



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Avaliação Educacional

Dissertação

**Perceções de alunos sobre o contributo da Avaliação de
Desempenho Docente para as suas aprendizagens.**

Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade.

Paulo Jorge de Oliveira e Cruz

Orientadora:

Professora Doutora Olga Maria Santos Magalhães

Évora, 2012

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Avaliação Educacional

Dissertação

**Perceções de alunos sobre o contributo da Avaliação de
Desempenho Docente para as suas aprendizagens.**

Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade.

Paulo Jorge de Oliveira e Cruz

Orientadora:

Professora Doutora Olga Maria Santos Magalhães

Évora, 2012

It is a great misfortune that the best trained evaluators have been looking at education with a microscope rather than a panoramic viewfinder

Robert Stake (1967)

A dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundário. (...) O objecto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir (Hadji, 1995, p.32.).

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não seria possível sem o contributo, disponibilidade de amigos e familiares, a quem se pretende expressar reconhecido apreço e gratidão.

À Professora Doutora Olga Magalhães pela disponibilidade, pela generosidade na partilha do seu conhecimento, pelo apoio precioso em determinados momentos de angústia, agradeço-lhe também a autonomia que me facultou e as sábias palavras proferidas nos momentos certos.

Aos amigos Augusta e Avelino que proporcionaram a realização deste estudo.

Ao amigo Hugo pelas horas de apoio e ajuda que me proporcionou.

À Su pelas horas de apoio, incentivo e preciosa ajuda na revisão do texto.

Aos meus *amigos de sempre* que me têm acompanhado no percurso de vida, pelo apoio, paz, calma e discernimento necessário para levar este trabalho avante.

... e a ti Fatininha pela força, ânimo, ajuda nos momentos de desespero, sempre com uma palavra de incentivo e de apoio.

RESUMO

A avaliação do desempenho docente é, nos dias de hoje, uma componente fundamental na agenda educacional. As sucessivas alterações operadas ao Estatuto da Carreira Docente, à avaliação de professores e ao modelo introduzido em 2008, em que a observação de aulas associada ao mérito e à progressão na carreira são características, tem marcado a burocracia da administração educativa.

O presente estudo tem como objetivo central saber se as práticas pedagógicas dos docentes, nas aulas observadas, são percebidas como diferentes pelos alunos, comparativamente às práticas pedagógicas das aulas não observadas. Foram recolhidas opiniões de 240 alunos do 9.º ano, através da aplicação de um questionário construído para o efeito.

Os resultados obtidos apontam para a existência de diferenças significativas das práticas pedagógicas dos professores entre aulas observadas e não observadas, quer na realização das atividades letivas, quer na relação pedagógica com os alunos.

Palavras-chave: aulas observadas; avaliação do desempenho docente; burocracia.

Students' perceptions about the contribution of teacher performance assessment for their learning. A study with students from 9th grade.

ABSTRACT

The assessment of teacher performance is, nowadays, a fundamental component on the educational agenda. Successive amendments operated to the Teaching Career Statute, the assessment of teachers and the model introduced in 2008, in which classroom observation associated with merit and career development are characteristics, has marked the bureaucracy of educational administration.

The present study aims to know if teachers' pedagogic practices, in the lessons observed, are differently, based on students perceptions, compared to the pedagogical practices of unobserved classes. Opinions were collected from 240 students of 9th. grade, through a questionnaire constructed for this purpose.

The results achieved points to the existence of significant differences in teachers' pedagogical practices, between lessons observed and unobserved, either in teaching activities, both in the pedagogical relationship with students.

Keywords: bureaucracy; observed lessons; teacher performance assessment.

ÍNDICE GERAL

LISTA DE ABREVIATURAS / SIGLAS	ix
ÍNDICE DE QUADROS	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xii
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
ÍNDICE DE APÊNDICES	xiv
INTRODUÇÃO	1
1. Justificação do Estudo	1
2.- Identificação do problema	2
3.- Objetivos da investigação.....	2
4.- Estrutura do trabalho.....	4
CAPÍTULO 1 – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO: CONTEXTOS BUROCRÁTICOS.....	6
1.1.- O ideal burocrático	6
1.2.- Escola: um modelo burocrático de administração	8
1.3.- Burocracia e inovação escolar	18
1.4.- Uma escola diferente. O paradigma da mudança.....	24
1.5.- O papel burocrático do professor.....	32
1.6.- A perspetiva burocrática da carreira docente	34
CAPÍTULO 2 – A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES, NO CONTEXTO DOS MODELOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL E DO ESTATUTO DA CARREIRA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E DOS PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	43
2.1.- A administração escolar segundo o modelo burocrático do Estado Novo	43
2.2.- O modelo de gestão democrática. Da revolução de abril à lei de bases do sistema educativo.....	45

2.3.- A administração escolar após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário	48
2.4.- O período conturbado após as alterações introduzidas ao ECD durante o XVII (2005-2009) e XVIII (2009-2011) Governos Constitucionais de Portugal	54
CAPÍTULO 3 – O MODELO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE	78
3.1.- Conceito de modelo (... de avaliação docente).....	78
3.2.- Conceito de avaliação	85
3.3.- Conceito de desempenho (avaliação do...).....	95
3.4.- As dimensões formativa e sumativa da avaliação do desempenho	109
CAPÍTULO 4 – A OPERACIONALIZAÇÃO E REGULAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: COMPONENTE CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA: «DIMENSÃO - DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM»	116
4.1. Enquadramento normativo-legal	116
4.2.- A observação de aulas	125
4.3.- Planeamento e preparação das atividades letivas.....	132
4.4.- A Relação pedagógica com os alunos.....	134
4.5.- A Avaliação dos Alunos.....	142
4.5.1.- <i>Conceptualização da Avaliação no Ensino</i>	142
4.5.2.- <i>Os critérios de avaliação</i>	146
4.5.3.- <i>As Práticas Avaliativas Reguladoras</i>	149
4.5.4.- <i>Práticas de Avaliação vs. Práticas de Ensino</i>	151
4.5.5.- <i>A Avaliação Da, Para e Como Aprendizagem e a Avaliação Alternativa</i>	154
CAPITULO 5. - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	158
5.1. Natureza da investigação	158
5.2. Fases da investigação	158
5.3. Critérios de escolha dos alunos em estudo.....	159
5.4. Instrumento de recolha de dados: Inquérito por questionário	159

5.4.1. A definição da forma e do conteúdo do questionário	160
5.4.2. Validação do questionário.....	162
5.4.3. Estudo piloto ou preliminar do questionário	163
5.4.4. Análise e aprovação do questionário pela DGIDC.....	164
5.4.5. Aplicação do questionário.....	164
5.5. Tratamento dos dados	166
5.5.1. Análise da consistência interna do questionário	166
5.5.2. Caracterização dos alunos por sexo e idade.....	167
5.5.3. Caracterização dos alunos por retenção e ciclo de retenção	168
5.5.4. Caracterização dos alunos para a variável Q4 – Tens conhecimento que os teus professores são avaliados por outros professores? e Q5 – Os teus professores deram aulas que foram observadas por outros professores?.....	169
5.5.5. Procedimentos gerais para a análise de dados	170
CAPITULO 6. – RESULTADOS.....	171
6.1. Os alunos percebem que os professores os preparam para as aulas observadas?.....	171
6.2. As práticas pedagógicas dos docentes com aulas observadas são percebidas como diferentes pelos alunos, comparativamente às práticas pedagógicas das suas aulas não observadas?	173
6.2.1. Dimensão Realização das atividades letivas.....	173
6.2.2. Dimensão Relação pedagógica com os alunos	182
6.2.3. Dimensão da Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	188
6.3. Qual a percepção dos alunos sobre a avaliação das aprendizagens?.....	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201
LEGISLAÇÃO	216
APÊNDICES	223

LISTA DE ABREVIATURAS / SIGLAS

- ADD - Avaliação do Desempenho Docente
- CCAD - Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho
- CCAP - Conselho Científico para a Avaliação de Professores
- CFAE - Centro de Formação de Associação de Escolas
- ECD - Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
- LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- RAAG - Regime de Autonomia administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário
- QUAR - Quadro de Avaliação e Responsabilização
- SIADAP - Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho na Administração Pública

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1. <i>Resultado final da avaliação</i>	66
Quadro 2.2. <i>Procedimentos que se mantiveram após a alteração ao regulamento do sistema de avaliação de desempenho docente</i>	68
Quadro 2.3. <i>Procedimentos a operar após a alteração ao Regulamento do sistema de avaliação de desempenho docente</i>	69
Quadro 3.1 <i>Exemplos de objetivos de possíveis modelos de avaliação docente e elementos a observar</i>	80
Quadro 3.2 <i>Questões da avaliação</i>	92
Quadro 3.3. <i>Fases da Carreira, segundo Huberman</i>	101
Quadro 3.4. <i>Objetivos das funções formativa e sumativa da avaliação de desempenho docente consignadas no estatuto da carreira docente</i>	112
Quadro 4.1. <i>Indicadores da dimensão - Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i>	119
Quadro 4.2. <i>Descritores da dimensão - Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i>	120
Quadro 4.3 <i>Dimensões e domínios de avaliação, segundo o ECD</i>	122
Quadro 4.4. <i>Observação de aulas - enquadramento normativo-legal</i>	123
Quadro 5.1. <i>Cronograma - Aplicação do questionário</i>	165
Quadro 5.2. <i>Frequência e percentagem de retenções</i>	168

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. Decreto n.º 36508, de 4 de julho de 1947	44
Figura 2.2. Intervenientes na aplicação do 1.º ciclo de avaliação do desempenho docente	65
Figura 3.1. Conceção de desempenho	104
Figura 3.2. Modelo de Avaliação do Desempenho Docente: funções formativa e sumativa.....	114
Figura 4.1. Organização dos padrões de desempenho (Despacho n.º 16034/2010)	121
Figura 5.1. Etiqueta para identificação de envelope	165

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 5.1. Distribuição dos alunos por sexo (em percentagem)	168
Gráfico 5.2. Distribuição dos alunos por idade (frequência)	168
Gráfico 5.3. Distribuições das respostas dos alunos às questões Q4 e Q5.....	169

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 5.1 <i>Alfa de Cronbach para cada Domínio do questionário</i>	167
Tabela 5.2. <i>Distribuição das reprovações por ciclo, ou ciclos, de ensino</i>	169
Tabela 6.1 <i>Estatísticas descritivas da variável «26.- Os professores preparam os alunos para as aulas observadas»</i>	171
Tabela 6.2 <i>Frequência de respostas à variável «26. - Os professores preparam os alunos para as aulas observadas»</i>	172
Tabela 6.3 <i>Número de observações, média e desvio padrão para o Domínio 1.- Realização das atividades letivas - Aulas Normais (não observadas)</i>	174
Tabela 6.4 <i>Estatísticas descritivas: Domínio 1.- Realização das atividades letivas - Aulas Observadas</i>	176
Tabela 6.5 <i>Estatísticas do Teste de Wilcoxon, para o Domínio 1.- Realização das atividades letivas</i>	178
Tabela 6.6 <i>Estatísticas descritivas: Domínio 2.- Relação pedagógica - Aulas Normais (não observadas)</i>	182
Tabela 6.7 <i>Estatísticas descritivas: Domínio 2.- Relação pedagógica com os alunos - Aulas Observadas</i>	184
Tabela 6.8 <i>Teste de Wilcoxon para o domínio 2. – Relação pedagógica com os alunos</i>	186
Tabela 6.9 <i>Estatísticas descritivas: Domínio 3.- Avaliação das aprendizagens dos alunos - Aulas Normais (não observadas)</i>	189
Tabela 6.10 <i>Estatísticas descritivas - Domínio 3: Avaliação das aprendizagens dos alunos - Aulas Observadas</i>	189
Tabela 6.11 <i>Teste Wilcoxon domínio 3. - Avaliação das aprendizagens dos alunos</i>	191
Tabela 6.12 <i>Frequências de respostas por item e média dos itens do Domínio 3. - Avaliação das aprendizagens dos alunos</i>	193
Tabela 6.13 <i>Resultados totais de respostas por categoria</i>	194

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE A – VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	224
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL	227
APÊNDICE C – PEDIDO AUTORIZAÇÃO DGIDC	231
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DGIDC PARA APLICAÇÃO QUESTIONÁRIO	232
APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO QUESTIONÁRIO NA ESCOLA.....	233

INTRODUÇÃO

1. Justificação do Estudo

A investigação científica não deve ficar esquecida. Neste pressuposto, e partindo da leitura da tese de doutoramento de Curado (2002), a mesma apontava como sugestão para estudos posteriores, entre outros, a auscultação de alunos no âmbito da avaliação de professores. Noutra perspetiva, e partilhando das grandes preocupações, desde há longos anos, do Professor Domingos Fernandes, no domínio da avaliação das aprendizagens em contexto da sala de aula, mais se justificou abordar uma investigação que pudesse, de alguma forma, tocar nestes pertinentes temas. Pretende-se com isto dizer, que existe um *deficit* de investimento numa avaliação pedagógica que terá de ter como propósito ajudar os alunos e os professores a aprender e a ensinar melhor e que ocorre nas salas de aula. A avaliação não pode transformar-se num mero procedimento de controlo burocrático-administrativo, em vez de um poderoso processo de regulação e de melhoria.

As sucessivas reformas educativas e políticas de gestão e administração na educação e nas organizações escolares que têm vindo a ser operadas desde o 25 de abril de 1974, como é de conhecimento público, têm, especial e recentemente, se repercutido no dia-a-dia das escolas portuguesas e, principalmente, no *ethos* dos professores. Não deixa de se considerar menos importante se, efetivamente, essas mudanças das políticas burocráticas e neoliberais que têm invadido os últimos tempos trazem, ou não, melhores condições de trabalho e de desenvolvimento profissional aos professores e benefícios *nas* e *para* as aprendizagens dos alunos.

A Avaliação do Desempenho Docente é um dos temas que tem sido debatido nos últimos quatro anos quer por professores, quer por investigadores, quer pela sociedade em geral, pelo que se justifica este estudo pelo desconhecimento que existe sobre as perceções dos alunos quanto às práticas pedagógicas dos docentes e por os vários trabalhos de investigação em avaliação em educação, realizados em Portugal, terem tido principalmente como participantes os professores.

Numa altura em que se continua a problematizar a avaliação do desempenho docente, especialmente na sua vertente sumativa, de premiar o mérito e de prestar contas, e sabendo-se que para tal um professor terá de obrigatoriamente solicitar aulas observadas, é pertinente desenvolver investigações que, fundamentadas em conceptualizações teóricas e estudos empíricos, possam conduzir a uma análise séria do que efetivamente se passa dentro de uma sala de aula.

Como se mostrará na revisão da literatura, vários autores e investigadores referem o artificialismo que norteia as aulas observadas em contexto de avaliação do desempenho docente. Por esse motivo, também se encontrou motivação e interesse em levar por diante esta investigação.

2.- Identificação do problema

Em conversas e comentários informais que se foram ouvindo e que decorreram de aspetos profissionais, de proximidade familiar e de amizade, com vários professores, foi tomando forma a percepção de que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas aulas observadas, no âmbito da avaliação do desempenho, pareciam ser diferentes das suas práticas habituais, pela preocupação que demonstravam ter com a planificação e preparação dessas aulas, nomeadamente com o tipo de materiais e recursos educativos a utilizar.

Na avaliação do desempenho docente durante o 1.º ciclo de avaliação, a observação de aulas era obrigatória e, no 2.º ciclo, passou a ser optativa para todos os professores, com exceção dos que estavam em situação de transitar para os 3.º e 5.º escalões da carreira e dos que pretendessem aceder às classificações de Muito bom ou Excelente, mais intentou este estudo uma vez que, a observação de aulas passou a constituir o fator determinante para a promoção do mérito e da excelência.

3.- Objetivos da investigação

Com esta investigação pretendeu-se, em primeiro lugar, saber se as práticas pedagógicas dos professores com aulas observadas são percebidas como diferentes pelos alunos, comparativamente às práticas pedagógicas das suas aulas não observadas. Para tal

pretendeu-se recolher as percepções por quem melhor poderia fornecer essas informações, os alunos.

Face à problemática do estudo definiram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Saber se os alunos percebem que os professores os preparam para as aulas observadas.
2. Saber se as práticas pedagógicas dos docentes com aulas observadas são percebidas como diferentes pelos alunos, comparativamente às práticas pedagógicas das suas aulas não observadas relativamente aos domínios da:
 - 2.1 *Realização das atividades letivas.*
 - 2.2 *Relação pedagógica com os alunos.*
 - 2.3 *Avaliação das aprendizagens dos alunos.*
3. Conhecer a percepção dos alunos sobre a avaliação das aprendizagens.

Neste sentido, a investigação sobre esta matéria poderá constituir um ponto de partida valioso para a reflexão sobre o novo modelo de avaliação do desempenho docente.

Considera-se, ainda, que a investigação que ora se inicia poderá dar não só uma resposta a um interesse manifestamente individual, como também poderá permitir refletir, ponderar e, eventualmente, constituir uma base de trabalho para o desenvolvimento de futuros estudos, uma vez que permitirá levantar a “ponta do véu” para a (sempre esquecida) sala de aula, ao conhecimento das percepções dos alunos, quanto a uma possível discrepância das práticas pedagógicas dos professores com aulas observadas comparativamente às práticas pedagógicas das suas aulas não observadas.

4.- Estrutura do trabalho

O estudo que ora se apresenta encontra-se organizado por vários capítulos em que se procurou dar unidade de conceção entre a teorização e a observação empírica, evitando a sua divisão em partes (Azevedo, 2009).

Desta forma, a conceção da sua estrutura ficou assim definida:

❖ Introdução

Apresenta o problema objeto de estudo, que de forma simples e objetiva procura justificar, identificar e caracterizar a investigação.

❖ Capítulo 1 – A escola como organização: contextos burocráticos

Apresenta-se uma visão da escola enquanto organização estruturada sob padrões técnicos e burocráticos, bem como o papel burocrático a que estão confinados o professor e a carreira docente.

❖ Capítulo 2 – A avaliação de professores, no contexto dos modelos de administração e gestão das escolas em Portugal e do estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Neste capítulo são abordados os modelos de administração e gestão das escolas em Portugal e a forma como as políticas (normativas) da avaliação de professores se foram enquadrando nas sucessivas alterações operadas.

❖ Capítulo 3 – O modelo de avaliação do desempenho docente

Pretende-se apresentar os conceitos de modelo, de avaliação e de avaliação de desempenho, associando-os ao modelo de avaliação do desempenho, bem como explicitar as vertentes formativa e sumativa da avaliação do desempenho docente.

❖ Capítulo 4 – A operacionalização e regulação do ensino e da aprendizagem: componente científico-pedagógica: «dimensão - desenvolvimento do ensino e da aprendizagem»

No último capítulo, dedicado à componente científico-pedagógica, em que o espaço de sala de aula constitui um campo de fundamental importância, far-se-á o enquadramento normativo-legal da dimensão – desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com uma breve revisão da literatura no que concerne à observação

de aulas, ao planeamento e preparação das atividades letivas, à relação pedagógica e à avaliação dos alunos.

❖ **Capítulo 5 – Metodologia**

Apresenta-se as opções metodológicas que estiveram subjacentes ao estudo empírico realizado, a natureza e as fases da investigação, os critérios de escolha dos participantes, a opção de escolha do instrumento de recolha de dados – Inquérito por questionário: forma; conteúdo; validação do instrumento; estudo piloto ou preliminar efetuado; autorização e aplicação do questionário. Aborda, no tratamento dos dados, os programas informáticos utilizados, a caracterização dos participantes e os procedimentos gerais para análise dos dados.

❖ **Capítulo 6 – Apresentação e discussão dos Resultados**

Este capítulo incorpora a apresentação, descrição e interpretação dos resultados obtidos no estudo empírico.

❖ **Considerações finais**

Apresenta-se as conclusões do estudo face aos objetivos definidos, as limitações encontradas e as sugestões que poderão vir a ser desenvolvidas.

❖ **Referências Bibliográficas**

Referencia-se toda a bibliografia consultada e referenciada (livros; artigos científicos; revistas científicas; publicações disponíveis em linha; dicionários).

❖ **Legislação**

Discrimina-se e descreve-se todos os diplomas normativo-legais consultados e referenciados no corpo da dissertação.

❖ **Apêndices**

Dado que devem fazer parte integrante do trabalho e não vão ser encadernados num volume em separado (Azevedo, 2009), apresenta-se os elementos que foram utilizados na investigação, mas que não mereceram integrar o corpo central da dissertação.

CAPÍTULO 1 – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO: CONTEXTOS BUROCRÁTICOS

Este capítulo dá uma visão da escola enquanto organização estruturada sob padrões técnicos e burocráticos que não são mais do que comuns a outras organizações. As escolas públicas fazem parte da administração, tendo como missão aplicar políticas governativas e executar leis. A noção de burocracia, a visão da escola como um modelo burocrático de administração, em que esta se mostra, fundamentalmente, como um local de extensa execução normativo-legal, onde a inovação e a mudança só são possíveis, em parte, fora desse contexto, ou pela aplicação *inovadora* das leis, a que não é alheio o papel burocrático a que está confinado o professor e a carreira docente.

1.1.- O ideal burocrático

Max Weber (1864-1920), sociólogo alemão, estudou as organizações sob um ponto de vista estruturalista, tendo-se preocupado fundamentalmente com a sua racionalidade. Na sua extensa bibliografia, passou a designar o século XX como o *século das burocracias*. Considerava que as organizações eram características de uma nova época, cheia de novas exigências e valores. O aparecimento das burocracias coincidiu com o do capitalismo, fruto do surgimento de uma economia monetária, do mercado de mão-de-obra e do estado-nação centralizado. Basicamente, a burocracia nada mais foi do que uma invenção social aperfeiçoada da Revolução Industrial, com a finalidade de organizar e de dirigir de forma detalhada as atividades das empresas com a maior eficiência possível (Chiavenato, 1983).

A burocracia é geralmente associada a uma organização ou empresa em que os papéis se multiplicam e avolumam, impedindo soluções rápidas e eficientes. Encontra-se, também, por isso, associada à produtividade dos empregados, às rotinas, aos regulamentos, causando ineficiência às organizações. Max Weber opôs-se a esta posição e a este conceito,

considerando a burocracia exatamente como a “organização eficiente por excelência” (Chiavenato, 1983, p. 282) “cujas consequências desejadas se resumem na *previsibilidade* do seu funcionamento no sentido de obter a maior eficiência da organização” (Chiavenato, 1983, p. 291). Aponta, entre outras, como principais características da burocracia, a legalidade das normas e regulamentos, o formalismo das comunicações, a racionalidade e divisão do trabalho, a impessoalidade nas relações, a hierarquização da autoridade, as rotinas e os procedimentos standardizados, a competência técnica e a meritocracia, a profissionalização e a completa previsibilidade do funcionamento.

Weber considera que os burocratas são pessoas que formam um corpo administrativo da hierarquia e da estrutura da organização, devidamente indicadas, que seguem as regras impostas e servem os objetivos da organização. Neste sentido, as burocracias estabelecem as normas e precisam de impô-las. Têm regulamentos e regras. Dão ordens que devem ser obedecidas a fim de que a organização funcione com eficiência.

Contudo, Etzioni (citado em Chiavenato, 1983) “salienta que a capacidade para aceitar ordens e regras como legítimas, principalmente quando repugnam os desejos da pessoa, exige um nível de renúncia que é difícil de manter” (p. 290).

