal e profissional, para a melhoria da qualidade na educação, apoiar a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e competências, implicando diálogo, desejo de partilha e espírito de entreajuda, assentes na confiança e na humildade para continuar a aprender.

Pelas razões de fundo descritas, um dos principais argumentos defensivos da supervisão tem a ver com a confiança que o professor consolida entre os seus pares, de natureza pessoal e científica. Neste contexto profissional, os indivíduos revelam e reafirmam a proficiência dos seus pensamentos – desejável – ao longo da carreira profissional. É de realçar a

valorização de uma perspetiva científica de matriz reflexiva, que se compromete e ganha sentido na intervenção educacional, ou seja, na defesa de uma visão educativa, na qual, a natureza dos valores que regem e a qualidade dos fins que se propõe constituem a marca-de-água da sua essencialidade.

(Alarcão, I. e Roldão, M. C. 2010, pág. 10)

Neste cenário, a Supervisão deverá “ter uma orientação transformadora e emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade social” (Vieira, 2011, p. 12). A figura seguinte sintetiza os pressupostos (quadros laterais) e princípios (quadro central) desta conceção da supervisão.



Fonte: baseada em Vieira et al. (2010).

Figura 1 - Supervisão pedagógica: uma visão transformadora
Fonte: Caderno do CCAP 1, p. 12

Por outro lado, uma das funções principais da supervisão será identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los, instituindo-se dessa forma como estratégia de resistência aos fatores que limitam a pedagogia (Vieira, 2011). Esses fatores poderão ser relativos aos contextos, ou seja, aos valores, tendências e tradições, cultura institucional e expectativas da comunidade; mas, também, relativos ao professor (formação, experiência anterior, teorias pessoais, atitudes face à profissão, etc.); e os fatores relativos ao aluno, àqueles que têm a ver com a experiência anterior de aprendizagem, atitudes face à escola e os fatores relativos à sua personalidade.

É importante, em face do que acaba de ser referido, que a Supervisão Pedagógica tenha uma orientação transformadora para a pedagogia escolar, “importando encontrar modos de (inter)ação que favoreçam a emancipação profissional” (Vieira, 2011, p. 14).

Vieira (2009a, 2009b e 2010a) propõe-se definir uma pedagogia da supervisão, assente nos seguintes princípios gerais:

- articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia;
- indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade;
- desenho, realização e avaliação de planos de intervenção onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem;
- criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios;
- promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interativo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
- avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da ação pedagógica.

Podemos, por isso, sublinhar que “numa pedagogia da supervisão de orientação transformadora, a dimensão interpessoal desempenha um papel central” (Vieira, 2011, p. 15). Por outras palavras, “uma prática de supervisão transformadora assume uma dimensão estratégica, pressupondo uma intencionalidade e um esquema de ação, o qual

pode ter diferentes graus de extensão temporal, amplitude ou sistematicidade” (idem, p. 27).

As estratégias de Supervisão podem ser diversas, desde autoquestionamento/autoavaliação, com recurso a guiões ou a registos reflexivos, a projetos de investigação-ação, passando por diálogo reflexivo ou análise documental, podendo também ser através de inquérito, de observação de aulas, de narrativas profissionais ou de portefólios de ensino (Vieira, 2011, p. 25). Independentemente das estratégias utilizadas, o desenvolvimento profissional é o foco e pressupõe formação permanente. Fullan (1995) refere-se à construção de uma visão pessoal do ensino, indagação, capacidade e colaboração, devendo criar-se oportunidades para que o professor desenvolva competências e se torne supervisor crítico do seu próprio desenvolvimento profissional.

Mais do que nunca, a Escola está no centro, como alavanca de desenvolvimento social, debatendo-se “a centralidade da escola, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se autoquestionar e autoavaliar, para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social, ou seja, para se afirmar como “escola reflexiva” (Alarcão, 2001a, 2001b e 2002).

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.

Flávia Vieira (2011) fala de supervisão como atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.

2. A Avaliação do Desempenho Docente

Dentro do âmbito da Supervisão, quando nos focamos no domínio mais restrito da ADD, segundo Figari (2008), podemos pensar em três perspetivas diferentes, cada uma com um conjunto de questões emergente:

A começar, há que refletir sobre o ‘processo de avaliação’, surgindo a questão “«o que é que se passa quando se avalia?»», questão que se coloca, há muitos anos, no domínio da investigação sobre avaliação. Se for possível responder a esta questão, é também possível responder a uma outra que é fundamental para nós: o que é que se passa quando se avaliam os professores?” (idem, p. 17)

Depois, importa observar e analisar as características profissionais dos docentes: “as funções e as competências dos docentes, consideradas no quadro de uma carreira, de um estatuto e de uma cultura. Daí a questão: o que é que se avalia quando se avaliam os professores?” (idem).

Por fim, pensar na questão do impacto da própria ADD no sistema educativo: “será que constitui um instrumento destinado a pôr em causa hábitos e tradições enraizados naquele sistema? Isto é: que novas situações e que regulações pode esta avaliação eventualmente implicar?” (idem).

O mesmo autor defende que se repense a ADD, integrando uma visão considerada mais tradicional de controlo da realização das tarefas e um dos objetivos assumidos os normativos legais - o desenvolvimento das pessoas. Segundo as suas próprias palavras: “as nossas sociedades são reguladas através de numerosos dispositivos de controlo (contabilístico, fiscal, jurídico, médico, ...), pelo que não surpreende encontrá-los na gestão das carreiras dos professores.” No fundo, avaliar é julgar, prestar contas e comparar (idem, p. 18). Propõe, por isso, “uma modernização dos dispositivos e das práticas” (idem, p. 19), para se criar uma cultura de eficácia e haja reconhecimento das competências adquiridas.

Clímaco (2008) defende que “numa ótica de desenvolvimento, a avaliação é um mecanismo de regulação de práticas, cujos parâmetros e critérios são concebidos de modo a produzir informação de retorno a cada professor que ele possa utilizar como condição de aprendizagem” (p. 29).

3. Observação de aulas

A Supervisão e a Avaliação do Desempenho dos professores continuam a ser fortemente influenciadas pelo modelo clínico, que se baseia no estudo de situações reais do contexto escolar. O recurso à observação pretende analisar padrões no comportamento em sala de aula, com vista à melhoria do ensino, através da colegialidade e da interação entre professores e supervisores (Alarcão, 2002; Sá Chaves, 2002). Tratando-se de um processo de observação, reflexão e ação sobre a prática, implica uma colaboração estreita entre o observador e o observado. O observador assume o papel de colega crítico, que funciona como apoio e recurso para a superação das dificuldades sentidas (Alarcão e Tavares, 2003).

Na atualidade, os modelos supervisivos são essencialmente mais colaborativos, diferenciados e desenvolvimentistas, adequados às necessidades de desenvolvimento de cada professor (Glatthorn, 1997; Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2007). Envolvem os professores e os supervisores “na recolha (em sala de aula) e discussão de evidências, de tomada de decisões e de apoio aos docentes tendo em vista a melhoria do ensino e do desempenho dos alunos (...) procuram estimular o envolvimento de professores e administradores na construção e manutenção de comunidades de aprendizagem centradas no desenvolvimento individual e organizacional” (Reis, 2011, p. 8).

É fundamental que se separe a atual conceção de Supervisão, incluindo a observação de aulas, de modelos de inspeção e controlo. A observação de aulas deverá ser “um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo,

centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens” (Reis, 2011, p. 11).

Usualmente, são considerados os seguintes tipos de observação de aulas:

- tendo em vista a avaliação do desempenho dos docentes, a observação de aulas constitui uma oportunidade para os supervisores recolherem evidências;

- também a observação de práticas consideradas interessantes, nomeadamente com o objetivo de promover o contato com uma diversidade de abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos. “A observação regular de aulas e uma discussão de qualidade sobre o desempenho constituem uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e experiência” (Reis, 2011, p. 12).

- a observação por uma pessoa que o próprio docente considera qualificada para o observar e apoiar o seu desenvolvimento profissional. Neste tipo de observação, o central são os “aspectos relativamente aos quais o professor observado deseja obter comentários e sugestões de melhoria” (Reis, 2011, p. 12).

Em suma, a observação pode ser uma técnica usada

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, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas

(Reis, 2011, p. 12).

Na observação formal, é recomendável a realização de um encontro prévio, para se definir o objetivo da observação, para que observado e observador estejam

em sintonia. Posteriormente, também é usual realizar-se um encontro para análise da aula observada e *feedback*.

4. Instrumentos utilizados

Na literatura sobre a observação de aulas, diversos autores apresentam propostas de guíões e de fichas de registo, passíveis de serem usadas no processo de Avaliação do Desempenho Docente (abertas à adaptação em cada contexto).

Apresentamos, seguidamente, um exemplo, de guíões sugeridos para nas fases de pré e pós-observação de aulas.

Guiões de pré e pós-observação de aulas

Traduzido e adaptado do GSI Teaching and Resource Center, University of California:

Guião de Pré-observação

1. Conversa sobre a finalidade da observação e o que os professores, observado e observador, esperam dela.
2. Estabelecimento de confidencialidade (garantia ao professor observado de que não irá divulgar informação de outros, à exceção dos que têm responsabilidades na observação: Comissão de Avaliação, Direção...).
3. Reflexão sobre a aula a observar.

Exemplos de questões a discutir na pré-observação:

- a. Que caracterização faz da turma? Que abordagem de ensino tem vindo a adotar?
- b. Quais são os objetivos da aula? E os conteúdos? Está prevista alguma modalidade de avaliação?
- c. Como irá ser abordado o conteúdo? Que estratégias?
- d. Quais são os passos da aula?
- e. Que aprendizagens devem realizar os alunos nesta aula?

f. Que dificuldades prevê? Como pensa resolvê-las?

g. Há algum aspeto específico sobre o qual a observação se deva centrar?

(por exemplo, participação dos alunos, ritmo, fases da aula, uso dos recursos, questionamento dos alunos, momentos de verificação/*feedback*, interação entre os alunos, trabalho de grupo, instruções, apresentação/explicação de conceitos/matérias, método de ensino, etc.)

A. _____

B. _____

C. _____

h. Como se sente relativamente à observação?

i. Que questões gostaria de discutir?

Guião de Pós-observação

Análise dos aspetos observados e estratégias de melhoria (ver Guião de Pré-observação, questão g):

A. Estratégia futura e justificação:

B. Estratégia futura e justificação:

C. Estratégia futura e justificação:

Estes guiões de apoio à realização dos encontros de pré e pós-observação de aulas (Vieira e Moreira, 2008a), serão para utilização pelos professores, avaliador e avaliado, tendo em vista a operacionalização do ciclo de observação clínica (In Cadernos do CCAP-1, Flávia Vieira e Maria Alfredo Moreira, pág. 31 e 32).

Na figura abaixo, apresentamos uma grelha de observação global, onde se pretende abarcar dimensões gerais da pedagogia. Esta grelha foi concebida no sentido de apoiar a observação de aulas no âmbito do processo de avaliação do desempenho nas escolas, numa fase inicial da implantação desse processo.

A abordagem do(a) professor(a) promoveu/criou oportunidades para...
<p>Aprendizagens significativas no âmbito da disciplina (conteúdos substantivas) (aprendizagens ajustadas ao programa e aos alunos – competências prévias, interesses, necessidades; úteis noutras situações de aprendizagem e/ou em situações do quotidiano; desafiadoras...)</p> <p>.....</p> <p><i>Aspetos conseguidos e a melhorar.</i></p>
<p>Aprender a aprender – construção de competências de aprendizagem (da disciplina e/ou transversal) (reflexão sobre dificuldades e estratégias de aprendizagem; trabalho independente/autodireção; espírito/trabalho colaborativo; negociação; espírito crítico; auto/heteroavaliação; avaliação do ensino...)</p> <p>.....</p> <p><i>Aspetos conseguidos e a melhorar.</i></p>
<p>Exploração de materiais e recursos com valor educativo (uso de materiais e recursos que possibilitam expandir competências, aprofundar conhecimentos, pesquisar informação, comunicar com outros, confrontar ideias, refletir sobre a aprendizagem...)</p> <p>.....</p> <p><i>Aspetos conseguidos e a melhorar.</i></p>
<p>Diálogo educativo (professor-aluno; entre alunos) (<i>expressão de sentimentos, ideias, opiniões, experiências; convivência democrática; comunicação inclusiva; participação equilibrada; relacionamento afável; colaboração e respeito; resolução de problemas/conflitos; partilha de dúvidas; feedback positivo e apoio na resolução de dificuldades...</i>)</p> <p>.....</p> <p><i>Aspetos conseguidos e a melhorar.</i></p>
Outras dimensões a considerar
Sugestões/ideias para reflexão

Figura 2 - Grelha de observação global
Fonte: Vieira e Moreira (2008a, p. 118-119)

Importa não esquecer que a observação pode transportar alguns obstáculos e subjetividade, que se potenciam no contexto da avaliação de desempenho, sobretudo se a observação for reduzida a um conjunto mínimo de aulas e tiver a função classificatória. Assim, a observação de aulas está sujeita a constrangimentos que podem colocar em causa a sua fiabilidade enquanto instrumento classificatório. Goldhammer et al. (1980) salientam os seguintes problemas:

O mito da objetividade na recolha de informação, a influência da disposição do observador no modo como observa, a sua incompetência para observar, as consequências da distância física e psicológica entre observador e observado na construção de perspetivas sobre a aula, os

efeitos da presença do observador no professor observado e nos alunos, as “gafes” do observador pela participação “intrusa” na aula e a sua falta de consciência relativamente aos problemas e enviesamentos da observação.

(in Cadernos do CCAP-1, pág. 38)

Com o objetivo de tornar mais rigorosa e eficiente a observação, a figura seguinte (grelha de registo de fontes de evidência na avaliação do desempenho), pode auxiliar na avaliação de diferentes vertentes do desempenho pedagógico (*).

Fontes	A. Preparação e organização das atividades					B. Realização das atividades letivas					C. Relação pedagógica com os alunos					D. Avaliação das aprendizagens dos alunos				
	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	C1	C2	C3	C4	C5	D1	D2	D3	D4	D5
Planos ¹																				
Recursos ²																				
Registos do professor ³																				
Registos dos alunos ⁴																				
Trabalhos dos alunos ⁵																				
Observação ⁶																				
Outros ⁷																				

1 Planos de longo, médio e curto prazo.

2 Recursos didáticos, instrumentos de recolha de informação.

3 Notas de campo, reflexões pontuais/sistemáticas, análise de informação (por exemplo, da avaliação formativa), relatos de experiências, relatório de autoavaliação...

4 Reflexões pontuais/sistemáticas, respostas a questionários/entrevistas/listas de verificação de aprendizagem...

5 Exemplos significativos de trabalhos dos alunos.

6 Registos de observação de aulas (auto-observação ou observação interpares).

7 Documentação de participação em iniciativas inovadoras, opiniões dos encarregados de educação, apreciações dos pares, etc.

Figura 3 - Grelha de registo de fontes de evidência na avaliação do desempenho

Fonte: Vieira e Moreira (2008a, p. 116).

(*) A1, A2.... B1, B2 etc. reportam-se a parâmetros específicos que forem definidos no âmbito de cada uma das quatro vertentes consideradas – ver, por exemplo, os descritores para cada dimensão da avaliação, publicados no despacho que estabelece os padrões de desempenho docente (Despacho nº. 16034/2010 do Ministério da Educação, publicado no Diário da Republica em 22 de outubro).

(in Cadernos do CCAP-1, pág. 39)

5. Construção e desenvolvimento de conceitos das competências profissionais dos professores

“Existe um consenso alargado entre os especialistas de que o movimento de formação baseada nas competências teve o seu início nos E.U.A., no campo específico da formação de professores, nos anos 60 do séc. XX, movimento que posteriormente viria a alastrar a outros campos de formação profissional (Burke *et al.*, 1975; Elam, 1971; Houston, 1980).”

Burke et al. (1975, p. i) anotaram que “um dos problemas persistentes enfrentados pelas instituições que pretendem redefinir os seus programas de formação de professores na direção de atividades baseadas na competência é a falta geral de definição e de critérios sobre o que constitui exatamente um programa de formação de professores baseado nas competências.

O mesmo autor, Burke, viria mais tarde, em 1989, a considerar que se mantinham válidos os critérios para descrever e avaliar os programas baseados na competência, desenvolvidos pelo National Consortium of Competency Based Education Centres, nos anos 70.

Trata-se de um conjunto de vinte e quatro critérios que vale a pena aqui transcrever na medida em que iluminam de modo muito preciso o que foi (é?) o movimento de inspiração behaviorista de formação de professores baseado em competências.

Critérios para descrever e avaliar os programas baseados na competência

Especificações das competências:

1. As competências baseiam-se numa análise do papel ou papéis profissionais e/ou numa formulação teórica das responsabilidades profissionais.
2. As afirmações sobre as competências descrevem resultados esperados da *performance* de funções relacionadas com a profissão ou aqueles conhecimentos, *skills* e atitudes que se considera serem essenciais para a *performance* dessas funções.
3. As definições das competências facilitam uma avaliação referida ao critério.
4. As competências são tomadas como indicadores potenciais da eficácia profissional e são sujeitas a procedimentos de validação contínua.
5. As competências são especificadas e tomadas públicas antes da observação.
6. Os programas são baseados nas competências e mostram uma vasta gama de perfis de competências.

Processo de ensino-aprendizagem

7. O processo de ensino-aprendizagem deriva de e está articulado com competências específicas.
8. A planificação que suporta o desenvolvimento de competência(s) está organizada em unidades/módulos com uma extensão tal que possa ser gerida.
9. A planificação é organizada e concretizada de modo a acomodar o conteúdo de aprendizagem dos alunos, a sua preferência por uma dada sequência, o ritmo e as necessidades detetadas.
10. A progressão/aprendizagem dos alunos é decidida após terem demonstrado pelo menos uma competência específica.
11. A extensão do processo do aluno é dada a conhecer a este ao longo das atividades.
12. As especificações da(s) aprendizagens são revistas e modificadas com base nos dados do *feedback*.

Avaliação

13. As finalidades de uma competência estão “validamente” relacionadas com a definição dessa competência.
14. As medidas de uma competência são específicas, realistas e simples observáveis, realizáveis na aula.
15. As evidências de uma competência distinguem, com base em modelos/padrões (*aprendizagens*) a motivação para a demonstração das competências.
16. Os dados proporcionados (evidências observáveis) pela avaliação das competências são utilizáveis e úteis para a tomada de decisões.
17. As medidas e os modelos/padrões das competências são especificados e tomados mensuráveis (conhecidos) antes do processo de observação.

Gestão

18. São produzidos esclarecimentos pedagógico-didáticos para orientar, em termos gerais, a estrutura, o conteúdo, a operacionalização e a base de recursos do conteúdo/planificação.
19. As funções, responsabilidades, procedimentos e gestão, resolução de soluções são definidos claramente e tomados explícitos.

Planificação global

20. O docente tem a intenção de modelar as atitudes e os comportamentos desejados da parte dos alunos ao conteúdo.
21. São tomadas medidas para orientação, avaliação, aperfeiçoamento e apoio do(s) professor.
22. A investigação/pesquisa e as atividades de divulgação são parte integrante de todo o plano da disciplina (PCT).
23. É necessária flexibilidade pedagógica em relação a todos os aspetos do plano/contéudo(s).
24. A planificação é operacionalizada como um sistema completamente integrado e global.

Fonte: Burke *et al.*, 1975, citado em Burke, 1989, pp 13-14

6. Aspectos em que poderá incidir a observação das aulas

Para cada observação de aula deverão ser definidos focos específicos eventualmente, negociados entre o supervisor e o professor a observar. As observações de aulas são adequadas, dado que se desconhecem por completo as competências do professor, permitindo identificar aspectos merecedores de observação, reflexão e consequente discussão mais aprofundadas.

Watson-Davies (2009) sugere que a observação e a reflexão se centrem em dois aspetos: um, em que se pretende que o professor melhore as suas competências; outro, que encoraje o professor a inovar através da adoção de uma nova abordagem, metodologia ou atividade. Estes dois focos poderão ser trabalhados durante um período letivo e, posteriormente, alterados de acordo com as necessidades evidenciadas pelos professores.

(In Cadernos do CCAP – 2, pág. 27)

Exemplos de focos de observação e de questões orientadoras

Organização da sala de aula*	<ul style="list-style-type: none">- Como estão dispostas as mesas e as cadeiras?- A que distância uns dos outros se sentam os alunos? E do professor? Os alunos estão agrupados de alguma forma?- Qual o aspeto da sala de aula? O que está afixado nas paredes? Que recursos estão disponíveis na sala?- Existe muito barulho na sala? Existem interrupções causadas por fatores exteriores?- As cadeiras são confortáveis? Existe suficiente luz e espaço de trabalho na sala de aula?- Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam em cada aula?
-------------------------------------	---

<p>Gestão da sala de aula*</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quem define o que se vai fazer na aula? - Este plano é flexível? Qual é a reação do professor e dos alunos quando alguém faz uma pergunta ou aborda um tema diferente do planeado? - Qual é a rotina diária? - Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define? como são comunicadas? - Como é que os alunos estão organizados para trabalhar – individualmente, em grande grupo, em pequenos grupos?
<p>Interação na sala de aula*</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quem fala? para quem e durante quanto tempo? - Qual é o padrão de interação – fala uma pessoa de cada vez, muitas pessoas ao mesmo tempo, ou um misto? Quem regula este padrão? como é dada a palavra às pessoas? - Como é que os alunos e o professor falam uns com os outros (interrompendo, partindo do que outro disse, etc.)? - Sobre o que é que se fala na aula (atividades letivas, experiências pessoais, etc.)? - Com que frequência existem silêncios e como é que o professor e os alunos lidam com eles? - Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas? - Com que frequência existem desacordos? são sobre o quê?
<p>Discurso do professor*</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que o professor felicita os alunos? - Que tipos de perguntas faz o professor (de resposta sim/não, com uma resposta certa, de resposta aberta, etc.)? - A quem é que o professor dirige as perguntas? - O professor dá tempo para os alunos pensarem depois de fazer uma pergunta? - Que tipo de <i>feedback</i> dá o professor às perguntas dos alunos? - O professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas? - Como é que o professor mostra que está a ouvir? - Como é que o professor dá instruções? - Como é que o professor estimula a discussão?