Merton (citado em Chiavenato, 1983), ao estudar as consequências previsíveis e esperadas da burocracia que a conduzem à máxima eficiência, verificou que existem consequências imprevistas (ou indesejadas) que a levam a uma ineficiência e a imperfeições. Para este autor não existe uma organização plenamente racional e o formalismo não tem a profundidade que Weber descreve. Noutra perspetiva considera que o conceito popular de burocracia é precisamente o contrário do de Weber, dado fazer pensar que a eficiência administrativa é baixíssima e faz atrasar as decisões. E isto sucede porque o ideal da burocracia sofre transformações quando operado pelo Homem, fazendo com que toda a previsibilidade do comportamento escape ao modelo pré-estabelecido.

Um estudo realizado entre 1948 e 1951 por Alvin W. Gouldner¹ mostrou que qualquer modelo burocrático leva a determinadas consequências:

- a. as *regras burocráticas*, gerais e impessoais, definem o que é permitido e o que não é permitido e estabelecem um padrão de comportamento de comportamento mínimo aceitável, que passa a ser considerado o nível de comportamento que a organização espera de um empregado;

¹ Alvin W. Gouldner, sociólogo americano, professor da Universidade de Illinois, um dos grandes expoentes da Teoria da Burocracia (Chiavenato, 1983).

- b. esse comportamento-padrão reduz a eficiência, uma vez que abaixa [sic] a motivação de produzir;
- c. a redução da eficiência leva a uma intensificação da burocracia punitiva²;
- d. reinicia-se o ciclo (Chiavenato, 1983, 303-304).

Neste estudo, Gouldner notou que Weber não considerou os aspetos subjetivos e informais da aceitação das normas e da legitimação da autoridade, nem a reação formal da organização perante a falta de consentimento dos subordinados, pois não tratou a burocracia sob o ponto de vista político, mas sim do ponto de vista mecânico, preocupando-se em mostrar como as normas e leis são estabelecidas e obedecidas.

1.2.- Escola: um modelo burocrático de administração

Caracterizando-se uma ação burocrática principalmente pela impessoalidade, uniformidade, formalidade e rigidez, as ações decisórias são operacionalizadas por uma pré-categorização das situações possíveis que ocorrem na vida da escola e da predefinição dessas situações. Será, então, da predefinição baseada numa pré-categorização elaborada a partir de normativos (decretos-lei, despachos normativos, despachos ou circulares) que, ao fornecer as mesmas soluções para todas as situações, se garante uma uniformidade de procedimentos decisórios, garantindo, de igual forma, impessoalidade na decisão, na medida em que a predefinição condiciona, na tomada de decisão, os fatores pessoais de amizade e políticos, entre outros. Como se pode depreender, resta uma margem diminuta de poder discricionário às escolas e aos professores, uma vez que toda e qualquer ação está condicionada pelo quadro normativo-legal (Formosinho & Machado, 2010a).

Freitas do Amaral (1988) considera que num modelo de administração pública centralizado, a escola é concebida como um serviço local do estado e integrada na sua administração periférica. É um serviço chefiado por órgãos locais que funciona em estreita dependência hierárquica dos serviços centrais concentrados ou desconcentrados do Ministério da Educação. Neste sentido, a escola (comunidade escolar) será vista como (mais) uma organização (estatal) que não tem autonomia científica, curricular, organizativa, financeira e administrativa, dirigida superiormente pelos serviços centrais (e centralizadores) do Estado,

² Burocracia punitiva é considerada por Gouldner como um dos três tipos de comportamento burocrático, definindo-a como aquela "onde as regras são impostas através de pressões da administração ou dos empregados, na tentativa de coagir a outra parte". [...] a administração introduziu horários, relógios de ponto e controles severos sobre a produção. A autoridade e o comando são fortemente realçados e a infração às regras é severamente punida" (Chiavenato, 1983, p. 303).

através de normativos jurídico-legais, deixando que a sua direção fique fora dela (Formosinho, 1989).

Se a conceção de escola foi entendida como uma empresa de produção (Planchard³, 1979) ter-se-á uma perspetiva não só dos produtos alcançados, mas também da vertente economicista dos processos através de soluções padronizadas e da escolha e seleção das pessoas certas para os lugares certos, tendo em conta as suas especializações, procurando-se, assim, obter uma maior eficiência. Caberá, então, à administração selecionar os trabalhadores para o desempenho das variadas funções e tarefas tendo como meta a organização escolar.

No entender de Planchard (1979), a organização integra várias tarefas numa organização piramidal sendo que as primeiras a serem definidas são:

- i. *o produto acabado*, ou seja, em que consiste o aluno realmente formado; determinar os fatores possíveis de conjugar na consecução do resultado, efetuando uma análise de todos quantos interagem com o aluno;
- ii. determinar os *métodos* de trabalho e os *instrumentos* considerados mais apropriados, para uma verificação das influências educativas e didáticas, comparar o seu valor e fixar as condições ótimas do seu emprego.

Este autor reforça e acrescenta que a garantia de uma eficiência máxima se apoia no controlo direto e tanto quanto possível do seu objetivo (resultados do aluno), tarefa esta que se assemelha, numa fábrica, à verificação industrial do produto, no que diz respeito tanto à qualidade como à quantidade, seja ela uma verificação final, seja a verificação progressiva no percurso escolar do aluno, mas sempre uma avaliação objetiva da eficiência dos diversos fatores que intervêm na produção”.

Nesta perspetiva, Formosinho (1999) considera que uma direção de uma escola muito dependente da centralidade do Estado acaba por ter como referência a mediania, “porquanto o objetivo do centralismo burocrático não é a máxima adequação das decisões, mas uma *adequação média* ou o *mínimo de desadequação*” (p.15). Assim, o centralismo será visto, por um lado, como um mal menor, não sendo a melhor solução, mas a menos má; por outro, favorecerá, certamente, a mediocridade de funcionamento da escola enquanto organização burocrática.

³ Émile Planchard desempenhou durante entre 1937 e 1975 atividade docente e de investigação na Faculdade de Letras e Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

A mediocridade de funcionamento é evidente pela prestação de contas a que a escola está obrigada perante os serviços centrais e centralizadores do Estado, nos quais se incluem os serviços de inspeção. Face a isso, estamos perante uma responsabilização quase e exclusivamente burocrática, em que o que importa é controlar o cumprimento dos meios independentemente dos fins, em que é importante o cumprimento dos *rituais* e obrigações normativas e não as intenções. De outra forma, e levando estas considerações para o domínio pedagógico, pode dizer-se que o importante é fazer uma prestação de contas que se baseia no ensino (o meio) e não na aprendizagem dos alunos (o fim) (Formosinho, 1989).

Numa perspetiva empresarial, Planchard entende que o controlo da escola incide “na medição dos resultados obtidos pelo aluno, na verificação dos ritmos dos seus progressos, na determinação dos seus pontos fracos, na comparação entre escolas” (1979, p. 134). Esta sua perspetiva da escola como uma empresa no que respeita à sua organização racional e à sua eficiência foi referida, por si, no primeiro artigo da *Revista Portuguesa de Pedagogia* (revista ligada à Faculdade de Letras de Coimbra da qual foi responsável pela sua criação em 1960 e, mais diretamente, ao Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos). Planchard defendeu

um «espírito experimental na pedagogia», para combater a tendência da educação centrada na criança de subestimar, e mesmo desprezar, as técnicas de análise e planeamento. Assim [, referenciando Frederick Taylor,] defendeu uma «gestão científica da educação» e o uso de testes como meios de ajuda da organização escolar (Stoer, 2008, p. 118).

Formosinho (1999) considera que o objetivo da administração burocrática e centralizada é uma “*adequação média* ou o *mínimo de desadequação*” (p.15) e o instrumento indispensável à *uniformidade*, como valor burocrático de excelência, é a *pedagogia ótima*, assente, à boa maneira tayloriana, na crença de que haverá sempre *the one best way* para se fazer as coisas, consubstanciada num currículo centralizado e qual *uniforme de pronto-vestir de tamanho único* (Formosinho, 1987 e 1989), que arrasta consigo uma uniformização da pedagogia⁴ que permite, em determinadas circunstâncias, a substituição do *tamanho único* por outros *tamanhos standardizados* para grupos específicos (sociais e de alunos) em que estão previstas adaptações curriculares, vias de ensino diferenciadas ou percursos

⁴ Entende-se por pedagogia uniforme aquela em que são apresentados os mesmos conteúdos, os mesmos programas e a sua limitação temporal, semanários horários uniformes e cargas horárias rígidas determinadas para cada disciplina.

curriculares alternativos, para aqueles que se afastam da norma escolar (Formosinho & Machado, 2010a).

Esta perspetiva de *pedagogia de pronto a vestir* e de *tamanho único* encaixa perfeitamente em Portugal, uma vez que a administração da educação faz parte de um sistema centralizado com uma forte regulamentação normativo-legal. Este *know-how* estende-se a toda a administração pública por influência da construção histórica do Estado, reforçada pelo Estado Novo por questões políticas e ideológicas. A escola pública desenvolveu-se com políticas centralizadoras que pressupunham “um consenso social no valor da educação e nas modalidades de organização da escola” (Dácio, 2005, p. 28). Este centralismo é perfeitamente elucidativo nos concursos e mobilidade dos professores, sem atender aos contextos escolares; nos orçamentos das escolas definidos com isenção de qualquer consideração estratégica considerada e aprovada pelos seus órgãos remetendo-os a um papel de meros executores, qual mordomo; na prescrição de um currículo nacional uniforme com planos de estudos, programas e metodologias de ensino.

O processo de uma unificação curricular desenvolvido por toda a Europa a partir do fim dos anos 50 deu um contributo significativo na transformação dos públicos escolares e das suas aspirações. No caso português, essa transformação intempestiva “realiza-se num momento em que já algumas vozes a colocavam em causa” (entre outros, Benavente, 1976; Perrenoud, 1986; Bourdieu, 1992, citados por Sebastião & Correia, s.d., p. 7), uma vez que após a contestação de que nem todos os seus efeitos eram positivos, nomeadamente, os que resultavam de situações de insucesso escolar reiterado ou do abandono escolar sem qualquer tipo de qualificação. A este propósito Ana Benavente considera que “Uma escola igual, uniforme, mesmo ensino, mesmos livros, mesmo ritmo para crianças tão diferentes umas das outras: poderá ela pretender obter resultados iguais?” (1976, p. 12)

Aqui coloca-se uma outra questão, que é a de saber como lidar com um sistema de base igualitária alargada que se, por um lado, não aceita grandes questionamentos aos seus princípios, por outro mostra-se penalizador das mesmas camadas sociais que formalmente procura promover. Como assinala Ana Benavente, é decisivo que se rompa a identificação “entre igualdade como sinónimo de uniformidade, considerando que a igualdade se constrói na diversidade de respostas” (2001, p. 13), condição essa que será essencial para a concretização de aprendizagens básicas para todos os alunos.

Em Portugal, o debate sobre a democratização do ensino foi abafado durante o período do Estado Novo, implacável quanto a controvérsias que questionassem a sua posição

fortemente retrógrada em termos educativos, e regressou com as transformações políticas da chamada “primavera marcelista” com a discussão pública da Reforma do Sistema de Ensino, em 1971, impulsionada por Veiga Simão (Sebastião & Correia, s.d.).

Este debate, bastante intenso no início, estendeu-se por toda a década de 70, terminando com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. Como seria de esperar, não foi um debate em torno da democratização, mas que abordou assuntos pertinentes, entre os quais se referem as desigualdades de acesso ao ensino, a gestão democrática, o insucesso e abandono escolar, os exames nacionais do ensino secundário e as propinas no ensino superior. De entre estes, ressalta um que se torna incontornável: as desigualdades sociais em todos os níveis de ensino face à escola. “Não deixa de ser interessante verificar que continua bem estabelecido no imaginário político e pedagógico o mito do papel da escola como agente central da transformação da sociedade” (Sebastião & Correia, s.d., p. 9).

O carácter burocrático e centralista da administração educativa sai assim reforçado pelas reformas ocorridas, que pretenderam introduzir mudanças que seguiam uma lógica positivista de experimentação seguida de generalização, em que, como refere Canário (1994), se parte “[...] da suposição de que as decisões tomadas ao nível central terão consequências previsíveis e relativamente uniformes, ao nível dos estabelecimentos de ensino e das práticas dos professores” (p. 93).

Contudo, esta lógica contraria, segundo Afonso (1999), pressupostos importantes que poderão estar na origem dos (fracos) resultados que são alcançados:

- os contextos das escolas são diferentes, o trabalho que é preconizado para o sucesso obtido numa escola poderá não resultar noutra escola;
- as reformas decretadas nem sempre são implementadas em cada escola da forma como foram concebidas;
- não existe uma forma única de ensinar e organizar as escolas.

Canário (1992), nesta linha de pensamento, acrescenta:

Os resultados alcançados não foram brilhantes o que levou a questionar os fundamentos da estratégias verticais de inovação, cuja lógica subestima a especificidade e a singularidade de cada escola, o papel desempenhado e a inter-relação dos vários actores sociais, o potencial criativo de cada escola, as suas virtualidades endógenas enquanto ponto de apoio para a produção de inovações (p. 166).

Se se recuar até à década de 80, já se começa a reconhecer importância estratégica a nível local, em particular a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas e republicação pela Lei n.º 115/97 de 19 de setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto -, que configura a gestão educacional com um grau de descentralização limitado e um aumento da autonomia das escolas. A este propósito, Barroso (1997) diz que a

autonomia da escola não é autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia é um *campo de forças*, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local (p. 20).

Se se tentar perceber o tipo de gestão orçamental de uma escola, constata-se uma vertente puramente burocrática e totalmente dependente do Estado e uma outra em que as escolas têm um orçamento próprio, com montantes global e parcelares predefinidos, e uma outra com maior autonomia, em que a escola recebe uma transferência global, calculada a partir de critérios previamente acordados e definidos, a partir da qual elabora o seu orçamento em função dos seus objetivos.

Neste aspeto orçamental, os encargos com o pessoal é elevado⁵ pelo que a autonomia das escolas nesta área, e fundamentalmente a nível do pessoal docente, tende a ser reduzida face ao quadro de quase total dependência que caracteriza a gestão destes recursos humanos. A autonomia e a capacidade de decisão são praticamente nulas, estando dependentes de concurso e de um estatuto regulamentado por lei. Todavia, o mesmo não se poderá dizer relativamente a uma gestão informal da distribuição do serviço docente e do pessoal não docente. Perante este panorama não se perspetiva, por agora, uma alteração significativa nesta área, uma vez que existe uma forte oposição sindical quanto ao que à descentralização e desregulamentação do recrutamento de professores diz respeito.

Considerando alguns dos estudos no ramo da sociologia da educação em Portugal, que foram produzidos após o 25 de abril de 1974, estes dão a conhecer

⁵ A ex-ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues refere que “há cerca de 40 anos, existiam cerca de 26 mil professores do ensino básico e secundário, dos quais apenas 6.000 eram profissionalizados. Actualmente, o número de professores no sistema de ensino ultrapassa os 140.000, profissionalizados na quase totalidade” (Rodrigues. M. L. (2010, xv). Prefácio. In Abrantes. P. (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação*. Lisboa. Editora Mundos Sociais, CIES, ISCTE-IUL.

sobretudo a instituição escolar a partir de determinantes centrais (modelo político e organizativo, funções do sistema educativo), descartando a exploração das múltiplas realidades escolares. Por outro lado, o estudo de pequenas parcelas da realidade escolar (sala de aula, turma, sala de professores, práticas de avaliação pedagógica, entre outros micro-fenómenos), quase sempre insularizadas do contexto organizacional e político, também não consolidou, *per se*, um quadro abrangente da organização escolar (Palhares & Torres, 2010, p. 135).

As decisões escolares devem alicerçar-se no que se acredita serem as melhores e as mais adequadas e eficazes para o desenvolvimento académico, social, cultural e moral. No entanto, e como refere Sergiovanni (2004), as “teorias importadas de ensino escolar, muitas vezes, dão-nos, formas pré-feitas de organização, de desenvolvimento de planos de estudos, planeamento de ensino e aprendizagem, de como auxiliar o desenvolvimento do professor e ainda acerca de tomar outras decisões escolares” (p. 165).

Nesta perspetiva, como a forma já se encontra pré-estabelecida ou, como refere Sergiovanni (2004), pré-definida, restará apenas perceber como é que serão definidos os objetivos e as metodologias e desenvolver estratégias que se enquadrem.

Pretende-se assim dizer que a função segue a forma. “Os professores precisam de conhecer os alunos para os ensinar bem” (Sergiovanni 2004, p.166) mas, como já acima se referiu, o sistema de organização escolar já pré-determina a organização do currículo e a organização semanal dos horários dos alunos e dos professores, o que obriga a uma alternância consecutiva das disciplinas por dia/professor, com intervalos de 10/15 minutos, o que dificulta, assim, a tarefa dos professores conhecerem bem os seus alunos, bem como de os ensinar. Entretanto, procura-se atingir objetivos de um ensino atento através de várias iniciativas (e.g. aulas suplementares, aulas de apoio, salas de estudo, tutorias) que, apesar de alguma utilidade complementar, não vão ao cerne do problema inerente à atual forma do ensino, uma vez que não se procura alterar a forma para se enquadrar a função desejada, com o intuito de proporcionar um ensino mais personalizado.

Tendo o currículo como referência, constata-se que a autonomia das escolas tem sido limitada pela definição dos planos de estudo e da organização semanal dos tempos letivos, e pela prescritibilidade dos programas, dos objetivos, dos conteúdos, entre outros exemplos demonstrativos da centralidade da gestão curricular que mais não é do que percecionada com naturalidade pelos atores. No entanto, percebe-se que existe alguma autonomia na seleção dos manuais escolares, na construção de materiais de apoio e na avaliação dos

alunos, avaliação que, no entanto, é partilhada, em algumas disciplinas, com a burocracia da administração educacional, pela aplicação de exames nacionais. De igual forma, é ainda reconhecida às escolas alguma autonomia na capacidade de organização e de decisão (desde que não implique um acréscimo de custos com o pagamento de horas extraordinárias ou contratação de professores) fora do *núcleo duro* do currículo prescrito pelos normativos, através da gestão dos apoios, das áreas curriculares não disciplinares do estudo acompanhado (atualmente eliminada do currículo do 3.º ciclo pelo Decreto-Lei n.º 9/2011, de 3 de agosto), área de projeto (extinta no ensino secundário pelo Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril, e nos 2.º e 3.º ciclos pelo Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto) e da formação cívica.

O elevado centralismo do sistema educativo português mostra ser por demais evidente pela contínua e continuada produção de legislação. A este propósito Formosinho (1999) sublinha:

A administração central decide não só que disciplinas vão ser leccionadas em cada ano e o tempo dedicado a cada uma, mas também como esse tempo vai ser usado – se em quatro aulas de uma hora ou em duas aulas de duas horas, por exemplo. A pedagogia proposta é, assim, uma *pedagogia burocrática*, pois elabora normas pedagógicas de aplicação *universal e impessoal*, como é característico das normas burocráticas. Parte-se do princípio que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar. [...] A pedagogia burocrática é ainda burocrática num segundo sentido – na abstracção típica dos preceitos administrativos ela ignora também as capacidades, interesses e formação de professores, as suas opções pedagógicas e as condições de trabalho na escola (pp. 13-14).

Esta perspetiva é perfeitamente plausível, uma vez que um professor no exercício das suas funções ao pretender utilizar determinadas metodologias (e.g. trabalho de projeto, jogos de simulação, ensino pela descoberta) irá dificilmente (e/ou com alguma inovação) conseguir fazê-lo numa hora de aula (45 ou 50 minutos) que, de forma abstrata e impessoal, foi superiormente considerada como a de duração ideal.

Na verdade, ao estar-se perante um sistema centralizado, a uniformidade das normas, dos espaços, dos tempos letivos, dos alunos, dos professores e dos saberes constitui uma marca de cultura escolar que, como refere Barroso (1993), é exemplificada com a evolução pedagógica do ensino primário público, onde a solução ao “modo individual” de ensino

passou pela adoção do “modo simultâneo” (século XVIII) e do “modo mútuo” (século XIX), cujo processo de racionalização se adequa melhor à revolução industrial.

Com efeito, a uniformidade é um conceito que está na base do centralismo, que não tolera a adoção, nas escolas, de soluções e situações diferenciadas para problemas básicos. Este conceito tem implícita uma crença tayloriana, em que existe sempre uma melhor maneira de fazer as coisas, que seja válida independentemente das pessoas, das circunstâncias e das características locais (Formosinho & Machado, 2010a).

Deste modo, surge a “pedagogia ótima” que se concretiza para todos os professores e alunos, com a duração de aulas ótimas, com turmas constituídas por um número ótimo de alunos, entre outras, cujas “bases científicas”, como refere Barroso (2001), foram desde o início questionadas, uma vez que uma “boa pedagogia” deve ter em conta quem a usa, ter em atenção a quem é dirigida e em que condição irá ser usada. Formosinho (1999), por sua vez, vê que essas bases científicas foram substituídas por um sistema centralizado pelos juízos de oportunidade dos burocratas que procuram realizar a este nível o já citado princípio da “mínima desadequação” (p.16).

Sergiovanni (2004) afirma que não pode existir uma única forma padrão, ou padronizada, que o professor siga, ou utilize, para todas as situações, uma vez que “tanto investigadores como uma reflexão ponderada apontam para uma visão construtivista do ensino e da aprendizagem como sendo a melhor para os alunos” (p. 167).

Se o enfoque estiver na relação pedagógica, torna-se evidente que um sistema burocrático centralizado é inadequado a uma gestão escolar pedagógica, tal como defende Formosinho ao considerar que:

Sendo a relação pedagógica uma relação pessoal não pode ser sujeita a sistemas que se baseiam na *impessoalidade*. Sendo a relação pedagógica uma relação de pessoas concretas dificilmente se sujeita a esquemas que se baseiam na *abstracção*. Sendo a relação pedagógica uma relação que se destina a transmitir conhecimentos, valores, normas e atitudes a crianças e adolescentes que diferem grandemente entre si por diferenças de temperamento, de origem social, meio ambiente, aptidões, interesses, necessidades e motivações, transmissão feita por pessoas também diferentes, dificilmente aceita soluções pedagógicas baseadas na uniformidade. Devendo a relação pedagógica ser uma relação pessoal próxima não se compadece com sistemas que se baseiam na *distância* e afastamento entre quem decide e as pessoas interessadas na decisão. Podendo a relação pedagógica ocorrer entre pessoas muito diferentes em

contextos muito diferentes não é facilmente enquadrável no princípio da '*pedagogia óptima*' (Formosinho, 1999, p. 18).

Não obstante, existiram ao longo dos anos, após a aprovação da LBSE, alguns prenúncios de alguma rutura com a lógica burocrática, de que são exemplos alguns normativos legais que vêm legitimar alguns princípios da diferenciação pedagógica e práticas curriculares:

- orientações para os estabelecimentos que pretendam desenvolver projetos de gestão flexível do currículo (Despacho n.º 9590/99, de 14 maio), decorrente do processo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, debate alargado que mobilizou as escolas no decurso do ano letivo de 1996-1997. O Departamento da Educação Básica iniciou, no ano letivo de 1997-1998, o projeto de gestão flexível do currículo, regulamentado pelo Despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de Julho, e enquadrado no âmbito do regime da autonomia, administração e gestão das escolas (aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio), tendo o Ministério da Educação reconhecido não ter sido capaz de lidar com

a complexidade dos problemas e com a diversidade de situações que a educação para todos coloca” e que a concretização do currículo, para além de se basear numa elevada carga horária letiva dos alunos, continuava muito centrada nos programas das disciplinas e com falta de “articulação entre os três ciclos do ensino básico e com o ensino secundário (DEB, p.9);

- os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da LBSE (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, com as disposições introduzidas pelo Despacho Normativo n.º 26/2000, de 2 de junho, ambos revogados pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, retificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de maio, regulamentado pela Portaria n.º 550-D/2004, de 21 de Maio; alterado pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, que foi por sua vez retificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 Abril, e regulamentado pela Portaria n.º 259/2006, de 14 de Março);
- a aprovação do Modelo de Apoio à Organização das Atividades de Complemento Curricular (Despacho n.º 141/ME/90, 1 de setembro, revogado pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março);
- a aprovação do plano de concretização da Área-Escola (Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de setembro, revogado pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março);

- a aprovação do sistema de avaliação do ensino básico (Despacho n.º 98-A/92, de 20 de junho, alterado pelo Despacho Normativo n.º 644-A/94 de 15 de Setembro, revogado pelo Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho);
- clarificar o conceito de apoio pedagógico, enunciar as modalidades e as estratégias de apoio aos alunos, precisar os poderes e as responsabilidades dos órgãos das escolas e da administração do sistema educativo e afetar os recursos e os meios necessários e possíveis para uma educação de qualidade (Despacho n.º 178/A/ME/93, de 30 de julho).

Após a reforma curricular de 1989 foram promulgadas a reorganização curricular dos ensinos básicos e secundários, respetivamente pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (retificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/202, de 17 de outubro, republicado pelo Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, retificado pela Declaração de Rectificação n.º 3/2005, de 10 de Fevereiro, com a nova redação dada pelo Despacho Normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro e republicado no Anexo ii, pelo Decreto-lei n.º 94/2011, de 3 de agosto) e pelo Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro, (retificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-E/2001, de 28 de fevereiro) que veio a ser suspenso pelo XV Governo Constitucional de Portugal (Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de junho) e posteriormente revogado pelo Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março.

Não se deixa, no entanto, de referir que o sistema burocrático perpassa por todo o currículo escolar, estando reservados para os serviços centrais os poderes de decisão e aos professores as tarefas de execução.

1.3.- Burocracia e inovação escolar

Uma organização burocrática mostra-se incapaz de se corrigir em função dos seus erros, uma vez que “a sua principal característica é a rigidez” não podendo “naturalmente adaptar-se facilmente à mudança e tenderá a resistir a qualquer transformação” (Croizier, 1963, p. 239, citado por Formosinho & Machado, 2010a, pp. 59-60).

Numa organização escolar que se ocupa de pessoas, os diferentes atores são determinantes. As infraestruturas, as tecnologias e as regras não dirigem completamente os comportamentos, porque a natureza do trabalho pressupõe que parte das decisões sejam tomadas no terreno por profissionais autónomos que lidam com pessoas, com alunos. Este

tipo de organização não pode funcionar prescrevendo pormenorizadamente a ação quotidiana dos professores. Este será um dos fatores pelo qual não se pode mudar a escola mudando simplesmente os regulamentos. Será necessário que os atores se apropriem do que é proposto mudar, que compreendam a sua necessidade e vejam nela o seu interesse. Na escola, a mudança decidida pelos serviços tutelares da educação, pelo poder organizativo, pode ser desvirtuada ou bloqueada se as estratégias de mudança forem manifestamente burocráticas e não deixarem nenhum espaço para a negociação e apropriação pelos variados atores (Perrenoud, 1994).

Ainda assim, a mudança acabará por ocorrer inevitavelmente. Considerando o sistema educativo como central, centralizador e burocrático, qualquer introdução a nível pedagógico será feita com recurso à produção de novos e mais normativos jurídico-legais, circulares e esclarecimentos que explicam o que o normativo determina, constituindo esta uma (pretensa) forma inovadora e de aplicação uniforme em todas as escolas, de modo que

a inovação que é um acto que ocorre nas escolas é diluído num acto que ocorre nas secretarias dos departamentos centrais; a inovação que por natureza é lenta, ou pelo menos leva certo tempo a introduzir, é transferida para um acto por natureza rápido e instantâneo (Formosinho, 1999, p.19).

Este tipo de inovação por decreto que, supostamente, produz *reformas* por iniciativa do poder político e da sua pesada administração visa introduzir mudanças estruturais provenientes de pressões sociais ou por razões pessoais ou político-partidárias estratégicas, e em que o nosso país é fértil, é caracterizado por Lima (1988) como um paradigma normativo-taylorista de inovação do sistema educativo.

Normativo porque estabelece burocracias de alcance uniforme, aplicável a todos, qualquer que seja o lugar ou circunstância, prevendo todos os casos e soluções e tipificando-os de tal forma que os atores ficam reduzidos a um papel de meros executores. Com estas características centralizadoras e uniformistas, previsíveis, hierarquicamente determinadas em que reina a impessoalidade estamos perante o tipo ideal de burocracia estudado por Max Weber (Lima, 1988).

O que é facto é que existe uma incapacidade da administração central em controlar tudo centralmente, como seria do seu agrado, uma vez que no domínio da racionalização e da eficácia, tal modelo tem sido incapaz de responder satisfatoriamente. Neste sentido, a criação de estruturas desconcertadas, sem poder decisório e reduzidas a explicar por

circulares ou notas explicativas o que está (im)perceptível nos normativos, constituem-se como uma forma institucional de manter a centralização. Se se pretende que esta seja uma forma de descentralização, a mesma nunca assim poderá ser encarada, uma vez que estamos perante uma fragmentação dos serviços a nível local e regional. Contudo, se a organização dessas estruturas estiver integrada numa estrutura horizontal e o planeamento e a coordenação de atividades decorrerem em conjunto, poderá existir uma transição, mesmo que de forma gradual, para uma administração descentralizada.

Relativamente ao aspeto taylorista, este modelo de administração utiliza pressupostos típicos da *escola* de Frederick Taylor, ao focalizar a tónica numa centralização e hierarquização formal, numa divisão rígida de tarefas administrativas de conceção e implementação, no encadeamento sucessivo das tarefas, na defesa da máxima rentabilidade e da máxima eficiência, que traduzem alguns dos pressupostos tayloristas aplicados à administração do sistema educativo (Lima, 1988).

Com efeito, as reformas produzidas por iniciativa do poder político e da sua administração central correspondem, normalmente, a respostas globais (decididas centralmente sem terem em conta a diversidade dos contextos) para problemas locais que são os que, em cada escola e sala de aula concretas, afligem, de maneira e por razões diferentes, cada responsável escolar, cada professor e cada aluno (Barroso, 2001).

Uma reforma, uma estratégia de mudança, não se inicia, nem culminará pela aprovação de leis ou através de uma política normativo-legal. Toda e qualquer mudança exige que o processo seja mais lento e menos formalizado, pelo que não pode ser imediato, nem terá um carácter político mediático. O seu ponto de partida terá de considerar a racionalidade e os pontos de vista dos vários atores envolvidos na base do sistema. Não se pode esquecer de que o que se pretende é operar mudanças nos comportamentos dos vários atores e não alterar as leis e, esses comportamentos e os variados padrões de atuação não são passíveis de uma mudança única e exclusivamente pela via legislativa.

A inovação burocrática é promovida centralmente pelos inovadores burocráticos (quadros altamente qualificados a quem não faltam ideias e competência profissional) que buscam soluções *one best way*, tendo a tendência a assumirem-se como iluminados que mais não são o que Coizier⁶ (1964, citado por Lima, 1988) refere de alguém que porá as pessoas no seu devido lugar, que reordenará o mundo de uma forma melhor, em vez de ser alguém que

⁶ Cf. Crozier, M. (1964). *The Bureaucratic phenomenon*. The University of Chicago Press. Chicago, p. 201.

lançará novos padrões, novas formas de fazer as coisas. A este propósito recorda-se uma frase que jamais se esquecerá da ex-ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, do XVII Governo Constitucional de Portugal: “*Perdi os professores mas ganhei os pais e a população*” (Pacheco, 2009, p. 45).

Ao se transitar da escola de serviço público para o domínio empresarial, Drucker (1986, citado em Lima, 1992) considera que as organizações de serviços públicos e as empresas têm como elemento central de análise a questão da inovação. Para o autor, a inovação consiste na procura organizada e intencional de mudanças, e na análise sistemática das oportunidades que tais mudanças podem oferecer à inovação económica e social. A inovação fortuitamente irá resultar de golpes de génio ou de sorte, mas sim fruto de um esforço sistemático e de um elevado grau de organização.

Assim sendo, para que as instituições de serviços públicos estejam aptas para encarar a mudança não como uma ameaça, mas como uma oportunidade, propõe uma gestão empresarial naquelas instituições dado que sentem necessidade em inovar e agir como nas empresas. Na verdade, Drucker (1986, citado em Lima, 1992) entende que as instituições públicas terão mais necessidade disso, fruto de rápidas mudanças e transformações da sociedade, das tecnologias e da economia que, simultaneamente constituem tanto uma ameaça como uma grande oportunidade.

O discurso normativo de Drucker é, no entanto, confrontado com algumas dificuldades que ele próprio reconhece, entendendo-as como obstáculos à inovação, característicos das instituições de serviços públicos. Este tipo de instituições baseiam-se em orçamentos, em vez dos resultados que obtém, parecendo medir-se mais pela obtenção de maiores orçamentos do que propriamente pelos resultados, pelo que considera que

ao fim e ao cabo, uma instituição de serviços públicos existe para fazer o bem. Isto significa que a sua existência tende a ser encarada mais como um imperativo moral do que como um factor económico sujeito a cálculos de custo/benefício (Drucker, citado em Lima, 1992, p. 49).

Lima (1992) apresenta um excerto de um documento elaborado pela UNESCO em 1988, depois de ter sido efetuado um estudo comparativo entre os sistemas educativos e a organização de algumas empresas (e.g. Air France, IBM, General Motors), em que se concluiu que “todas as organizações têm, sob muitos pontos de vista, funções similares e

tarefas administrativas correspondentes a alguns princípios gerais que lhes são comuns, permitindo deste modo utilizar as mesmas técnicas em casos comuns” (p. 49).

No entanto, no mesmo documento, alguns críticos não deixaram de se opor a uma semelhança entre escola e empresa, referindo que

não se pode fazer ensino como se fazem carros, eletrodomésticos ou bebidas gaseificadas. Dizem que a finalidade da actividade educativa consiste em formar homens e, sendo o homem a matéria prima, não é possível conceber a administração desta actividade aplicando critérios semelhantes aos de qualquer outra actividade de gestão, nem sequer aqueles que podem ser válidos para outras actividades do Estado (UNESCO, citado em Lima, 1992, p. 50)

Mas o que é facto, é que cada vez mais se ouve a escola estar associada ao termo empresa. “A metáfora empresarial conota a escola como uma empresa para, por oposição ou semelhança, evidenciar obrigações de resultados que pesam sobre os estabelecimentos de ensino” (Gomes, 1995, p. 58).

Na tradição liceal das escolas, os alunos eram vistos como os futuros cidadãos que necessitavam de uma formação geral e global não especializada, a que se opôs a necessidade de formar para responder ao mercado de trabalho. O aluno é, então, entendido como o futuro produtor cujo referencial é a economia. Esta alteração de *ethos* fez com que a identidade liceal da escola passasse a ter uma perspectiva pragmática mais virada para cursos técnico-profissionais e profissionais. Passa a ser exigida mais eficácia organizacional a partir de indicadores de desempenho (e.g. estabilidade do corpo docente, taxas de transição por ano e ciclo). Neste quadro, que marca a passagem dos antigos conselhos diretivos para os conselhos executivos, o estilo de liderança privilegiado é o de gestor “help it happen” por oposição ao de facilitador “let it happen” (Hall et al., citado em Gomes, 1995).

Nesta linha *inovadora* de gestão, o objeto privilegiado de trabalho são as diretrizes e as dimensões organizativas que podem ser projetadas por inventários, listas, grelhas de avaliação gráficos, organigramas... que mais não são instrumentos que, quer se queira quer não, inovam a racionalidade técnica dado que, no limite, os instrumentos mobilizados exigem o contributo de máquinas de computação.

Pode dizer-se, também, que a estrutura do próprio sistema e a forma como está organizado podem provocar resistência à inovação, em parte devido à sua organização burocrática com

uma centralização excessiva na tomada de decisões, em que “permanecem burocracias fundadas na desconfiança, no regime de autorização prévia, na suspeita de que toda a tomada de iniciativa” ou então a “autonomia dá azo a abusos” (Perrenoud, 2002, pp. 23-24).

Uma instituição escolar com estruturas organizativas pouco diferenciadas, com alto grau de formalização institucional e com pouca abertura ao meio tem a tendência para se fechar em si própria e oferecer aos seus membros menos possibilidades para a inovação educativa do que uma outra instituição escolar com estruturas organizativas de diferenciação marcante, um baixo grau de formalização e provida de elementos reguladores e adaptativos do meio em que se insere, dinâmico e em constante mudança (Lopes Herrerías, et al., citado por Estevão, 1995). Neste sentido, as mudanças nas escolas públicas serão influenciadas por mudanças e controlos originários de decisões tomadas a nível central, com um interesse marginal no sistema educativo (e.g. legisladores estatais), podendo essas mudanças interferir com a escola e afastá-la da sua missão, por contribuírem para o aparecimento de resistências à consecução das inovações pretendidas.

Este conceito de mudança leva a algo que será inevitável – a mudança.

“Compreender o processo de mudança é menos sobre inovação e mais sobre a capacidade de inovar. É menos sobre estratégia e mais sobre a definição de estratégias. [...] A mudança não pode ser gerida. Pode ser compreendida e, porventura, orientada, mas não pode ser controlada” (Fullan, 2003, pp. 39-41).

Quando se fala em mudança, não se pode dissociá-la da inovação, que irá, certamente caminhar no sentido da progressão, da melhoria e, conseqüentemente, do sucesso, sem que nesse percurso cause um estado de “depressão pré-implementação”. Esta depressão causará um “abrandamento no desempenho e na confiança, à medida que nos vamos deparando com uma inovação que exigirá novas competências e atitudes” (Fullan, 2002, p. 47). Chegados a este ponto, o que sucederá se chegarmos à conclusão de que as competências que temos são insuficientes? Que não somos tão proficientes como esperaríamos ser (sobretudo tão habituados a saber sempre o que fazer)? E se nos solicitarem algo de novo para o qual não soubermos bem o que fazer, nem tão-pouco compreender a base do conhecimento? “As pessoas sentem-se ansiosas, com medo, confusas, cautelosas e - se tiverem um objectivo moral - profundamente perturbadas (Fullan, 2003, p. 47).

Mas será que as escolas, enquanto organizações públicas, são mais estáveis e mais perenes quanto às mudanças estruturais do que as privadas, pela forma como assumem e lhes permite integrar as pequenas (grandes) alterações de uma forma incremental?

Finaliza-se este subcapítulo com uma afirmação que remeterá para o seguinte: a escola, independentemente das suas características, mais ou menos burocrata, terá de caminhar, e caminhará, forçosamente, para ser diferente.

1.4.- Uma escola diferente. O paradigma da mudança

A maioria das reformas da educação não tem passado além de mudanças tecnológicas, por alterações de forma e de conteúdos, o que é o mesmo que dizer, pela substituição de respostas supostamente envelhecidas, por outras, supostamente, novas, que são apresentadas como resposta e não como propostas, e que, à partida, já são tão velhas como as que substituíram. Isto sucede porque as reformas são introduzidas por pessoas que pouco ou nada conhecem das escolas, somente aquilo que lhes foi ensinado e que ensina, e que, dificilmente, estão interessadas em alterar. Então e se quisessem? Como o fariam? Bom... se assim fosse, seria como esperar de um presidiário, condenado a pena perpétua, uma crítica ao mundo e à vida no exterior da prisão.

Rui Canário, ao analisar o insucesso das reformas nos últimos trinta anos, afirma que

estas tentativas de produzir mudanças na realidade escolar, por via vertical e autoritária, traduziram-se [...] num 'inêxito notório', consequência em larga medida, de uma abordagem hiper-racional que conduziu a subestimar dois aspectos fundamentais: o de que os professores são pessoas e o de que as escolas são organizações sociais. [Assim,] esta estratégia de imposição de mudanças a partir do exterior tem, ainda, o efeito de contribuir para reduzir a autonomia profissional dos professores que, assim, são sujeitos a um processo de tendencial 'proletarização' (Canário, 2005, p. 91).

Estamos perante uma situação em que a autenticidade das escolas está posta em causa, pois a realidade passa-lhes sempre ao lado. Se por um lado se puser a validade do currículo único para todos, independentemente das suas culturas, poder-se-á, por outro, contestar a desconexão e descontextualização que se vive no órgão vital das escolas – a sala de aula. Enquanto no mundo real e fora da escola os alunos aprendem uns com os outros, na escola

tradicional exige-se que aprendam num isolamento quase total em que, mesmo que sejam efetuadas atividades em grupo, a avaliação terá sempre uma característica individual.

Ao fazer-se uma análise despreziosa da forma com as escolas estão organizadas, não será difícil chegar à conclusão que, na sua maioria, estão mais organizadas em ajustar e facilitar o semanário horário e o trabalho dos professores do que em favorecer a capacidade de aprendizagem dos alunos⁷. E isto não será, de todo, descabido se se observar as diferenças existentes nos horários dos professores e da maioria das turmas e alunos, bem como da descontinuidade horária em que as aulas das diferentes disciplinas decorrem. Significa isto que um aluno passa de uma aula de história para uma de matemática, depois para uma outra de inglês, ou de uma outra qualquer disciplina, como se andasse a passar por sucessivos edifícios diferentes, e que o conhecimento humano pudesse ser apresentado de forma desconexa, repartido por tempos de 45 ou 90 minutos.

Esta organização leva a pensar que tipo de gestão de currículo é efetuado e se este é, ou não, possível e exequível. De que forma os variados conteúdos programáticos, das várias disciplinas são, podem e devem ser articulados e geridos? Qual a pertinência dos projetos inter e transdisciplinares para as aprendizagens dos alunos, quando muitos deles não passam de casos raros e não ultrapassam a relação entre o óbvio e *show off* no contexto do irreal⁸? Quando, como, onde e em que circunstâncias estão previstos tempos comuns nos semanários horários dos professores para o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas perspetivas inter e transdisciplinares e departamentais, quando dificilmente se encontram previstos e não constituem critérios de elaboração para os seus horários? Estas questões e constatações profissionais nada mais são do que pequenas e singelas mudanças na relação e desenvolvimento profissional dos professores que alterariam profundamente o seu desempenho e alterariam, seguramente, as suas práticas que, conseqüentemente, se refletiriam nas aprendizagens dos alunos. Esta matéria e outras que se lhe interligam serão abordadas noutra capítulo.

As escolas transformaram-se ao longo do tempo em instituições totalitárias. A experiência e os conhecimentos que são transmitidos aos alunos nas nossas escolas continuam a ser, de uma forma implícita e explícita, os de um mundo ancorado em certezas, hierárquico e mecanicista, com um futuro controlado e previsível, em que as coisas se sucedem

⁷ Optou-se por se considerar o termo alunos, considerando que este termo englobará tanto crianças como jovens adolescentes.

⁸ Cf. Os planos anuais e/ou plurianuais das escolas e dos agrupamentos de escolas, onde proliferam atividades, muitas delas de *calendário*, sem que se perceba qual a sua importância nas e para as aprendizagens dos alunos e do (des)contexto com as metas dos projetos educativos (caso estejam definidas), tanto mais que o calendário das festas, eventos e dias comemorativos é o mesmo para todos, de norte a sul e de este a oeste do país.

linearmente umas às outras. O mundo e a sociedade atual exigem, hoje, uma reforma séria da escola ou, como refere Cabral (1977), exigem “uma reinvenção da escola como processo educativo” (p. 50).

Esta reinvenção vista como um centro educacional terá, forçosamente, de ter em conta as exigências e aspirações do mundo extraescolar e não o reequacionar das virtudes e defeitos da escola face à realidade envolvente. Esta reinvenção da escola terá de partir de fora para dentro porque, de outra forma, dificilmente alcançará os efeitos pretendidos. Não se pode esquecer de que a vida humana se tem vindo a alterar e a transformar continuamente. A atividade empresarial pública e privada, que há centenas de anos se tem esforçado para proporcionar à vida humana mais e melhores possibilidades de estabilidade e de riqueza, evoluiu de forma a pôr em causa esses mesmos objetivos, ao substituir uma cultura de emprego por uma cultura de trabalho.

A escola saída da Revolução Industrial tinha como objetivo principal forma(ta)r os alunos de modo a que estes pudessem assumir com eficácia o seu lugar na máquina do mundo. O modelo era a máquina, a fábrica. Os jovens eram preparados para o trabalho. Era-lhes inculcada uma cultura de disciplina, de obediência e de lealdade.

Contrariamente, a escola dos dias de hoje apresenta características bem diferentes. A máquina, racional e eminentemente lógica, já não serve de modelo. Foi gradualmente substituída pela incerteza, pelo caos... As alterações significativas que o mundo empresarial tem sofrido, fruto dos avanços tecnológicos, nomeadamente das telecomunicações, das mudanças sociais, políticas e económicas que se têm operado ao longo dos últimos anos, estão a modificar a organização pessoal, familiar e laboral do ser humano. Perspetivam-se maiores empresas, maiores escolas (mega agrupamentos) e um mundo de trabalho cada vez menor.

A redução do aparelho burocrático, a quase eliminação do trabalho especializado e a obsessão de aumentar a eficácia com custos cada vez mais reduzidos estão a criar situações de âmbito profissional, social, familiar e económico que têm repercussões, com alguma dimensão, na escola e no sistema educativo.

Será importante (r)equacionar o papel da escola e da escolarização das crianças e dos jovens, nomeadamente na sua integração social, uma vez que outras instituições, como a família, a igreja e muitas das organizações cívicas já perderam muita da sua influência.

Se na sociedade atual perpassa o individualismo e as injustiças do mundo, tentando cada um levar a melhor sobre o outro, não será ilusório esperar que a escola cultive e fomente valores de solidariedade ignorados pela sociedade e ridicularizados diariamente nos órgãos de comunicação social, na vida política, na rua ou em casa.

Quando anteriormente se referiu os horários da escola tendo em consideração os aspetos de conveniência, administrativos e de conforto para alguns professores e não as aprendizagens e as necessidades de aprendizagem dos alunos, não foram referidos outros fatores importantíssimos que se prendem com as necessidades sociais da vida atual de que a escola muitas vezes não se lembra e não consegue providenciar, ou solucionar, e que decorrem, por vezes, da inexistência e/ou dificuldade em gerir espaços:

Que fazer dos tempos livres dos alunos? Como fechar a escola à uma ou às duas ou três horas da tarde quando a maioria dos pais só chega a casa depois das dezoito horas? E se as famílias da classe média podem ao menos arranjar uma televisão e uma empregada, que fazer de todas as outras? Dirão os professores, e certamente os sindicatos, que não é trabalho de professor, que é função de outra gente, de outro ministério. [...] não podemos esperar dos professores que trabalhem mais do que devido, mas não há dúvida que a organização e a supervisão dessas atividades devem ser da responsabilidade de verdadeiros educadores (Cabral, 1997, p. 55).