<p>Discurso dos alunos*</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipos de perguntas fazem os alunos? Com que frequência? - Que tipos de resposta dão os alunos? Qual a extensão das suas respostas? - Com que frequência iniciam os alunos um novo tema de conversa ou apresentam opiniões? Que temas e opiniões apresentam? - Quem conversa e com que frequência? - Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável? - <i>Como é que os alunos reagem ao feedback do professor?</i>
<p>Relação entre os alunos – sentimento de comunidade*</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que os alunos interagem uns com os outros? - Existe movimento dentro da sala de aula? De que tipo? - Todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor? - Como é que os alunos pedem ajuda (perguntando a um colega, levantando a mão, esperando que o professor se aproxime deles)? - Os alunos ajudam na tomada de decisões acerca das atividades e dos conteúdos das aulas?
<p>Clima de sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados? - O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos? - O humor é usado de forma apropriada? - O professor não inferioriza ou envergonha os alunos? - O professor ouve atentamente os alunos? - O professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos? - Existe um clima de tranquilidade que favorece a aprendizagem? - Existe um clima de colaboração e de ajuda mútua? - Existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?

Atividades educativas	<ul style="list-style-type: none"> - As atividades educativas adequam-se aos objetivos propostos? - As atividades educativas são complementares e estão bem articuladas? - A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos? - Existe diferenciação de atividades de acordo com as necessidades dos alunos? - O professor apresenta aos alunos o tema e os objetivos de cada atividade? - O professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade? - As atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos? - As explicações são claras para os alunos? - Os exemplos, as metáforas e as analogias são adequados? - O professor recorre a situações do dia-a-dia dos alunos para exemplificar os conceitos abordados na aula? - O professor evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida quotidiana dos alunos?
----------------------------------	--

(*). Adaptado de National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (1998).

(Pedro Reis, *Observação de aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Caderno 2 – CCAP, pág. 28-29)

Apresentam-se vários exemplos de listas de verificação. Este tipo de instrumento apresenta uma lista pormenorizada de comportamentos ou acontecimentos considerados desejáveis, organizados por áreas/dimensões.

Lista de verificação

Nome do professor: _____		
Data: ____/____/____ Ano e turma: _____ Disciplina: _____		
	Indicadores	✓ Sim
Diferenças Individuais	Evidencia conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem mais adequadas a cada aluno.	
	Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada aluno.	
	Cria oportunidades para reforçar a autoestima de cada aluno.	
Oportunidades de aprendizagem, objetivos e tarefas	Define objetivos de aprendizagem.	
	Propõe atividades de aprendizagem adequadas aos objetivos propostos.	
	Propõe estratégias de aprendizagem diferenciadas para grupos e indivíduos.	
	Estimula o pensamento dos alunos.	
	Estimula a interação entre os alunos.	
	Avalia o grau de concretização dos objetivos pelos alunos e fornece <i>feedback</i> .	
	Ensina técnicas de estudo individuais e colaborativas de forma explícita.	
Ambiente de trabalho	Distribui os alunos de forma adequada às atividades de aprendizagem.	
	Organiza e disponibiliza recursos.	
	Integra tecnologias de informação e comunicação nas aulas.	
Comunicação	Apresenta os objetivos de aprendizagem de forma clara.	
	Relaciona as atividades com aprendizagens anteriores e futuras.	
	Estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem.	
	Fornece instruções de forma clara.	
	Explicita os critérios de avaliação de forma clara.	
	Ouve, analisa e responde aos alunos.	
Rubrica do Observador: _____		Rubrica do professor: _____

Fonte: Reis (2010)

Lista de verificação

Nome do professor:	Nº de alunos:	Hora:
Disciplina:	Ano:	Turma:
Aspetos a observar		✓ Sim
1. A planificação da aula foi seguida?		
2. Os recursos utilizados eram adequados às atividades propostas?		
3. Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências dos alunos?		
4. Houve diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades individuais dos alunos?		
5. O ambiente de sala de aula era promotor de aprendizagens?		
6. As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas atividades realizadas?		
7. As formas de comunicação eram apropriadas aos objetivos propostos e às características dos alunos?		
8. O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?		
9. Houve evidências de que os alunos tenham aprendido?		
10. Os alunos foram avaliados?		
11. Os alunos participaram na sua própria avaliação?		
12. Foram identificadas algumas necessidades de formação?		
Observador:	Data:	

Lista de verificação

Nome do professor:		Nº	Hora:
Disciplina:		Ano:	Turma:
Inferências			<input checked="" type="checkbox"/> Sim
Sala e recursos	1. Os alunos estão sentados e distribuídos de forma apropriada.		
	2. Os equipamentos são utilizados de forma segura.		
	3. Os recursos de aprendizagem são utilizados de forma eficaz, estimulando a aprendizagem de acordo com as culturas e as competências dos alunos.		
	4. As tecnologias de informação e comunicação são utilizadas sempre que se justifica.		
	5. A sala de aula está bem organizada.		
	6. A aula está organizada de forma a minimizar comportamentos inapropriados.		
Ensino	7. O professor evidencia um bom nível de conhecimento do conteúdo que está a ensinar.		
	8. O professor tem altas expectativas quanto ao desempenho dos alunos e interage com eles de uma forma que os desafia a evoluir e os mantém centrados na atividade.		
	9. O professor partilha os objetivos de aprendizagem com os alunos.		
	10. A planificação feita pelo professor pretende constituir um desafio para todos os alunos.		
	11. São utilizadas formas de comunicação e atividades de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos.		
	12. O desempenho dos alunos é avaliado.		
	13. O professor responde de forma apropriada às questões dos alunos.		
	14. A estrutura da aula permite uma boa utilização do tempo disponível, assegurando que os alunos estão envolvidos e concentrados nas tarefas o maior tempo possível.		
	15. É disponibilizado <i>feedback</i> construtivo e específico aos alunos, reforçando certos comportamentos e ajudando-os a perceber como melhorar e progredir.		
	16. Os comportamentos inapropriados são geridos de forma eficaz.		
	17. São dadas aos alunos oportunidades de assumirem responsabilidades.		
	18. A aula é iniciada e concluída de forma adequada.		

Aprendizagem	19. Os alunos evidenciam uma atitude positiva, envolvendo-se ativamente nas atividades propostas.	
	20. Existem evidências de respeito entre o professor e os alunos.	
	21. Os alunos tratam-se uns aos outros com respeito.	
	22. Os alunos demonstram capacidade de iniciativa e assumem responsabilidades.	
	23. Os alunos estão perfeitamente conscientes e informados acerca do que se espera deles.	
	24. Os alunos participam na sua própria avaliação.	
	25. Existem evidências de aprendizagens dos alunos.	
Observador:		Data:

Síntese

O conceito de supervisão não é novo, tendo evoluído, como o demonstrámos neste capítulo, no sentido de um maior foco no desenvolvimento dos profissionais e da Escola, afastando-se duma conceção de controlo ou inspetiva. A Avaliação do Desempenho Docente é, segundo o que temos vindo a defender, uma oportunidade de «construção do conhecimento profissional», sendo a escola “o espaço, por excelência, de referência da prática educativa do professor, com o qual ele constrói esse conhecimento” (Alarcão, 2009, p. 35).

Ao longo deste capítulo, para além de clarificarmos um conjunto de ideias acerca do conceito de Supervisão Pedagógica e da própria Avaliação de Desempenho Docente, apresentamos também uma série de exemplos de instrumentos/recursos, passíveis de serem utilizados nestes domínios, como excelentes auxiliares da reflexão para a melhoria de uma Cultura de Supervisão mais abrangente que, no fundo, é o que se espera seja conseguido.

**A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NO ÂMBITO DA
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

*"Um barco sai para o leste e o outro para o oeste
Levados pelo mesmo vento que sopra;
É a posição das velas, e não o sopro do vento,
Que determina o caminho que eles seguem."*

(Ella Wheeler Wilcox)

Apresentação

Neste capítulo fazemos uma apresentação, ainda que sucinta, do estado atual do estudo da Avaliação do Desempenho Docente. A Avaliação do Desempenho Docente, na nossa ótica e como temos vindo a referir, integra-se no âmbito da Supervisão Pedagógica, importando dos investigadores desta área, fundamentos, instrumentos e práticas.

Desde logo, no que diz respeito às observações de aulas, entendida como “técnica” utilizada para recolher elementos conducentes à reflexão e melhoria da prática pedagógica, parte da sua fundamentação, de instrumentos passíveis de serem usados e sugestões, foram sendo referidos no capítulo anterior.

Por tudo isto, neste capítulo, apenas nos queremos centrar em alguns aspetos mais específicos da Avaliação do Desempenho Docente, sobretudo fazendo despoletar algumas pistas de reflexão e para clarificação do entendimento que fazemos do que é a Avaliação do Desempenho Docente.

1. Origem

Entre nós, nos últimos anos, a necessidade de elevar os padrões do ensino e a qualidade das aprendizagens dos alunos, tem levado os governos a introduzirem reformas nas escolas e no trabalho dos professores, no sentido de uma maior prestação de contas: relança-se a importância da Avaliação do Desempenho Docente.

Neste capítulo pretendemos refletir acerca da importância e, simultaneamente, da complexidade da avaliação de professores, tendo em conta todas as suas dimensões, a identidade profissional, as vertentes pedagógicas e éticas, os seus possíveis sentidos e respetivas implicações.

Com a introdução do modelo de ADD de 2008, foram lançados novos reptos à Supervisão Pedagógica e veio para a discussão pública a própria ADD, reabrindo o debate sobre questões ligadas à profissionalidade dos professores.

A ADD encontra-se, na literatura sobre o tema, integrada num processo de supervisão de natureza complexa que se baliza entre a monitorização, orientação e apoio prestado aos docentes e a própria avaliação do desempenho em si mesma. Assim, analisar-se-á, ainda que sucintamente, a relação entre a ADD e a Supervisão, aludindo para o papel das práticas supervisivas e dos seus agentes, fazendo emergir algumas conceções e contributos teóricos significativos relativos à Supervisão Pedagógica e ao conhecimento profissional dos professores.

Ao nível europeu e internacional, surgem algumas tendências de comparações de resultados, de construções de padrões e de indicadores de qualidade. Pensemos, por exemplo, no Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação, com o horizonte em 2020, e das opções tomadas por Portugal, designadamente com o Programa Educação 2015.

Os governos portugueses foram assinando, ao longo dos anos, um conjunto de convenções, comprometendo-se com a generalizada melhoria dos resultados e do acesso de todos a uma cada vez mais alargada escolaridade obrigatória. São disso exemplo, a “Convenção sobre a luta contra a discriminação do domínio do ensino” (UNESCO, 1960). Depois desta convenção, há a considerar três compromissos históricos enquadramentos das práticas educativas: ao nível nacional, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e, ao nível internacional, o Acordo de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Outros documentos têm vindo a ser produzidos para apoiar e ajudar a implementar as ideias expressas nas aludidas convenções, dos quais podemos destacar a Carta do Luxemburgo para uma Escola para Todos (1996), na sequência do programa Hélios II (1993-1996) com a proclamação europeia do princípio da não-discriminação, consagrada também no artigo 13.º do Tratado de Amesterdão (1997) e a Declaração de Madrid (2002), com o princípio de «não discriminação mais Ação Positiva fazem a Inclusão Social».

Assumindo-se, com a mudança do papel social da Escola que foi emergindo, designadamente a partir da pressão que decorre da revolução industrial e agora com a globalização, a importância da “profissionalidade docente” (Roldão, 1999b), em Portugal apostou-se na qualificação dos docentes. A quase totalidade dos docentes é profissionalizada. Agora, o foco seguinte é a importância de se generalizarem as estratégias de Supervisão Pedagógica.

A prática supervisiva impõe que o supervisor seja detentor de um conjunto de conhecimentos profissionais (Alarcão e Tavares, 2003, p. 150-151) e deverá compreender o seguinte:

(...)

- *conhecimento contextualizado da escola como organização, detentora de uma missão, um passado, um projeto para o futuro e um determinado nível de desenvolvimento e envolvimento com a realidade circundante;*
- *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);*
- *conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;*
- *conhecimento dos fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;*
- *conhecimento das metodologias de investigação-ação-formação;*

- *conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (institucional, das aprendizagens, do desempenho);*
- *conhecimento das ideias e das políticas sobre educação.*

Moreira (2005) e Sá-Chaves (2000)

A avaliação tem também uma função administrativa que se relaciona com a função que se segue no ciclo político-administrativo: planificação; execução; avaliação e retroação da avaliação e novamente este ciclo (planificação-execução-avaliação). É, portanto, um controlo do sistema administrativo, como um processo de controlo da “prestação de contas”, e da avaliação do desempenho educativo, da distribuição de recursos e da responsabilização dos gestores.

Por outro lado, a avaliação tem também uma dimensão cognitiva. Na ótica do investigador João Barroso (2000),

a avaliação é uma forma de conhecimento sobre a realidade e, nesse sentido, a avaliação produz conhecimento e é uma forma de entender a realidade social, na interação de conhecimento especializado dos avaliadores e o conhecimento prático dos avaliados num processo de simplificação recíproco. Ela permite desenvolvimento de práticas profissionais informadas baseadas no conhecimento, e baseado num modelo de racionalidade técnica, que é conhecer para agir

Barroso (p. 10).

Além de que tem também uma dimensão social importante. Segundo o mesmo investigador,

a avaliação é vista como um processo social que envolve informação e participação dos diferentes setores, contribuindo muitas vezes para dar um novo sentido às políticas que estão a ser avaliadas e para legitimar processos de racionalidade. A avaliação adquire, assim, um carácter pluralista na construção do referente e ao mesmo tempo um carácter criterial participativo. Ou seja, se nós encararmos a avaliação como sendo um processo negocial, a avaliação é necessariamente um processo participado plural, onde os vários referentes numa relação com o poder estabelecem assim, e definem os termos e as técnicas da avaliação. Nesse sentido portanto, é que nós devemos encarar neste contexto da avaliação como um processo negocial, a ideia de que há uma avaliação democrática

Barroso (p.11).

Este conceito de avaliação democrática baseia-se nos seguintes fatores:

- 1 - Uma avaliação democrática que tem uma pluralidade dos valores que constituem o referencial da avaliação;
- 2 - O envolvimento da comunidade interessada no objeto da avaliação;
- 3 - O papel facilitador assumido pelo avaliador juntos dos diversos atores;
- 4 - Uma larga difusão da informação produzida.

A avaliação dos professores é uma questão difícil de analisar com serenidade, também porque mexe com o sentimento de “honra” das pessoas (dos avaliadores e dos avaliados) e a sua abordagem é muitas vezes subjetiva.

M.^a de Lurdes Rodrigues, uma das Ministras da Educação que gerou mais polémica sobre a questão da ADD, por ter revolucionado o seu funcionamento, introduzindo um modelo diferente, assume que “todos os modelos de avaliação são imperfeitos por definição, ficam sempre aquém, não apenas das expectativas de quem avalia, mas também de quem é avaliado. Mas, a inevitável imperfeição dos modelos não deve ser um impedimento” (Rodrigues, p. 7).

Assumindo-se esta premissa, é necessário encontrar-se “um equilíbrio para a tensão existente entre as dimensões profissional e organizacional da atividade docente:

- A dimensão profissional é de natureza predominantemente técnica, científica e pedagógica e tem especificidades cuja avaliação requer o respeito pela autonomia o envolvimento de pares e o reconhecimento da importância da experiência;

- A dimensão organizacional que está relacionada sobretudo com as funções de gestão e a dinâmica funcional das escolas, para as quais são essenciais capacidades de liderança, de trabalho em equipa, de perceção da missão e dos objetivos da escola enquanto organização de prestação de serviço público” (idem, p. 8).

2. Rigor, Justiça e Eficiência

As questões do rigor, da justiça e da eficiência aplicadas à Avaliação de Desempenho Docente no fundo são questões que se relacionam diretamente com a ética, com a moral e com a deontologia.

Baptista (2011) apresenta-nos uma excelente reflexão acerca destes conceitos, segundo a qual “a ética diz respeito à reflexão sobre os fundamentos e os fins da ação, tendo por base a utopia do humano consensualizada em cada tempo histórico” (p. 8). Por outro lado, “a moral corresponde ao plano de realização histórica da ética, remetendo para as dimensões normativas e imperativas da ação” (p. 9). Nesta aceção, podemos perceber que é a vontade humana que determina a qualidade moral da ação, justificando que seja praticada por respeito ao dever e não apenas em conformidade com o dever. “Atualmente, designa-se por deontologia o universo moral de uma determinada profissão, considerando que existem comportamentos morais característicos e distintivos das atividades profissionais” (p. 9). Portanto, as deontologias obedecem a critérios de racionalidade, universalidade e constrangimento (idem).

Partindo destes conceitos-chave, é fundamental refletirmos na ética e na deontologia da profissão docente, quando se aborda a questão da Supervisão Pedagógica e, nesta, a Avaliação de Desempenho Docente.

No âmbito generalizado da Educação, as éticas e as deontologias profissionais desenvolvem-se por referência a um bem comum que é a Educação e o Desenvolvimento Humano, consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Portugal, através da sua Lei da Bases do Sistema Educativo (1986, com as revisões subsequentes), assumiu este compromisso de promover a educação e o desenvolvimento humano. “Valorizada como bem comum de referência global – como o grande tesouro da Humanidade –, a educação passa a ser perspectivada em toda a sua amplitude socio-antropológica. De certa maneira, é a própria noção de aprendizagem que emerge como valor de ética social e educacional” (Baptista, 2011, p. 17).

Nesta linha de pensamento, chegamos à conceção de que a responsabilidade profissional do professor, por referência a um mandato social, implica o desempenho das suas funções pedagógicas de forma orientada para o sucesso dos alunos.

Em Portugal, um dos documentos de referência no âmbito da ética profissional docente é a Declaração da Internacional da Educação sobre a Ética Profissional, subscrito por sindicatos de todo o mundo, incluindo de Portugal (a primeira versão data de 2005). Este documento associa os padrões de profissionalidade docente aos outros profissionais de apoio à educação.

Esta Declaração é um “instrumento que tem como objetivo ajudar os professores e o pessoal de apoio à educação a responder às questões relativas à sua conduta profissional e, em simultâneo, aos problemas que surgem no relacionamento entre os diferentes parceiros educativos” (IE, 2005).

Porém, quando se questiona a questão da “ética profissional” também se questiona a questão da identidade profissional sobre a qual tanto têm refletido diversos autores (Roldão, 2008; Day, 2001; Morgado, 2011).

Consideramos que é comumente aceite que “a relação pedagógica se destina a estimular e orientar o processo de autonomização dos sujeitos «a cargo»” (...). A atividade pedagógica toca o lugar mais essencial e misterioso da humanidade de cada ser humano, a sua liberdade de ser outramente. Um poder pedagógico desta natureza carece de ponderação e regulação” (Baptista, 2011, p. 19).

O reconhecimento do estatuto profissional docente é recente, em Portugal. Segundo Nóvoa (2005), a docência foi considerada mais como uma missão do que como uma profissão, traduzindo-se em reflexos negativos ao nível da formação docente como na afirmação dos professores enquanto um corpo profissional.

Sem este sentido de profissionalismo, “a profissionalidade corre o risco de desqualificação e obscurecimento” (Baptista, 2011, p. 20). É necessária, portanto, uma reflexão acerca dos bens característicos da profissionalidade e a subsequente definição de padrões de desempenho, para se constituir uma estrutura de identidade profissional. Como refere MacIntyre (2008), só a aposta em “padrões de excelência”, ancorados nos bens “imanescentes” à profissionalidade, permite assegurar a vitalidade interna da atividade profissional e impulsionar o seu processo de melhoria contínua.

Podemos ler, na proposta N°1/2010/CCAP - Padrões de Desempenho Docente - que

os padrões de desempenho definem a essência da profissão e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. Podem ser considerados, por um lado, como um modelo de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações,

anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias; por outro lado, a definição dos padrões de desempenho permite a criação de linhas orientadoras para a construção de dispositivos de avaliação que contribuam para o desenvolvimento profissional dos docentes, para a qualificação das práticas educativas e para a melhoria das escolas (p. 1).

Apesar das diferentes versões do Estatuto da Carreira Docente, da já referida Declaração da Internacional da Educação sobre a Ética Profissional (IE, 2005) e dos Padrões de Desempenho que entretanto foram sendo publicados a propósito dos diversos modelos de Avaliação de Desempenho Docente, não nos permitem ainda validar uma deontologia profissional clara e consistente. Mas, “quanto maiores forem os níveis de clareza e precisão atingidos no processo de inventariação dos deveres profissionais, maior eficácia se poderá obter nos processos de reflexão-ação, em particular nas situações de avaliação de desempenho onde a responsabilidade de produção de juízos morais assume especial relevância” (Baptista, 2011, p. 23).