O centro do processo educacional tem de ser a criança, o jovem, o aluno. Só desta forma teremos uma “educação autêntica, real, coerente e contextualizada” (Cabral, 1997, p. 56).

Mas como se pode intervir com muitas das salas com quase 30 alunos? Como fazer para os ouvir quando foi dito ao professor que tinha de cumprir com os 45, 50 ou 90 minutos de cada aula? Como podem os professores *sentir* os alunos quando lhes é ordenado que cumpram o programa dentro do tempo determinado? Como podem os professores ajudar os alunos se não dispõem de tempo para os conhecer? Mas muitos dos professores têm a certeza de quantas décimas ou centésimas de valores vale o aluno em matemática ou em física, mas não sabem o que ele pensa da matemática ou da física, nem o que significa a matemática e a física na sua vida do dia-a-dia – quantos irmãos tem, quanto tempo leva a percorrer o percurso casa - escola e escola – casa, de que recursos dispõe...

A função primordial do professor não é a de técnico que pega numa ferramenta (e.g. o manual escolar) e ocupa os seus alunos durante o tempo de aula, “mas a de investigador, apaixonado pela ciência, pela investigação, pela percepção do real e que não pode viver

sem incluir os jovens nesse trabalho. No fundo uma pessoa profundamente apaixonada pela sua própria aprendizagem” (Cabral, 1997, p. 75).

É nesta perspetiva, e no professor, que começa a reinvenção da escola e uma educação mais autêntica.

O estudo, a investigação, a criatividade e a inovação são essenciais à função do professor. E se existe incapacidade do sistema em fomentá-las, torna-se necessário que o professor se liberte da cultura burocrática enraizada do funcionarismo (Cabral, 1997).

Andy Hargreaves (1998) chama a atenção para a especial importância do envolvimento dos professores para o sucesso de qualquer processo de mudança,

especialmente se a mudança é complexa e se se espera que afecte muitos locais, durante longos períodos de tempo. Se desejamos que este envolvimento seja significativo e produtivo, então ele deve representar mais do que a simples aquisição de novos conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino. Os professores não são apenas aprendizes técnicos: são aprendizes sociais (p. 12).

Se o enfoque estiver na questão da gestão escolar, também se pode pensar que a criação dos conselhos diretivos, após o 25 de abril de 1974, e o se ter perdido a classe tradicional de gestores, teriam constituído um avanço considerável se os mesmos tivessem sido acompanhados por um amadurecimento do processo político democrático nas pessoas. Infelizmente, o amadurecimento político não se faz por revoluções nem por decretos, mas tem de ser fruto de gerações. E afinal no que se transformaram os senhores(as) presidentes dos conselhos diretivos? Mais em autênticos “mordomos do que em gestores. A função da gestão impôs-se à função da liderança, permitindo ao poder central uma cada vez maior ingestão na vida das escolas” (Cabral, 1997, p. 65). Por muitas reformas educativas que se diga que se façam se não se permitir aos verdadeiros gestores (presidentes, diretores ou o que lhe queiram chamar num próximo decreto-lei a introduzir alterações, para depois serem retificadas por declarações de retificação, explicadas por circulares emanadas por várias direcções gerais...) assumir uma verdadeira posição de liderança dentro e fora da escola, estes serão, uma vez mais, mordomos, enquanto pessoas responsáveis por uma função de manutenção organizacional e não pela vida de uma comunidade escolar (Cabral, 1997).

Considerando esta matriz discursiva, questiona-se o porquê de as escolas terem um mesmo esquema administrativo. Se as escolas funcionarem bem com uma determinada estrutura

vigente e forem capazes de promover as mudanças necessárias, porque não lhes é permitido que assim funcionem? Se outras pretenderem experimentar ou enveredar por um outro modelo de gestão e forem capazes de apresentar coerência e resolução exigidas, porque não lhes ser dada essa oportunidade? Muito mais importante que a uniformidade da estrutura serão o propósito e a finalidade de uma qualquer estrutura. E são estas estruturas que promoverão as mudanças e os resultados esperados. Em contraste com tudo o que já se referiu, veja-se o que presentemente se está a criar com as agregações para a constituição dos mega agrupamentos, muitos deles constituídos por escolas de dimensões bastante consideráveis. Porque não deixar ao critério das escolas e da comunidade a decisão de se agregarem? Porque terá de partir dos serviços tutelares essa decisão? Meramente por questões financeiras que não salvaguardam em muitas escolas os recém aprovados projetos educativos e curriculares e não permitem a conclusão dos mandatos dos(as) diretores(as) recentemente nomeados(as). Continua-se a viver, assim, (e até não se sabe quando) num constante tumulto normativo-legal com novos mordomos (presidentes de Comissões Administrativas Provisórias) nomeados pelos novos burocratas da (re)nova(da) tutela.

Considerando os estudos que foram efetuados em vários estados dos Estados Unidos da América, quanto à eficiência das escolas de menor dimensão, as conclusões a que diferentes investigadores chegaram foram as seguintes (Sergiovanni, 2004, pp. 145-146):

- o tamanho da escola pública e da zona escolar afeta os resultados do ensino escolar (em favor do tamanho mais reduzido), em que apesar de existirem provas desta relação o poder central responsável pelas políticas parecem ignorar esta descoberta e a sua importância (Fowler, 1989);
- os registos das pesquisas em favor das escolas pequenas é particularmente impressionante se tivermos em conta que se atingiram estas comparações favoráveis, em escolas pequenas que funcionam tipicamente com a desvantagem de tentar emular um modelo de escola de tamanho maior. Atingiram-se também estes resultados em escolas grandes demais para gozar das vantagens essenciais disponíveis apenas em escolas muito pequenas (Gregory, 1992);
- em trinta e oito estados existe uma relação entre o tamanho e o desempenho dos alunos tanto a nível da escola como da zona escolar. Os estados que têm escolas e zonas escolares maiores (e têm gastos maiores com a educação) tendem a ter um nível de desempenho mais baixo por parte dos alunos, mesmo tendo em conta fatores de ordem socioeconómica e custos por aluno (Walberg, 1994);

- Os educadores imitaram os homens de negócios. Em tempos pensava-se que negócios maiores seriam mais rentáveis e até menos dispendiosos. Contudo para as nossas escolas, as tendências centralizadoras dos últimos cinquenta anos apontam na direção errada, conclui o relatório de Walberg.

Constata-se que, apesar de estar ainda por resolver a questão do quão pequeno é pequeno suficiente, a redução significativa não só da escola em si, mas até mesmo das zonas escolares, pode ajudar o desempenho dos alunos.

Sobre a dimensão das escolas, Cabral (1997) está convicto de que 500 é um número “mágico”, pois uma escola de maior dimensão irá enfraquecer o relacionamento interpessoal. As escolas com uma dimensão superior a 1000 alunos poderão funcionar se a sua estrutura for modificada. O autor defende que, numa escola integrada dos 5 aos 18 anos, é possível promover o desenvolvimento das crianças, dos adultos e da própria organização com maior eficácia. Nesta tipologia há uma coerência organizacional, curricular e cultural. O desenvolvimento é estimulado pelo convívio de crianças e jovens com idades diferentes. O relacionamento entre as várias idades é maximizado e a aprendizagem de crianças e adolescentes fomentada por estes últimos, como auxiliares educativos dos primeiros.

Segundo Perrenoud (2002), tornar a escola diferente, implica reorganizar as prioridades e ter em consideração um variado conjunto de *ferramentas* – os programas, as relações pedagógicas, a avaliação, a participação dos alunos, o lugar que a família ocupa na escola e o grau de organização da escola -, não bastando, para tal, dizer ou sair por decreto que se irá substituir a instrução por uma educação omnipresente. A escola é como a sociedade: apregoa uma coisa e faz outra. Afirma que quer atingir níveis elevados mas não utiliza os meios pedagógicos necessários. Diz que quer desenvolver a razão mas acumula aprendizagens que preparam para o prosseguimento de estudos. Diz querer educar mas passa o tempo a instruir. Nada contribui para a construção de uma sociedade melhor introduzir ou retirar do currículo os tempos semanais destinados à formação cívica ou à área de projeto. É preciso desenvolver uma cultura científica, mais do que a acumulação parcelar de conhecimentos. Terá de se desenvolver uma postura reflexiva e uma ética de discussão, mais do que uma submissão ao mestre. Terá de ser consagrado tempo para os meios e para a inventividade didática, para a inovação. Os programas são nacionais com listas de conteúdos que se referem a conhecimentos mais aceites, em que a transposição didática

nunca é total, uma vez que a escola terá de se manter atualizada da evolução das várias ciências (disciplinas).

Empreender e efetivar métodos ativos, pedagogias novas, metodologias de projeto, trabalho de situações-problema, trabalho com problemas abertos conduzirá os alunos a situações complexas que exerçam a mobilização de conhecimentos adquiridos e à assimilação de novos conhecimentos. Os processos de aprendizagem não serão fáceis de organizar, nem de controlar, nem de antecipar. Uma pedagogia diferenciada pode e deve começar a exercer-se na sala de aula. Não se pretende o ensino individualizado nem de forma generalizada. O que é individualizado é o caminho do aprendente (Perrenoud, 2002).

Não basta visar a formação de competências, de capacidades e de conhecimentos plasmados nos programas (ou retirados, por via normativa, por imposição/decisão ministerial) sem que sejam efetivamente trabalhados no quotidiano da sala de aula. As competências não se ensinam, constroem-se. Aprende-se através de uma prática reflexiva, com apoio, com regulação, com *coaching*.

O conceito de *coaching*⁹, que vem evoluindo entre nós e nas últimas duas décadas em Espanha, nem sempre tem sido definido devidamente pelas numerosas interpretações a ele associadas. Interessa aqui referir a sua definição numa perspetiva educacional.

Sendo a missão dos professores e os resultados do seu trabalho de elevado valor estratégico para a sociedade atual e para a própria pessoa, a aprendizagem de técnicas de desenvolvimento pessoal docente é fulcral para o seu bom desempenho na sala de aula. Partindo deste princípio, o *coaching* pode ser definido como uma técnica de desenvolvimento pessoal que tem como principal objetivo ajudar o professor a alcançar as suas metas e a facilitar a melhoria das suas competências, comportamentos, atitudes e capacidades, no intuito de proporcionar uma melhor qualidade de vida e uma maior satisfação na sua atividade profissional quotidiana (Pèrez, 2009).

A filosofia do *coaching* remonta às teorias do filósofo grego Sócrates e na aplicação dos seus postulados maiêuticos¹⁰, assentes nos diálogos do seu discípulo Platão.

⁹ A palavra “coach” é de origem húngara (kocsi – pronunciado cochi) e o seu significado original refere-se a um veículo, puxado por animais, que servia para transportar pessoas. Concretamente, o uso desse veículo, nos séculos XV e XVI, na cidade de Kocs, ganhou notoriedade pelo facto de dispor de um sistema de suspensão que se destacava pela sua comodidade quando comparado com as carruagens tradicionais, tendo ficado essa cidade associada a um símbolo de excelência (Ravier, Leonardo, 2005. *Arte y ciencia del coaching: su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires. Ed. Dunken, pp. 68-69. Citado por Pèrez, 2009).

¹⁰ Uma das formas pedagógicas do processo socrático, a qual consiste em multiplicar as perguntas, a fim de obter por indução dos casos particulares e concretos um conceito geral do objeto em estudo (consultado em 9 de agosto através de <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=maiêutica>)

Faz referência à capacidade ou potencial que as pessoas têm de procurar e poder encontrar respostas por si próprias. O *coaching* trata precisamente de acompanhar o destinatário deste processo de aprendizagem diante das perguntas e das intervenções que o ajudem a encontrar as melhores respostas e conseguir os objetivos que se propõe (Pèrez, 2009, pp. 19-20)

Sócrates tornou-se um marco na filosofia antiga ao ponto de dividir a história da filosofia em pré-socráticos e socráticos. Ficou célebre pela frase “Só sei que nada sei!”. O facto de nada saber abre a experiência para o que é novo, para a investigação daquilo que já se imaginava saber com uma nova disposição de espírito para conhecer a verdade daquilo que se investiga. Pode, assim, propor-se a suspensão de pré-conceitos e pré-juízos para compreender através da reflexão todos os objetos apresentados à nossa percepção.

Como refere Azevedo (2011), teremos de aprender fazendo, a fazer aquilo que ainda não sabemos fazer. Deveremos fazê-lo com equipas internas e com o auxílio e apoio externo, sempre que necessário e possível, de instituições devidamente especializadas, sem a “trela” da administração educacional que tende a fazer dos profissionais da educação, dos pais e das instituições sociais locais um conjunto de incapazes e de incompetentes. As escolas têm uma missão difícil e “qualquer motivação à distração é quantas vezes agarrada de imediato, como escape ou tábua de salvação” (p. 292).

As dificuldades terão de e tenderão a ser superadas, com destaque para: a formação interna em organização educacional; o fechamento das equipas de autoavaliação sobre si mesmas, como se de uma aplicação de técnicas se tratasse; e os processos serem vistos como ameaças por parte dos docentes, no que se refere à sua própria avaliação de desempenho.

Importa serem desencravados os principais entraves, por ora políticos, mas também tensões, conflitos e entraves inscritos nas próprias dinâmicas sociais. Não podemos desistir da melhoria, podendo até prescindir, de forma vantajosa para todos, da mudança permanente das regras do jogo (Azevedo, 2011).

1.5.- O papel burocrático do professor

Todos os trabalhadores do Estado estão obrigados ao cumprimento de deveres. Os professores, enquanto funcionários ou assalariados do Estado, estão inseridos num corpo (especial) obrigados aos demais deveres, entre os quais o cumprimento de normas e de

regras que, no seu caso, é, em primeiro lugar para com o Estado, de que é servidor, e não para com os seus alunos. Este dever de obediência, a que estão associados o da assiduidade e pontualidade, do cumprimento dos programas e de normas emanadas pelo Ministério que tutela a educação, de respeitar o superior hierárquico (reitor, diretor, presidente do conselho diretivo/executivo) e da aceitação obrigatória dos cargos pedagógicos para os quais foi eleito ou nomeado. Neste panorama, podem distinguir-se três perspetivas: uma mais *pedagógica*, outra mais *administrativa* e uma outra com características *pedagógico-administrativas*, uma vez que do exercício de algumas atividades pedagógicas decorrem outras de caráter administrativo (e.g. diretor de turma).

É de senso comum ouvir-se, muitas vezes, que o *bom* professor é aquele que cumpre os programas, as normas e os regulamentos, qual *mangas-de-alpaca* do regime do Estado Novo. Burocraticamente falando, é um *servidor* do Estado que cumpre a ordem estabelecida, qual máquina acéfala da *empresa* Estado. Perante este panorama, pouco lhe resta para inovar e para dar azo à sua criatividade, a menos que estas sejam *obrigadas* ou *permitidas* por decreto, tal como anteriormente já fizemos referência (e.g. gestão flexível do currículo), passando o professor facilmente do papel de *inovador* para um simples *executor*. Estamos perante uma alteração de práticas do *bom* professor que, agora, serão bem aceites porque cumprirá militarmente com o seu dever.

Como anteriormente referido (no ponto 1.3.), este tipo de inovação, decretada no topo, é executada na base, é *auxiliada* e *complementada* por mais despachos e decretos regulamentares, que, por sua vez, são retificados, alterados e aditados por outros, numa perfeita loucura de papéis e mais papéis, em detrimento do papel pedagógico fundamental que deveria ter o professor. Sobrepõe-se o cumprimento do estatuído, devendo ser feito o que está regulamentado, entendendo-se que tudo o que isso contraria é vedado e proibido. Isto mais não é do que *cortar as pernas* e as *asas* a quem pretende *andar... voar... inovar*.

Nesta linha de pensamento, Gil (2004) escreve:

Debaixo da precaução, da cautela, da desconfiança, habita o medo. [...] O medo é uma estratégia para nada inscrever [...]. Constitui-se, antes de mais, como medo de inscrever [...]. Medo de agir, de tomar decisões diferentes da norma vigente [...]. Medo de arriscar. A prudência é a lei do bom senso [...] (pp. 75-78).

A inovação a partir da escola ou do professor quebra o princípio da uniformidade e da universalidade das normas podendo ser implicitamente entendido como uma afirmação de que se pode fazer diferente e/ou melhor do que o prescrito pela “pedagogia ótima” (Formosinho, 1999, p. 21).

Está criada uma tendência para nada fazer, para além do escrupuloso cumprimento normativo-legal reinante, que *obriga* a

registar a mínima palavra ou discurso em actas, relatórios, notas, pareceres – ao mesmo tempo que não se toma, em teoria, a mais ínfima decisão, sem a remeter para a alínea X, do artigo Y, do decreto-lei n.º tal, de tal mês, do ano tal (Gil, 2004, p. 44).

Esta propensão para apelar à norma sem que nada de novo surja e se opere, conduz a um autêntico esvaziamento de palavras. Deixa-se de saber falar uns com os outros, de dialogar, de debater, de conversar... A incapacidade de ouvir e a mirabolante facilidade com que se muda de assunto, sem que se possa dizer qual é que decorre uma da outra, leva a uma incapacidade de construção de um discurso comum, porque o que se procura, paradoxalmente (ou perversamente) é a discordância (não a discórdia) e, principalmente, ouvir a sua própria voz, como se de uma afirmação autista se tratasse, sem a mais leve preocupação de ser ouvida ou compreendida, resultando uma algazarra insuportável, em que todos falam ao mesmo tempo, sem dar a devida atenção aos outros. “O que se diz não se inscreve, não constitui acontecimento. [...] O saltitar contínuo, a interrupção necessária, a dispersão, a impunidade da fala autista impedem que o desejo (a fala) se inscreva produzindo efeitos no real” (Gil, 2004, p. 56).

1.6.- A perspetiva burocrática da carreira docente

Quando se pensa na carreira de um professor, e se pretende saber se foi um fiel (mordomo) cumpridor das leis, o que ocorre de imediato é solicitar o seu registo biográfico para verificar se no espaço disciplinar nada se encontra escrito ou se *nada consta*. Algo mais que se procure, e que se encontra, é o tempo de serviço contabilizável para progressão na carreira, para aposentação e a tipologia das faltas ao longo dos anos. Estes registos nada mais provam do que, única e exclusivamente, critérios que presumem um mérito por experiência adquirida por demérito da ação exercida e não pelo mérito evidenciado, que promovem a

diferenciação dos professores que favorece a indiferenciação do desempenho das funções docentes (Formosinho & Machado, 2003).

As disposições estatutárias que regulam a carreira docente são reguladas por normas administrativas e não deontológicas, o que denota a sua forte lógica burocrática. Neste prisma, pode-se referir que o fator formação (contínua, acrescida ou outro qualquer nome que lhe queiram dar) associado à progressão é sempre *encaixado* numa lógica burocrática, uma vez que a formação é considerada como certificação (obrigatoriamente creditada) e condição *sine qua non* para a progressão na carreira e não como uma necessidade e com efeito qualitativo no desempenho do professor. A formação é, assim, realizada mais para contabilizar créditos do que para atualizar, enriquecer, conhecer, desenvolver... para saber mais e fazer melhor. Esta situação tornou-se recorrente ao longo de vários anos, sendo que alguns dos Centros de Formação de Associação de Escolas [CFAE], muitas das vezes, não tinham capacidade de oferta formativa adequada às reais necessidades de formação dos professores e dos contextos das escolas associadas, pelo que se chegou ao ridículo dos professores *enriquecerem* (!?) o seu currículo com a frequência de ações de formação que em nada lhes enriquecia o desempenho da sua atividade, mas tão somente para encher o *saco de créditos*. Estamos, uma vez mais, perante uma uniformização, numa perspetiva de salvaguarda da equidade no corpo docente, das normas burocráticas, impeditiva de algum destaque ou inovação.

A inovação é e tem sido tolerada na sala de aula (*black box*), onde tudo o que se passa nada mais é do que o que Formosinho e Machado (2010a) denominam de “privacidade pedagógica” (p. 72) que não é supervisionada, nem controlada, e não está sujeita a influenciar as práticas de outros professores, a menos que daí decorram situações de queixas com fortes indícios de desvio às normas e sejam feridos deveres gerais, profissionais e/ou princípios constitucionais.

Fullan e Hargreaves (2001) chamam a atenção para o facto de o ensino ter sido considerado uma carreira “plana” e o afastamento da sala de aula para ocupar uma posição administrativa ser a única forma do professor alargar o seu papel e os seus horizontes profissionais, admitindo uma “estruturação mais gradual da carreira docente e a criação de oportunidades de liderança” ao longo da mesma, como forma dos líderes educativos formais partilharem “o peso da responsabilidade” e poderem “ser mais selectivos e definir prioridades mais claras no seu trabalho”. Esta perspetiva, ao mesmo tempo que quebraria os “hiatos de responsabilidade” que conduzem à transição “demasiado abrupta” do papel de professor para o de gestor escolar, incentivaria “novas formas de liderança baseadas num

profissionalismo interactivo e numa perspectiva de formação de professores, enquanto processo contínuo, que se desenvolve ao longo da carreira” (pp. 31-33).

Segundo a perspectiva de Hargreaves (1998), as mudanças que se verificam no trabalho dos professores podem ser entendidas, por um lado, como indício de um maior profissionalismo, decorrente de uma maior complexidade das funções docentes e a uma maior exigência nas suas competências; por outro lado, podem ser identificadas como uma maior sobrecarga do trabalho do professor, da qual resulta a deterioração e desprofissionalização do seu trabalho.

O individualismo profissional assente numa estrutura normalizada e burocrática, pela constituição de turmas, das várias disciplinas, em horas/tempos sucessivos de 45/50/90 minutos, em que a sala de aula era, e é, o espaço privilegiado na realização da atividade do professor, foi *engordando* sem que nada nem ninguém se opusesse. O espaço da sala de aula era, e é, única e exclusivamente quebrado em termos organizacionais pelas (inúmeras) reuniões dos órgãos colegiais, dominadas por padrões normativos, administrativos e financeiros, restando pouco para uma colegialidade pedagógica. Emerge uma colaboração decretada com tendências uniformes de desempenho e produção de normas internas, por vezes mais rígidas do que as externas, tipicamente fruto de uma cultura de controlo centralizado e burocrático, onde a inovação, o desvio à norma, é desincentivada como se desautorizasse a autoridade colegial.

Esta situação conduz a vários cenários que passam por um confronto constante por uma luta de princípios inovadores de práticas, ou, pelo contrário, por um conformismo do *laissez-faire*, *laissez-passer*, ou por uma postura de cautela e de medo, que levam a uma subavaliação do professor, à baixa autoestima e a que “a incompetência aumente por falta de audácia, de coragem, de capacidade para se reconhecer o que se é” (Formosinho & Machado, 2010a, p. 73), receando vir a ser apontado publicamente como incompetente e destruindo a sua imagem ideal(izada) de professor.

A este propósito da imagem ideal, Gil (2004) refere: “A imagem de si (ideal, imaginária, ditada pela norma não menos imaginária do político-social-moral-psicologicamente correcto) impõe regras de comportamento, interioriza interditos, autocensura o individuo. Constitui um limite severo à livre expressão, ao pensamento e à acção” (p. 80).