Neste quadro, esta autora considera que a ADD se constitui como uma preciosa oportunidade de desocultação e de discussão dos valores profissionais, por representar uma oportunidade de reflexão sobre as práticas educativas, de explicitação deontológica e de estímulo ao desenvolvimento profissional; responde a objetivos de profissionalidade que decorrem da sua responsabilidade pública; corresponde a uma prática relacional complexa, multidimensional e contextualizada, que apela à participação motivada e qualificada dos próprios atores; remete para um referencial teleológico e prolonga-se para lá do ato de avaliar; reflete a maturidade ética e deontológica da profissão; remete para práticas profissionais de interesse coletivo, implicando autoridade diversas e uma multiplicidade de atores (p. 31).

Pressupondo o exercício da comparabilidade, a ADD tem que ser perspectivada num cenário de eficiência e de justiça. O que está em causa é incomparável, a dignidade

de cada ser humano e a irredutibilidade da relação pedagógica não podem ser beliscadas, mesmo quando é necessária essa comparabilidade. Neste sentido, “para que a avaliação possa ajudar a fazer justiça é preciso que ela se processe de modo justo” (idem, p. 32).

Para tal, é necessário que a ADD se apoie em princípios e em padrões de desempenho docente claros e bem definidos, cujos procedimentos de comparabilidade se sustentem em evidências.

Neste documento de referência do CCAP coordenado por Baptista (2011), podemos ler que os procedimentos adequados a uma avaliação justa devem obedecer aos seguintes princípios:

- *rigor na explicitação necessária sobre o enquadramento normativo e sobre princípios, objetivos, critérios, opções metodológicas, resultados esperados e sua utilização;*
- *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;*
- *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;*
- *transparência na apresentação e na utilização da informação recolhida, em coerência com o que foi assumido e explicitado e tendo por base esquemas de inteligibilidade próprios do conhecimento prático (pp. 33-34).*

É fundamental que se adotem os procedimentos adequados para assegurar a justiça nas práticas de avaliação. Neste sentido, é absolutamente necessário preveni-la desde logo e consideramos que este documento do CCAP pode ajudar nesse trabalho de reflexão e de preparação da Avaliação de Desempenho Docente, tendo em vista o Rigor, a Justiça e a Eficiência.

Síntese

É sabido que as escolas atuam na missão de fornecer universalmente as bases do conhecimento em cada época consideradas indispensáveis para formar cidadãos, simultaneamente aptos para o trabalho e para a vida, autónomos e livres. Por definição, “o currículo escolar é o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999a).

Para que assegure este desígnio, o Sistema Educativo Português comprometeu-se com um conjunto de convenções internacionais e, internamente, legislou numa série de âmbitos, incluindo no âmbito da Supervisão Pedagógica e na Avaliação de Desempenho Docente. Sempre na perspetiva de assegurar um serviço público de educação de qualidade, procurando “manter um equilíbrio entre funções ou modalidades de avaliação (sumativa *versus* apoio ao desenvolvimento profissional), as quais, cada vez mais, vão deixando de ser encaradas de forma dicotómica e alternativa, para passarem a ser vistas, preferencialmente, de forma complementar e sistémica” (Ramos, p.11).

**EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO DE
DESEMPENHO DOCENTE**

*“Certas coisas são tão importantes
que precisam ser descobertas sozinhas”.*

(Paulo Coelho)

Apresentação

Ao longo dos últimos anos (1998 a 2012), a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) tem sido objeto de sucessivas alterações legislativas.

Como matéria sensível, no âmbito da Educação, é desejável que a legislação sobre a ADD seja a expressão de consensos construídos com os diversos agentes envolvidos, partindo da estratégia política mais centralmente definida. Contudo, nem sempre se agiu assim.

Neste capítulo, analisamos os diplomas que enquadram a ADD, desde 1998, ano em que foi publicado o documento mais relevante nesta matéria, após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e que preconiza que a progressão dos docentes na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida (n.º 2 do artigo 36.º Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e que a formação contínua deve “assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais”, bem como possibilitar a progressão na carreira (idem, artigo 35.º). Para dar cumprimento a estes requisitos, a redação do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, define, no seu artigo 39.º, os princípios orientadores da avaliação do desempenho, remetendo para diploma regulamentar o respetivo processo que, “dada a extrema importância da avaliação do desempenho na dignificação da carreira o Governo optou pela forma mais solene de regulamentação”.

Até 2008, e de acordo com o legalmente estabelecido, os professores progrediam na carreira mediante o cumprimento do tempo de serviço no escalão, a frequência de ações de formação contínua e a apresentação de um relatório de reflexão crítica da atividade docente.

A oitava versão do ECD (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro) veio introduzir profundas alterações à estrutura da carreira e progressão dos docentes, no sentido de, na perspetiva do legislador, permitir “premiar o mérito e valorizar a atividade letiva” ao mesmo tempo em que tornava mais exigente o ingresso na carreira (prova pública e nova regulamentação do período probatório). Assim, o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, vem dar corpo aos pontos 4 e 5 do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, cuja aplicação alterou substancialmente o Estatuto da Carreira Docente e a Avaliação de Desempenho Docente.

Em 2010, surge a décima alteração ao ECD (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho), na sequência do processo negocial desenvolvido entre o Ministério da Educação e as organizações sindicais representativas do pessoal docente. Assim, o Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância, (assinado no dia 8 de janeiro de 2010), veio a traduzir-se numa maior articulação entre avaliação do desempenho e a progressão na carreira, na medida em que a distinção do mérito vai permitir uma progressão mais rápida. Foi, igualmente, reforçada a importância da Supervisão Pedagógica, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo, sobretudo nos escalões onde é fixada uma contingência através de vagas.

A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho obrigou a regulamentação específica respeitante aos procedimentos da Avaliação de Docentes. À data da publicação da presente legislação, a ADD é enquadrada legalmente, entre outros, pelos seguintes diplomas: Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho; Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro; Despacho Normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro; Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro e Despacho n.º 78886/2010, de 4 de maio.

1. O modelo de avaliação do desempenho docente de 1990

No Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril, considera-se vetor fundamental da modernização da educação portuguesa a valorização social e profissional dos educadores e professores.

No contexto da reforma entretanto iniciada, o governo publicou “um estatuto da função docente, nele incluindo disposições relativas a toda a vida profissional do docente, desde o momento do seu recrutamento até à cessação de funções.” Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Na secção II, dedicada à Avaliação de Desempenho Docente (art.º 39.º), relata-se que incide sobre a atividade desenvolvida e “visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente”. Neste diploma, propõe o legislador a procura da adequação do desenvolvimento pessoal docente da organização e respetivo sistema educativo às necessidades mais prementes, no seio, da comunidade de educação. A Avaliação de Desempenho Docente tem como objetivos:

- a) Contribuir para a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;*
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;*
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente;*
- d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;*
- e) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.*

2. O modelo de avaliação do desempenho docente de 1998

O modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) iniciado em 1998, com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, surge no seguimento

da publicação do Estatuto da Carreira Docente, através do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro.

Pode ler-se no seu preâmbulo que “a Avaliação de Desempenho dos Docentes passa (...) a ser encarada 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” (Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio).

Este modelo de avaliação aplica-se à avaliação ordinária e extraordinária intercalar, dos docentes integrados na carreira e em exercício efetivo de funções docentes.

De acordo com o ponto 1) do art.º 3.º do referido Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, a avaliação inicia-se com a apresentação de um documento de reflexão crítica sobre a atividade que desenvolveu no período de serviço antecedente, acompanhado dos certificados das ações de formação realizadas. De seguida, o documento é remetido ao presidente do Conselho Pedagógico.

A estrutura do relatório encontra-se definida no n.º 2 do Art.º 6.º do atrás citado Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, deve integrar:

- a) Serviço distribuído;*
- b) Relação pedagógica com os alunos;*
- c) Cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares;*
- d) Desempenho de outras funções educativas, designadamente de administração e gestão escolares, de orientação educativa e de Supervisão Pedagógica;*
- e) Participação em projetos da escola e em atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa;*
- f) Ações de formação frequentadas e respetivas certificações;*
- g) Estudos realizados e trabalhos publicados.*

(Decreto Regulamentar n.º 11/98, art.º 6.º, n.º 2)

O documento de reflexão crítica deve ser entregue, “no decurso do ano escolar em que haja lugar à progressão na carreira, até 60 dias antes da conclusão do módulo de tempo de serviço efetivo”.

O documento incidirá sobre as atividades desenvolvidas ao longo dos anos escolares subsequentes à realização do último processo de avaliação de desempenho e refere-se sempre a anos letivos completos.

3. O modelo de avaliação do desempenho docente de 2008

Com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, foi definido um novo modelo de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente (ADPD). Procederam-se a alterações pelas quais se consagrava uma ADPD (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro), tendo em vista o desenvolvimento profissional dos docentes.

Assim, estabelecem-se condições para desenvolver um sistema de ADD, assente em “mecanismos indispensáveis designadamente à avaliação dos docentes integrados na carreira, materializando a matéria relativa ao planeamento das atividades de avaliação, à fixação dos objetivos individuais, assim como a matérias relativas ao processo, à respetiva calendarização, a explicitação dos parâmetros classificativos de avaliação dos docentes e sobre o sistema de classificação.”

O diploma legal menciona e regulamenta a avaliação dos docentes em período probatório, em regime de contrato, e ainda os que sejam abrangidos pela mobilidade nos serviços e organismos da Administração Pública.

Abrange, ainda, os titulares que exercem funções de coordenadores do Conselho de Docentes e de Departamento Curricular.

O Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, decorre do ECD, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, introduzindo um novo modelo de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente desde a educação pré-escolar ao secundário.

No decorrer do art.º3, ponto 2, o *leitmotiv* da ADPD perspectiva-se numa visão centrada essencialmente no professor e nas práticas letivas.

O Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro (art.º 3.º, ponto 3), deve ainda conseguir:

- a) identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente; e
- b) 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 autoformação.

Em consonância com os pressupostos e princípios do ECD, é claro o seguinte: “as perspetivas de desenvolvimento profissional do docente e as exigências da função exercida devem estar associadas à identificação das necessidades de formação e ter em conta os recursos disponíveis para esse efeito” (ponto 4).

A avaliação de desempenho concretiza-se nas seguintes dimensões (art.º 4.º):

- a) Vertente profissional e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar;
- d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

3.1. Periodicidade

Os professores integrados na carreira (art.º 5º) terão ciclos de Avaliação de Desempenho Docente organizados em dois anos escolares. Os docentes contratados serão avaliados anualmente.

3.2. Instrumentos de registo

De acordo com este modelo, proceder-se-á a uma recolha de dados e toda a informação que for considerada relevante, em instrumentos normalizados sendo posteriormente arquivados no processo individual do docente, tendo estes livres acessos aos registos para consulta. Contudo, não é inibidor de se proceder a cópias de segurança. Estes documentos policopiados poderão estar na posse dos avaliadores (art.º 6.º).

3.3. Elementos de referência da avaliação

A avaliação de desempenho tem por referência:

- a) Os objetivos e metas fixados no projeto educativo e no plano anual de atividades para o agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) Os indicadores de medida previamente estabelecidos pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente quanto ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto socioeducativo.

Pode ainda o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, por decisão fixada no respetivo regulamento interno, estabelecer que a avaliação de desempenho tenha também por referência os objetivos fixados no projeto curricular de turma.

3.4. Objetivos individuais

Os objetivos individuais (OI) são fixados, por acordo entre o avaliado e os avaliadores, através da apresentação de uma proposta do avaliado no início do período em avaliação, redigida de forma clara e rigorosa, de modo a aferir o contributo do docente para a concretização dos objetivos do Projeto Educativo (art.º 9.º).

Os objetivos individuais serão formulados tendo por referência os seguintes itens (art.º 9.º, ponto 2):

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

3.5. Intervenientes

Para além do avaliado (art.º 11.º) são intervenientes no processo os avaliadores (art.º 12.º). Neste diploma são avaliadores os seguintes elementos:

- a) O coordenador do departamento curricular;
- b) O presidente do conselho executivo ou o diretor.

Finalmente, a avaliação é assegurada pela comissão de avaliação de desempenho docente caso surja qualquer impedimento da parte dos avaliadores.

3.6. Comissão de coordenação da avaliação do desempenho docente

A CCADD é constituída pelos seguintes elementos:

- a) O presidente do conselho pedagógico do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, que coordena;
- b) Quatro outros membros do mesmo conselho, com a categoria de professor titular, designados pelo conselho pedagógico.

4. ECD – Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho

Em 2010, é publicado um novo ECD, tendo alterado uma série de dimensões do modelo de ADD vigente, designadamente os que a seguir se explanam:

4.1. Caracterização dos objetivos da ADD

Podemos verificar, nos n.os 1, 2 e 3 do artigo 40.º, que a ADD “desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 39.º da LBSE e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o SIDAP”, visando a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

São objetivos da ADD, neste diploma legal:

- **Melhoria da prática pedagógica do docente;**
- **Valorização do trabalho e da profissão docente;**
- **Identificação das necessidades de formação;**
- **Deteção dos fatores que influenciam o rendimento profissional;**
- **Diferenciação e prémio dos melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão na carreira;**
- **Facilitação de indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;**
- **Promoção do trabalho de cooperação;**

- **Promoção de um processo de acompanhamento e Supervisão da prática docente;**
- **Promoção da responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade.**

4.2. Periodicidade da ADD

No art.º 42.º pode ler-se que a ADD realiza-se no final de cada período de dois anos letivos e reporta-se ao tempo de serviço nele prestado, desde que tenham prestado serviço docente efetivo durante, pelo menos, metade do período em avaliação.

A avaliação dos docentes em período probatório é feita no final do mesmo e reportar-se à atividade desenvolvida no seu decurso.

A avaliação do pessoal contratado realiza-se no final do período de vigência do respetivo contrato e antes da sua eventual renovação, desde que tenha prestado serviço docente efetivo durante, pelo menos, seis meses.

4.3. Objetivos individuais

A sua apresentação tem carácter facultativo (o que passa a ser uma novidade de destaque, face ao anterior modelo).

Representam uma proposta que permita, no final do ciclo avaliativo, melhor aferir o contributo do docente para a concretização dos objetivos e das metas fixadas no PEE/A e PAA do estabelecimento de ensino ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional.

Quando apresentados, devem-no ser ao Diretor do Agrupamento e considerados tacitamente aceites se, 15 dias úteis a contar da sua entrega, o Diretor não der indicação em contrário.

Os OI podem ser redefinidos em função da alteração do PEE/A, PAA ou mudança de estabelecimento de ensino. Devem constituir referência da autoavaliação e da avaliação final.

4.4. Observação de aulas

A observação de aulas passa a ser requisito para a progressão na carreira, em alguns dos escalões (também uma destacável alteração). No n.º 3 do artigo 37.º, está regulamentado que a progressão aos 3.º e 5.º escalões depende, para além de outros requisitos, da observação de aulas.

4.5. Efeito da atribuição das menções qualitativas de “Bom” ou superiores

Segundo a alínea b) do n.º 2 do artigo 37.º, o reconhecimento do direito à progressão só se verifica desde que, para além de outros requisitos, o docente tenha obtido nas duas últimas avaliações de desempenho menções qualitativas não inferiores a “Bom”.

E, nos termos do n.º 2 do artigo 48.º, é considerado o período de tempo a que respeita para efeitos de progressão na carreira. Conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório.

4.6. Efeito da atribuição das menções qualitativas de “Regular” ou de “Insuficiente”

A obtenção de menção qualitativa inferior a “Bom” no período em avaliação determina o acréscimo de idêntico período com avaliação de “Bom” ou superior (n.º 4 do artigo 37.º).

A atribuição das menções de “Regular” ou “Insuficiente” implica a não contagem do período de avaliação a que se reporta, para efeitos de progressão na carreira (n.º 3 do artigo 48.º).

A atribuição da menção qualitativa de “Insuficiente” implica, ainda “a não renovação ou a celebração de um novo contrato; a impossibilidade genérica de acumulação de funções; a cessação da nomeação provisória do docente em período probatório; a possibilidade de nova candidatura à docente no mesmo ano ou no ano escolar subsequente àquele e que realizou o período probatório (n.º 4 do artigo 48.º).

Ao docente em lugar de quadro com duas menções consecutivas de “Insuficiente” ou três interpoladas, não é distribuído serviço letivo no ano imediatamente subsequente e o mesmo é sujeito ao regime de reclassificação ou de reconversão profissional (n.º 6 do artigo 48.º).

Por outro lado, a atribuição das menções de “Regular” ou de “Insuficiente” deve ser acompanhada de uma proposta de formação contínua que permite ao docente superar os aspetos identificados como negativos (n.º 5 do artigo 48.º).

4.7. Efeito da atribuição das menções qualitativas de “Excelente” ou “Muito Bom”.

A atribuição das menções de “Excelente” ou “Muito Bom” confere o direito à progressão aos 5.º e 7.º escalão, sem dependência de vagas; à bonificação de um ano para progressão na carreira, a usufruir no escalão seguinte, aos docentes que obtenham consecutivamente duas menções de “Excelente” ou, independentemente da ordem, de “Excelente” e de “Muito Bom”; à bonificação de seis meses para progressão na carreira, a usufruir no escalão seguinte, aos docentes que obtenham duas menções consecutivas de “Muito Bom”; à atribuição de um prémio pecuniário (Artigo 48.º).

A atribuição da menção de “Excelente” deve especificar os contributos relevantes proporcionados pelo avaliado para o sucesso escolar dos alunos e para a

qualidade das suas aprendizagens, tendo em vista a sua inclusão numa base de dados sobre boas práticas e posterior divulgação (n.º 4 do artigo 46.º).

4.8. Constituição e competências da comissão de coordenação da avaliação de desempenho docente

Segundo a alínea c) do n.º 1 e n.º 3 do artigo 43.º, compete à CCADD garantir o rigor do sistema de avaliação, designadamente através da emissão de diretrizes para a sua aplicação, e assegurar o respeito pela aplicação das percentagens máximas para a atribuição das menções de “Muito Bom” e de “Excelente” e confirmar a atribuição da menção de “Insuficiente”.

4.9. Constituição e competências do júri de avaliação

O júri é composto pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente e pelo avaliador/relator, sendo presidida pelo Diretor.

Segundo a alínea b) do n.º 1 e n.º 2 do artigo 43.º, ao júri de avaliação cabe, para além da atribuição da avaliação do desempenho dos docentes, a faculdade de emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional.

5. Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho

No seguimento das alterações legislativas anteriores, é publicado um Decreto Regulamentar, clarificando e regulamentando alguns dos aspetos que não estavam ainda suficientemente transparentes.

5.1. Caracterização dos objetivos da avaliação do desempenho docente

Podemos ler no Decreto Regulamentar n.º 2/2010 que a Avaliação de Desempenho Docente “visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das

aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e Supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”.

Por outro lado, a ADD deve permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, devendo estas ser consideradas no plano de formação de cada escola.

5.2. Periodicidade da ADD

Para o pessoal docente integrado na carreira, desenvolve-se em ciclos de dois anos letivos e reportam-se ao serviço prestado nesse período (artigo 5.º).

Realiza-se a avaliação desde que, no ciclo correspondente, tenham prestado serviço docente efetivo durante, pelo menos, um ano letivo, independentemente do estabelecimento de ensino onde exerceram funções (artigo 6.º).

Quando o docente não preenche o requisito de tempo mínimo para avaliação, o desempenho relativo a esse período é objeto de avaliação conjunta com o do ciclo de avaliação imediatamente seguinte.

A avaliação dos docentes em período probatório é realizada no final do mesmo e reporta-se à atividade nele desenvolvida (artigo 25.º).

A avaliação dos docentes em regime de contrato realiza-se no final do período de vigência do respetivo contrato e antes da sua eventual renovação, desde que tenham prestado serviço docente efetivo durante, pelo menos, seis meses consecutivos no mesmo estabelecimento de ensino. Os docentes podem requerer a avaliação desde que tenham prestado serviço docente efetivo entre, pelo menos, 30 dias e seis *meses* consecutivos no mesmo estabelecimento de ensino (artigo 46.º).

5.3. Objetivos individuais

A apresentação de objetivos individuais (OI) tem caráter facultativo e representa uma proposta que permita, no final do ciclo avaliativo, melhor aferir o contributo do docente para a concretização dos objetivos e das metas fixadas no PEE/A e PAA do estabelecimento de ensino ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional (art.º 8.º).

Quando apresentados, devem-no ser ao Diretor, considerados tacitamente aceites se, 15 dias úteis a contar da sua entrega, o Diretor não der indicação em contrário.

Os OI podem ser redefinidos em função da alteração do PEE/A, PAA ou mudança de estabelecimento de ensino. Devem constituir referência da autoavaliação e da avaliação final.

5.4. Observação de aulas

De acordo com o que podemos ler no artigo 9.º, a observação de aulas é facultativa e só se verifica a requerimento do docente. É, no entanto, uma condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de “Excelente” e “Muito Bom” e para a progressão aos 3.º e 5.º escalões, e abrange, pelo menos, duas aulas em cada ano letivo.

Quando, por força do exercício de cargos ou funções, não possa haver lugar a observação de aulas, estas são substituídas pela realização de um trabalho de natureza científica, pedagógica ou didática.