A não fidelização às normas pode colocar em risco a autodestruição da imagem, separando o professor do seu *ethos* profissional. Deste modo, os conflitos são encobertos e as

energias são canalizadas para a resignação, para a submissão, aparecem e desenvolvem-se inércias, condescendem-se normas, aparece um consenso forçado e abre-se caminho ao queixume e à inveja. Com efeito, a inveja deve situar-se num contexto de

forças poderosas de ressentimento resultantes do esmagamento das forças de vida e da sua transformação em forças de morte. Com uma semi-reviravolta: não se voltaram inteiramente contra si mesmo, encolheram, comprimiram-se, adaptaram-se à escala da humilhação – e puseram-se a circular enclausuradas, sob formas várias de ressentimento, da abjecção, da inveja (Gil, 2004, p.92).

Retomando a formação dos professores, será importante referir numa matriz discursiva normativa que

o professor será generalista e, potencialmente, capaz de assumir todas as especialidades [...] que a formação inicial prepara os professores para todos os papéis e [que] tais papéis não se complexificam com a progressão na carreira, [pelo que] esta indiferenciação de papéis é acompanhada em relação às qualidades e méritos dos professores [combinando] bem com a uniformidade inerente ao modelo centralista burocrático da administração (Formosinho, 1992, citado por Formosinho & Machado, 2003, p. 123).

Essa indiferenciação de papéis tem subjacente uma conceção do professor que se traduz em quatro ideias-chave:

- 1) a formação inicial prepara para todos os papéis da função docente;
- 2) qualquer docente pode desempenhar por inerência de função qualquer cargo na escola;
- 3) não há necessidade de formação especializada de professores para cargos especializados na escola;
- 4) a progressão na carreira docente não tem relação alguma com os cargos que se podem desempenhar (Formosinho & Machado, 2003, p. 123).

Contudo, como forma de a escola de massas cumprir as suas diversas funções sem transformar em responsabilidade de cada professor os encargos institucionais da escola, emerge a necessidade da especialização dos professores, sendo que, de acordo com o artigo 33.º da LBSE (Lei n.º 46/86), a formação especializada visa a qualificação para o

desempenho de cargos, funções ou atividades educativas especializadas com aplicação direta no funcionamento do sistema educativo e das escolas.

Depois da apropriação desse normativo são preparadas e criadas, por instituições de ensino superior diversificadas, especializações e cursos de pós-graduação na área das Ciências da Educação (e.g. administração educacional, avaliação em educação, desenvolvimento curricular); a sua posse é valorizada para o exercício específico de cargos, quer no âmbito da educação especial (Despacho Conjunto n.º 105/97), quer da administração escolar (exercício do cargo de director executivo/ presidente do conselho executivo - Decreto-Lei n.º 115-A/98, art.º 19.º, n.º 4), quer de gestão pedagógica intermédia (Decreto Regulamentar n.º 10/99), nomeadamente, as funções de coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares (art.º 5º, n.º 1), coordenação pedagógica de ano, de ciclo ou de curso (art.º 9º, n.º 1) e função de tutoria (art.º 10º, n.º 2).

O aumento de especialização fez abrir a porta à credenciação de mais formadores e ações de formação, socorrendo-se disso os CFAE para alargarem a sua oferta formativa o que, como já referido anteriormente, não se traduziu, em muitos casos, em ganhos efetivos na formação necessária, adequada e solicitada pelos professores. Esta situação ocorria algumas vezes tanto por inércia dos próprios diretores(as) desses centros, como pela oferta de uma bolsa de ações/formadores que (*per*)*corriam* vários CFAE de forma indiferenciada. Não interessaria a pertinência da formação mas a necessidade de formação para contabilizar os famigerados créditos para a progressão. Daqui nasce o descontextualizado e deturpado uso e abuso da expressão de ir fazer uma ação em *tapetes de arraiolos*. Mais interessante se torna esta situação pelo facto de os dias de formação servirem como terapia de grupo, de polo de invejas pela situação de formando comparativamente ao seu *colega de escola* formador...

Formosinho (2000; 2001), no que concerne à especialização dos professores, refere que a máquina burocrática da administração educativa não tem favorecido uma *especialização por segmentação* (que se traduziria numa *fragmentação de tarefas* ou numa *compartimentação de pessoas*), mas uma *especialização por integração*, “complexificadora, globalizadora e problematizadora que exige ao professor especializado competências e atitudes para a reflexão e partilha com os pares e [para] o trabalho em equipa docente ou em equipa multidisciplinar” (2000, p. 22). Considera que se, por um lado, na escola de massas, é esta via a mais adequada com a natureza global do ato educativo e com a complexidade dos papéis dos professores, por outro, a verdade é que uma retórica integradora das normas

não é suportada pela lógica das práticas burocráticas de uma administração educativa que chama para si a gestão dos recursos docentes especializados.

Com efeito, o autor apresenta três razões em que as possibilidades de uma ação docente especializada contextualizada estão muito limitadas:

1) pelo *processo centralizado, abstracto e descontínuo* (anual) de alocação dos professores especializados às escolas e pela retirada a estas da definição e recrutamento dos seus recursos humanos especializados [...]

2) pelo conflito entre o *carácter burocrático e impessoal dos concursos* [...] em nome de uma igualdade abstracta de todas as escolas e de uma igualdade de todos os professores aos benefícios que o desempenho especializado representa [...]

3) por uma *lógica exclusivamente individual da procura de formação especializada* que dificulta uma procura institucional adequada à satisfação das necessidades coletivas (Formosinho, 2000, p. 24).

Independentemente de tudo assistiu-se a uma alteração gradual da conceção da carreira docente que, embora lenta, se afastou de uma perspetiva mais burocrática em direção a uma perspetiva mais profissional. Para isso têm auxiliado os contributos teóricos.

Não restam quaisquer dúvidas de que as várias alterações a que tem sido sujeito o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário [ECD], melhores ou piores, têm assimilado alguns contributos teóricos numa perspetiva de desenvolvimento profissional. Contudo, terão essas alterações contribuído para uma diferenciação dos professores e das suas funções? Garantida continua a progressão pelo tempo de serviço e por um desempenho mínimo verificável (Bom), ficando guardada a meritocracia (Muito Bom e Excelente) para situações que carecem de manifesta intenção dos docentes¹¹.

De qualquer das formas pode afirmar-se que algumas das alterações operadas num recente período de tempo motivaram grande desconforto na classe docente com a categorização da carreira em professores e professores titulares, o que motivou elevada contestação, tendo vindo a ser posteriormente revogada.

¹¹ Nos capítulos seguintes será abordada em pormenor a avaliação de desempenho docente (ADD).

A separação dos professores em duas categorias - a de professor e a de professor titular - está associada a introdução do mérito na carreira docente após a aprovação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. A sua criação parece estar subjacente à necessidade urgente de criar um corpo de avaliadores de desempenho, mas foi recebida, pela maioria dos professores, como uma divisão maniqueísta da classe, como se colocasse os professores titulares do lado dos bons e os (simplesmente) professores do lado dos maus. Mais ainda se percebeu que a muitos não lhes foram reconhecidos qualquer legitimidade profissional e estatuto científico, técnico e profissional para desempenhar quaisquer funções para o desempenho de tal função de avaliação. Trocou-se a legitimação profissional por uma legitimação burocrática, ou seja, esta produção normativa convocou mais um imaginário burocrático dualista de subordinados e subordinantes do que uma perspetiva profissional de evolução, percurso e desenvolvimento por etapas profissionais mais exigentes até à maturidade profissional.

Com efeito, quando, no preâmbulo do ECD, se refere que os professores com mais experiência e mais formação se teriam afastado dos cargos e funções de responsabilidade acrescida na escola, só foi contabilizado para o concurso de professor titular o que era (e na medida em que era) contável dos últimos sete anos dos candidatos. Estávamos perante uma elite de docentes chamados de professores titulares de pura fabricação burocrática, muito diferente de uma elite de docentes que integrasse um corpo reconhecido, com mais preparação e mais formação.

Não será de esquecer que esta urgência se deveu à necessidade de se implementar o regime de avaliação do desempenho docente, fazendo com que se deslocasse a suspeição sobre o mérito dos professores titulares para a credibilidade dos professores avaliadores burocraticamente fabricados, procedendo-se à graduação de um professor simplesmente em professor titular, para apenas ser avaliador de outros professores. Encontra-se tal semelhança com as promoções militares, em tempos de exceção. Convém salientar que estrategicamente a sequencialidade normativa foi bem montada, mas que contou, sobremaneira, com o adormecimento sindicalista.

Esta situação tem tanto de caricata como de atabalhoada e descabida, se se atender que poderá ser diretor de uma escola ou agrupamento de escolas um professor com apenas cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração escolar. Tal situação era contrastante e de certa forma desvalorizante para os garbosos professores titulares entretanto produzidos.

Por outro lado, e se atender ao estatuído no artigo 40.º, n.º 3, do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, este processo relâmpago de fabricação burocrática dos professores titulares reavivou, na área da avaliação do desempenho, o questionamento da preparação específica dos professores avaliadores, enfraquecendo, assim, o objetivo de contribuir para a melhoria das práticas docentes e a valorização e aperfeiçoamento de cada professor.

Na opinião de Oliveira-Formosinho (2009), poderia o legislador, contrariamente, ter criado uma outra categoria, até aos três anos de carreira, e associar a carreira docente ao desenvolvimento profissional dos professores. O legislador preferiu, assim, fazer do início da profissão uma modalidade de nomeação administrativa destinada a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível durante o primeiro ano de exercício nesta categoria, determinando que, nesse período probatório, ele deve ser acompanhado por um professor titular e por ele apoiado nos planos didático, pedagógico e científico (cf. artigo 31.º do ECD). Desta forma, não será de todo descabido perspetivar que um docente em início de carreira possa ter uma classificação inferior a Bom, que não lhe permita passar à condição de nomeação definitiva, mas que entretanto continue a ter competências (será que as tem ou que desenvolveu?) para desempenhar, sem qualquer limitação, iguais funções às que são atribuídas à categoria de um *simples* professor.

Com efeito, na perspetiva de Huberman (1992), os 2-3 primeiros anos de ensino dão conta de um período de início de exercício da profissão na sala de aula, caracterizado como um estágio de “sobrevivência” face ao “choque com o real” e de “descoberta” da profissão, de exaltação por finalmente ter os seus alunos e “ser professor” de verdade.

A possibilidade de o sistema de avaliação do desempenho docente vir a ser vinculado ao sistema integrado de avaliação do desempenho na Administração Pública [SIADAP], nomeadamente ao Quadro de Avaliação e Responsabilização [QUAR] em que assenta a avaliação de cada serviço, à avaliação dos seus dirigentes e à diferenciação dos desempenhos dos seus trabalhadores (Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro) pode, segundo Formosinho & Machado (2009), fazer sentido para a avaliação do desempenho corrente numa base regular, mas não faz sentido para a avaliação do mérito com implicações na progressão na carreira, uma vez que iria permitir uma “instrumentalização (e neutralização) da diferenciação profissional ao serviço da avaliação administrativa do desempenho docente” (p. 304).

Como observa Day (1992), a avaliação do desenvolvimento profissional dos professores depende de um trabalho de interação e observação que é moroso, devendo ter e manter um carácter reflexivo e uma estreita relação com a aprendizagem e a mudança do professor.

Nesta perspetiva, Formosinho e Machado (2009) consideram que a avaliação de desempenho docente, na sua vertente profissional, deveria ser efetuada no ano de mudança de escalão, tal como já era realizada no anterior modelo regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio, fazendo depender a avaliação da vontade de o próprio professor querer progredir na carreira profissional. Distinguem que a avaliação se reveste de (i) aspetos administrativos, quando se enquadra no controlo do cumprimento dos deveres profissionais, e de (ii) aspetos profissionais, quando a avaliação se enquadra em aspetos de progressão da carreira. Deste modo, a diferenciação deve partir dos fatores profissionais próprios de uma avaliação para a progressão e não em fatores burocráticos próprios de uma avaliação para o controlo. Justificam, assim, que o carácter de obrigatoriedade possa vir a ser feito nos termos do SIADAP para uma avaliação de controlo, mas que “a avaliação para o progresso dependa da vontade do professor em progredir na carreira e se faça num tempo mais largo consentâneo com as etapas do desenvolvimento profissional” (p. 305).

CAPÍTULO 2 – A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES, NO CONTEXTO DOS MODELOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL E DO ESTATUTO DA CARREIRA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E DOS PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

Este capítulo fará uma breve alusão aos modelos de administração e gestão das escolas em Portugal e a forma como as políticas (normativas) da avaliação de professores se foram enquadrando nas sucessivas alterações operadas.

Considerando que ambas não podem ser dissociadas, e numa perspetiva burocrática contextualizada e centralizada na administração, na escola e nos professores, referida no capítulo anterior, dará uma visão holística da administração educativa, no que concerne às políticas e decisões tomadas quanto à gestão escolar e à avaliação dos professores em Portugal.

2.1.- A administração escolar segundo o modelo burocrático do Estado Novo

No modelo de administração escolar que existiu durante o período do regime totalitário, desde meados do século passado até à revolução democrática de 25 de abril de 1974, era exercido um forte controlo do Estado sobre os alunos e os professores através do Ministério da Educação Nacional e do seu corpo inspetivo (Inspeção do Ensino).

A educação portuguesa até aos anos 60 caracterizava-se, fundamentalmente,

por uma instrução primária curta e de forte carga moral e ideológica, na qual o controlo público se fazia pela forte repressão administrativa e formas locais de vigilância, um ensino técnico sem perspetivas de ascensão académica ou social e uma via académica restrita (pequeno número de liceus e universidades), altamente controlados pelas elites (Abrantes, 2010, p. 29).

Percepções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

Com a aprovação do novo Estatuto do Ensino Liceal, regulamentado pelo Decreto n.º 36508, de 17 de setembro de 1947 (Figura 2.1.),

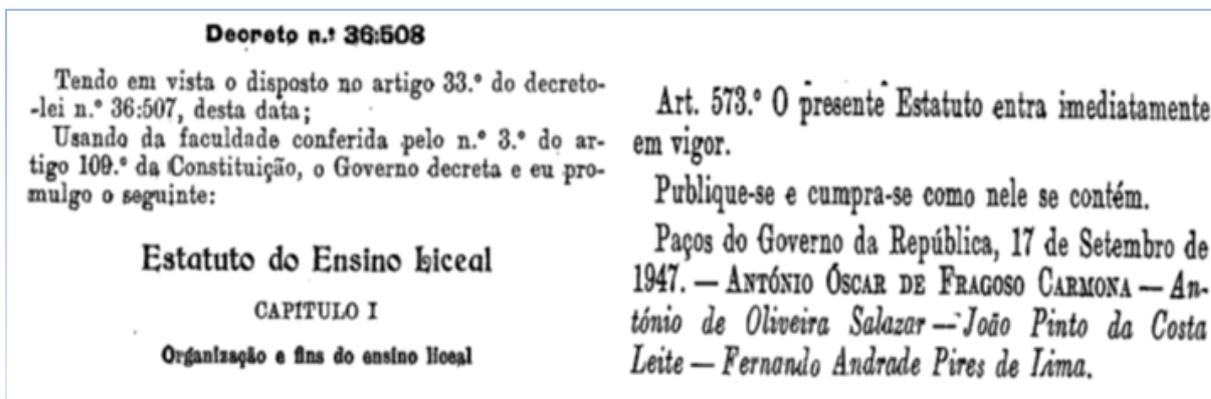


Figura 2.1. Decreto n.º 36508, de 4 de julho de 1947.

a avaliação dos professores era realizada pela Inspeção do Ensino, que tinha nas suas competências:

tomar conhecimento do rendimento do ensino em cada liceu e em relação a cada professor (alínea e) do artigo 175.º), classificar o serviço dos professores [...] (alínea g) do artigo 175.º) [e] assistir a aulas, sessões ou quaisquer trabalhos dos alunos, e passar exercícios a estes, para verificação do seu adiantamento e do rendimento do ensino [sendo-lhes] vedado [fazê-lo] na presença dos alunos quaisquer referências ou críticas à competência dos professores ou à maneira como orientam as suas lições e trabalhos pedagógicos [sendo que essas] censuras ou referências só podem ser feitas particularmente, findas as aulas, sessões ou demais trabalhos escolares (alínea a) do artigo 178.º).

Esta ação inspetiva era efetuada com o apoio dos reitores (antigos diretores) das escolas (liceus) a quem competia

[coordenar] as actividades de professores [...] orientando superiormente todo o ensino no sentido da aquisição, por parte dos alunos [...] (alínea e) do artigo 18.º) [e] prestar à Inspeção do Ensino Liceal informações sobre a qualidade do serviço dos professores e quaisquer outras que lhe sejam solicitadas (alínea jj) do artigo 18.º), [que por sua vez era coadjuvado pelo vice-reitor...] especialmente na visita às aulas e sessões e na assistência aos restantes trabalhos escolares (alínea d) do artigo 20.º).

Seria, assim, esperado que estes observassem, com alguma regularidade, as aulas dos professores, podendo, sempre que assim o entendessem, intervir.

Os professores eram classificados pelo serviço prestado (classificação de serviço) pela “Inspeção nos termos do artigo 168.º” (Decreto n.º 36508, artigo 182.º) carecendo o mesmo de fundamento

com referência à competência profissional e à acção do professor, tendo em vista o disposto no artigo 170.º¹² [nomeadamente pelo] rendimento do ensino, verificado pelas visitas dos inspectores, pela observação dos sumários das lições, pelas informações dos reitores e pelos resultados dos exames, [e a...] competência, considerando-se [...] não só o saber, originariamente adquirido, mas o esforço contínuo para aperfeiçoamento das qualidades docentes e para a aquisição de novos conhecimentos, o uso dos mais eficazes métodos pedagógicos e o equilíbrio no ensino sem faltas nem excessos (Decreto n.º 36508, artigo 183.º).

Na sequência desta classificação, o serviço prestado pelos professores era classificado “de *bom* ou *deficiente*”, sendo que “a atribuição da classificação de deficiente em dois anos consecutivos ou três interpolados constitui fundamento para processo disciplinar” (Decreto n.º 36508, n.º 2 do artigo 168.º).

2.2.- O modelo de gestão democrática. Da revolução de abril à lei de bases do sistema educativo

Apesar de a revolução de abril de 1974 constituir um marco importante na administração escolar e, conseqüentemente, no papel desempenhado pela avaliação de professores no nosso país, esta avaliação, no período pós 25 de abril, continua a estar conotada com sistemas de controlo, característicos do passado autocrático.

A publicação do Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio, apesar de simbolizar uma tímida afirmação da continuação do poder central sobre as escolas, abriu a oportunidade à regulamentação do “processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar” (artigo 1.º). No entanto, em várias escolas, as denominadas comissões de gestão, apoiadas por assembleias deliberativas, ultrapassaram

¹² No artigo 170.º do Decreto n.º 36508, de 17 de setembro de 1947, são elencados os deveres do professor dos liceus.

as atribuições que anteriormente cabiam aos reitores e diretores das escolas e desenvolveram processos de democracia direta.

A agitação que se viveu nas escolas quase que as paralisou na sua ação instrutiva, mas a tentativa de normalização através do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, possibilitou a criação e regulamentação das estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, tendo assegurado a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares, para que salvaguardassem a seriedade do próprio processo democrático e garantissem as indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas.

Este diploma personifica uma evidente rutura com as formas de democracia direta que faziam das assembleias e plenários deliberativos os órgãos soberanos das escolas, pelo que, após a sua promulgação, foi objeto de rejeição generalizada por elementos mais ativos das escolas, conotados com movimentos e partidos políticos da extrema-esquerda portuguesa.

As normas estabelecidas através do referido diploma revestiram um carácter essencialmente experimental, tendo vigorado apenas durante o ano letivo de 1974-1975, sendo que a respetiva revisão seria obrigatoriamente efetuada até 31 de agosto de 1975. No entanto, e fruto dos tempos agitados,

esta tentativa de *normalização democrática* da vida das escolas não goza de condições de sucesso, dada a sua precocidade relativamente ao que se passava na sociedade, mas inscreve-se na linha do *retorno da centralização concentrada e burocrática*, que o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, ajudará a restaurar (Formosinho, 2003, p. 25).

Apesar das dificuldades de implementação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, e de não ter sido efetuada a sua revisão até à data prevista (31 de agosto de 1975), foi com a sua publicação que aumentou significativamente (mais de 75%) o número de escolas preparatórias e secundárias com conselhos diretivos eleitos, sob o prisma de processos de democracia representativa. A partir do ano letivo de 1975-1976, sobretudo a partir da promulgação da Constituição da República Portuguesa e das eleições legislativas, ficou clarificado o modelo político de democracia representativa, permitindo, assim, à burocracia centralizada sair da paralisia em que se encontrava e proceder à sua reconstrução.

Após um período pós-revolucionário caracterizado pela total falta de controlo por parte das autoridades administrativas, em matéria de educação, o I Governo Constitucional regulamentou o *modelo de gestão democrática* das escolas, através do Decreto-Lei n.º 769-A/76¹³, de 23 de outubro, em que o Estado procurava recuperar o seu papel centralizador na política educativa e ao qual o ministro Sottomayor Cardia ficou associado. Eram considerados como órgãos colegiais da escola o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, sendo definidas as suas regras de constituição e os respetivos processos eleitorais.

Este modelo organizacional democrático, que preconizava a representatividade dos estudantes e do pessoal não docente (respetivamente em número de dois e um), tinha como características principais (Formosinho, 1989):

- (i) a divisão de funções por três órgãos;
- (ii) a concentração de papéis no presidente do conselho diretivo, que presidia igualmente aos conselhos pedagógico e administrativo;
- (iii) a sua dependência das normas e regulamentos emitidos pela administração central - Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC).

Segundo o mesmo autor, estavam garantidos os princípios de uniformidade, universalidade e impessoalidade, considerados pelos professores como salvaguarda de situações de desigualdade de tratamento e favoritismo.

Passado o período de intensa mobilização social de carácter revolucionário que se prolongou nas escolas até, sensivelmente, ao ano letivo de 1977-1978, a participação dos estudantes foi esmorecendo (e até mesmo desaparecendo) e a dos funcionários foi sendo reduzida. Assim, este modelo da gestão democrática foi assumindo gradualmente uma feição neocorporativa, ao cometer a representação do interesse público na escola apenas aos professores.

A gestão democrática associada à emergente conquista da sociedade democrática em relação ao regime autoritário não está dissociada de uma conquista dos professores relativamente à administração central.

Não existindo ainda neste período sinais de olhar para a multiculturalidade e para a participação dos pais, a focalização do sistema educativo estava direcionada para dar

¹³ Revogado pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio que aprova o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

resposta à massificação do ensino e ao crescimento do sistema, pelo que o número de salas, a necessidade de professores com habilitação para a docência e a colocação atempada para se iniciar o ano letivo constituíam a grande preocupação desses tempos.

Durante este período foram contratados muitos professores sem qualquer tipo de qualificação, com passagens esporádicas pelas escolas, sendo que muitos deles se encontravam afastados das suas zonas residenciais, o que denotava uma precariedade da classe docente, contrastante com outros tempos. Esta precariedade levou à permissividade e instalou-se um clima de *laisser-faire*, com fraco reconhecimento de autoridade, em que, por vezes, seriam questionáveis determinadas práticas e comportamentos que, a nível profissional, seriam, no mínimo, inaceitáveis e intoleráveis.