O documento de registo de observação de aulas integra o processo de avaliação do docente (quando esta se verificar) (n.º 2 do artigo 16.º).

No caso de ter havido lugar a observação de aulas, o relator também o pondera, bem como o resultado da apreciação conjunta efetuada com o avaliado sobre as aulas observadas (n.º 2 do artigo 18.º).

5.5. Efeito da atribuição das menções qualitativas de “Regular” ou de “Insuficiente”

Entre outras, é função do júri de avaliação a aprovação de um programa de formação sempre que proponha a classificação de “Regular” ou “Insuficiente”, cujo cumprimento é ponderado no ciclo de avaliação seguinte (alínea e) do artigo 14.º).

Compete ao júri de avaliação, entre outras funções, aprovar o programa de formação para os docentes aos quais seja atribuída a menção de “Regular” ou de “Insuficiente” (alínea c) do artigo 13.º).

5.6. Efeito da atribuição das menções qualitativas de “Excelente” ou “Muito Bom”

À atribuição da menção qualitativa de “Excelente” aplica-se o disposto no n.º 4 do artigo 46.º do ECD (n.º 8 do artigo 21.º), havendo lugar à bonificação do tempo de serviço para progressão na carreira e a um prémio pecuniário.

5.6. Constituição e competências da comissão de coordenação da avaliação de desempenho

Constituída pelo presidente do Conselho Pedagógico (CP), que a preside, e por três outros docentes do CP (artigo 12.º), tem como função coordenar e acompanhar o processo de ADD em cada estabelecimento de ensino. Assegura a aplicação objetiva e coerente do sistema de ADD, tendo conta o PEE/PAA e as orientações do CCAD.

Também elabora as propostas dos instrumentos de registo de observação de aulas e assegura o respeito pela aplicação das quotas para a atribuição das menções de “Excelente” e de “Muito Bom”, transmitindo as necessárias orientações aos relatores.

5.7. Constituição e competências do júri de avaliação

Constituído pelos elementos do CCADD e por um relator, designado pelo Coordenador de Departamento ao qual pertença o avaliado (artigo 13.º), atribui a avaliação final, sob proposta fundamentada do relator, emite recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados e aprova o programa de formação para os docentes aos quais foi atribuída menção de “Regular” ou de “Insuficiente”.

Também tem a competência para apreciar e decidir das reclamações.

5.8. Competências do diretor

Compete ao diretor (n.º 2 do artigo 15.º) fixar a calendarização do procedimento de avaliação, de acordo com as regras estabelecidas por despacho governamental, e avaliar os Coordenadores de Departamento, segundo a ponderação pedagógica da preparação e organização das atividades letivas; realização das atividades letivas, relação com os alunos, processo de avaliação das aprendizagens dos alunos; realização da atividade de coordenação e o exercício da atividade de avaliação dos docentes (art.º 28.º).

5.9. Competência dos coordenadores de departamento

O Coordenador de Departamento designa, coordena e supervisiona o trabalho desenvolvido pelos relatores do seu departamento (n. os 1 e 2 do artigo 13.º) e avalia docentes com posicionamento mais elevado na carreira desde que o coordenador pertença ao mesmo grupo de recrutamento (n.º 4 do artigo 13.º).

5.10. Designação e competências dos relatores

O relator designado pelo Coordenador do Departamento deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao do avaliado, sempre que possível; e ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação de desempenho docente;

Compete ao relator:

Prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que diz respeito às suas necessidades de formação;

Proceder à observação de aulas, 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 da entrevista individual, quando o avaliado a requeira;

Apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global que inclui uma proposta de classificação final;

Submeter ao júri a proposta de programa de formação sempre que proponha a classificação de “Regular” ou de “Insuficiente”.

5.11. Competências do avaliado

Por seu turno, ao avaliado compete elaborar o relatório de autoavaliação e entregá-lo ao relator, dentro do prazo estipulado pelo diretor. Fazer acompanhar o relatório de autoavaliação dos documentos relevantes para a apreciação do seu desempenho, que não constem no seu processo individual.

5.12. Reclamação e recurso

O avaliado tem 10 dias úteis, contados a partir da data em que tomou conhecimento, por escrito, da menção qualitativa e da correspondente classificação, para apresentar reclamação escrita ao júri de avaliação (artigo 23.º e 24.º).

A decisão da reclamação é proferida no prazo máximo de 15 dias úteis.

Após o conhecimento da decisão da reclamação, o avaliado tem 10 dias úteis para interpor recurso a um júri especial de recurso composto por um elemento designado pela respetiva Direção Regional de Educação (que preside), o relator e um docente indicado pelo recorrente.

A decisão do recurso é proferida no prazo de 10 dias úteis a contar da data da sua interposição.

Síntese

Neste capítulo apresentámos uma breve resenha da história dos modelos de Avaliação de Desempenho dos Docentes do Sistema Educativo português, de 1998 até 2011.

No primeiro dos modelos apresentados, a base da avaliação estava no relatório de avaliação de desempenho, grandemente afastada da atual perspetiva de Supervisão Pedagógica e não previa a observação de aulas.

Em 2008, o modelo que mais controversa provocou na história da Avaliação de Desempenho Docente, preconizava uma avaliação complexa e algo burocrática. Tendo sido um modelo imposto, sem negociação e sem formação dos intervenientes, despoletou movimentos de contestação, tendo havido sucessivas medidas de simplificação, até ao modelo de 2011.

O modelo de 2011 consagrava a observação de aulas e todo o ciclo supervisoivo, estando centralmente definidos os Padrões de Desempenho Docente que suportariam a Avaliação de Desempenho dos Docentes.

PARTE II
METODOLOGIA

METODOLOGIA

“Na ciência (como em outras atividades) o mais importante não é o que chamamos científico. É o lado humano. Criou-se uma ideia de que o cientista é isento de erro, uma espécie de ser privilegiado que apenas trilha pelos atalhos do rigor e da exatidão. Criou-se a ideia de que o erro é inimigo da ciência. Essa aversão pelo erro é o mais grave dos erros. É vital errarmos, e devemos afastar o medo de errar. Devemos manter o gosto por experimentar, mesmo cometendo falhas. Não podemos ter medo de não saber. O que devemos recear é o não termos inquietação para passarmos a saber”.

(Mia Couto, 2005, p. 46)

Apresentação

Convictos de que “o método científico é a arte de interrogar a natureza dos fenómenos, ordenando os factos em relações lógicas, coerentes e objetivas que explicam e reproduzem os factos” (Carvalho, 2002, p. 85), importa clarificar as opções metodológicas, as técnicas e os instrumentos de investigação, face à problemática que despoleta o estudo.

Tal como refere Lima (2003), para que se realize investigação de modo científico, deve seguir-se “um procedimento estruturado e lógico - a metodologia da investigação” (p.2). Este processo sistemático e cíclico possui diversas etapas, necessariamente adequadas entre si: “o tipo de problema formulado, o enquadramento teórico utilizado e as opções tomadas relativamente à recolha de informação” (Lima, 2003, p.3).

Neste sentido, apresentamos a problemática geral e, no seu seguimento, as questões de investigação, bem como as opções relativas à recolha e ao tratamento dos dados.

A metodologia escolhida, de carácter qualitativo, é justificada face aos objetivos do estudo, enquadrando-se no âmbito do “estudo de caso”.

Como técnicas de recolha de dados optámos pela utilização da entrevista e da análise documental. Para a aplicação destas técnicas importa definir unidades de observação e indicadores, calendarizar a intervenção, clarificar a situação do observador e fazer opções relativas ao tratamento dos dados recolhidos.

1. Problemática Geral e Questões de Investigação

1.1. Problemática

Os compromissos internacionalmente assumidos por Portugal, através da assinatura de diversas convenções, assim como os rankings de aferição da qualidade da educação escolar, têm impulsionado os governos a introduzirem mudanças significativas no funcionamento das instituições educativas escolares.

Neste sentido, ganhou grande destaque, sobretudo a partir de 2008, com um polémico modelo, a Avaliação de Desempenho Docente.

Inserindo-se no quadro da Supervisão Pedagógica, nos últimos anos em crescente implementação em diversas escolas do país e, nos diplomas legais, incentivada a instalar-se à escala global, ficou reforçado o seu papel no desenvolvimento profissional dos docentes e, logo, na qualidade do serviço educativo.

Depois de uma grande polémica, que levou à rua, professores e diversos parceiros, em manifestações contra a excessiva burocratização e a possibilidade de injustiças, houve processos de simplificação, de avanços e recuos.

Procurámos perceber, por um lado, de que forma os diplomas legais foram criando condições para assegurar o rigor/objetividade, a justiça e a eficiência mas, sobremaneira de que forma, no quadro da autonomia institucional, as escolas se organizaram no sentido de assegurar o respeito por estes princípios.

Ao estudarmos o caso de um Agrupamento de Escolas quisemos perceber, como já o referimos, de que forma a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho Docente conseguiu, em cumprimento da legislação, mas na sua autonomia, implementar medidas e estratégias que assegurem estes princípios – rigor/objetividade, justiça e eficiência.

1.2. Pergunta de partida e questões de investigação

A pergunta de partida e as questões de investigação, perante uma dada problemática, focalizam a atenção do investigador sobre o que deverá ser observado durante o estudo. É a “pergunta inicial que vai orientar todo o processo. É ela que vai orientar a estratégia de investigação” (Lima, 2003, pp. 4-5), limitando o campo de estudo e orientando as formas de recolha de dados.

A sua definição “delimita com progressiva clareza o objeto de estudo, funcionando como referências para a posterior definição dos rumos de investigação” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 45).

No presente estudo, a pergunta de partida é:

Como é que a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho Docente, utilizando os Padrões de Desempenho Docente, consegue assegurar uma avaliação rigorosa e objetiva?

A pergunta de partida é subdividida em questões de investigação. As questões de investigação subjacentes a este trabalho sintetizam-se da forma seguinte:

Como é que a CCADD assegura o rigor, a objetividade e a eficiência?

De que forma os instrumentos construídos, designadamente a ficha de observação de aula, recolhem elementos (evidências) para cada critério, face aos padrões definidos pelo ME?

Como é que a CCADD, a partir dos dados recolhidos pelos instrumentos, construídos pela própria comissão e aprovados pelo Conselho Pedagógico, atribui menções quantitativas em cada critério?

Como assegurar, nesta fase final, o rigor e objetividade?

1.3. Objetivos

Neste estudo, pretendemos aprofundar o estudo dos conceitos e práticas associados à Avaliação do Desempenho Docente, integrada esta no âmbito da Supervisão Pedagógica.

Assim, pretendemos identificar necessidades de formação e de investigação, neste domínio, na medida em que procurámos perceber o potencial do modelo de Avaliação de Desempenho Docente.

Procurámos perceber os mecanismos adotados pelas escolas para assegurarem o rigor, a justiça e a eficiência no processo de Avaliação de Desempenho Docente.

2. Opções metodológicas

Nas palavras de Bell (1997), uma vez decididos o tema e os objetivos do trabalho de investigação, surgirá a necessidade de pensar a forma de recolher a informação pretendida. Assim, “a pergunta inicial não será que «metodologia», mas «o que preciso saber e porquê?». Só então se questionará «qual a melhor maneira de recolher dados?» ” (Bell, 1997, p. 85).

Parece ser aceite, pela generalidade dos investigadores em educação, que a escolha de uma dada metodologia de investigação é conformada pelos objetivos e em particular pelas questões a que se pretende responder (Matos, 1994, p. 20).

Motiva-nos a procura de «respostas» partindo da perceção que os próprios envolvidos têm, interessando-nos perceber a perspetiva de docentes e de membros da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho Docente. Parece-nos, portanto, que o estudo a realizar deve enquadrar-se no âmbito dos «estudos sociográficos ou descritivos», “em que a intenção é descrever rigorosamente e claramente um dado objeto de estudo na sua estrutura e no seu funcionamento” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 47).

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), o objetivo dos investigadores qualitativos é o de “melhor compreender o comportamento e a experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (p.70).

Nos estudos qualitativos, o investigador tem uma ideia daquilo que está a fazer, mas não estabelece previamente um procedimento pormenorizado. É mais o trabalho em si que estrutura a investigação (Bogdan, 1982, pp. 38-44).

Este trabalho de investigação enquadra-se dentro da chamada investigação qualitativa, considerando este como “um termo genérico que agrupa as diversas

estratégias de investigação (...), os dados recolhidos são designados qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos” (Bogdan, 1994, p. 16).

2.1. Estudos de casos

Yin (1989) define «estudo de caso» como uma “abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 216).

Considerando que as questões de investigação deste trabalho são do tipo «como?», é o estudo de caso uma metodologia recomendada. Yin (1989), põe em evidência que “o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de «como»; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 216).

O estudo de caso é, assim, uma metodologia adequada quando, como neste caso concreto, se pretende a exploração e descrição de casos únicos, com a recolha de dados de natureza qualitativa e não se persegue a confirmação de nenhuma hipótese, nem a generalização.

O estudo de caso é adequado quando o fenómeno em estudo não se pode isolar do seu contexto, na medida em que oferece um meio de investigar fenómenos imersos em unidades sociais complexas que incluem múltiplos elementos potencialmente importantes para a compreensão desse fenómeno (Matos, 1994, p. 22).

Acrescente-se, ainda, que “o método de estudo de caso é especialmente indicado para investigadores isolados” (Bell, 1997, p. 22), proporcionando uma oportunidade

para estudar, de uma forma relativamente aprofundada determinados aspetos de uma questão/problema, em relativamente pouco tempo. É muito mais do que uma história ou descrição de acontecimentos e circunstâncias. Como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, interessando-se sobretudo pela interação de fatores e acontecimentos. A observação e a entrevista são as técnicas frequentemente utilizadas nesta metodologia de estudo de caso qualitativo (Bell, 1997, p. 23).

A grande vantagem dos estudos de caso é permitir que o investigador se concentre no(s) caso(s) específico(s) e possa identificar os diversos processos interativos, observando, questionando, estudando. Centra-se na procura de características específicas e particulares, nas vantagens e dificuldades, etc..

Merriam (1988, pp. 11-13) caracteriza o estudo de caso como uma descrição analítica, intensiva, holística e globalizante de uma entidade bem definida, um fenómeno único ou uma entidade social única.

Speller e colaboradores (2002) referem que as questões de compreensão são características de estudos que pretendem descrever como é sentida e vivida uma determinada experiência, procurando conhecer em detalhe os problemas. De acordo com os autores, neste tipo de estudo, o investigador não tem, inicialmente, uma ideia muito clara acerca daquilo que irá encontrar, e por isso as metodologias utilizadas para a recolha de dados são geralmente diversas, incluindo entrevistas em profundidade, histórias de vida, estratégias de observação participante ou outras formas de análise intensiva da situação. Defendem ainda que, nestes estudos, não é necessária uma grande amostra, mas é essencial uma boa escolha dos informantes, optando por participantes com uma experiência rica.

Os críticos desta metodologia de investigação apontam o problema da representatividade/generalização. Convém explicitar que o objetivo não é a generalização, mas “o estudo pode ser relatado de forma a permitir aos membros de grupos semelhantes reconhecerem dificuldades e, possivelmente, ver formas de solução de problemas semelhantes no seu próprio grupo/caso” (Bell, 1997, p. 25).

Stake (1978) sugere o conceito de generalização naturalista ao argumentar que existe nas pessoas uma tendência geral em encontrar modelos que sirvam de explicação para os acontecimentos que as rodeiam, bem como para a sua própria experiência. O processo de generalização naturalista acontece porque se reconhece haver semelhança nas situações, fenómenos e objetos de análise – embora em diferentes contextos.

Uma posição semelhante consiste em admitir que nos estudos de caso a generalização é realizada pelo leitor, na medida em que lhe são colocados à disposição elementos que pode interpretar à luz da sua experiência. É o leitor das conclusões do estudo de caso que deve interrogar o texto e questionar o que há no referido estudo que possa ser aplicado à sua própria situação e o que claramente não poderá ser aplicado. Nesta perspetiva, em última análise, a generalização está relacionada com aquilo que o leitor pretende aprender com o estudo de caso (Matos, 1994, p. 27).

Yin (cit. Ponte, 1994, p. 10) contrapõe esta questão referindo que este tipo de estudo não generaliza “em extensão, mas sim para a teoria” ajuda a levar ao aparecimento de novas teorias ou, até mesmo, “confirmar ou infirmar as teorias existentes”.

“Os estudos em educação (...) constituem uma «ciência prática», na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objetivo de sermos capazes de agir e agir «melhor» do que anteriormente” (Langeveld, 1965, p. 4).

Na tentativa de encontrar respostas para as questões enunciadas, pareceu-nos útil o «mergulho» na escola, no ambiente “natural” onde, no âmbito que estudamos, “os fenómenos se verificam” (Hammersley e Atkinson, 1994, p. 20), através da realização de um estudo de caso. Esta classificação tem como base os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994). O investigador, assim, “observa o que se passa, escuta o que se diz, pergunta coisas; ou seja, recolhe todo o tipo de dados acessíveis para poder projetar luz sobre o tema que decidiu estudar” (Hammersley e Atkinson, 1994, p. 15).

Em suma, o estudo de caso qualitativo focaliza-se numa determinada situação, acontecimentos e fenómenos; o produto final é uma descrição do objeto estudado; é holístico porque tem em conta a realidade na sua globalidade. Nos estudos de caso, é dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação (Carmo e Ferreira, 1998, p. 217). É descritivo, porque tem em conta o fenómeno, a história e outros estudos; é interpretativo, na medida em que tem em conta o contexto e as diversas relações; é explicativo porque envolve descrição, explicitação e questionamento.

2.2. Procedimentos e técnicas de recolha de dados

No estudo de caso, utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados, tais como a entrevista (...) e a análise documental (Carmo e Ferreira, 1998).

De acordo com Yin (1988), os dados recolhidos num estudo de caso podem ser de natureza quantitativa, qualitativa ou de ambas. Nesta investigação, recolheram-se dados predominantemente de natureza qualitativa.

É necessário registar pormenores, dar conta de factos e de perspetivas, captar “o interacionismo dos fenómenos” e definir as “funções que lhes estão subjacentes” (Estrela, 1992, p. 30).

Para isso, utilizamos a entrevista e a análise documental, que como referimos anteriormente, se adequam à metodologia escolhida, complementadas com análise documental.

2.3. As entrevistas

Moser e Kalton (1971) descrevem a entrevista como uma conversa entre um investigador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado. Embora possa parecer tão fácil e linear, a entrevista é uma técnica que é necessário dominar minimamente para com ela atingir os objetivos de investigação que se pretende.

Como técnica de investigação, a entrevista deve servir três propósitos (Amado, 1998):

1. é uma técnica que tem acesso às concepções das pessoas, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, etc.;
2. pode ser usada para testar ou sugerir hipóteses podendo, ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações;
3. pode ser usada em conjugação com outros processos. A conjugação de métodos de investigação permite ajuizar da coerência ou incoerência dos resultados e validar dados obtidos pela entrevista.

Todas as entrevistas pressupõem uma relação verbal direta (frente a frente) entre o entrevistador e o entrevistado e serão provocadas pelo investigador. Embora comportando uma parte de artificialismo, servirão para completar as observações. Nas entrevistas usamos guíões (incluimos um exemplo, como anexo), permitindo a

expressão do Entrevistado, mas de uma forma orientada. O guião da entrevista, com o conjunto de pontos a explorar, orienta o sentido das questões e diálogos.

Aquando da realização das entrevistas, tentámos revelar o interesse do estudo, a utilização que virá a fazer-se dele; preocupando-nos em fazer desaparecer os receios e explicar o papel do Entrevistado no estudo.

Optaremos pela entrevista semidiretiva. “Por um lado, trata-se de permitirmos que o próprio Entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspetivado” (Ruquoy, 1997, p.85), por outro, limitando-lhe a divagação para considerações fora do objeto de estudo.

A entrevista com guião respeita quatro momentos-chave, a saber: os preliminares, o início da entrevista, o corpo da entrevista e o fim da entrevista.

No primeiro momento (os preliminares), intentámos pôr o interlocutor à vontade e vencer as suas últimas apreensões, assegurando-lhe, também, a garantia da confidencialidade. Recordámos sinteticamente os objetivos da investigação e o papel do investigado. “Trata-se de agir de modo que o Entrevistado se sinta associado à investigação e compreenda que o seu ponto de vista é importante” (Ruquoy, 1997, p. 111).

Para o início da entrevista escolhemos sempre uma questão introdutória que aflore o tema central do trabalho. Durante o corpo da entrevista, surgem todas as outras questões que se desejam abordar, colocadas de uma forma semidiretiva, de forma a permitir ao Entrevistado a estruturação do seu pensamento e a respetiva exposição, procurando sempre centrar-se no tema e evitar desvios.

O fim da entrevista foi aproveitado para perguntar ao Entrevistado se, em seu entender, não foi omitido nada de importante e/ou pertinente, bem assim, como perceber como decorreu a entrevista e como se sentiu o Entrevistado.

Apesar do papel incontestável da entrevista, “o que as pessoas afirmam sobre as suas práticas não é suficiente para revelar as lógicas que as subentendem (...). Embora a entrevista permita aceder às representações dos sujeitos, só de forma imperfeita dá informações sobre as suas práticas” (Ruquoy, 1997, p.88). Daí decorre a necessidade de complementaridade com outras técnicas de recolha de dados.