Numa contínua e continuada proliferação de normativos de regulação burocrática da escola (que ainda hoje se verifica) foi organizado e preparado o famoso documento LAL (Lançamento do Ano Letivo) que, de uma forma diretiva, formatava a organização escolar, com as regras e determinações do poder central, que veio, paulatinamente, a apoderar-se da vida das escolas e a limitar a sua já pouca, ou quase nula, autonomia. O que é facto é que, ainda hoje, este documento é recordado por alguns diretores como um documento orientador e referenciador para a organização no ano escolar.

Entre 1974 e 1986 a avaliação dos professores deixou de ser considerada, uma vez que estava associada às medidas de controlo que caracterizavam o modelo autocrático de gestão das escolas e o totalitarismo do regime político anterior. No entanto, e à medida que a democracia se foi enraizando na sociedade portuguesa, começou a surgir um enfoque na qualidade, na eficiência e na responsabilização em oposição à equidade.

Com a promulgação da LBSE, em 1986, e a aprovação do ECD (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril) a questão da avaliação dos professores surgia novamente na agenda política governativa.

2.3.- A administração escolar após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Com a publicação da LBSE - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (que previa a aprovação de legislação complementar, sob a forma de Decreto-Lei, da carreira de pessoal docente, definia, no artigo 36.º, os princípios gerais a que esta deveria estar sujeita) e a publicação do

ECD, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, a questão da avaliação dos professores surgia na agenda da educação, encontrando-se ligada ao desenvolvimento profissional e à progressão na carreira.

A estruturação da carreira veio a introduzir uma avaliação do desempenho e uma avaliação do mérito para progressão na carreira com processos diferenciados. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro, fez depender a progressão na carreira não só da condição temporal do tempo de serviço por cada um dos 10 escalões que criou, mas também da frequência de módulos de formação (artigo 9.º). Determinou que o acesso ao 8.º escalão da carreira docente e, conseqüentemente, ao topo da carreira, se fazia pela apreciação, em provas públicas, do currículo dos candidatos e de um trabalho de natureza educacional (artigo 10.º).

Com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho, foi regulamentado o processo de avaliação para o acesso ao 8.º escalão da carreira docente do ensino não superior. Esta progressão era voluntária, ou seja, dependia da vontade do docente, estando subjacente a esta avaliação mais o mérito do que o desempenho.

Esta situação, no entanto, não se viria a manter por muito tempo, uma vez que, através do Decreto-Lei n.º 41/96, de 7 de maio, foi revogado o artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, que definia o referido regime de acesso ao 8.º escalão, dando resposta a uma pretensão legítima dos professores de criar um sistema mais adequado de avaliação do desempenho, que permitisse a efetiva valorização da profissão docente.

Em 1992, após a aprovação do Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, foi implementada a primeira regulamentação do processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior, de acordo com o previsto no artigo 39.º do referido ECD, embora o mesmo só tivesse entrado em vigor no dia 1 de setembro de 1995.

Este regulamento do modelo de avaliação previa, no seu artigo 5.º, a entrega de um relatório de autoavaliação (crítico) e a conclusão de ações de formação (certificadas) que contabilizassem um número de unidades de crédito pré-estabelecidas. Esse relatório deveria ser elaborado tendo em consideração os indicadores discriminados no n.º 2 do artigo 6.º, a saber

- a) Serviço distribuído;
- b) Relação pedagógica com os alunos;
- c) Cumprimento de programas curriculares;
- d) Desempenho de cargos directivos e pedagógicos;

- e) Participação em projectos e actividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa;
- f) Acções de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas nas mesmas;
- g) Contributos inovadores no processo de ensino/aprendizagem;
- h) Estudos realizados e trabalhos publicados.

(Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, Artigo 6.º)

Mais se acrescentava que o relatório devia ser acompanhado pelo mapa de assiduidade, sanções, louvores ou distinções (n.º 3 do artigo 6.º).

O papel de avaliador estava consignado ao órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino, *estando garantida* a menção qualitativa de satisfaz (artigo 7.º), desde que não se verificasse o preceituado nas alíneas a), b) e c) do n.º 43 do ECD: insuficiente apoio, deficiente relacionamento com os alunos, ou ambos; não-aceitação injustificada de cargos pedagógicos para que o docente tivesse sido eleito ou designado; deficiente desempenho ou não conclusão em cada módulo de tempo de serviço do escalão de ações de formação contínua a que tivesse tido acesso.

Torna-se óbvio que o grande entrave à progressão passaria ou por não entregar o relatório crítico da atividade ou pela não certificação das ações de formação, para efeitos da respetiva creditação.

A confirmar o que se acaba de referir e com base num estudo efetuado sobre a implementação deste primeiro regime de avaliação do desempenho docente, Simões (1998) concluiu que a avaliação de professores “não avaliava”. Segundo este autor, a avaliação era encarada pelos professores como uma tarefa burocrática, os relatórios críticos da atividade docente não eram analisados e a classificação de *Satisfaz* resultava apenas do cumprimento dos requisitos legais, nomeadamente, da realização das ações de formação contínua. Concluiu, ainda, que a formação contínua exercia pouca influência sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

Esta fase da avaliação dos professores estava a ser vivida à luz do novo diploma que definia o novo regime de direção, administração e gestão de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio).

Este novo modelo de administração das escolas baseava-se nos princípios de:

- (i) separação entre a gestão (da responsabilidade de um diretor executivo, que devia implementar as orientações do conselho de escola) e a liderança (da

responsabilidade do conselho de escola, responsável pela orientação das atividades da escola com vista ao desenvolvimento do aluno);

- (ii) estrutura participativa (pela composição representativa no conselho de escola: docentes, não docentes e representantes dos alunos, das associações de pais e encarregados de educação, da autarquia e da comunidade, num total de dezoito membros).

No entanto, este modelo mereceu contestação dos professores pelo facto de terem receio de perder o controlo das escolas adquirido no anterior modelo (apesar da maioria dos representantes da comunidade no conselho de escola serem professores), ora revogado, opondo-se a uma liderança individual (independentemente de, na maioria das escolas, o novo diretor ser o anterior presidente do conselho diretivo), pelo que foi adotada a sua experimentação em 49 estabelecimentos de ensino a nível nacional, antes de ser generalizado.

Depois deste período experimental e de uma luta travada pelas organizações sindicais desde 1990, nomeadamente pela institucionalização da colegialidade da direção e do profissionalismo docente, foi implementada uma nova política de administração e gestão das escolas com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, a qual não suscitou nenhuma contestação generalizada, como antes tinha acontecido.

Neste novo modelo de administração escolar ressaltam, relativamente ao anterior, duas diferenças a nível do seu órgão executivo, relativamente ao anterior, que os distinguem: passa-se de um processo de nomeação para uma eleição e de um órgão unipessoal (diretor) para um colegial (conselho executivo).

No entanto, a burocracia inerente a este modelo, com a reduzida autonomia transferida e uma certa confusão na distribuição de competências, juntamente com uma continuada produção normativa, não faz prever uma grande capacidade operacional da escola. A pretensa abertura à inovação trazida pela LBSE não conseguia neutralizar ou esbater o pendor de uma burocracia centralista e tradicional da administração central.

Fernandes (2003) considera que é necessário mudar de paradigma referindo que o iluminado poder da administração educativa central e centralizada, que determina e dita as leis, que tudo controla e quer controlar no sistema educativo, deve passar para uma administração descentralizada e territorializada.

A segunda revisão do Estatuto da Carreira Docente, publicada pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, deu particular relevância à consagração de mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade docente, designadamente no âmbito do processo de avaliação do desempenho dos educadores e dos professores e da qualidade das escolas.

Na sua sequência foi aprovado, em 15 de maio, o Decreto Regulamentar n.º 11/98, algo idêntico ao anterior (Decreto Regulamentar n.º 14/92): a avaliação dos professores continuava a basear-se na sua autoavaliação, agora com a denominação de “Documento de reflexão crítica” e com a realização de formação creditada com um determinado número de créditos.

O documento de reflexão crítica (Decreto Regulamentar n.º 11/98, n.º 1 do artigo 6.º) devia ser elaborado de forma sintética e conter a apreciação da atividade docente desenvolvida nas componentes letiva e não letiva, considerando o disposto nos artigos 10.º, 39.º e 82.º do ECD. Assim, cabia

ao docente estabelecer a estrutura do documento de reflexão crítica, considerados os objetivos mencionados nos n.º 2 e 3 do artigo 39.º do ECD, devendo considerar os seguintes indicadores e elementos de avaliação: 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 projectos da escola e em actividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; f) Acções de formação frequentadas e respectivas certificações; g) Estudos realizados e trabalhos publicados (Decreto Regulamentar n.º 11/98, n.º 2 do artigo 6.º).

O papel de avaliador passou a ser desempenhado por uma comissão de avaliação especializada, da escola do avaliado, nomeada pelo conselho pedagógico, de entre os elementos docentes. Um dos seus elementos era nomeado como relator e elaborava um projeto do parecer, tendo em conta o trabalho desenvolvido, durante o período de avaliação, pelo professor, pronunciando-se, designadamente, sobre as situações tipificadas nas alíneas a), b) e c) do artigo 44.º do ECD, com base em informações fundamentadas sobre factos comprovados, apresentando-o, posteriormente à aludida comissão que depois elaborava o parecer.

A avaliação do desempenho docente era expressa em menções qualitativas de *Bom*, *Satisfaz* ou *Não Satisfaz*.

A atribuição da menção qualitativa de *Satisfaz* passava a ser da competência do órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino em que o docente exercia funções (Decreto Regulamentar n.º 11/98, artigo 10.º).

O docente a quem viesse a ser atribuída a menção qualitativa de *Satisfaz* podia requerer a apreciação por uma comissão de avaliação, constituída, nos termos do n.º 6 do artigo 10.º do referido diploma, por:

- a) O presidente do órgão pedagógico, que preside;
- b) Um docente exterior ao estabelecimento de educação ou de ensino, designado pelo respectivo órgão pedagógico, preferencialmente do mesmo nível ou ciclo de educação ou de ensino;
- c) Um docente ou uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da educação, designado pelo docente em avaliação.

O docente, para efeitos de atribuição da menção qualitativa de *Bom*, teria de entregar à comissão de avaliação um documento de reflexão crítica sobre o seu desempenho. A comissão de avaliação, na sequência da apreciação do documento de reflexão crítica, deliberava sobre a atribuição da menção qualitativa de *Bom* ou sobre a confirmação da menção qualitativa de *Satisfaz*, podendo solicitar a presença do docente para esclarecimento ou clarificação de aspetos constantes do seu documento de reflexão crítica (Decreto Regulamentar n.º 11/98, n.º 4 do artigo 13.º).

Curado (2002), na investigação realizada no âmbito da sua tese de doutoramento, acolheu opiniões negativas, expressas pelos docentes, relativamente a este processo de avaliação, entre as quais o documento de reflexão crítica ser encarado como um *pro forma* realizado para progredir na carreira. Constatou, nessa investigação, que a maioria dos documentos de reflexão crítica produzidos pelos docentes tinha características predominantemente descritivas e muito pouco reflexivas. Uma particularidade que existia neste modelo de avaliação era a da não obrigatoriedade em comprovar as asserções feitas no referido documento, nem a reflexão sobre o sucesso dos seus alunos. Relativamente ao papel das comissões especializadas, constituídas por outros professores, colegas de escola dos avaliados, verificou que não podiam analisar ou discutir as práticas letivas dos professores, uma vez que os momentos de apreciação estavam limitados à análise dos documentos de

reflexão crítica. A diferenciação do mérito teria de ser requerida, pois as avaliações eram limitadas à atribuição da menção qualitativa de *Satisfaz*. Desta forma, a autora/investigadora concluiu que

[...] a política de avaliação de professores foi formulada como uma asserção política destinada a confirmar os objectivos políticos e sociais de promoção do consenso e melhoria de qualidade educacional. Contudo a sua eficácia tem sido limitada pela ausência de várias componentes que a literatura sugere serem indispensáveis ao desenvolvimento dos professores e das escolas. [...] Em geral, a política de avaliação de professores tem sido encarada como um instrumento para a progressão na carreira e não como uma forma de promover o desenvolvimento dos professores e das escolas. (2002, p. 294-295).

2.4.- O período conturbado após as alterações introduzidas ao ECD durante o XVII (2005-2009) e XVIII (2009-2011) Governos Constitucionais de Portugal

Portugal, durante o período de vigência do XVII Governo Constitucional, caracterizou-se por um governo socialista de maioria absoluta, com um programa em que a avaliação foi assumida como pedra angular no desenho e implementação das políticas educativas.

A reforma dos dispositivos de avaliação de desempenho dos docentes [ADD] da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, implementada já no ocaso do mandato deste governo, constituiu, certamente, um dos processos mais controverso de toda a sua legislatura, tendo gerado manifestações (bastante representativas), greves, negociações e controvérsias, por parte dos professores e dos seus sindicatos, o que a tornou também o único tema educativo de destaque mediático.

Na perspetiva de Lascoumes e Le Galès (citado em Tomás & Costa 2011, p. 469) “as mudanças introduzidas na avaliação do desempenho docente (postas em prática no biénio 2007-2009) ocorreram fundamentalmente no quadro de uma visão *top-down* da decisão política, por vontade da administração central, em nome dos seus valores e objectivos”. De facto, como refere Flores (2009), “a sua implementação constituiu um acontecimento, um facto e não um processo” (p. 241).

Apesar da abundante legislação produzida para remediar o que tinha começado mal, o acordo com os sindicatos só foi conseguido já na nova (seguinte) legislatura, com outros

responsáveis no Ministério da Educação e outro equilíbrio de forças políticas (o XVIII Governo não era maioritário).

A *sofreguidão* para aprovar medidas que aproximassem a avaliação dos professores ao SIADAP, como se de um caso de vida ou de morte se tratasse, tornava-a decisiva para a progressão na carreira e para a distinção do mérito.

Tal *euforia autista* não respeitou o *ethos* profissional da classe docente herdado do período pós-revolucionário (também de carisma e de forte representatividade socialista), alimentado pela expansão massiva do sistema educativo, alicerçado em estruturas corporativas e solidárias, ficando assim ameaçado pelo desgaste das relações da avaliação e da concorrência. Desta forma, a reação violenta desencadeada pelos professores associou-se à afirmação da sua “profissionalidade” contra a diluição no funcionalismo burocrático do estado (Fernández Enguita, 2007), e à recusa em erodir as redes e teias sociais existentes nas escolas, embebidas em forte (e falso) corporativismo.

A este propósito, Flores (2009) diz que se trata “de uma questão sensível e complexa que desafia as culturas profissionais dos professores (e os seus processos de socialização profissional) que requer a participação e o envolvimento dos docentes” (p. 251).

Assael e Pavez (citado em Flores, 2009) consideram que, no caso chileno¹⁴, se registou uma construção participativa do sistema de avaliação mas que os professores, na sua maioria, o encararam como uma imposição a que não se deveriam sujeitar pelo facto de não incorporarem “práticas avaliativas na sua própria cultura pedagógica como uma forma de reflexão sobre a sua prática e de desenvolvimento profissional” (p. 251). Decorridos cinco anos após a sua implementação identificam, igualmente, um conjunto de fatores que ocorreram durante o processo de implementação e que o fragilizaram, destacando, entre outros:

a desconfiança relativamente ao modo como os pares ou superiores hierárquicos avaliam; a carga de trabalho associada à avaliação (que impede que esta se torne numa experiência formativa); ausência de planos de desenvolvimento profissional no sentido de ultrapassar e de melhorar os aspectos mais débeis identificados na avaliação; visão da avaliação como acto isolado, o que não concorre para a apropriação de uma cultura avaliativa de carácter formativo (Flores, 2009, p. 251).

¹⁴ O modelo de avaliação de professores chileno foi muito comentado e discutido no momento de implementação do modelo de ADD português, pelas suas semelhanças (cf. Ministerio de Educación República de Chile (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Acesso através de <http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>).

De igual modo, em Portugal, durante o processo de implementação do novo modelo de avaliação, foi realizado um estudo por Ribeiro (citado em Flores, 2009) sobre a autoavaliação no contexto do novo modelo de avaliação do desempenho docente, tendo concluído que as expectativas dos professores face ao novo sistema de avaliação “eram baixas, prevalecendo uma perspectiva negativa associada a factores de desigualdade e ao impacto negativo no que diz respeito às relações entre colegas, à competição e à burocracia”. Dos testemunhos que recolheu serão de destacar:

haverá desigualdades, e suscita querelas entre colegas; a avaliação de desempenho não vai trazer melhorias para o processo ensino-aprendizagem e que tem, apenas, como objectivo a penalização dos docentes, impedindo-os de progredir; muito competitiva, geradora de “poderes” (...) trazendo menos qualidade ao processo ensino/aprendizagem; [...] o perfil dos avaliadores; a necessidade de elaborar instrumentos adequados e fiáveis; a comunicação entre avaliadores e avaliados (Flores, 2009, pp. 251-252).

Como um dos aspetos positivos referidos pelos docentes indica-se “a articulação entre propósitos formativos e sumativos, orientados para a prestação de contas” (Flores, p. 252).

Os relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] defendem a avaliação docente e consideram-na incipiente em Portugal; contudo, também reconhecem que existem modelos muito díspares a nível mundial, não existindo uma correlação direta com os desempenhos dos alunos. De facto, o modelo de ADD que foi promulgado, com semelhanças por demais evidentes com o modelo chileno, assentou numa perspetiva local (de escola), dado que a definição dos objetivos pelos professores assim o determinava, bem como a realização de uma autoavaliação. Os professores eram avaliados pelo superior hierárquico (diretor) e pelo coordenador de departamento, ambos professores, atendendo a uma calendarização, grelhas e critérios concebidos e aprovados pela própria escola, sem que nada existisse e definisse o que é ser um bom professor (Abrantes, 2010).

A não definição de um referencial único do perfil de professor e dos critérios que balizam o desempenho da profissão docente levanta várias questões, uma vez que remete para cada escola inúmeras ambiguidades e tensões, diferentes de escola para escola.

Outros aspetos controversos e que merecem ser focados são o facto de o governo ter determinado (tal como em regimes totalitários, como sucedeu em Portugal antes do 25 de abril de 1974) a aplicação do modelo sem o ter experimentado previamente (no Chile já o tinha sido e foi contestado, como acima referido), ter delimitado o número de classificações

de *Muito Bom* e *Excelente* a quotas, dependentes do resultado das classificações da avaliação externa de escolas, beliscando a tão preconizada autonomia que, ao fim ao cabo, contraria. Não se estava perante uma avaliação do mérito, mas sim para evitar e condicionar a progressão até ao topo da carreira, numa perspetiva claramente economicista.

Flores (2009) reforça esta posição ao considerar

as alterações e reajustamentos na aplicação do modelo da avaliação do desempenho resultaram, em grande medida, da falta de condições (incluindo tempo) para a sua operacionalização, a que não está alheio o facto de ter existido uma generalização do modelo sem adequada experimentação (e investigação), sobretudo num contexto marcado pela ausência de uma cultura de avaliação. [...] Trata-se de uma questão sensível e complexa que desafia as culturas profissionais dos professores (e os seus processos de socialização profissional) que requer a participação e o envolvimento dos docentes (p. 251).

Além do mais, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores [CCAP]¹⁵, na Recomendação N.º 2/CCAP/2008 - Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente, alertava para o

risco da avaliação se constituir num acto irrelevante para o desenvolvimento profissional de professores, sem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos, [que tanto pode ser resultado da] burocratização excessiva, da emergência ou reforço de conflitualidades desnecessárias e do desvio das finalidades formativas e reguladoras que um processo de avaliação de desempenho profissional deve conter, [como] da adopção ou imposição de instrumentos de registo ou de procedimentos pré-concebidos, sem que os interessados tenham recebido a informação necessária ou sido devidamente envolvidos num processo de participação (CCAP, 2008a, p. 1).

No decorrer da tensão instalada, o governo solicitou à OCDE um estudo sobre o modelo de ADD criado, no qual foram recomendadas, independentemente de defender a importância e complexidade do processo, (i) a formação específica para diretores e coordenadores, (ii) a consolidação de uma avaliação com funções formativas e distinta da avaliação para a

¹⁵ O CCAP é o órgão consultivo do Ministério da Educação, dotado de autonomia técnica e científica, criado, na dependência direta do membro do Governo responsável pela área da educação, que monitoriza o processo de implementação da avaliação do desempenho docente e formula orientações e recomendações a este respeito (cf. Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 134.º e Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro).

progressão na carreira, para a qual se sugeria um dispositivo menos complexo, mais simples e articulado com a avaliação externa das escolas, com a definição de indicadores nacionais claros e precisos e com a intervenção de avaliadores externos (Abrantes, 2010).

Tomás e Costa (2011) referem que os estudos realizados pela OCDE e pela Consultora Deloitte, bem como o realizado pelo CCAP (CCAP, 2009b, 2010a), dirigidos à apreciação da implementação do modelo de avaliação de desempenho docente implantado entre 2007-2009, identificaram fatores de constrangimento pelas alterações operadas na sétima revisão do ECD (Decreto-Lei n.º 15/2007), nomeadamente pela forma como decorreu o processo de verticalização da carreira docente (professor e professor titular) e pelo reconhecimento da legitimidade dos avaliadores em avaliar a componente científico-pedagógica (observação de aulas). Com efeito, foi apontada pela OCDE, uma falta de formação adequada ao desempenho dessa função, sendo que a pouca formação disponibilizada não focou aspetos considerados essenciais, como a “partilha de responsabilidade pela qualidade do ensino e dos resultados dos alunos, a compreensão dos indicadores que compõem o bom ensino e como utilizar o *feedback* de forma eficaz” (OCDE, 2009, citado em Tomás & Costa, 2011, p. 469). Um outro fator apontado pelos três estudos prendeu-se com a prescrição dos prazos, considerados demasiado curtos para a criação dos dispositivos de avaliação, uma vez que as escolas dispunham somente de 20 dias úteis para construir e aprovarem os instrumentos de registo e os indicadores de medida dos instrumentos de registo (cf. Decreto Regulamentar n.º 2/ 2008, n.º 1 do artigo 34.º).

Face a estas simples considerações determinou, posteriormente, o Governo, que se introduzissem alterações normativas, entre elas a simplificação do processo (Decreto Regulamentar n.º 11/2008), o que constituiu mais um foco de instabilidade nas escolas e mais um entrave à apropriação do recente modelo, considerado burocrático.

O estudo de consultoria efetuado pela Deloitte (citado em Tomás & Costa, 2011) concluiu que o número de horas de trabalho dos professores aumentou consideravelmente em resultado do trabalho acrescido resultante da implementação do modelo de avaliação de desempenho e da imposição, no semanário horário, de tempos consagrados à componente não letiva para a realização de variadas tarefas consignadas no ECD, (artigo 82.º) e complementadas nos diplomas de organização do ano letivo (Despachos n.º 13599/2006, de 18 de Junho, com as alterações que lhe foram introduzidas pelos despachos n.ºs 17860/2007, de 13 de Agosto, 19117/2008, de 17 de julho, 32047/2008, de 16 de dezembro, 11120-B/2010, de 2 de julho, revogado pelo despacho 5328/2011, de 28 de março e mais recentemente, este último, pelo Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho).