Entrevistados

- Diretor do Agrupamento: por inerência presidente da Comissão Coordenadora de ADD;
- Membro da CCADD;
- Coordenador de Departamento;
- Júri/Relator (avaliador);
- Docente do Quadro (avaliado);
- Docente Contratado (avaliado).

2.4. A análise documental

De acordo com Yin (1989), os dados recolhidos pela análise documental podem ser ricos, embora devam ser analisados em conjunto com outras fontes de informações, permitindo assim verificar a sua exatidão.

Segundo Valles (1997) a investigação documental é uma ferramenta importante no campo da sociologia, dando como exemplos, os sociólogos Marx, Durkheim e Weber que produziram estudos importantes recorrendo a ela.

No que respeita ao uso dos documentos disponíveis, Valles (1997) recomenda:

O uso que o investigador social faça da documentação disponível, deverá ir acompanhado da correspondente avaliação e interpretação do material documental. O uso vantajoso desta singular fonte de informação passa, necessariamente, pelo reconhecimento dos seus limites. Pois estes, como as vantagens, são sempre relativos.

Depende de qual seja o propósito do estudo e das decisões de desenho adotadas. Uma vez mais, o desenho (que é tanto como evocar a imaginação sociológica) se nos apresenta como a chave para tirar o máximo proveito dos sempre limitados recursos da investigação (p. 131).

A informação que os documentos contêm, de acordo com Olabuénaga (2003), podem não permitir respostas completas às nossas questões, mas, a partir de uma análise atenta, orientada por um princípio organizador, podem ser retiradas interpretações suficientemente contrastadas que possibilitem captar o sentido e o significado que encerram.

2.5. Delimitação do campo de observação

Para selecionar-se um método de observação é imperativo decidir o que pretende observar-se, o que não é assim tão fácil. É impossível registar tudo, daí que se tenha que tomar decisões em relação ao que observar: se o conteúdo, se o processo, as interações, determinados aspetos específicos (Bell, 1997).

Durkheim (1980) considera que para melhor captar o objeto de estudos é preciso delimitar o seu campo e, nesse sentido, Raymond Quivy compara o processo de pesquisa nas Ciências Sociais ao da prospeção petrolífera (Quivy, 1992). Da mesma forma que qualquer perfuração no terreno é precedida de um estudo geológico prévio, “mergulhar cegamente num processo de recolha de dados sem delimitar minimamente o objeto de estudo resulta numa perda de tempo e energias” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 44).

Na intenção de recolher dados que permitissem reflexão acerca da temática abordada, propusemo-nos estudar o processo de Avaliação de Desempenho Docente, num Agrupamento de Escolas do sistema de ensino público, acompanhando as diversas fases, analisando os documentos produzidos e ouvindo os intervenientes.

Assim, na prossecução dos objetivos deste trabalho, julgámos ser importante recolher dados relativos a:

- caraterização do Agrupamento de Escolas;
- organização do Agrupamento na aplicação do modelo de Avaliação de Desempenho;
- desenvolvimento do processo de avaliação;
- perceções acerca do desenvolvimento do processo de avaliação.

2.6. Definição de unidades de observação

De acordo com Merriam (1988), a escolha da unidade de análise ou caso deve ser cuidada, existindo, para tal, várias técnicas, sendo as não probabilísticas as mais apropriadas.

As amostras não probabilísticas podem ser selecionadas tendo como base critérios de escolha intencional, sendo frequentemente utilizadas para fazer estudos em profundidade, devendo a sua dimensão ou elementos serem escolhidos em função dos objetivos do estudo (Carmo e Ferreira, 1998).

Planeámos acompanhar a “avaliação de desempenho” de um Agrupamento de Escolas do sistema de ensino público. O plano foi aberto, de modo a poder operacionalizar-se em adaptabilidade com o que, no contexto, a evolução da recolha de dados viesse a oferecer.

2.7. Indicadores: os fenómenos

Os indicadores são construídos para atingir objetivos concretos: retratar a realidade, nas suas facetas, revelar as perceções dos indivíduos que se pretende observar e avaliar a intervenção com clareza e rigor. Funcionam como instrumentos de pilotagem de informação, permitindo uma orientação mais segura no terreno.

Os fenómenos que intentaremos estudar são do âmbito processual (por exemplo, organização do Agrupamento de Escolas na Aplicação do modelo de ADD) e do âmbito das perceções (por exemplo, dos docentes, acerca do desenvolvimento do processo de ADD).

Com o objetivo de recolher dados que nos permitissem retratar a realidade e as suas múltiplas facetas, fomos construindo uma listagem de indicadores que, na fase de

tratamento de dados possibilitasse uma visibilidade mais aprofundada sobre os campos e posterior descrição dos casos estudados.

Todos os dados foram recolhidos através de entrevistas e análise documental.

Indicadores/Fenómenos	Técnicas de recolha de dados
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do Agrupamento <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterização Geral ▪ Organização do Agrupamento de Escolas na aplicação do modelo de ADD • Desenvolvimento do processo de ADD <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização interna ▪ Desenvolvimento • Rigor/Objetividade <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos ▪ Ficha de Observação de aulas ▪ Perceções • Justiça <ul style="list-style-type: none"> ▪ Decisões da CCADD ▪ Reuniões de júri ▪ Menções qualitativas em cada critério ▪ Perceções • Eficiência <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização do Trabalho da CCADD ▪ Organização do trabalho dos avaliadores ▪ Perceções 	<p>Anal.Doc. Anal.Doc.</p> <p>Anal.Doc. + Entr. Anal.Doc. + Entr.</p> <p>Anal.Doc Anal.Doc + Entr. Entr.</p> <p>Anal.Doc + Entr. Anal.Doc + Entr. Anal.Doc + Entr. Entr.</p> <p>Anal.Doc + Entr. Anal.Doc + Entr. Entr.</p>

Legenda: Entr. = entrevista / Anal.Doc = análise documental

2.8. Calendarização

- 1.^a fase – Estudo exploratório: reconhecimento prévio do campo (análise documental);
- 2.^a fase – Análise aos documentos relacionados com o processo de avaliação;
 - Análise dos recursos construídos para a implementação do processo de avaliação;
- 3.^a fase – Entrevistas a docentes, avaliadores e membros da CCADD;
 - Análise documental (Atas da CCADD).

2.7. Instrumentos de registo.

- Bloco de notas: registo das primeiras impressões, sob a forma de tópicos, diagramas, memorandos;

- Diário de pesquisa: “diário de bordo” com registos em ordem cronológica de acontecimentos relevantes (suporte informático);

- Gravações áudio (das entrevistas);

Apresenta-se, de seguida, um quadro síntese dos dados recolhidos, com cada tipo de instrumentos, relativos a cada categoria.

2.9. Situação de investigador

O estudo de caso, como no-lo relembra Matos (1994) não tem características de intervenção – exige mesmo um certo distanciamento do investigador em relação ao objeto em análise.

Neste sentido, quisemos essencialmente ouvir e ver, não interferindo de forma intencional sobre nenhum dos intervenientes, com qualquer tipo de juízo de valor.

3. Técnica de análise dos dados: análise de conteúdo

Depois das entrevistas e análise documental, o trabalho do investigador consiste em procurar e descobrir relações, congruências e incongruências, um caminho para descrever o caso estudado.

“O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações (...) que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” (Quivy, 1998, p. 227)

A análise de dados tem como finalidade principal a construção de um esquema de inteligibilidade dos campos concretos estudados. A operação básica de análise qualitativa dos dados consiste em descobrir «categorias», isto é, classes pertinentes de ações, pessoas e acontecimentos. Depois, são definidas as suas propriedades específicas e constrói-se um conjunto de relações entre as classes.

Segundo os teóricos da análise de conteúdo, esta permite-nos “a ultrapassagem da incerteza” e o “enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fértil, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência?” (Bardin, 1977, p. 29).

A análise de conteúdo é uma “técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (Berelson, citado por Carmo e Ferreira, 1998, p. 251).

As fases da análise de conteúdo são três, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1997, p. 95).

A primeira fase, a pré-análise, corresponde à organização, a um período de intuições, mas tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais. As grandes missões desta fase são a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Dentro desta fase, a primeira atividade é a leitura «flutuante», estabelecer o contacto com os documentos a analisar e deixar-se evadir das impressões e orientações. Gradualmente, vão surgindo hipóteses, projeções de teorias sobre o material.

A fase da exploração do material, a mais longa e fadigosa, consistirá na administração das opções tomadas decorrentes da primeira fase.

No passo seguinte, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas simples permitirão o estabelecimento de quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, pondo a relevo as informações fornecidas pela análise. (Bardin, 1977).

É necessário enquadrar a análise dentro de um quadro teórico. Tratar o material é codificá-lo, transformando os dados brutos do texto permitindo uma representação do conteúdo.

Para nos auxiliar na análise de conteúdo, recorreremos ao *software NVivo 9 - Qualitative Data Analysis Software* -, que nos auxiliou na classificação dos dados recolhidos e, posteriormente, na sua análise, de acordo com os indicadores atrás enunciados.

PARTE III

RECOLHA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE EM AÇÃO

Apresentação

Neste capítulo, iremos fazer a apresentação do caso estudado - o modelo de Avaliação de Desempenho Docente em aplicação num Agrupamento de Escolas com cerca de 900 alunos.

O Agrupamento de Escolas situa-se no concelho de Torres Vedras e serve cinco freguesias, com estabelecimento desde a Educação Pré-Escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

No seu Projeto Educativo podemos ler os princípios marcadamente humanistas, a missão, a visão e as estratégias a desenvolver, percebendo claramente a preocupação com a melhoria dos resultados.

O modelo de ADD preconizado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, e legislação subsequente foi implementado de forma rigorosa, como seguidamente se expõe.

Ao longo da descrição deste caso, por nós estudado, recorrendo a análise documental e à entrevista, percebemos que houve um grande esforço por conseguir implementar o modelo com rigor, justiça e eficiência.

A perceção dos envolvidos confirma esta pretensão.

1. Caracterização do agrupamento

1.1. Caracterização geral

O Agrupamento de Escolas (AE) está integrado administrativamente no concelho de Torres Vedras, fazendo parte da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, do Ministério da Educação.

O concelho de Torres Vedras caracteriza-se por um povoamento muito disperso, com elevado número de aglomerados urbanos, muitos deles de pequena dimensão.

O Agrupamento de Escolas foi constituído no final do ano escolar de 2002/2003, ao abrigo do disposto no Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, respeitando os princípios constantes no Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril.

O Agrupamento de Escolas serve cinco freguesias rurais e é constituído pelos seguintes estabelecimentos de ensino: oito de educação pré-escolar; oito de 1.º CEB e um de 2.º e 3.º CEB. Frequentam-no 210 alunos de educação pré-escolar, 320 do 1.º CEB, 140 do 2.º CEB e 200 do 3.º CEB. Tem 42 alunos com N.E.E. e são subsidiados, com escalão A 198 alunos e com escalão B 157 alunos.

Ao nível do pessoal docente, trabalham no Agrupamento 47 docentes dos quadros, 13 destacados e 31 contratados.

As percentagens de sucesso cifram-se de acordo com os seguintes dados:

Anos letivos	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
2008/2009	94%	85%	79%
2009/2010	95%	86%	81%
2010/2011	96%	86%	84%

Ao nível das provas de aferição:

Anos letivos	Prova de aferição 4.º ano		Prova de aferição 6.º ano		Exames Nacionais 9.º ano	
	L.Port.	Mat.	L.Port.	Mat.	L.Port.	Mat.
2008/2009	91%	93%	93%	98%	75%	46%
2009/2010	74%	78%	95%	83%	52%	94%
2010/2011	92%	94%	90%	78%	73%	76%

Pode ler-se, no Projeto Educativo, que “o Agrupamento de Escolas, enquanto estabelecimento de ensino candidato a associado da UNESCO, compromete-se a ter como central o principal instrumento jurídico internacional específico sobre o «direito à educação», a “Convenção sobre a luta contra a discriminação do domínio do ensino” (UNESCO, 1960). Enquanto estabelecimento de ensino público, assume-se empenhado com os três compromissos históricos enquadradores das práticas educativas: ao nível nacional, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, com as sucessivas alterações) e, ao nível internacional, o Acordo de Jomtien (Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Neste quadro, tendo como valor central a construção de uma escola para todos: pugna pelo desenvolvimento do indivíduo e de todos os indivíduos, através de uma efetiva e real igualdade de oportunidades. Respeitar e valorizar a individualidade de cada aluno, implica aceitar que a Escola tem que se adequar à heterogeneidade de alunos para fomentar o sucesso educativo.

Outros acordos têm vindo a ser assinados pelo Estado Português, na prossecução dos objetivos de construção de uma Escola Para Todos, dos quais se destacam a Carta do Luxemburgo (1996) com a Proclamação Europeia do Princípio da Não-

Discriminação, consagrada também no Tratado de Amesterdão (1997) e na Declaração de Madrid (2002), com o princípio de «Não discriminação mais Ação positiva fazem a Inclusão Social»” (p. 5).

De acordo com a análise SWOT (p. 13) do Agrupamento, apresentada no Projeto Educativo, podemos ler que:

Como pontos fracos são de salientar o espaço exterior de alguns estabelecimentos de ensino e a manutenção; a dispersão territorial do agrupamento; a ainda limitada articulação interciclos e áreas curriculares; insuficiente envolvimento dos pais/encarregados e educação; a insuficiente oferta formativa de Assistentes; o deficiente apetrechamento dos laboratórios; o insuficiente material didático para a Educação Pré-Escolar e 1.º C.E.B. e mobiliário envelhecido e pouco ergonómico, na maioria dos estabelecimentos de ensino.

São pontos fortes o funcionamento e a comunicação dos órgãos de gestão e as estruturas de orientação educativa entre si, com os seus membros e com a comunidade; a modernização dos serviços; a consolidação de rotinas de governança eletrónica; as parcerias com as autarquias; publicação regular de informação no jornal regional; o envolvimento em projetos nacionais e internacionais; o empenhamento do corpo docente e a sua frequência de ações de formação nos diversos domínios; a organização de iniciativas articuladas entre Educação Pré-escolar e 1.º CEB.

Como constrangimentos podem apontar-se as dificuldades de deslocação de acesso a atividades complementares; o número insuficiente de Assistentes Operacionais; a falta de respostas às necessidades das crianças com N.E.E.; a inexistente ligação à internet dos jardins-de-infância; o não financiamento público de ações de formação; a ausência de ações de formação específicas e pertinentes nas diversas áreas curriculares.

As potencialidades são o enquadramento geográfico e os recursos patrimoniais locais; a dimensão do agrupamento, que possibilita um melhor conhecimento e relacionamento dos profissionais; a integração de duas bibliotecas na Rede de Bibliotecas Escolares (R.B.E.); os recursos disponíveis, no âmbito do Plano Tecnológica da Educação (P.T.E.); a acessibilidade ao associativismo no âmbito do Desporto e da Música, na área pedagógica.

O Agrupamento assume como Missão (a razão de ser) “formar cidadãos com uma sólida formação pessoal, social e científica e que desenvolvam as capacidades/competências necessárias para um bom desempenho profissional e pessoal, com autonomia e espírito crítico, com vista à integração numa sociedade em constante mudança” (p. 14).

E, como visão (para onde quer ir) “o Agrupamento de Escolas quer afirmar-se como uma instituição que se organiza em função dos alunos, promove uma cultura de inclusão, prepara os seus alunos para a definição dos percursos pessoais futuros, sejam eles académicos ou profissionais, valoriza a manutenção e a melhoria das suas instalações” (p. 14).

Neste sentido, inscreveu como princípios:

- a) **Orientação para o aluno: ter sempre presente que os alunos são a razão da existência do Agrupamento de Escolas, o que implica atribuir um elevado valor às suas necessidades e expectativas.**
- b) **Qualidade: o AE buscará, de forma sistemática, a melhoria dos serviços prestados.**
- c) **Inclusão: estando comprometidos em assegurar o cumprimento das convenções assinadas por Portugal no âmbito da Escola para Todos, procurar-se-á encontrar formas de diferenciação dos percursos escolares, através da organização das atividades em sala de aula, no desenvolvimento de Currículos Específicos Individuais e Planos**

Individuais de Transição, da criação de Percursos Curriculares Alternativos e de Cursos de Educação e Formação.

- d) Compromisso com a comunidade: procurar-se-á integrar a comunidade, através dos encarregados de educação e das associações locais, participando e envolvendo-nos mutuamente nas iniciativas educativas e formativas.**
- e) Compromisso com o Meio Ambiente: promover e participar em ações que contribuam para a preservação do meio ambiente, integrando esta preocupação nas práticas quotidianas das escolas.**

Como objetivos, o Agrupamento de Escolas, através do seu Projeto Educativo, definiu que pretende:

OBJETIVO 1: MELHORAR AS APRENDIZAGENS

Pugnar pela melhoria das aprendizagens nas diversas áreas curriculares, promovendo o desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem, conduzindo os alunos à crescente consciência do seu papel de autores das suas aprendizagens.

Rentabilizar a área curricular não disciplinar de Área de Projeto para o desenvolvimento de competências das restantes áreas curriculares, através da abordagem dos conteúdos segundo a metodologia de trabalho de projeto, numa perspetiva de eficaz articulação entre áreas curriculares e de desenvolvimento de competências transversais, de acordo com o preconizado nos Projetos Curriculares de Turma.

Otimizar o tempo de Estudo Acompanhado como oportunidade de trabalho autónomo, de consolidação de conhecimentos e competências e de superação de dificuldades, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos face aos Projetos Curriculares, criando condições para o desenvolvimento de estratégias que vão de encontro às necessidades dos alunos.

OBJETIVO 2: CONSOLIDAR A RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA E ESCOLA/COMUNIDADE

Promover atividades de participação dos encarregados de educação na vida escolar, espelhadas nos Projetos Curriculares de Turma/Grupo.

Consolidar as parcerias com a Câmara Municipal de Torres Vedras e com as Juntas de Freguesia, designadamente nos âmbitos do Serviço de Apoio à Família e das Atividades de Enriquecimento Curricular, bem assim como no transporte de alunos para Atividades de Enriquecimento/Complemento Curricular.

Estabelecer e consolidar parcerias com as associações locais, no sentido de promover um maior envolvimento nas atividades do Agrupamento de Escolas e de uma rentabilização dos recursos disponíveis nas localidades.

OBJETIVO 3: PROMOVER O GOSTO PELA ESCOLA

Promover a valorização da educação/escolarização, como fator de desenvolvimento pessoal e de contributo para o sucesso individual na integração social e profissional.

Pugnar pela integração de todos os alunos, pelo respeito pela diferença interindividual e pelo desenvolvimento pleno dos alunos.

Promover o desenvolvimento de competências nos âmbitos do “saber ser” e “saber estar”, que se reflitam na diminuição dos conflitos e na crescente responsabilização pela manutenção e limpeza dos espaços e recursos escolares.

OBJETIVO 4: PROMOVER HÁBITOS DE VIDA SAUDÁVEL

Implementar os normativos legais nos âmbitos da Educação para a Saúde e da Educação Sexual.

Promover hábitos alimentares saudáveis, através do aumento de alunos a almoçarem no refeitório escolar (nos 2.º e 3.º ciclos).

Estabelecer parcerias com instituições locais e regionais, no âmbito da Saúde.

Reforçar a participação ativa dos pais/encarregados de educação neste âmbito.

Para tal, elencou como metas: melhorar as aprendizagens (definindo claramente, os resultados a atingir), consolidar a relação escola/família e escola/comunidade, promover o gosto pela escola (escola enquanto espaço e escola enquanto entidade de escolarização) e promover hábitos de vida saudável.

Ao nível das estratégias, o Agrupamento assegura os Serviços de Apoio à Família, na Educação Pré-Escolar, as Atividades de Enriquecimento Curricular, no 1.º CEB, medidas de articulação Interciclos, medidas de divulgação e comunicação com a comunidade, a organização de Percursos Curriculares Alternativos e de Cursos de Educação e Formação, o Serviço de Educação Especial, os Cursos de Competências Básicas, o Plano da Matemática, o Plano Nacional de Leitura, a Educação para a Saúde e Educação Sexual, a dinamização das duas Bibliotecas Escolares integradas na RBE e o Plano de Ocupação Plena dos Tempos Escolares.

1.2. Organização do agrupamento na aplicação do modelo de ADD

Em cumprimento da legislação em vigor, em setembro de 2010, o Conselho Pedagógico constituiu a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho Docente, para além do Diretor, que preside à referida comissão por inerência de cargos, elegendo como seus membros os seguintes elementos:

- Coordenador do Departamento de Educação Pré-Escolar;
- Coordenador do Departamento de 1.º Ciclo;
- Coordenador do Núcleo de Projetos em Desenvolvimento.

No Agrupamento foram escrupulosamente cumpridas os normativos legais, no que diz respeito às competências da CCADD, na elaboração dos instrumentos, para aprovação em sede de Conselho Pedagógico.

A calendarização, definida pelo Diretor, ouvida a CCADD, foi a seguinte:

- apresentação, facultativa, de pedido de observação de aulas – 1/outubro;
- apresentação, facultativa, dos objetivos individuais – 1/outubro;
- entrega de relatório de autoavaliação – 15/julho;
- avaliação e comunicação da avaliação final ao avaliado – 31/agosto, para os docentes contratados, e 21/outubro, para os docentes dos quadros;
- conclusão de todo o processo de avaliação – 30/dezembro.