Com efeito, no Relatório do CCAP sobre a aplicação do 1.º ciclo de avaliação do desempenho docente (CCAP, 2010a), refere-se que a construção dos instrumentos constituiu uma das principais dificuldades de operacionalização do modelo de avaliação. A dificuldade patenteada, em muitas das escolas, em construir instrumentos próprios e a publicação das fichas definidas pelo Ministério da Educação resultaram numa duplicação e acréscimo da complexidade dos instrumentos e, conseqüentemente, num acréscimo de burocracia em todo o processo (Deloitte, citado em Tomás & Costa, 2011). A concentração de esforços em torno do processo de avaliação exigiu muitas horas de trabalho acrescido para professores e diretores. Essas horas foram preenchidas por várias reuniões, debates, construção e reformulação dos instrumentos de registo.

Reinava um clima de perfeito desconforto e a norma sobrepunha-se ao plano formativo aludido pela legislação. A avaliar pelas observações das escolas, a avaliação não tinha qualquer impacto no desempenho, nem no mérito, nem na qualidade dos docentes, nem na melhoria dos resultados, nem na melhoria da escola como organização (CCAP, 2009b, 2010a).

No entanto, foram também detetadas situações que não fomentaram tanto constrangimento e tanta repulsa ao processo.

Nas escolas em que já existia uma cultura de avaliação (quer fosse devido às práticas de autoavaliação de escola ou de avaliação externa, quer por um envolvimento no projeto da Gestão Flexível do Currículo), ou em que existia confiança nos elementos que constituíam a Comissão de Coordenação de Avaliação do Desempenho [CCAD], ou, ainda as duas situações, o relatório do CCAP considerou que “foi visível uma menor resistência, bem como maior agilidade e facilidade em desenvolver o processo e resolver conflitos decorrentes da avaliação do desempenho docente” (CCAP, 2009b, p. 13). Estas palavras deixam perceber que, por um lado, pelo facto de existir um sentimento de confiança, um reconhecimento profissional da liderança e uma cultura de práticas formativas, colaborativas e reflexivas, o processo de avaliação foi facilitado, mas que, por outro, pelo facto de estar associado à progressão (aspetos sumativo) foi dificultado.

Aliás, os estudos promovidos em 2009 pela Deloitte, pela OCDE (citado em Tomás e Costa, 2011) e pelo CCAP (2009b) são perentórios em assinalar consenso na avaliação de professores com conseqüências, tendo sido este um dos aspetos que granjeou contestação no modelo.

Sétima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário vs. Regulamento do sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Retomando uma matriz discursiva mais focalizada no contexto normativo, as alterações introduzidas ao ECD (com a sua republicação pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – sétima alteração ao ECD) definiram as novas regras para a avaliação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, estipulando que esta tem por base “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (n.º 2 do artigo 40.º).

Com este diploma pretende-se que a ADD, implementada pela primeira vez em 1992, não seja convertida num “simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo” e dependente “fundamentalmente do decurso do tempo, o que permitiu que docentes que permaneceram afastados da atividade letiva durante a maior parte do seu percurso profissional tenham chegado ao topo da carreira” (ECD, preâmbulo).

Pretendeu-se igualmente, com essas alterações introduzidas, que os “professores com mais experiência e maior formação” que usufruíam de “significativas reduções das suas obrigações lectivas e das remunerações mais elevadas” assumissem “responsabilidades acrescidas na escola” como por exemplo as funções de coordenação e supervisão e as mesmas não fossem desempenhadas por docentes” com menores “condições para as exercer”. Estas alterações pretendiam contrariar um “sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas” (ECD, preâmbulo)

Assim, o legislador tornou imperativa a necessidade de alterar o ECD, pelo que considerou necessário:

- promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados (ECD, preâmbulo);
- [constituir] uma categoria diferenciada [que] passará a estar estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão (ECD, preâmbulo),

para dotar cada “[...] estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade [...]” (ECD, preâmbulo).

Baseando-se nestes pressupostos, e atendendo ao teor do preâmbulo do ECD, considera necessário “estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva” remetendo a responsabilidade da avaliação para os “coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes” e para os “órgãos de direcção executiva das escolas” que baseados na autoavaliação do docente atribuirão uma menção qualitativa baseada numa “pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas, e de critérios, entre os quais o progresso dos resultados escolares dos alunos, ponderado o contexto sócio-educativo”.

São criadas “cinco menções qualitativas possíveis e uma contingentação das duas classificações superiores que conferem direito a um prémio de desempenho” (ECD, preâmbulo), algo semelhantes aos do regime do SIADAP, aplicável aos funcionários e agentes da Administração Pública. Esta colagem do SIADAP à especificidade da carreira docente perspetiva uma diferenciação profissional ao serviço de uma avaliação administrativa.

Preconiza, igualmente, que só “um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores” (ECD, preâmbulo).

Do que se depreende deste *renovado* estatuto, o legislador pretende a divisão da classe docente criando duas categorias: professor e professor titular, acometendo a este último uma determinada especificidade de funções que, até esse momento, qualquer professor poderia desempenhar (ECD, n.º 4 do artigo 35.º), de que são exemplo a coordenação de departamento curricular e a consequente avaliação dos professores dessa estrutura (ECD, alínea a) do n.º 2, do artigo 43.º). Retoma-se, desta forma, o propósito de 1990, aquando da publicação do primeiro ECD, da introdução de um marco limitativo de progressão na carreira - acesso ao 8.º escalão.

Esta decisão em criar um corpo de avaliadores (professores titulares) em cada escola, para ser implantada a avaliação do desempenho docente, é entendida por Formosinho (2010) como a troca de “legitimação profissional desse corpo por uma legitimação burocrática” (p. 103).

Se recorrermos ao conhecimento do funcionamento e da gestão de uma escola, facilmente compreendemos, que a forma burocrática de imposição de normas e de normativos sucessivos e sucedâneos obriga a alterações constantes e sucessivas na sua organização, tornando impossível e coerente uma gestão equilibrada das funções, restando pouco, ou quase nenhum, tempo para o que o próprio legislador procurou com esta revisão do ECD: “valorizar a actividade lectiva” (ECD, preâmbulo).

Ora, o que é facto é que após anos de acumulações autorizadas em vários estabelecimentos de ensino, de ausência de autoridade profissional, de reconhecimento profissional questionável¹⁶, de alterações inovadoras burocráticas, de alguns (muitos) professores que alimentaram *ethos* profissional existente, não seria fácil da forma abrupta e simplista criar uma categoria provida de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegurasse em permanência, funções de maior responsabilidade. Mas mais experiência de quê? De que formação? Investida de que autoridade? De reconhecimento científico, pedagógico, profissional, moral, ou adquirido de forma burocrática e administrativa? Relembre-se que em alguns CFAE a oferta formativa raramente incidia no desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas que fossem relevantes para o trabalho dos docentes e, particularmente para a sua atividade letiva ou para os projetos educativos das escolas. Além do mais, muita dessa formação decorria ao longo da semana e com prejuízo das atividades letivas (aulas). Vivia-se, então, os momentos da quantidade em detrimento da qualidade.

A este propósito, no relatório de 2009 da OCDE (citado em Tomás & Costa, 2009), é feita referência às práticas de desenvolvimento profissional demasiadamente ligadas aos CFAE, em detrimento de uma formação mais centrada nas necessidades pessoais (profissionais) dos professores e das escolas. Refere ainda o mesmo documento que os momentos de partilha e de reflexão profissional estão bastante ausentes das práticas rotineiras dos professores e que a supervisão pedagógica só se verifica no âmbito da formação inicial.

O que pretenderia o legislador com neste normativo em que preconiza a progressão e de certa forma cria um mecanismo de promoção? Esta situação, para além de criar uma divisão, alocou aos professores titulares a qualificação de *bons*. Mas, o número desses *bons*

¹⁶ Decorrente da massificação do ensino, foram contratados muitos “professores” sem qualificação e com habilitações questionáveis (como se poderiam chamar de professores?). A alguns deles (aos que continuaram e resistiram) foi-lhes mais tarde atribuído, através de processos também algo questionáveis, mas burocraticamente e administrativamente justificáveis perante o quadro normativo-legal produzido, certificações académicas e qualificações profissionais que pela reposição (administrativa/burocrática) nos últimos escalões da carreira foram (e continuam) a emagrecer o Estado.

professores tinha de ser limitado, uma vez que a sua dotação era condicionada pelos resultados da avaliação externa (cf. n.º 4, do artigo 38.º do ECD).

Como se de um passo de mágica se tratasse, a avaliação criterial ficava sujeita a uma avaliação normativa (Hadji, 1994). Quererá isto significar que o mérito intrínseco do professor, deduzido do quadro de referência constituído por objetivos ou desempenhos fica sujeito a um método comparativo, determinado pela avaliação do mérito relativo/comparativo e não pelo mérito absoluto (Simões, 2000).

Esta constatação significa uma finalidade da gestão administrativa das carreiras (progressão e remuneração) e a introdução de uma barreira normativa (mais uma inovação burocrática), não impeditiva mas dificultadora, de acesso ao topo da carreira docente e, conseqüentemente, aos índices remuneratórios mais altos. Portanto, o que se pode inferir é que esta barreira tem como fim primário estancar a carreira e não criar um reconhecido corpo de docentes, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade, uma vez que, também, ficam sujeitos a uma quotização para serem *agraciados de bons*.

Poder-se-á dizer que se está perante a fusão de dois tipos de avaliação - a do desempenho e a do mérito -, uma vez que ambas decorrem, no mesmo período de apreciação, da atividade docente e da progressão na carreira docente. Esta finalidade acaba, contudo, por retirar visibilidade ao desenvolvimento “pessoal e profissional” do professor “no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (n.º 2, do artigo 40.º do ECD). No que respeita ao desenvolvimento profissional dos professores, Day (1993) considera que a avaliação dos professores é um processo complexo e moroso, que passa por uma relação envolvente e estreita com a reflexão, a aprendizagem, a mudança do professor e está dependente de um trabalho de interação e de observação.

O regime de avaliação de professores, regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, concretizava-se em ciclos de dois anos, durante os quais o desempenho é aferido através da sua apreciação em quatro dimensões (n.º 1 do artigo 4.º) que constituem o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decretos-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto):

- “a) vertente profissional, social e ética;
- b) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) participação na escola e relação com a comunidade educativa;
- d) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”.

Com base nas práticas desenvolvidas nas escolas, no debate e na investigação, o CCAP, nas Recomendações N.º 3/CCAP/2008, propõe a definição de padrões nacionais a partir do ano de 2009/2010 (CCAP, 2008b).

A apreciação do desempenho dos professores nestas quatro dimensões consubstanciava-se em duas componentes:

- *desempenho científico-pedagógico* do docente, da responsabilidade do coordenador de departamento curricular, com base na apreciação da “Preparação e organização das actividades lectivas”, da “realização das actividades lectivas”, da “relação pedagógica com os alunos” e no “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, n.º 1 do artigo 17.º);
- *componente funcional* do desempenho, da responsabilidade da Direção Executiva da escola, cujos indicadores de classificação ponderam “a assiduidade”, o cumprimento do “serviço distribuído”, o “progresso dos resultados escolares dos alunos e redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo”, o “Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica”, as “ações de formação contínua” e através da “dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa” (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, n.º 1 do artigo 18.º).

Entretanto, alguns destes procedimentos foram simplificados ainda durante este 1.º ciclo de avaliação com a aprovação do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro.

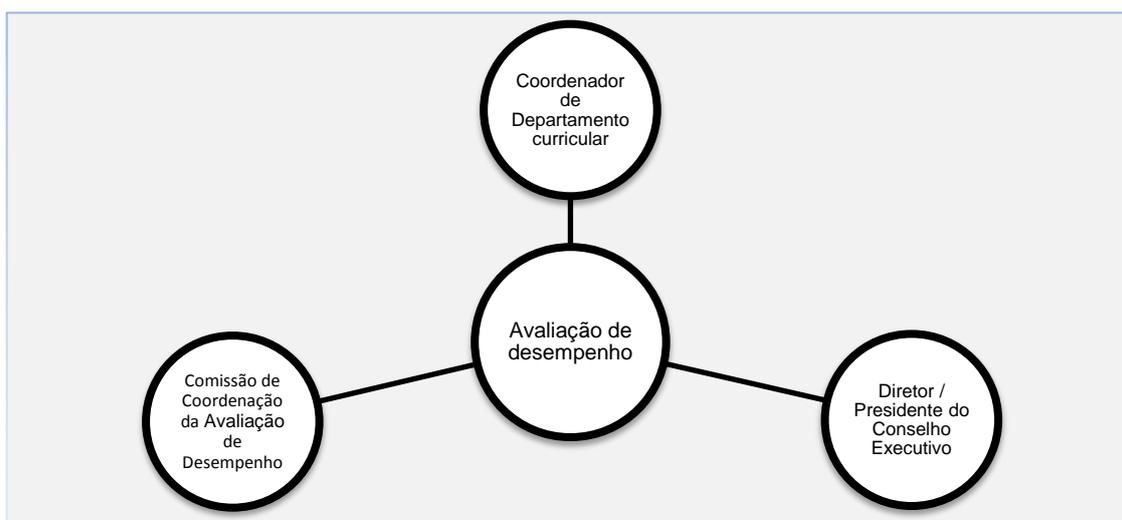
Assim, os docentes puderam optar por ser, ou não, avaliados na componente científico-pedagógica, embora este procedimento fosse condição necessária para aceder às menções de *Muito Bom* e *Excelente*.

Itens como os resultados dos alunos e o abandono escolar considerados inicialmente no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 23 de junho - “Na avaliação efectuada pelo órgão de direcção executiva os indicadores de classificação ponderam o seguinte: [...] progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e redução de taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo [...]” (alínea c) do n.º 1 do artigo 18.º) - viriam a ser suspensos pelo mesmo Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, considerando as dificuldades identificadas pelo CCAP (Recomendação N.º 2/CCAP/2008),

Na avaliação a efectuar pelo órgão de direcção executiva, a que se refere o artigo 18.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, não se aplicam os indicadores de

classificação constantes da alínea c) do n.º 1 daquele artigo, relativos aos resultados escolares e ao abandono escolar (n.º 1 do artigo 3.º).

No que respeita aos intervenientes no processo, além do professor avaliado, previa-se a intervenção de mais três figuras, conforme esquematizado na Figura 2.2.:



Fonte: Decreto Regulamentar n.º 2/2008 (artigos 12.º e 13.º)

Figura 2.2. Intervenientes na aplicação do 1.º ciclo de avaliação do desempenho docente.

O processo de avaliação de desempenho tem por referência “os objectivos e metas fixados no projecto educativo e no plano anual de actividades”, podendo ainda ser incluídos os “objectivos fixados no projecto curricular de turma”, desde que essa decisão conste do “regulamento interno” (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, artigo 8.º).

Era iniciado por uma proposta do professor avaliado de objetivos individuais, acordados entre este e os avaliadores, tendo por referência a prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem, a participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão, a relação com a comunidade, a formação contínua e a participação e dinamização de atividades ou projetos (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, artigo n.º 2 do artigo 9.º). Estes objetivos podiam ser posteriormente redefinidos com os avaliadores, desde que se operasse alguma alteração aos projetos educativo ou curricular de turma, ou, em simultâneo nos dois, plano anual de atividades ou uma mudança

de estabelecimento de educação ou de ensino (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, n.º 6 do artigo 9.º).

No final do ciclo avaliativo, o professor avaliado preenchia a ficha de autoavaliação, explicitando o seu contributo para a consecução dos objetivos individuais fixados (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, artigo 16.º).

Após este procedimento e tendo em conta toda a informação recolhida, os avaliadores preenchem as fichas de avaliação (Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho, alterado pelo Despacho n.º 3006/2009, de 23 janeiro). O resultado final correspondia à classificação média das pontuações finais obtidas em cada uma das fichas de avaliação e expresso de acordo com a correspondência descrita no Quadro 2.1., estando a atribuição das menções de nível superior, *Excelente* e *Muito Bom*, sujeita a um regime de percentagens máximas para a diferenciação do desempenho.

Quadro 2.1

Resultado final da avaliação

Menção Qualitativa	Classificação (valores)
<i>Excelente</i>	de 9 a 10
<i>Muito Bom</i>	de 8 a 8,9
<i>Bom</i>	de 6,5 a 7,9
<i>Regular</i>	de 5 a 6,4
<i>Insuficiente</i>	de 1 a 4,9

(Fonte: Decreto-Lei n.º 15/2007 (artigo 46.º) e Decreto Regulamentar n.º 2/2008 (artigo 21.º))

O que parece transparecer deste regulamento de avaliação do desempenho é a relação que pretende estabelecer entre as aprendizagens realizadas pelos alunos e o desempenho profissional dos professores, centrando-se na qualidade do ensino, no que o professor faz e nos efeitos que produz. Estes efeitos, traduzidos nos resultados académicos dos alunos, que ultrapassam a mera instrução, olvidam que para os resultados concorrem, também, aspetos volitivos, motivacionais, de interesse e de aplicação dos alunos¹⁷.

¹⁷ Esta matéria será tratada mais adiante no Cap. 4 - A operacionalização e a regulação do ensino e da aprendizagem (Dimensão - Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem).

Décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário vs. Regulamento do sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Terminado o mandato do XVII Governo e com a tomada de posse, em 26 de outubro de 2009, do XVIII Governo Constitucional de Portugal, agora sem maioria absoluta, e concluído que estava o 1.º ciclo avaliativo, que decorreu entre 2007 e 2009, era expectável que ocorressem mais alterações ao ECD e, conseqüentemente, ao regime de avaliação vigente.

Com efeito, a 23 de janeiro de 2010, é publicado o Decreto-Lei n.º 75/2010, que procede à décima alteração ao ECD. Com estas alterações, procurou o Governo dar resposta às questões que tanta celeuma tinham dado nos dois anos anteriores. Assim sendo, foi tomada como uma das grandes alterações cessar com a divisão da carreira, pondo fim à categoria de *professor titular*. No entanto, os princípios e os objetivos que nortearam a avaliação do desempenho continuavam a assentar no SIADAP, nomeadamente na manutenção de uma diferenciação por mérito, balizando as percentagens das menções qualitativas de *Muito bom* e *Excelente*.

Quanto ao regime de avaliação, que passava agora a ter como referência o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, que revogou os Decretos Regulamentares n.ºs 2/2008, de 10 de janeiro, 11/2008, de 23 de maio, 1-A/2009, de 5 de janeiro, e 14/2009, de 21 de agosto, e introduziu alterações nomeadamente aos procedimentos organizativos do processo de avaliação nas escolas

no intuito de centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação, tendo em consideração os princípios e objetivos subjacentes à avaliação do desempenho dos trabalhadores da Administração Pública, bem como as recomendações efectuadas pelo conselho científico para a avaliação de professores e pela OCDE (Decreto Regulamentar n.º2/2010, preâmbulo).

O Quadro 2.2. apresenta uma descrição sumária dos aspetos procedimentais que se mantiveram após a sua publicação.

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

Quadro 2.2. Procedimentos que se mantiveram após a alteração ao regulamento do sistema de avaliação de desempenho docente

	Referência Normativa	Decreto Regulamentar n.º 2/2008 (10 de Janeiro)	Decreto Regulamentar n.º 2/2010 (23 de Junho)	Referência Normativa
Dimensões da avaliação	Artigo 4.º n.º 1	<ul style="list-style-type: none"> - Vertente profissional social e ética; - Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; - Participação na escola e relação com a comunidade escolar; - Desenvolvimento e formação pessoal ao longo da vida 		Artigo 4.º n.º 1
Periodicidade	Artigo 5.º	Ciclos de 2 anos letivos		Artigo 5.º
Resultados do processo de avaliação	Artigo 21.º n.º 2	- 5 menções qualitativas/quantitativas: Excelente (9-10); Muito Bom (8-8,9); Bom (6,5-7,9); Regular (5-6,9) e Insuficiente (1-4,9).		Artigo 21.º n.º 1
	Artigo 21.º n.º 4	- As menções Qualitativas de Muito Bom e Excelente estão sujeitas a percentagens máximas de atribuição.		Artigo 21.º n.º 4 e n.º 5

Por sua vez, o Quadro 2.3., que seguidamente se apresenta, faz uma descrição comparativa sumária dos aspetos procedimentais do anterior e do novo regulamento do sistema de ADD:

Percepções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

Quadro 2.3.

Procedimentos a operar após a alteração ao Regulamento do sistema de avaliação de desempenho docente

	Referência Normativa	Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro	Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho	Referência Normativa
Intervenientes no processo	Artigo 11.º Artigo 13.º	- Avaliado; - Comissão Coordenadora da Avaliação do Desempenho;		Artigo 11.º Artigo 12.º
	Artigo 13.º n.º a) Artigo 13.º n.º 1 b) Artigo 18.º n.º 3	Avaliadores: - <u>Coordenador</u> departamento curricular ou professor titular da área disciplinar do avaliado; - <u>Diretor</u> da escola; (Opcionalmente, poderia ser requerida a apreciação dos pais e encarregados de educação)	Avaliadores: - <u>Júri</u> de avaliação - <u>Professor da mesma área disciplinar e grau académico superior ao avaliado</u> ; - <u>detentor de formação especializada em avaliação do desempenho</u> , (preferencialmente); - <u>Relator</u>	Artigo 13.º Artigo 13.º n.º 3 a) Artigo 13.º n.º 3 b) Artigo 14.º
Elementos de referência da avaliação	Artigo 8.º alínea a)	- Objetivos e metas definidas no PE e PAA da escola;		Artigo 7.º alínea b)
	Artigo 8.º alínea b) Artigo 8.º n.º 2	- Indicadores de medida estabelecidos pela escola relativos resultados dos alunos e abandono escolar; - Objetivos fixados no PCT (opcional).	- Padrões de Desempenho Docente estabelecidos a nível nacional; - Objetivos Individuais, (apresentação facultativa).	Artigo 7.º alínea a) Artigo 7.º alínea c)
Objetivos Individuais	Artigo 9.º n.º 1	Apresentação obrigatória.	Apresentação facultativa	Artigo 8.º n.º 1
Observação de aulas	Artigo 17.º n.ºs 3 e 4 conjugados com o artigo 45.º n.ºs 1, 3a) e 4 do ECD (DL 15/2007)	- Obrigatória para todos os professores; - 2 aulas, sendo optativa uma 3.ª aula, em cada ano do ciclo de avaliação.	- Obrigatória na <u>transição para o 3.º e 5.º escalão da carreira docente</u> ; - Condição necessária para ascender às menções de <i>Muito bom</i> e <i>Excelente</i> . - Mínimo de 2 aulas em cada ano do ciclo de avaliação;	Artigo 9.º n.º 2 b) Artigo 9.º n.º 2 a) Artigo 9.º n.º 3
Instrumentos de registo	Artigo 6.º n.º 2 Artigo 34.º n.º 1	Elaborados e aprovados pelo Conselho Pedagógico tendo em conta as recomendações do CCAP.	Elaborados pela <u>CCAD</u> e aprovados pelo Conselho Pedagógico tendo em conta os <u>Padrões de Desempenho Docente</u> e as recomendações do CCAP.	Artigo 12.º n.º 3 b) Artigo 10.º n.º 2
Autoavaliação	Artigo 11.º n.º 3 Artigo 15.º alínea a) Artigo 16.º n.º 2	Obrigatória. Deve explicitar o contributo do docente para o cumprimento dos objetivos individuais fixados.	Obrigatória. Deve realizar-se de acordo com as <u>regras e padrões de uniformização definidos pelo Ministério da Educação</u> .	Artigo 11.º n.º 2 Artigo 14.º n.º 2 c) Artigo 17.º n.ºs 2 e 3
Entrevista individual	Artigo 16.º n.º 2 Artigo 23.º Artigo 15.º alínea d)	Obrigatória. Tem por objetivo dar conhecimento da proposta de avaliação e proporcionar oportunidade para a sua apreciação conjunta, bem como a análise da ficha de autoavaliação.	<u>Facultativa</u> . Deve ser requerida pelo avaliado após ter conhecimento da proposta de avaliação e tem por objetivo a apreciação conjunta dos elementos do processo de avaliação.	Artigo 19.º n.ºs 1 e 2 Artigo 14.º n.º 2 c)

Como se pode verificar uma das alterações operadas, que tinha ferido o *ego* e o *ethos* profissional dos professores, coloca o fim da divisão da carreira docente, abolindo a categoria de professor titular (Decreto-Lei n.º 75/2010, preâmbulo e n.º 2 do artigo 6.º). Os avaliadores (agora relatores) terão de pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e, desde que possível, possuir grau académico superior e posicionamento superior na carreira, por um lado, e ser detentores de curso de formação especializada em ADD (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, n.º 3 do artigo 13.º). A avaliação passa a ser efetuada em todos os domínios pelo relator mas a classificação é da responsabilidade de um júri de avaliação, agora constituído (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, artigos n.ºs 13.º e 14.º).