2. Desenvolvimento do processo de ADD

2.1. Organização interna

Os trabalhos da CCADD iniciaram-se, em setembro, com a análise do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, e do Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro, para preparar todo o processo de ADD (Ata n.º 2).

A calendarização do procedimento de ADD foi fixada pelo Diretor, como o referimos, de acordo com as regras estabelecidas no referido Despacho. Assim, o Diretor ouviu a CCADD e fixou a aludida calendarização.

Foi ainda deliberado que, tendo havido alteração do Projeto Educativo do Agrupamento, todos os docentes pudessem, facultativamente, proceder à alteração dos objetivos individuais entregues no início do ciclo de avaliação (2009-2011).

Tendo também havido alterações relativamente à regulamentação da observação de aulas, foi definida uma data para os docentes requererem aulas observadas ou desistirem de requerimento anteriormente feito.

2.2. Desenvolvimento

A CCADD iniciou, entretanto, a tarefa de definição dos Padrões de Desempenho Docente. Porém, o próprio Ministério da Educação viria a publicá-los, através do Despacho n.º 16034/10, de 22 de outubro. A CCADD acabou por abandonar o trabalho iniciado, apesar de considerar, que os Padrões de Desempenho Docente definidos centralmente são vagos e pouco diferenciadores.

Na reunião seguinte da CCADD, já em outubro, uma vez que, entretanto, haviam sido publicados pelo Ministério da Educação, os Padrões de Desempenho Docente, foi reanalisada a Ficha de Registo de Observação de Aulas, a fim de ser submetida à aprovação do Conselho Pedagógico (Ata n.º 3).

A CCADD considerou, ainda, que a referida ficha é de preenchimento simples. No entanto, salienta que é necessário ter um bom conhecimento da ficha de avaliação global de desempenho, recolher evidências e registá-las nos espaços previstos. A ficha deve ser preenchida durante a aula observada e assinada pelo relator e pelo avaliado.

No final do mês de outubro, a CCADD fez uma reunião com todos os relatores, a fim de serem apresentados os instrumentos e as opções estratégicas, bem assim como responder a dúvidas relacionadas com o novo modelo de avaliação. Algumas dúvidas careciam de melhor reflexão ou de pedidos de esclarecimento, tendo o Diretor

procedido ao envio de uma mensagem de correio eletrónico, com esclarecimentos, posteriormente (Ata n.º 4).

Já em junho, a CCADD reuniu para fazer um ponto de situação do processo de ADD e definir critérios de desempate. Neste sentido, testou-se a utilização do Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos da Direção Geral de Recursos Humanos da Educação.

Foi, também, construído um questionário para ser enviado a todos os docentes, a fim de se recolher elementos para a avaliação da atividade de coordenação e avaliação de docentes.

Referiu-se que, com a publicação do Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março, ficou claro que a avaliação dos coordenadores de estabelecimento é da responsabilidade do Diretor.

O Diretor lembrou, através de mensagem de correio eletrónico, o conteúdo do Despacho n.º 14420, de 15 de setembro, no seu ponto 1, alínea c), no que diz respeito ao número de evidências a indicar no relatório de autoavaliação e aos dados descritivos das evidências.

Assim, quando esgotadas as percentagens máximas de classificação “Excelente” e “Muito Bom”, definidas pelo Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março, serão aplicados sucessivamente os seguintes critérios, até se conseguirem resolver as situações de empate:

1. Maior pontuação no somatório dos domínios da dimensão “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”;
2. Maior pontuação no somatório dos domínios da dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade educativa”;

3. Maior pontuação no somatório dos quatro domínios da dimensão “Vertente profissional, social e ética”;
4. Maior pontuação no domínio “Realização das atividades letivas”;
5. Maior pontuação no domínio “Relação pedagógica com os alunos”;
6. Maior pontuação no domínio “Preparação e organização das atividades letivas”;
7. Maior pontuação no domínio “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”;
8. Maior pontuação no domínio “Contributo para a realização dos objetivos e metas do PEA e dos PPA e PAA”;
9. Maior pontuação no domínio “Participação nas estruturas de coordenação educativa e Supervisão Pedagógica e nos órgãos de administração e gestão”;
10. Maior pontuação no domínio “Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação”;
11. Maior pontuação na dimensão “Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”;
12. Maior pontuação no domínio “Compromisso com a construção do conhecimento profissional”;
13. Maior pontuação no domínio “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos”;
14. Maior pontuação no domínio “Compromisso com o grupo de pares e com a escola”.

As reuniões de júri de avaliação iniciaram-se em julho de 2011.

3. Rigor/Objetividade

3.1. Instrumentos

Quando questionados os intervenientes acerca dos instrumentos, pretendemos saber se todos eles foram aprovados em Conselho Pedagógico e se foram divulgados a todos os docentes.

O Diretor esclareceu que, neste modelo, a CCADD apenas tem que elaborar e levar à aprovação do Conselho Pedagógico a Ficha de Registo de Observação de Aula e que isso foi feito no início do ano letivo (Entrevistado [A]).

A CCADD refere que se procurou a simplicidade desta ficha, atendendo que a sua razão de ser é permitir a recolha de dados, por parte dos avaliados, aquando da observação de aulas (Entrevistado [B]). “A referida ficha é de preenchimento simples. No entanto, (...) é necessário ter um bom conhecimento da ficha de avaliação global de desempenho, recolher evidências e registá-las nos espaços previstos” (Ata n.º 3).

O Coordenador de Departamento (C) respondeu confirmando saber que a Ficha foi elaborada pela CCADD e aprovada em Conselho Pedagógico e acrescentou que a “Folha de Registo das Aulas Observadas” lhe foi dada a conhecer e, “depois, foi-nos apresentada uma folha semelhante àquela que iríamos utilizar na Avaliação Final”. O Entrevistado [D] referiu que a “Ficha de Observação de Aulas” e também “os Critérios de Desempeño” e “todas as Fichas inerentes à Avaliação de Desempeño dos Professores” foram divulgados a todos os docentes.

Na mesma linha, o Entrevistado [E] também considera que “os instrumentos definidos pela CCADD eram claros. Mas continuo a dizer: de fácil implementação não foram, porque é sempre difícil quantificar”. Ou seja, além da simplicidade e clareza dos instrumentos construídos, a grande dificuldade situa-se na atribuição de valores. Neste sentido, acrescenta-se que “quanto à análise, quando a avaliação é feita de acordo com os níveis qualitativos é mais fácil, quando passamos à quantitativa é mais complicado.

Eu acho que aí é que as coisas serão muito mais complicadas. São essas referências ou entre o (6) seis e o (6,9) seis vírgula nove; entre (7) sete e (7,9) sete vírgula nove, penso que foi por aí um pouquinho mais difícil, foi mesmo. Se nós começássemos, mas se nós começássemos pelos Descritores de Desempenho Docente fornecidos pela própria CCADD, as coisas tornavam-se um bocadinho mais fáceis, mais fáceis de gerir; para além disso, nos Padrões de Desempenho Docente tendo em conta sempre análise e a autoavaliação do colega” (Entrevistado [E]) convém ter um contacto que permita “dar uma opinião e para poder justificar-se inclusivamente adiantar-nos qual foi conhecimento profissional ou parte da avaliação dele, de conhecimento, se realmente dinamizou projetos, desenvolveu projeto, de fazermos esta análise desenvolvimento de inovação e educação é muito, portanto como trabalhos de casa mas também nós temos umas ideias mas depois corroborar com trabalho do colega do avaliado, porque é a principal pessoa em questão, e há justificações, e há também evidências que por vezes nós não conseguimos detetar e que o colega nos vai dar uma achega nesses campos” (idem).

Globalmente, os instrumentos construídos pela CCADD “respeitavam os Domínios pretendidos e de uma forma muito clara. Portanto, foram de fácil preenchimento e de fácil utilização” (Entrevistado [F]).

Os avaliados tinham acesso a toda a informação, através dos avaliadores, “mas também pelo Diretor que sempre nos foi enviando informações por e-mail” (Entrevistado [H]). Os instrumentos construídos colheram opiniões dos avaliados. “Neste caso, nós tivemos uma palavra a dizer, discutimos, não aceitámos logo o documento (...), mas esmiuçamos o documento de maneira a que todos (...) estivéssemos todos esclarecidos” (idem).

O acesso à informação prende-se com o conceito de avaliação democrática, como o referimos no capítulo terceiro, na medida em que implica uma larga difusão da informação produzida.

Em relação ao rigor, sobretudo considerando os Padrões de Desempenho Docente enunciados pelo Ministério da Educação, foi considerado que “fazer uma avaliação rigorosa, rigorosa com estes critérios, é sempre um pouco difícil; mas penso que se consegue fazer uma Avaliação menos subjetiva. Agora, a atribuição de menção de Excelente e Muito Bom a quem tem verdadeiramente Excelente e Muito Bom? Depende, é difícil de responder a essa” (Entrevistado [E]).

Já a CCADD tinha considerado que os Padrões de Desempenho Docente são vagos e pouco diferenciadores.

Professores há que consideram que “num sistema em que se mete quotas e que temos que privilegiar uns em detrimento de outros, apenas porque existe algo, no fundo a afunilar a fazer de funil. Acho que é muito difícil assegurar um Rigor a Objetividade e Justiça. Olha, acho quase impossível” (Entrevistado [H]).

3.2. Ficha de observação de aulas

A CCADD concebeu a seguinte ficha de recolha de dados de observação de aula, tendo simplificado o modelo em utilização no ano letivo anterior. Apresenta-se, de seguida, a sua estrutura.

Docente a observar: _____

<i>Data</i>		<i>Hora</i>	
<i>Turma</i>			
<i>Notas</i>			

DESENVOLVIMENTO DO ENSINO APRENDIZAGEM
PREPARAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS

Planificação			
	Apresentou	<input type="checkbox"/>	Não apresentou
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plano de aula			
	Apresentou	<input type="checkbox"/>	Não apresentou
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plano de aula relacionado com a unidade/planificação			
	SIM	<input type="checkbox"/>	NÃO
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Notas</i>			

REALIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS

Interage/orienta as actividades	
<i>Notas</i>	
Diferencia estratégias, recursos, actividades	
<i>Notas</i>	
Envolvimento dos alunos nas actividades (Aula mais centrada no professor-transmissor, formas de participação dos alunos, etc...)	
<i>Notas</i>	

RELAÇÃO PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS

Ambiente de aprendizagem <small>(Relação amistosa, clima disciplinado, apela aos mais desatentos e menos participativos, o aluno participa espontaneamente, etc...)</small>	
Notas	

PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Avaliação das Aprendizagens <small>(O docente tem registos de avaliação das aprendizagens dos alunos actualizados)</small>	
Notas	

INCIDENTE

Notas	
-------	--

O relator:

O docente:

Se compararmos esta grelha de observação de aula com a grelha de observação global que incluímos, a título de exemplo, no capítulo primeiro, podemos talvez destacar que, eventualmente, faltará a recolha de dados relativamente às aprendizagens

significativas, à construção de competências de aprendizagem, que, ao constarem num documento desta natureza, ajudam a reforçar o valor que se lhes atribui.

3.3. Perceções

No que diz respeito às “fichas de observação de aulas”, os professores consideram que “foram muito claras, porque realmente é uma descrição, é uma descrição... e descrever uma aula todos nós o conseguimos fazer. Está implícito! Avaliar é a nossa profissão. Conseguimos observar aulas. O que é preciso, se calhar, era ajustar uma aula autoavaliação dos nossos grupos à própria ficha e se calhar à do professor, penso que seja por aí” (Entrevistado [E]).

Não foi sentido que algo mais “fizesse falta na «Ficha de Observação de Aulas». (...) As questões como as Planificações, que constam dessa «Ficha de Observação de Aulas»... as Planificações são algo que são de carácter obrigatório no início do Ano Letivo. Portanto, nós temos acesso a elas e obrigatoriamente elas têm que ser entregues, e têm que ser apresentadas pelos intervenientes em Departamento e em Grupo Disciplinar. Portanto, talvez possamos eliminar (...) não é nada que vá alterar a Observação de Aulas ou implicar uma diferente Observação de Aulas” (Entrevistado [F]).

Os docentes avaliados consideram que a Ficha de Observação de Aulas era conhecida e “estava esclarecedora, objetiva, concreta” (Entrevistado [G]), podendo concluir-se que “o documento está bem explícito” (Entrevistado [H]).

Quando questionados os intervenientes acerca do rigor e objetividade, o Entrevistado [C] considerou que houve rigor e objetividade, acrescentando que “a

avaliação é muito complicada, eu acho que eles [CCADD] o conseguiram através do esmiuçar de Critérios até quase à exaustão. Permitiu que fosse possível atribuir classificações diferentes a professores que não sendo diferentes, mas que conseguissem fazer uma verdadeira diferença”. Inclusive em relação aos instrumentos, “considera que a CCADD construiu os Instrumentos, definiu os Critérios de Desempate, e os Critérios para atribuição da menção de Excelente e de Muito Bom, no momento correto (...). Toda a gente está como eu [conhecadora]!” (Entrevistado [C]).

Acrescente-se, ainda que “o Sr. Diretor enviou para nós tudo isso, nós tivemos que ter acesso a essa documentação com antecedência” (Entrevistado [C]). Neste sentido, outra Coordenadora sublinhou que “foi, foi tudo feito orientado e acordado” (Entrevistado [D]).

“A Avaliação foi mais Rigorosa... possibilitou a que as pessoas estivessem mais informadas e construíssem os seus documentos também com maior objetividade para depois daí se avaliar” (Entrevistado [C]). Nesta questão, houve porém quem não tivesse a mesma opinião, ao dizer que a definição dos critérios de desempate não foi “no momento correto. Foi muito tarde, porque estes Instrumentos saíram no final do ano ou praticamente depois das aulas terem acabado” (Entrevistado [D]).

O Diretor aceita a crítica relativamente à data em que os critérios de desempate foram definidos e divulgados. “Efetivamente, junho é um pouco tarde para decidir e divulgar informação relativamente ao processo de avaliação. Porém, o próprio Ministério de Educação publicou despachos em março e enviou esclarecimentos nos últimos meses do ano letivo. Uma vez que estavam devidamente divulgados os Padrões de Desempenho Docente, que são efetivamente os indicadores, dentro de cada dimensão, para as diferentes menções [Excelente, Muito Bom, etc...], os critérios de

desempate, do nosso ponto de vista, não teriam qualquer relevância para os docentes” (Entrevistado [A]).

Se os docentes sabem, para cada um dos domínios “o que é ser excelente, muito bom ou bom, têm a informação necessária para poderem fazer a sua autoavaliação. Os critérios de desempate apenas têm utilidade para a CCADD quando, na fase final, se deparar com excelentes e muito bom acima da percentagem que pode atribuir” (Entrevistado [B]).

Porém, todos concordam que esta informação “deve ser tornada pública e antes de iniciar a entrega dos relatórios de autoavaliação, para que não haja dúvidas de que não foram feitos, depois de conhecidos, para favorecer alguém” (Entrevistado [A]).

No que diz respeito a propostas de melhorias, na perspetiva de um Entrevistado [D] “este ano... devia-se de ter feito, um modelo... um modelo de “Fichas de Autoavaliação” para que todos os professores tivessem o mesmo tipo de modelo. E também na minha perspetiva, acho que deveria ter havido uma “Ficha”... de Descritores, baseados nos Descritores do Ministério, mas mais Objetiva. Ou seja, para que os Avaliadores tivessem parâmetros mais definidos e não tão alargados quando fossem avaliar os seus docentes. Portanto assim tornou-se um pouco bastante mais vago”.

Ainda assim, a CCADD assegurou o rigor “na medida em que utilizou os documentos vindos do Ministério, portanto nem nesse sentido foi imparcial e, portanto cabe, coube aos avaliadores ter a perceção de como é que iriam avaliar e ter sempre presente a justiça pela avaliação comum” (Entrevistado [D]).

Ainda em relação aos Critérios de Desempate, será “algo que merecia uma discussão profunda. Assim, numa primeira leitura, fiquei talvez assustada com a

prioridade definida para alguns Critérios de Desempate. Porque também não estamos habituados. No nosso dia-a-dia (...) nós centramo-nos muito no sucesso, nas metas, deixamos um bocadinho de parte a escrita p. ex. de artigos e há pessoas que têm mais facilidade do que outras e conseguem realmente essa relação com o lado exterior, da Escola. Nós centramo-nos sempre muito dentro da nossa sala de aula e quando nos surgem Critérios de Desempate em que a prioridade é ao contrário... Isso pode criar realmente alguma dificuldade em termos da Avaliação e a fazermos o tal Rigor da Avaliação, na Objetividade da Avaliação” (Entrevistado [F]).

Foi referido, por um relator que “houve uma preocupação efetiva por parte da CCADD, para assegurar objetividade. Todos eles, todos os elementos da parte da equipa da CCADD têm essa capacidade e, portanto, conhecendo de fora, acho que transpõem – estão à altura de desempenhar estas funções – com certeza para o trabalho que estão a desempenhar e que há uma preocupação efetiva em fazer todos os possíveis” (Entrevistado [F]).

A propósito do rigor, ainda foi referido que “durante a aula [observada] não estar lá ou estar a Avaliadora era mesma coisa, porque (...) por uma questão de Rigor, e eu concordo perfeitamente, não interveio em nada da aula, apenas se pôs à parte. A única coisa difícil é colocar os alunos, porque normalmente [na nossa área disciplinar] nós costumamos ter outros professores dentro da sala, é normal, é corriqueiro e só que os miúdos estão habituados à intervenção dos professores. Aqui o único aspeto difícil foi o trabalho preparatório antes da aula a explicar, que é mau, porque isto devia ser natural, mas explicar que ia estar um professor, mas que não ia efetivamente intervir, isso é que os alunos acharam estranho” (Entrevistado [H]). Relativamente ao que o Avaliador ia

observar na aula, como trabalhamos o documento estava consciente do que ia ser observado depois da observação não houve não houve um *feedback* imediato de propósito. Tanto eu como a própria avaliadora sentimos. Normalmente as pessoas têm a tendência quando terminam este tipo de trabalho haver logo um *feedback*. Ah! Então o que tal é que achas? como correu? No caso disse à Coordenadora... não quero nenhum *feedback* neste momento, o que eu quero, é quando tu tiveres pensado realmente na “Ficha” e se estiver tudo de acordo com o que tu achas, aí se se for possível aí gostava então de um *feedback*, quero uma coisa fria não quero uma coisa a quente, que os sentimentos estejam envolvidos.

4. Justiça

4.1. Decisões da CCADD

Para assegurar o cumprimento do princípio de justiça, no processo de ADD, a CCADD promoveu uma reunião, logo após o início das aulas, em outubro, com todos os relatores, a fim de apresentar a ficha de Observação de Aulas, a Ficha Final de Avaliação e os Padrões de Desempenho Docente. Também foram clarificados alguns aspetos, no sentido de reduzir a subjetividade no processo (Ata n.º 4).

A CCADD reuniu diversas vezes, ao longo do ano, para fazer o acompanhamento ao desenvolvimento do processo (Entrevistado [A]).

Também foram definidos, pela CCADD, os critérios de desempate e os requisitos para a obtenção de Excelente (Entrevistado [A]).

Antes das reuniões de júri, a CCADD reuniu toda a documentação de cada avaliado (autoavaliação, ficha de avaliação final com proposta de avaliação do relator, evidências, etc...) e fez uma análise profunda (Entrevistado [B]).

No decurso das reuniões de júri, a CCADD, usando a informação recolhida da análise desta documentação, confrontou os relatores, no sentido de uma maior

harmonização das pontuações atribuídas e, nalgumas situações, procedeu a alterações das propostas de pontuação dos relatores, nos diferentes domínios (Ata n.º 9), porque nem sempre os relatores fizeram a mesma interpretação e pontuação do mesmo tipo de indicadores.

4.2. Reuniões de júri

As reuniões de júri foram preparadas, como se referiu, pela análise aprofundada da documentação relativa ao processo de avaliação de cada docente.

As reuniões decorreram com normalidade, não tendo havido nenhum incidente de relevo.

O júri nem sempre concordou com a proposta de avaliação apresentado pelos relatores, tentando harmonizar as classificações atribuídas, de acordo com uma análise dos Padrões de Desempenho Docente. “Cada pessoa faz uma interpretação subjetiva. Cada relator só conhece o desempenho dos seus avaliados. Os restantes membros do júri, ou seja a CCADD, são as únicas pessoas que conhecem de uma forma mais ou menos igual e ao mesmo distanciamento os documentos de avaliação de todos. Por essa razão, é um elemento uniformizador ou harmonizador da aplicação dos critérios de avaliação” (Entrevistado [A]).

4.3. Menções qualitativas em cada critério

O Diretor assume que se deveriam ter definido, de forma clara, escrita e divulgada, indicadores mais objetivos para cada menção em cada domínio.

“As reuniões havidas da CCADD com os relatores, antes, durante e no final, talvez não tenham sido as suficientes para nos assegurarmos de que todos os relatores valorizariam da mesma forma as diversas evidências de desempenho, em cada domínio” (Entrevistado [A]).

“Quanto à análise, quando a avaliação é feita de acordo com os níveis qualitativos é mais fácil, quando passamos à quantitativa é mais complicado. Eu acho que aí é que as coisas serão muito mais complicadas. São essas referências ou entre o (6) seis e o (6,9) seis vírgula nove; entre (7) sete e um (7,9) sete vírgula nove, penso que foi por aí um pouquinho mais difícil, foi mesmo. Se nós começássemos, mas se nós começássemos pelos Descritores de Desempenho Docente fornecidos pela própria CCADD, as coisas tornavam-se um bocadinho mais fácil, mais fáceis de gerir; para além disso, nos Padrões de Desempenho Docente tendo em conta sempre análise e a autoavaliação do colega” (Entrevistado [E]).

4.4. Perceções

Quando questionados acerca da justiça no processo, “acho que em relação a situações anteriores esta foi mais sustentada” (Entrevistado [C]).

Por sua vez, há quem considere que a justiça foi assegurada pelo respeito pelos Padrões de Desempenho Docente centralmente estabelecidos: “na medida em que se optou pelos Critérios e pelos Descritores do Ministério... Não houve outros Descritores, portanto foi Justo na medida em que o Ministério atendeu a essa Justiça” (Entrevistado [D]).

No que toca à avaliação dos relatores, pelos Coordenadores de Departamento, cada um “ia falando com os colegas que foram avaliados pelos Relatores, e de alguma forma transmitia quando sentia que havia algumas dificuldades, transmitia e falava com os Relatores e para esclarecermos algumas dúvidas sempre que se passavam” (Entrevistado [D]).

Foram todos sendo unânimes no assegurar da justiça, na avaliação. “Aliás, tendo em vista toda a conjuntura do país, e estes saltos atribulados, em que nós de repente não

sabíamos se a ADD ficava suspensa ou não, eu acho que sim a CCADD fez um bom papel, de calma, incutindo-nos sempre um clima de calma que era muito bom para a prossecução dos trabalhos; forneceu-nos toda a documentação desde legislação, a quadros, em que para percebemos toda a avaliação conhecemos as fichas de avaliação, autoavaliação dos próprios avaliados e penso que teve um bom desempenho sempre um bom acompanhamento em relação a nós” (Entrevistado [E]).

Porém, a fim de se melhorar esta dimensão da justiça, “era bom realmente partilharmos um bocadito mais os critérios de avaliação para não haver discrepância e para os que são avaliados também não sentirem levadas para injustiças, pelas situações. É muito fácil chegar, ver as dimensões e os domínios e atribuir (9) nove ou (10) dez. Com certeza que eles fizeram o melhor mas, na realidade, nós não somos (10) dez a todos e excelente, às vezes até própria distribuição do trabalho, pois se tivermos imensas aulas para dar, não é com certeza que nos vamos focar no aspeto de desenvolvimento do Ensino da Aprendizagem e não na Dimensão. Noutra dimensão p. ex.: se calhar já tenho mais dificuldades em proceder ao desenvolvimento profissional, portanto eu penso, que devia haver mais, partilha entre colegas entre relatores neste campo, para evitar às vezes questões, pois pensamos que estamos a ser injustos eu dei (7) sete aqui mas os outros colegas deram (10) dez a tudo ou deram tudo quando tem que haver algum critério. Eu penso que tem que haver entre nós um critério analisarmos as coisas com correções e diferenciarmos assuntos pessoais, diferenciarmos as relações humanas daquilo que é profissional e ético. Acho que ele é preciso isso, e não passe a expressão! Passarmos a batata quente uns aos outros – porque isso não nos leva a lado nenhum porque nós temos que fazer isto, e que temos que fazer vamos fazer o melhor, porque podemos fazer; em conjunto, porque é sempre muito melhor fazer em conjunto cada um por si, temo que a escolaridade, começa a haver discrepâncias e é aqui que se

geram as injustiças eu poderia dar (10) dez atribuir porque a CCADD aceitou melhor, mas eu penso que as coisas não são assim e sei que estão a ter níveis, eu acho que a partilha, a partilha ajuda-nos muito a ser mais conscienciosos a ser mais criteriosos e a ter pelo menos a justiça em relação ao colega, e o colega também em relação a nós” (Entrevistado [E]).

Houve quem se referisse, em termos globais, às questões políticas, referindo que “em termos de políticas Educativas do Ministério que tem havido sempre muitas mudanças sempre em cima do acontecimento em que nós no início do ano, [...] estou-me a reportar ao início destes dois anos de Avaliação. Saiu legislação, depois posteriormente saíram despachos a contrariar as primeiras legislações e, portanto, isso faz sempre confusão, quem está no terreno para orientar convenientemente o trabalho, não é, porque é sempre uma, uma insegurança porque as coisas não estão muito bem logo *a priori*, pelo Ministério não pela escola estou-me a referir a legislações saída pelo Ministério” (Entrevistado [D]).

Foi ainda referido que foi assegurada justiça, destacando “a necessidade que tiveram de criar, de especificar mesmo, os critérios de desempate no caso de p. ex. Excelente e Muito Bom. (...) Houve essa preocupação de definir muito bem em termos de Indicadores para desempate, e para atribuir o Excelente ou o Muito Bom (Entrevistado [F]).

O Entrevistado [G] refere que houve justiça na implementação do modelo de Avaliação, “até porque tenho toda a confiança na equipa, até porque já trabalhei diretamente com o X [membro da CCADD], eu acho uma pessoa extremamente cuidadosa, coerente, muito responsável e sempre muito bem informado relativamente às

coisas. E eu estou convencida que sim que ele, sim ele inteirou-se sim, desta parte, para fazer... Que para fazer parte desta equipa e passar muito bem para o exterior. Muito bem. Sim acho que sim” (Entrevistado [G]).

A informação acerca dos diversos procedimentos é fundamental. “Este ano senti que o processo relativamente ao ano passado esteve muito melhor. As pessoas foram informadas antecipadamente” (Entrevistado [G]).

5.Eficiência

5.1. Organização do trabalho da CCADD

Como já referimos anteriormente, a CCADD teve um funcionamento muito eficiente, desde logo porque iniciaram os trabalhos em setembro e, em outubro, já tinha construído a Ficha de recolha de elementos de Observação de Aula e, divulgado, a par da referida ficha, os Padrões de Desempenho Docente, a Ficha Final de Avaliação e reunido com os relatores.

Em junho, logo que os docentes entregaram a autoavaliação, “a CCADD solicitou aos Serviços Administrativos a organização da documentação, foram entregues fotocópias aos relatores e à CCADD. Depois de os relatores preencherem e darem a conhecer aos avaliados a ficha de proposta de avaliação, os Serviços organizaram cópias para a CCADD” (Entrevistado [A]).

Antes das reuniões de júri, já a CCADD tinha estudado todos os processos de avaliação de todos os docentes (Entrevistado [B]), para um trabalho fluente das reuniões de júri.

Tudo decorreu com serenidade e cumprindo os normativos.

5.2. Organização do trabalho dos avaliadores

Questionados os Coordenadores de Departamento, acerca da forma como supervisionaram ou acompanham a Avaliação feita pelos Relatores, que integram o seu Departamento, o Entrevistado [C] disse que “eu só tenho um Relator, no meu Departamento. Esse relator foi... Foi em conversas informais, foram realizadas reuniões por parte do Relator com as pessoas que o Relator avaliava, na qual foram produzidas atas que eu tive conhecimento”.

Em termos procedimentais, “a Professora que é Relatora do meu Departamento reuniu com os outros colegas da qual foram produzidas atas e eu tive acesso a essa documentação” (Entrevistado [C]).

Houve quem fosse mais pormenorizado dizendo que, “no início do ano, transmiti através de correio eletrónico aos meus colegas Relatores, toda a documentação que foi apresentada em Pedagógico e aprovada para que eles que tivessem logo conhecimento desde o início do ano, desses documentos inclusivamente, folhas... “Fichas de Observação de Aulas” e os Descritores e toda a legislação emanada do Ministério. Depois como estamos sempre aqui na escola houve sempre, sempre um contacto de comunicação oral e estive sempre a par do que é que estava acontecendo, porque estive sempre em contacto diário praticamente com os meus colegas Relatores. Sempre que tiveram dúvidas vinham-me perguntar e nós em diálogo chegávamos sempre a um consenso de modo que as coisas no meu Departamento decorressem todas mais ou menos da mesma forma” (Entrevistado [D]).

Do outro lado, do lado dos relatores, quando questionados acerca da Supervisão por parte dos seus Coordenadores de Departamento, a resposta foi que “se calhar, recebi o mesmo, a mesma coisa, que o meu Coordenador recebeu, nós recebemos; fizemos uma reunião com a CCADD e, as questões que queríamos colocar, colocámo-las à CCADD. O Coordenador, por vezes, também tinha dificuldade em responder a algumas

questões, porque ele também tinha dúvidas. Portanto, essas questões também eram sempre colocadas à CCADD. Tínhamos os Padrões de Desempenho Docente, e acho que foi por aí que nós nos guiámos” (Entrevistado [E]).

Genericamente, é referido, por parte dos relatores, em relação ao acompanhamento recebido pelos Coordenadores de Departamento, um acompanhamento muito bom, tendo havido “sempre a preocupação de nos manter informados acerca do processo de Avaliação. Partilhamos muito e aconselhamos mutuamente: como é que iríamos operacionalizar com os nossos avaliados, portanto como é que iríamos operacionalizar este processo. E, nesse aspeto, foi uma “mais-valia”, como se estivesse ali um apoio em termos de como é que eu vou proceder” (Entrevistado [F]).

Os docentes que tiveram aulas observadas descrevem que o avaliador “esteve na aula a observar a aula, com esta Ficha de Observação de Aulas, e depois falamos sobre ela no final. O avaliador avaliou a aula e depois tivemos uma conversa relativamente à forma como ela correu” (Entrevistado [G]).

De referir a importância de a observação ser feita por uma pessoa a que o próprio docente reconhece qualificações para o observar e apoiar no seu desenvolvimento profissional. Como já o temos referido, neste tipo de observações, o central são os “aspetos relativamente aos quais o professor observado deseja obter comentários e sugestões de melhoria” (Reis, 2011, p. 12).

Quando questionados acerca da preparação da observação das aulas, os avaliados dizem que houve um encontro prévio (Entrevistado [G]) e que lhe foi dito

pelo avaliador o que ia ser observado, tendo sido dada a conhecer a “Ficha que, portanto, ia ser preenchida” (idem) e que conheciam os parâmetros.

Foi uma prática generalizada que antes da observação das aulas, houve um encontro para se falar sobre “o que é que ia ser feito” (Entrevistado [H]). Relativamente ao que o Avaliador ia observar na aula, “como trabalhamos o documento estava consciente do que ia ser observado” (idem).

Não foram usados guiões de pré e pós-observação, como referido no capítulo primeiro, onde tivemos oportunidade de nos referir a alguns exemplos.

Na observação é recomendável a realização de um encontro prévio, para se definir o objetivo da observação, para que observado e observador estejam em sintonia. Posteriormente, também é usual realizar-se um encontro para análise da aula observada e *feedback*.

Depois das aulas observadas, por vezes “houve troca de ideias, de opiniões, o «prestar contas» (...), numa perspetiva formativa” (Entrevistado [G]).

Mas houve quem tivesse optado por outra estratégia, “não houve um encontro depois da observação, não houve, não houve um *feedback* imediato, de propósito. Tanto eu como a própria Avaliadora sentimos. Normalmente, as pessoas têm a tendência, quando terminam este tipo de trabalho haver logo um *feedback*. Ah! Então o que tal é que achas? como correu!? Eu no meu caso (...), disse à avaliadora que não quero nenhum *feedback* neste momento, o que eu quero, é quando tu tiveres pensado realmente na “Ficha” e se estiver tudo de acordo com o que tu achas, aí se se for possível aí gostava então de um *feedback*, quero uma

coisa fria, não quero uma coisa a quente, que os sentimentos estejam envolvidos” (Entrevistado [H]).

5.3. Percepções

Quando se perguntou o que a CCADD poderia ter feito de mais e melhor para garantir que a avaliação fosse eficiente, o Entrevistado [C] considerou que “só o que correu mal foi na “história” da semana que foi cortada aos professores, aos professores contratados, que tiveram que construir um Relatório em cima do joelho. Estando à espera de mais uma semana, afinal aconteceu no fim de semana. É evidente que as coisas estão construídas ao longo do ano e estão pensadas ao longo do ano, mas a pessoa está a pensar em fazer um Relatório para o dia X e agora terem menos tempo; ao fazerem é natural que aí tenham falhado! De resto acho que correu bem”.

Questionado acerca do que poderia ter sido melhor conseguido, no sentido de assegurar uma Avaliação Rigorosa, Objetiva e Justa, disse “não faço ideia, não faço ideia” (Entrevistado [C]).

Em relação à CCADD, a percepção é que “fizeram o melhor que conseguiram porque, muitas vezes, estas questões das informações [orientações por parte do Ministério da Educação] saem muito em cima do joelho e eles têm que as honrar perante a comunidade. (...) Tentaram fazer o melhor que conseguiram.” (Entrevistado [F]).

Este relator, afirma que “faltou este ano (...), algo que nos incomoda, não é igual para todos. (...) O que falta é envolver todos. Acho que muita informação chegou até Coordenadores/Relatores e ficou por aí. Se calhar, devia ir um pouco mais além. Se calhar, as reuniões deveriam ser dirigidas para todos os docentes, porque todos nós, de uma forma ou de outra, estamos dentro do Processo de Avaliação” (Entrevistado [F]).

Este relator considera que para assegurar uma boa Supervisão, se deveria ter alargado a informação “a outros âmbitos, a outras pessoas, a outros intervenientes, a outros olhares”, referindo-se aos avaliados. “Exatamente porque nós, enquanto Coordenadores ou Relatores, nós passamos a informação aos avaliados, mas passamos até de forma diferente ou podemos ser confrontados com questões que não sabemos responder logo na altura, se houvesse uma envolvência maior, nós talvez – cada pessoa é um caso é uma experiência pedagógica, profissional e pessoal – exatamente eu acho que por aí, obviamente que trabalhar com todos é complicado e ainda avaliar ainda mais complicado é, mas acho que deveria experimentar e verificar realmente se seria benéfico trabalhar – mais aberto, mais abrangente – dessa maneira” (idem).

Os docentes avaliados consideram que foram bem informados e acompanhados. Entre avaliados e avaliadores houve “sempre uma relação muito boa, de tudo o que eu questionava relativamente a dúvidas que eu tinha eram-me esclarecidas” (Entrevistado [G]). A relação foi sempre de confiança, transparência e de interajuda. “Uma interajuda formativa, (...) sempre numa base construtivo-formativa. (...) Acho mesmo que não há nenhuma situação em que pudesse melhorar” (idem).

O Entrevistado [G] destaca a vantagem de ter tido como avaliador a Coordenadora de Departamento, “tem sido excelente no processo, todas as etapas em que eu era necessário saber alguma coisa, ela fez sempre questão de me deixar sempre à vontade e dizia-me tudo. Pelo que eu posso dizer que eu não poderia ter tido melhor relação com o avaliador. Em questão à Supervisão, eu não tenho dados porque eu não sei, nem sei concretamente, quais são os Domínios da Supervisão. A minha perceção é que ela foi excelente, e que me deixou sempre à partida com os dados que eu

necessitava ter na mão, até por que eu esclareci que eu não tinha tempo para estar a ler o documento” (Entrevistado [H]).

É mesmo relevante este à-vontade e confiança que o docente observado deve depositar no observador, como o temos referido diversas vezes e o ilustra a literatura da Supervisão Pedagógica.

Acrescente-se, ainda, relativamente ao desempenho do avaliado, “sempre houve confiança com a Coordenadora, devido ao facto de sempre termos tido uma relação muito transparente. Isso vem antes mesmo da avaliação, o que é excelente. Em relação à entreajuda, o processo em si, antes do processo, ela ajudou deixando, dizendo as etapas e o que era necessário. Relativamente p. ex., à minha parte do processo com ela, não é, que eu tinha que preparar a aula, e ela recebeu a aula, e depois observar a aula, nesse processo eu fiquei sozinho, por opção própria que eu queria preparar tudo sozinho. Dei-lhe a ela, e ela não me ajudou no sentido em que também disse, não tinha nada para me ajudar porque o que tinha feito estava de acordo com a legislação e que ela considerava correto. Portanto, antes do processo sim, durante o processo só o que era estritamente necessário” (Entrevistado [H]).

A observação pode transportar alguns obstáculos e bastante subjetividade. Porém, é desejável que, no contexto da avaliação de desempenho, sobretudo se a observação for reduzida a um conjunto mínimo de aulas, como foi o caso, e tiver uma função classificadora. Desta forma, a observação de aulas está sujeita a constrangimentos que podem colocar em causa a sua fiabilidade enquanto instrumento classificatório (Goldhammer, 1980).

Por outro lado, não foram definidos focos específicos de observação, negociados entre supervisor e professor a observar. As listas de verificação poderiam ajudar, neste sentido.

Síntese

No caso estudado, a CCADD foi constituída, em sede de Conselho Pedagógico, conforme o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, e a calendarização foi definida e publicitada, dando cumprimento ao Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro.

Como houve alterações ao Projeto Educativo, foi autorizada a alteração de Objetivos Individuais (facultativa) e a alteração do requerimento de Aulas Observadas (facultativo).

A CCADD elaborou a Ficha de Observação de Aulas e o Conselho Pedagógico aprovou-a, sendo, de seguida, divulgada a toda a comunidade. Esta ficha foi pelos Entrevistados, considerada um bom instrumento, pela sua simplicidade e congruência com os domínios.

Depois de a CCADD ter iniciado a definição de Padrões de Desempenho Docente, o Ministério da Educação publicou-os no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

Em outubro, a CCADD reuniu com os relatores, para apresentação dos documentos e esclarecimento de dúvidas.

Em junho, foram definidos e publicados os critérios de desempate.

Os intervenientes consideram que a CCADD assegurou rigor e objetividade, embora reconheça ser difícil avaliar o desempenho docente, devido à subjetividade envolvida, agravada pela existência de limites para a atribuição das menções de Excelente e Muito Bom. Foi, ainda, referido que a não interferência do relator na aula observada também reforça o rigor do processo.

É destacado que o rigor foi assegurado por via de uma constante informação e clareza do processo, perante todos os intervenientes.

O rigor/objetividade, a justiça e a eficiência foram preocupações sentidas como latentes, ao longo de todo o processo, na equipa que constituiu a CCADD.

Para assegurar a justiça na Avaliação de Desempenho Docente, a CCADD reuniu com os relatores, não só para apresentar os documentos, mas também para uniformizar/harmonizar a sua utilização e análise.

Por outro lado, a definição e divulgação dos critérios de desempate e dos requisitos para a obtenção da menção de Excelente, foram relevantes para a justiça e eficiência.

De referir que a CCADD analisou, antes das reuniões de júri, a documentação dos processos de avaliação de todos os docentes, para ter uma visão global e poder conduzir as reuniões de júri a uma uniformizada interpretação e classificação de dados/evidências de desempenho.

Prova da utilidade deste trabalho foi a alteração que, em reunião de júri, por vezes foi feita à proposta de avaliação apresentada pelo relator, em sentido ascendente e descendente.

É aceite que faltou a definição de indicadores mais objetivos para cada menção, em cada um dos domínios, com vista a facilitar a classificação (pontuação) mais objetiva.

A perceção dos envolvidos revela ter havido mais justiça, quando comparado com ciclos de avaliação anteriores. Há quem considere que o facto de a avaliação se ter baseado só nos Padrões de Desempenho Docente publicados pelo Ministério contribui também para a justiça no processo.

Também é geral a percepção de que a CCADD se esforçou por exercer a justiça ao longo da implementação do modelo de avaliação.

As políticas educativas é que foram identificadas como geradoras de injustiça, agravadas pela existência de limites para a atribuição das menções superiores.

No tocante à eficiência, pode considerar-se que a CCADD teve um funcionamento muito eficiente, desde logo porque iniciaram os trabalhos em setembro e asseguraram a construção de instrumentos e a sua divulgação, a par das indicações emanadas do Ministério da Educação.

A percepção dos envolvidos, avaliados, avaliadores e CCADD é comum, reforçando-se a serenidade e o cumprimento dos normativos, em tempo útil.

CONCLUSÃO

*"O que é bonito neste mundo,
e anima,
é ver que na vindima de cada sonho
fica a cepa a sonhar outra aventura."
(Miguel Torga)*

A Avaliação de Desempenho Docente tem-se afirmado como uma ferramenta, no âmbito da Supervisão Pedagógica, importante no processo de mudança, com vista à melhoria do Desempenho Docente e, logo, da qualidade da educação escolar.

Ela pode ser um fator decisivo nos processos organizacionais de melhoria de funcionamento de cada organização de ensino e da qualidade do sistema de ensino. Por estes motivos trata-se de promover a cooperação entre os professores, se no contexto de um processo integrado e bastante mais abrangente, a Supervisão Pedagógica definitivamente faz parte dos processos de ensino e aprendizagem, do desenvolvimento curricular, profissional e humano.

Podemos assegurar que a Supervisão da Prática Pedagógica, a par da ADD, seja um motor gerador de mudança, e esta, impulse a qualidade do ensino e desempenho dos alunos numa orientação transformadora e emancipatória de reflexão pessoal, profissional e científica.

Para tal, é fundamental que esteja intimamente relacionada com os objetivos delineados no Projeto Educativo de Agrupamento.

Na realização deste trabalho, pretendemos aprofundar a temática e identificar janelas de oportunidade de formação e de investigação.

Como resultado deste estudo de caso, estamos seguros de que é fundamental apostar-se na formação dos avaliadores, para uma melhor compreensão dos conceitos que subjazem à Avaliação de Desempenho Docente, para o conhecimento de boas práticas de Supervisão Pedagógica e Avaliação de Desempenho Docente, para desenvolver competências supervisivas de Avaliação do Desempenho Docente.

Por outro lado, enquanto investigadores, acreditamos que o contributo que podemos dar para a melhoria generalizada das práticas de Avaliação de Desempenho,

em termos mais focados, e da Supervisão Pedagógica, em termos mais latos, são também um campo atual e aberto.

Sobremaneira, julgamos ser relevante o estudo dos instrumentos de recolha de dados e, também, a forma como as CCADD interpretam os Padrões de Desempenho Docente, concebem os indicadores de avaliação dos relatórios de autoavaliação e das evidências alocadas.

Tendo tentado encontrar resposta para a pergunta “como é que a CCADD utiliza os Padrões de Desempenho Docente, consegue assegurar uma avaliação rigorosa e objetiva?”, debruçámo-nos sobre o estudo do modelo de Avaliação de Desempenho Docente em ação.

Depois de analisadas as entrevistas e feita a análise documental, podemos concluir, com segurança, que a CCADD do Agrupamento de Escolas estudado desencadeou todos os mecanismos ao seu alcance para assegurar o rigor, a objetividade, a justiça e a eficiência.

É difícil, se não impossível, avaliar e/ou medir o rigor, a objetividade, a justiça e a eficiência.

Contudo, a perceção de todos os intervenientes entrevistados aponta no sentido de que a CCADD, com os mecanismos e instrumentos utilizados, foi capaz de assegurar estes princípios fundamentais num processo naturalmente repleto de subjetividade.

Todos reforçaram que a transparência no processo, a constante divulgação de informação e dos documentos, foi determinante para assegurar estas características.

Na mesma linha, foi consensual que a ficha de observação de aula recolhe elementos (indicadores) relacionados com cada um dos domínios.

Foi apontado, e nós também o verificámos, como fragilidade, não se ter conseguido construir um documento objetivo que permitisse a valoração de cada indicador, em cada um dos domínios.

Ainda assim, as reuniões com os relatores, antes, durante e no final do processo asseguraram uma avaliação de cada domínio, o mais uniformemente possível.

Acresce que, a CCADD, antes das reuniões de júri, estudou aprofundadamente todos os processos de ADD de todos os avaliados, a fim de assegurar essa uniformização/harmonização e, logo, o rigor e a justiça.

Em termos globais, todos os procedimentos foram transparentes, respeitadores da legislação e conseguidos nos prazos definidos. Podemos, portanto, concluir da sua eficiência.

Estamos seguros da relevância do estudo, até porque estes modelos têm estado em permanente debate público.

Como fragilidades, percebemos que a duração limitada do tempo para a realização do estudo, o facto de não se conseguir estudar outros casos paralelos e a dimensão máxima do relatório, foram realidades que contribuíram para algumas limitações.

Fizemos um trabalho de pesquisa, em bibliotecas e repositórios universitários, sobre trabalhos semelhantes e concluímos que todos eles chegam a conclusões semelhantes, diferindo embora no foco ou objeto primordial da investigação. Todos são

unânicos em denunciar as fragilidades que existem em todos os modelos de Avaliação de Desempenho Docente, pelo facto de as Ciências da Educação não serem uma ciência exata e o campo de estudo ser tendencialmente marcado por grande subjetividade.

De referir, por fim, que, aquando da finalização deste trabalho, já tinha sido publicado um novo modelo de avaliação de desempenho. Optamos por não o integrar no estudo, uma vez que toda a parte empírica se debruçou sobre o modelo em vigor, com base no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. Por outro lado, o modelo publicado com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, apenas entra em execução no próximo ano letivo, não podendo ser estudado ainda em execução.

Em suma, parece-nos importante que exista Avaliação de Desempenho Docente, uma vez que contribui para a aferição dos níveis de desempenho, em diversas dimensões, desde a científica e pedagógica ao envolvimento na comunidade.

Quando todos os componentes necessários estiverem nos seus devidos lugares, será possível aos professores cumprirem totalmente as suas responsabilidades para com os alunos e as comunidades onde trabalham. Também a ADD pode beneficiar com o debate sobre os valores fundamentais da profissão. Assim, uma crescente consciencialização das normas e da ética da profissão, em que a Supervisão da Prática Pedagógica contribui para aumentar a satisfação profissional dos professores, pode potenciar o seu prestígio e autoestima.

As vertentes ética, social e profissional podem porventura ser de crescimento enriquecedor se, nos vários domínios, todos os profissionais desenvolverem esforços para promover a democracia e os direitos humanos através da educação. Assim, desta forma, trabalharmos para assegurar que os docentes beneficiem de boas condições para

o cumprimento de competências sem constrangimentos na Avaliação de Desempenho Docente, que lhes permitam cumprir plenamente as suas responsabilidades, assentes num conhecimento de pensamento científico, pedagógico-didático profundo e rigoroso.

Porém, é fundamental continuar a procurar e a construir estratégias de objetivação, a fim de se poder assegurar uma ADD crescentemente mais rigorosa, justa e eficiente.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. J. (1992). *Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática?*. In A. J. Esteves e S. R. Stoer (orgs.), *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 81-96.
- Alarcão, Isabel e J. Tavares (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1991). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. Em *Cadernos CIDInE* 1, 1991, 5-22. (Republicado em Alarcão, I. *Formação Reflexiva de Professores*. Porto Editora, 1996).
- Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (1994). *Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspetiva ecológica*. Em Tavares, J. (ed.) *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Edições CIDInE. 201-232.
- Alarcão I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Pedagógica*, Aveiro, Edições CiDinE.
- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisiivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (org.), *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas*. Campinas: Papirus Editora, pp. 11.56.
- Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisiivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Supervisão na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 217.238.

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2.^a edição, revista e desenvolvida. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência*. Revista Sísifo. sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=120.
- Alarcão, I. (2007). Changing to problem-based learning. The role of institutional leadership and faculty development. In E. de Graaff & A. Kolmos (eds.), *Management of Change. Implementation of Problem - based and Project - based Learning in Engineering*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 69.82.
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um Contexto de Desenvolvimento Profissional de Professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores: Uma Nova Abrangência*. Revista Sísifo, n.º 8. Lisboa: FPCE-UL.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2.^a edição). Edições Pedagogo.
- Amado, J. (1998). *A indisciplina e a formação do professor competente*. Recuperado em 2012, abril 5, de www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf.
- Alves P. M. & Machado E. A. (org). *O pólo de excelência caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Editores: Areal, 17.
- Azevedo, M. (2009). *Teses relatórios e trabalhos escolares. Sugestões para a estruturação da escrita*. (7.^a edição). Universidade Católica Editora

- Baptista, Isabel (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Concelho Científico para a Avaliação de Professores. Cadernos do CCAP - 3
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70, 1997. 95. Construção. psicopedag. v.17, n.º15. São Paulo dezembro 2009. Versão impressa ISSN 1415-6954. pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415...script=sci_arttext.
- Barroso, J. (2010). *A avaliação como regulação do trabalho docente*. Conferência apresentada em 2010, novembro 16. Recuperado em 2012, abril 16, de www.youtube.com/watch?v=0Ioiln_r5gE.
- Bell, H. (1997) *Wounds of Passion: A Writing Life*. Holt New York, NY. <http://biography.jrank.org/pages/2287/Hooks-Bell1952.htm#ixzz1vguVskeO>.
- Bizarro, R. e Moreira, M. A. (orgs) (2010). *Supervisão pedagógica e Educação em Línguas*. Magualde: Pedago.
- Bogdan, R. & Biklen, S.(1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological system theory*. Annals of Child Development, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Campos, B. (1993). *Ciências da Educação em Portugal*. Inovação, 6, 11-28. www.fpce.up.pt/docentes/bartolo/cv_2011_pt.pdf.
- Campos, B. (1993). *Perspetivas de Formação Contínua de Professores*. Revista Educação, 6, 19-23. www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102

- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Campos, B. P. (1993). *As ciências da educação em Portugal*. Inovação, vol. 6, páginas 11-28.
- Carta do Luxemburgo (1996). www.european-agency.org.
- Carvalho, J. C. (2002). *Logística*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores [CCAP] (2010). *Proposta n.º 1/CCAP/2010 – Padrões de Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores: Os Desafios dos Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Declaração de Madrid – 2002. Aprovada em Madrid, Espanha, em 23 de março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemorando a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência. styx.nied.unicamp.br:8080/.../declaracao-de-madrid2002/view
- Durkheim, É. (1980). *As Regras do Método Sociológico*, Lisboa, Editorial Presença.
- Esteves, M. (2009). *Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores*. Burke et. al., 1975, citado em Burke, 1989. 13-14. <http://sisifo.fpce.ul.pt/downloads/esteves1.jpg>.
- Estrela, M. T. (1992) *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: PE
- Figari, Gérard (2007). A Avaliação dos Professores. Entre o Controlo e o Desenvolvimento. *Avaliação de Professores – Visões e Realidades* (Atas da

Conferência Internacional). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico de Avaliação de Professores.

Flores, M., A. (org.). *A avaliação de professores numa perspetiva internacional sentidos e implicações*. Coleção Saberes Plurais, Areal Editores.

Friedberg, Erhard (1993). *Le pouvoir et la règle -- dynamiques de l'action organisée*. Coleção: Epistemologia e Sociedade. Éditions du Seuil, 1993.

Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey e M. Huberman (eds.). *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*. NY: TCP

Gomes, R. (1995). *Oito teses sobre a organização escolar, em contracorrente*. In A. Estrela, J. Barroso, J. Ferreira (orgs.). *A Escola: um Objeto de Estudo*. Lisboa: AFIRAE/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 313-323.

Glatthorn, A. (1997). *Differentiated supervision*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Glickman, C., Gordon, S., Ross-Gordon, J. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Guerreiro, Maria & Neto, António (s.d.). *Oportunidades e Desafios da Avaliação de Desempenho para o Desenvolvimento Profissional dos Docentes: um estudo a partir das perceções de professores de uma Escola Básica do Distrito de Évora*. Documento policopiado.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografia: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.15.

- Hopmann, S. T. (2007). *Epilogue: no child, no school, no state left behind comparative research in the age of accountability*. In Hopmann et al. (2007): páginas 363-415.
- Huberman, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de Professores*. (2.^a ed.) Portugal: Porto, 2000.
- Internacional da Educação [IE] (2004). *Ética Profissional*. Disponível em <http://www.fenprof.pt>
- Lamy, F. (2008). artigo proposto por Fernanda Lamy, docente na Escola Secundária de Albufeira, na disciplina de Português. Reflexão crítica, no âmbito sobre *Avaliação de Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica*, Centro de Formação de Albufeira, Setembro-Outubro de 2008. Correio da Educação-Edições ASA www.asa.pt/CE/PDF/339/CE_339_Artigo_2.pdf. Recuperado em 2012, abril 15, de http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=fernanda%20lamy%20supervis%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica&source=web&cd=1&ved=0CfwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.asa.pt%2FCE%2FPDF%2F339%2FCE_339_Artigo_2.pdf&ei=yS5T6jXO8fm8QpihbzICg&usg=AFQjCNGqHZ0hglz7OxfCFzcT96sLeoBwOg.
- Langeveld, M.J. (1965). *In search of research in Paedagogica Europaea* (The European Year Book of Educational Research). Vol 1. Amsterdam:Elsevier.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora.
- Lima, L. C. (1995). *Crítica da Racionalidade Técnico-Burocrática em Educação: das articulações e desarticulações entre investigação e ação*. In vários, Ciências da Educação: Investigação e Ação. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, (vol. I), 25-37.
- Lima, L. C. (1991a). *Sociologia das organizações educativas e da administração educacional*. O Professor, n.º 22, 58-62.

Matos, H. C. J. (1994). *Aprenda a estudar: orientações metodológicas para o estudo*. (2.ª Ed.) Petrópolis, RJ: Vozes. 102.

Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education : A qualitative approach*. S. Francisco: Jossey-Bass. 11-13.

Monteiro, A. Reis (2005). *Deontologia das Profissões da Educação*. Editora: Almedina

Merriam S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. Jossey-Bass, Education. 226.

Moreira, M. A. (2001). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Lisboa: IIE

Moreira, M. A. (2005). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Morgado, José (2011). *Identidade e Profissionalidade Docente: Sentido e (im)possibilidade*. Rio de Janeiro: Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educativas. Vol. 19, n.º 73, pp. 793-812. Out-Dez.

Moser & Kalton (1985). *Survey Methods in Social Investigation* (Ashgate Dartmouth 1985). surveyresearch.weebly.com/moser--kalton.html.

Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. (3.ª Edic.). Bilbao: Universidade de Deusto. repositorium.sdum.uminho.pt/.../5-atas-Conferêncis-PDE Guião%20Liderança.pdf.

Oliveira-Formosinho, J. (org) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola*. Porto: PE

Proclamação Europeia do Princípio da Não-Discriminação, consagrada também no Tratado de Amesterdão (1997) e na Declaração de Madrid (2002). www.european-agency.org.

Ponte, J. P. (1994). *Mathematics teachers professional knowledge*. In J. P. Ponte & J. F. Matos (Eds.). *Proceedings PME XVIII* (Vol. I, pp. 195-210. Lisbon, Portugal. ([Download](#)).

Quivy, R. C. L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, Lisboa.

Ramos, Conceição (2007). A Importância da Avaliação do Desempenho de Professores. *Avaliação de Professores – Visões e Realidades* (Atas da Conferência Internacional). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico de Avaliação de Professores.

Reis, Pedro (2011). *Observação de aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Caderno 2 – CCAP. 28-29.

Roldão, Maria do Céu (2008). *Formação de Professores Baseada na Investigação e na Prática Reflexiva*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rodrigues, Maria (2007). Discurso de Abertura da Conferência. *Avaliação de Professores – Visões e Realidades* (Atas da Conferência Internacional). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico de Avaliação de Professores.

Ruqoy, D. (1997). *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador*. In: Albarello, L. et. al. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. 84-116.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da*

formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sergiovanni, T. J. (1994). Organizations or communities. Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30, 2, pp. 214.226.

Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision. A redefinition*. 7th edition. Boston: MacGrawHill.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Harvard Educational Review*, 57, 1, pp. 1.22.

Smyth, J. (1991). *Teachers as Collaborative Learners*. Milton Keynes: Open University Press.

Sullivan, S. & Glantz, J. (2000). Alternative approaches to supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15, 3, pp. 212.235.

Stake, R. E. (1978). *The case study method in social inquiry*. *Educational Researcher*, 7(2), 5-8.

Tavares e Alarcão, (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. (2ª edição). 17-43. Parte I, Parte II. supervisaoclinicanaenfermagem.wikidot.com/modelos-de-supervisao.

Tratado de Amsterdão foi aprovado pelo Conselho Europeu de Amsterdão (16 e 17 de junho de 1997) e assinado em 2 de outubro de 1997.

www.historiasiglo20.org/europortug/tamsterdao.htm

Uljens, M. (2007). *The hidden curriculum of pisa - the promotion of neo-liberal policy by educational assessment*. in Hopmann, S. T., Brinek, G. e Retzl, M. (Eds.) (2007), 294-304

- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Asa.
- Vieira, Flávia & Moreira, Maria A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico da Avaliação de Professores. Caderno CCAP-1
- Waite, D. (1995a). *Rethinking Instructional Supervision – Notes on its Languages and Culture*. London: The Falmer Press.
- Waite, D. (1995b). Teacher Resistance in a Supervision Conference. In D. Corson (Ed). *Discourse an Power in Educational Organizations*. Gresskill: Hamptons Press. Pp. 71-87
- Waite, D. (1999). Toward the democratization of Supervision. In Moreira, A et. al (orgs). *Supervisão na Formação – contributos inovadores*. Actas do I Congresso nacional de Supervisão. Aveiro: UA. pp. 241-251
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods* (Rev. ed.). Newbury Park, CA: Sage Publishing.

Legislação

D-L nº 240/01, de 30 de agosto.

D-L nº 241/01, de 30 de agosto.

D-L nº 15/2007, de 19 de janeiro.

D-R nº 2/2008, de 10 de janeiro

Despacho n.º16872/2008, de 23 de junho.

D-L nº75/2008 de 22 de abril.

D-R nº11/2008 de 23 de maio.

Lei n.º 24/99 de 22 de abril.

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril.

ECD – Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro.

ECD – Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro.

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

Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março.

ANEXO

Exemplo de Guião de Entrevista Preliminar

1. Tema: Comissão Coordenadora de Avaliação de Desempenho Docente (CCADD)

2. Objetivos da Entrevista:

As entrevistas preliminares podem ser situadas no lado menos estruturado do *continuum* de formalidade (Bell, 1997, p. 121). Nesta fase, o investigador precisa de aprofundar a descoberta de que tópicos e áreas são importantes investigar, para melhor compreender o tema em estudo. Também é neste momento que o investigador pode imprimir uma dose de coragem para falar sobre o que for de importância fulcral para o investigado.

Antes de iniciar a observação, realizaremos uma entrevista preliminar (a cada um dos professores responsáveis pela CCADD), para recolher informações iniciais que me permitam o primeiro conhecimento do grupo a observar, bem assim como um conjunto de características de alguns casos especiais de alunos; com os objetivos de definir pontos de referência para a caracterização das avaliações, recolher dados para uma caracterização da opinião do professor sobre aspetos da relação pedagógica e sobre o Desempenho Docente. Através desta entrevista, pretendemos ficar a conhecer melhor as características gerais do grupo, como é que cada um dos professores caracteriza a sua ação e como percebe a organização das atividades, objetividade e rigor na pontuação final a cada docente na sala de aula, na comunidade assim como em termos de identificação de formação para o desenvolvimento profissional.

Esta entrevista inicial fornecerá parâmetros, ferramentas, uma orientação geral para os passos seguintes.

O objetivo geral desta investigação é compreender aprofundadamente como são organizadas as atividades numa CCADD promotora de avaliação final do ciclo de avaliação de desempenho docente. Pretende-se, por isso, com esta entrevista:

- (1) Compreender as conceções dos professores acerca da avaliação de desempenho docente (interesse? utilidade? valor? finalidade?);

- (2) Compreender como são organizadas as atividades na turma; na comunidade, como profissional e na procura de formação ao longo da vida profissional;
- (3) Perceber como interpretam as propostas de organização das atividades do Projeto Educativo de Agrupamento; Plano Anual de Atividades; Plano Curricular de Turma com que se identificam;
- (4) Perceber como percecionam a importância do trabalho autónomo para a liberdade e gestão da própria aprendizagem;
- (5) Compreender como é preparado (diagnósticos), implementado, monitorizado e avaliado o trabalho autónomo.

3. A Escolha do Entrevistado:

Perseguido os objetivos enunciados, foi necessário escolher na CCADD onde são implementados critérios de avaliação.

4. Aspetos Práticos da Entrevista:

A entrevista, de carácter semidiretivo, acontecerá na sala de aula/gabinete de trabalho, em horário pós-letivo, estando apenas presentes o entrevistado e o entrevistador. O espaço escolhido foi este, uma vez que permitirá ao professor fazer alusão aos diversos recursos disponíveis.

A entrevista, feita presencialmente, terá como forma de registo a gravação áudio, de modo a podermos ter um registo fiel e completo.

5. Momentos-chave:

- * Preliminares: pôr o entrevistado à-vontade; vencer alguma apreensão; assegurar-lhe confidencialidade; apresentar/recordar os objetivos da investigação;
- * Início da entrevista: questão introdutória que apareça o tema central do trabalho;

- * Corpo da entrevista: questões colocadas de forma semidiretiva, para recolher a informação pretendida;
- * Fim da entrevista: perguntar se não foi omitido nada de importante e/ou pertinente; perceber como decorreu a entrevista e como se sentiu o entrevistado.

6. Guião da Entrevista Preliminar - Membros da CCADD

Iniciar por agradecer a disponibilidade e o contributo.

Explicar sucintamente o objeto do estudo e colocar o entrevistado à-vontade para manifestar a sua opinião livremente, porque não serão identificados os entrevistados em nenhuma situação.

Pedir autorização para gravar a entrevista. Comprometer-me com a destruição da gravação após a transcrição da mesma.

Pergunta um (1) - De que forma, é que dispositivos, dispositivos, Instrumentos que a Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho Docente construiu, conceberam, elaborou para garantir uma avaliação rigorosa, objetiva e justa?

Pergunta dois (2) - Os Instrumentos construídos, p. ex.: ‘Fichas de registo de Observação de Aulas’, os ‘Critérios de Desempate’, os critérios necessários para a obtenção da atribuição da Menção de Excelente e Muito Bons: em que momento foi definido (no início, ao longo ou no fim do ciclo de avaliação), e foram divulgados a todos os avaliados? Ou apenas aos avaliadores?

Pergunta três (3) - De que forma a CCADD assegurou o acompanhamento e a monitorizou do processo de avaliação?

Pergunta quatro (4) - Considera que a avaliação foi objetiva, rigorosa e justa, e porquê? Como é que a Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho Docente sabe que elementos, tem para avaliar e dizer que a avaliação foi, Rigorosa, Objetiva e Justa?

Reiterar os agradecimentos pela colaboração, a disponibilidade, para cooperar, que o estudo que estou a realizar é sobre o Rigor, a Objetividade e Justiça da Avaliação de Desempenho Docente. Sobretudo, focando na CCADD nas competências da CCADD. **Assegurar**, que todos os nomes, quer do entrevistado quer, nomes que o entrevistado utilize durante a entrevista a título de exemplo, por isso, pode dizer o nome de um docente.