Outra alteração que se destaca enquanto elemento de referência da avaliação é a ausência dos indicadores de medida estabelecidos previamente pelas escolas, relativos ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e à redução das taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto socioeducativo.

A autoavaliação continua a ser “obrigatória” (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, n.º 1 do artigo 17.º), “como garantia do envolvimento activo e co-responsabilização no processo avaliativo” (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, artigo 11.º), tendo como objetivo promover “a reflexão sobre a sua prática docente, desenvolvimento profissional e condições de melhoria do desempenho” (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, n.º 1 do artigo 17.º), devendo observar as regras e os padrões de uniformização definidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, n.º 3 do artigo 17.º) e determinadas pelo Despacho n.º 14420/2010 - Anexo II, publicado a 15 de setembro.

A entrevista individual, anteriormente prevista para a apreciação conjunta, pelo avaliado e pelo avaliador, do desempenho docente e da proposta de avaliação, deixa de ser procedimento obrigatório, carecendo agora de requerimento do avaliado. No entanto, constitui carácter obrigatório a sua realização, no caso de ter havido lugar à “observação de aulas para obtenção das menções de *Muito bom* e *Excelente*”, ou para “progressão aos 3.º e 5.º escalões” da carreira docente, nos termos do n.º 3 do artigo 37.º do ECD, devendo o relator e o professor avaliado reunir para proceder à apreciação conjunta das aulas observadas (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, n.º 2 dos artigos 9.º e 18.º).

Tendo a avaliação do desempenho como uma das referências os padrões de desempenho docente (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, alínea a) do artigo 7.º) e havendo a necessidade de serem estabelecidos a nível nacional, tal como proposto pelo CCAP, os mesmos foram

publicados em 22 de outubro pelo Despacho n.º 16034/2010. Este diploma refere no preâmbulo que os padrões devem constituir “um documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos”.

O novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas. A prestação de contas vs. Os resultados académicos vs. A avaliação dos professores.

O novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas [RAAG] públicas, aprovado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, faz, com alguma frequência, referência à prestação de contas e a outros princípios congruentes.

Este normativo explicita no seu preâmbulo que o regime funciona “sob o princípio da responsabilidade e da prestação de contas do Estado assim como de todos os demais agentes ou intervenientes”. Enfatiza que a participação e intervenção na “direção estratégica” dos estabelecimentos ou agrupamentos escolares (conselho geral), por parte das famílias, professores e outros agentes da comunidade, “constitui um primeiro nível, mais direto e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve”. Daqui se depreende o envolvimento da comunidade escolar e local nos processos de informação, diálogo, argumentação e justificação.

Mais adiante, reitera-se que o exercício “da autonomia supõe a prestação de contas, designadamente através de procedimentos de auto-avaliação e de avaliação externa” (n.º 2 do artigo 8.º do RAAG).

Adverte para eventuais consequências decorrentes do processo de avaliação externa ou de ação inspetiva que podem, por exemplo, fundamentar a dissolução dos órgãos de direção e gestão (e.g. artigos 25.º, 35.º do RAAG).

Ou seja, este modelo de gestão, ora consagrado não se confunde com um modelo de *accountability*¹⁸ mas parece incluí-lo implicitamente, em várias dimensões, não apenas pelo já referido, mas, também, porque estão presentes formas de corresponsabilização entre o Estado, os agrupamentos e as escolas, sobretudo no que diz respeito aos *contratos de*

¹⁸ Para Schedler (cit. Por Afonso, 2009), *accountability* tem três dimensões estruturantes: uma de *informação*, outra de *justificação* e uma outra de *imposição* ou sanção. Para melhor e imediato entendimento, a prestação de contas pode ser o pilar que sustenta ou condensa as duas primeiras dimensões: o direito de pedir informações e de exigir justificações - sendo que, para a concretização de ambas, é socialmente esperado que haja a obrigação ou o dever (regulamentados legalmente ou não) de atender ao que é solicitado. Informar e justificar constituem assim duas dimensões da prestação de contas, a qual pode, assim, ser definida, em sentido restrito, como obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações (*answerability*).

autonomia. Além disso, e como refere Afonso (2009), o conselho geral, enquanto órgão de direção estratégica, constitui um espaço propício para a prestação de contas (enquanto *answerability*).

O diretor passa a ter um papel de grande centralidade na vida da escola/agrupamento, designadamente ao “intervir nos termos da lei no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente” (alínea e do n.º 5 do artigo 20.º do RAAG). Independentemente de alguma expressão tendenciosamente tecnocrata e de hierarquização funcional e profissional, não será de todo improvável que nas escolas, em virtude da pressão a que estas estão sujeitas para a produção de resultados mensuráveis, ocorram algumas tensões entre diferentes estilos de práticas de gestão (liderança) e as *formas parcelares de accountability* decorrentes do novo regime de autonomia (Afonso, 2009).

Recuando à década de 80, e aos estudos que foram produzidos no âmbito da avaliação educativa, todos apontam para uma prestação de contas, sendo caracterizados, por um lado, pela preocupação pelo desenvolvimento profissional e pela progressão educativa das várias instituições, por outro, pela apresentação de contas de gerência de financiamentos especiais. Hopkins (1992) refere que estes dois tipos de abordagem “vão criar uma tensão entre os valores defendidos por aqueles que, ao longo dos anos, procuraram uma forma alternativa de avaliação, e as exigências de quem financia toda a actividade de avaliação” (Hopkins, citado em Clímaco, 2005, p. 116).

Na perspetiva de Afonso (2007), a avaliação deve ser considerada como “um instrumento político para uma estratégia de reconfiguração da provisão pública da educação” e encarada como um “instrumento de mudança na forma como o Estado assegura a provisão de um bem público que é a educação” (p. 224). E adianta que um tipo de administração centralizada, normalizada e burocrática fracassou a sua missão, sendo necessário promover a mudança do paradigma de Estado educador para Estado avaliador e dar lugar a uma lógica de controlo social que permita promover a participação social e a prestação de contas. Nesse sentido, existirá necessidade de investir numa responsabilização do poder local avançando-se para uma “municipalização da educação” (p. 225), que permita o fornecimento e racionalização de recursos e com objetivos coerentes que garantam eficácia.

Neste quadro, urge que as escolas disponham de uma capacidade de gestão de recursos humanos adequados às necessidades e especificidade da comunidade que servem. Estaríamos, assim, perante uma gestão mais autónoma, a qual teria de estar investida de responsabilização e alicerçada numa forte componente avaliativa.

Relativamente ao desenvolvimento dos professores e à melhoria das escolas, Clímaco (2005) refere estudos que comprovam que:

- a motivação dos docentes é maior sempre que estes participam numa atividade inovadora desde o início do seu lançamento;
- a evolução de um projeto e o grau de participação dos professores são condicionados:
 - > pelo modo como percecionam os objetivos das inovações;
 - > pela clareza com que visualizam os objetivos na prática;
 - > pelos significados e pelas implicações que veem entre a avaliação e o seu trabalho em sala de aula (p. 195).

A responsabilização pelos resultados, enquanto estratégia de gestão, só pode ser feita pela via da prestação de contas. Contudo, como afirma Clímaco (2005), a prestação de contas não é só um acto de gestão e de política de informação. É, antes de tudo, uma estratégia de desenvolvimento e de credibilização profissional, fundamental em educação, para ultrapassar o isolamento e o individualismo docente (p. 60).

Não sendo a “prestação de contas” nas nossas escolas considerada como uma prática comum, os professores necessitam de avaliar as suas práticas, de analisar e de refletir o trabalho que realizam, de desenvolver mecanismos de regulação enquadrados num plano estratégico que lhes permita a construção e desenvolvimento de climas de sã cooperação, que contribuirão para o seu desenvolvimento e da organização onde trabalham.

Considerando o que até aqui foi dito, e no que diz respeito à avaliação do desempenho docente, considera-se que tem havido oscilações e tensões ao longo dos tempos em torno da sua negociação e regulamentação legal, não estando, por agora, completamente estabelecidas as condições necessárias à sua estabilização e implementação duradouras.

Na perspetiva de Afonso (2009), a avaliação dos professores constituir-se-á como um processo circunscrito à avaliação profissional, podendo vir a ter conexões, ainda que indiretas, com formas *parcelares de accountability*, eventualmente integráveis num *modelo de accountability*. Neste sentido, não será por mero acaso que o CCAP

é concebido como um órgão consultivo dotado de autonomia técnica e científica, e actua na inter-relação de diferentes actores e saberes, com uma estrutura leve e flexível”, (...) [no intuito de acompanhar] as tendências actuais das sociedades modernas, que reconhecem o papel determinante dos professores para a melhoria da qualidade da

educação e, particularmente, para a elevação dos níveis de qualidade das aprendizagens, a criação deste conselho vem contribuir para o fortalecimento, nas escolas, de uma cultura de avaliação, responsabilização e prestação de contas, em contextos de autonomia

(Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro, preâmbulo).

Aliás, não será de estranhar estas conexões referidas por Afonso (2009), uma vez que o ECD prevê que os resultados da avaliação do desempenho terão “efectivas consequências para o seu desenvolvimento [e que] um regime de avaliação de desempenho mais exigente [permite] identificar, promover e premiar o mérito”. Para o reconhecimento desse mérito está previsto um “prémio de desempenho” (alínea d), do artigo 41.º) por “cada duas avaliações de desempenho consecutivas com menção qualitativa igual ou superior a *Muito bom*” (n.º 1 do artigo 63.º)

Outros aspetos que merecem uma vez mais ser realçados, se não os mais importantes, e já anteriormente referidos, prendem-se com a relação entre o desempenho dos professores e “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens” (n.º 2 do artigo 40.º do ECD).

Esta situação inicialmente prevista no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 23 de junho, viria a ser suspensa pela publicação do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, considerando as dificuldades identificadas pelo conselho científico para a avaliação dos professores tal como já referida anteriormente.

A questão dos resultados quer se pretenda ignorar, ou não, está direta ou indiretamente relacionada com avaliação do desempenho docente, uma vez que mesmo após terem sido revogados os Decretos Regulamentares n.ºs 2/2008, de 10 de janeiro, 11/2008, de 23 de maio, 1-A/2009, de 5 de janeiro, e 14/2009, de 21 de agosto, pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, a avaliação de desempenho docente tem por referência:

Os objectivos e as metas fixados no projecto educativo e nos planos anual e plurianual de actividades do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada;

Os objectivos individuais, facultativos, que fixem o contributo do avaliado para os objectivos e as metas referidos na alínea anterior ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, alíneas b) e c) do artigo 7.º).

Embora este diploma não coloque de forma explícita “o progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e redução de taxas de abandono escolar” (inicialmente previstos no anterior diploma), as metas definidas nos projetos educativos das escolas e agrupamentos de escolas têm, certamente, ligação aos resultados da avaliação interna (dos alunos) e aos resultados da avaliação externa (exames nacionais) e às taxas de abandono, uma vez que, também, na atual avaliação externa das escolas, de forma implícita, todos estes resultados são considerados.

No que concerne às menções de *excelente* e *muito bom*, para além de estarem condicionadas a uma percentagem dependente dos resultados da avaliação externa da escola/agrupamento de escolas (cf. n.º 4 do Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março), estão, igualmente, dependentes da obrigatoriedade da observação de duas ou três de aulas requeridas pelos professores que pretendam aceder a essas menções (cf. n.º 2 do artigo 3.º, artigo 7.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro; alínea a) do n.º 2 do artigo 9.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).

Caso fosse necessário proceder a desempate entre docentes com a mesma menção qualificativa, relevavam consecutivamente as avaliações obtidas nos parâmetros «Realização das actividades lectivas» e «Relação pedagógica com os alunos» (n.º 7 do artigo 21.º, do Decreto Regulamentar n.º 2/2008), determinação que deixará de ser regulamentada em posteriores diplomas.

Estranha-se que o legislador não se refira ao domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos, uma vez que, a literatura da especialidade, lhe dá elevada importância para o ato pedagógico, e que só através da avaliação se conseguirá criar mecanismos reguladores das e para as aprendizagens dos alunos.

Nos termos do n.º 4, do artigo 46.º do ECD (Decreto-Lei n.º 15/2007), a atribuição da menção de *Excelente* deve ainda 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.

Em 22 de outubro de 2010, através da publicação do Despacho n.º 16034/2010, foram estabelecidos, a nível nacional, os padrões de desempenho docente atendendo a que a qualidade de ensino é tida como o aspeto mais importante do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos na escola.

Este diploma considera ser fundamental a qualidade dos docentes, a quem cabe assegurar o ensino, tendo, por isso, a função de ensinar, pelo que pressupõe a definição de um perfil profissional que se estrutura em quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Nas Recomendações N.º 5/CCAP/2009 - Regime de Avaliação do Desempenho Docente: Contributos para a Tomada de Decisão, o conselho recomenda que

o enquadramento legal e normativo da avaliação do desempenho docente torne clara a sua orientação em dois sentidos complementares: a melhoria do desempenho docente apoiada em processos de avaliação formativa e sumativa, bem como a prestação de contas sobre a qualidade do desempenho docente (CCAP, 2009a, p. 2);

Mais adiante, no mesmo relatório, é recomendado que

O enfoque da avaliação do desempenho docente valoriza de modo significativo a componente científico-pedagógica, isto é, a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, tal como é identificada no perfil geral de desempenho profissional [aprovado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto] (CCAP, 2009a, p. 3).

Na perspetiva de Bolívar (2007), os pressupostos da prestação de contas são tão simples, quanto não ingénuos: como uma consequência dos resultados das avaliações e da publicidade que lhes é dada, os diversos atores atingidos pelos incentivos ou sanções consequentes esforçar-se-ão necessariamente por melhorar. Não existem muitas evidências de que a prestação de contas de escolas e professores tenha uma relação direta com a melhoria dos resultados educativos. A publicitação de relatórios não constitui, por si só, um mecanismo gerador de franca melhoria.

Segundo Elmore (citado em Bolívar, 2007) confrontamo-nos com três problemas:

Por um lado, as escolas costumam desconhecer aquilo que se deve fazer para melhorar, para o que se requer capacitá-las; por outro, não há teoria psicológica que apoie que a motivação para fazer melhor provenha de sanções e prémios; e, finalmente, no caso das escolas pior situadas não se lhes pode exigir que consigam, de repente, níveis superiores, pois a melhoria é um processo de desenvolvimento que procede por estádios, não algo linear (p. 25).

Estabelecer o controlo de níveis de consecução exige uma conciliação de meios, recursos e incentivos para que seja possível a melhoria. Por esses motivos, a pressão atual para a *accountability*, exige, segundo Elmore (citado em Bolívar, 2007), que o sistema educativo proporcione capacidades para responder às causas:

Com a finalidade de as pessoas nas escolas poderem dar resposta às pressões externas para a prestação de contas, têm de aprender a fazer o seu trabalho de um modo diferente e a reconstruir a organização das escolas sobre outros modos diferentes de fazer o trabalho. Se o público e os políticos querem incrementar a atenção pela qualidade académica e os resultados, o *quid pro quo* é investir no conhecimento e destrezas necessárias para a produzir. Se os professores querem legitimidade, propósitos e credibilidade para o seu trabalho, o *quid pro quo* é aprenderem a fazer o seu trabalho de modo diferente e aceitarem um novo modelo de prestação de contas (p. 26).

A investigação realizada por Elmore (citado em Bolívar, 2007) mostra que as mudanças organizativas têm tido uma débil relação com mudanças efetivas na prática docente, o que significa que não se têm traduzido no ensino e nas aprendizagens dos alunos. Caso assim se verifique, existe a necessidade de se operarem mudanças na sala de aula e considerar as mudanças organizativas como um instrumento ao seu dispor para as acompanhar. Neste sentido, Elmore, em 2004 (citado em Bolívar, 2007), indica algumas falhas na estrutura organizativa que impedem um melhor ensino e aprendizagem, considerando ser ingénuo acreditar que as mudanças de estrutura vão mudar as práticas. Esta sua linha de pensamento traduz, literalmente, que nos estabelecimentos a funcionar cada um independentemente, as possibilidades de que o planeamento operado possa ser transferido para a sala de aula são diminutas, se não nulas.

Como refere Bolívar (2007) “as mudanças organizativas ao nível da escola [...] devem ser aquelas que tornem possível a melhoria [...] da sala de aula, e não outras medidas distantes ou remotas [...]” (p. 31), reforçando mais adiante esta posição:

As tarefas de colaboração de trabalho conjunto da escola têm de ter como foco de prioridade as actividades e tarefas desenvolvidas na sala de aula e a melhoria dos níveis de *aprendizagem* dos alunos, bem como os processos de ensino dos professores (p.33).

CAPÍTULO 3 – O MODELO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Recentemente, alguns conceitos apareceram no vocabulário comum de muitos portugueses e tornaram-se correntes no seu dia-a-dia. Ao dissociarmos as palavras que compõem o título deste capítulo, consideramos que emergem da problemática em estudo os conceitos de **modelo**, de **avaliação** e de **avaliação do desempenho**, pelo que importa esclarecer estes mesmos conceitos que, *in casu*, incorporam o título deste capítulo, considerados fundamentais para a nossa lógica discursiva e conhecimento mais aprofundado a nível conceptual, bem como explicitar as vertentes formativa e sumativa da avaliação de desempenho.

Procurar-se-á, sempre que considerado oportuno, fazer uma associação destes conceitos ao modelo de ADD, vigente em 2011, o qual, de forma pormenorizada, já foi descrito no capítulo anterior.

3.1.- Conceito de modelo (... de avaliação docente)

Desde a introdução da avaliação do desempenho docente regulamentada pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, que o conceito de **modelo** tem sido bastante usado e difundido por todos os intervenientes, direta ou indiretamente, no processo. Importa assim clarificar o que se entende por modelo e por modelos de avaliação.

Se procurarmos de uma forma simples o conceito de modelo e utilizarmos ferramentas *on-line*, o Dicionário Priberam de Língua Portuguesa apresenta como significado de modelo: “Imagem, desenho ou objeto que serve para ser imitado (desenhando ou esculpindo); Molde, exemplar.”

Já o Dicionário da Língua Portuguesa (5.ª Edição) da Porto Editora define modelo como: “Tudo o que serve para ser imitado; norma; regra; exemplo; imagem ou desenho que

representa o objeto que se pretende reproduzir esculpindo, pintando ou desenhando.” (p. 958).

Se consultarmos a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, modelo é um objeto a “reproduzir por imitação”; “Tudo o que serve de tipo para ser imitado sob o ponto de vista artístico, literário, moral, etc.”; “Impresso especial destinado a serviços públicos: mapa, relação, etc.: para este trabalho utiliza-se o *modelo 9*” (vol. XVII, p. 475);

A noção de **modelo**, segundo Durand (1992), aplica-se a toda a representação ou transcrição abstrata de uma realidade concreta, qualquer que seja a sua forma (física ou abstrata) ou linguagem utilizada (literal, gráfica ou matemática). No fundo, é uma construção teórica que procura definir e reproduzir um sistema de relações, consubstanciado pelos elementos que formam uma realidade.

Os modelos adquirem significados diferentes, em função do contexto em que nos situamos. Se tomarmos o exemplo das ciências humanas, modelo é sinónimo de esquema, no sentido de resumo de um discurso, enquanto no caso das ciências da educação a palavra modelo surge como uma construção figurada da própria realidade.

Os modelos são necessários para reduzir a complexidade e projetar o funcionamento de um sistema de forma perceptível para quem o analisa. Os riscos inerentes prendem-se com a simplificação exagerada que impede, por vezes, a integração num todo interativo (Melo, Godinho, Barreiros & Mendes, 2002).

Os modelos, ao funcionarem como uma norma, têm sempre subjacentes opções políticas, axiológicas e epistemológicas, pelo que nenhum modelo será neutro, transportando, deste modo, uma visão do mundo que se propõe concretizar e dar-lhe forma. Nesta perspetiva, os modelos assumem um carácter de regulamentação.

O enfoque do que se pretende avaliar na atividade docente depende da conceção teórica de partida e do propósito que se pretende com a avaliação. Existem diversos modelos de avaliação possíveis, baseados no perfil do professor, nos resultados académicos dos alunos, nos comportamentos de sala de aula e nas práticas reflexivas.

Para Vaillant (2008), um **modelo de avaliação docente** é um diagrama que representa e hierarquiza os vários elementos de que se pretende ter informação. Constitui um marco conceptual que tem um valor ordenador e interpretativo de uma realidade em estudo.

Para este autor, os modelos de carreira docente deveriam orientar o desempenho dos professores, uma vez que este não se baseia em sistemas de avaliação sistemáticos e objetivos. O acompanhamento dos professores continua a ser feito, basicamente, segundo um conceito de inspeção, cujo propósito é mais burocrático do que técnico. Urge um verdadeiro apoio institucional que suporte um processo de mudança e ajuste um conjunto de tarefas que confronte os professores no exercício da sua atividade profissional.

A avaliação de professores é um processo que requer, a qualquer modelo que se pretenda implantar, uma definição de base precisa, bem como uma adequada sistematização fundamentada pela investigação (Alvarez, 1997, citado em Vaillant, 2008), para que possa ser entendida como um dispositivo de aprendizagem profissional e organizacional que permita fortalecer a atividade docente e a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Rodríguez (2002, citado em Vaillant, 2008) considera que um modelo de avaliação docente permite explicitar, com seletividade, as perspetivas a partir das quais o avaliador estabelece o seu objeto de estudo. Ao avaliador interessará procurar dados sobre a formação inicial e experiência do professor, sobre a relação que estabelece com os seus alunos e com o saber, sobre o tipo de estratégias que utiliza para os motivar ou sobre o tipo de relacionamento que cultiva com outros professores (Alvarez 1997, citado em Vaillant, 2008). O Quadro 3.1. mostra alguns exemplos de objetivos de modelos possíveis de avaliação, indicando para cada um deles, os aspetos que devem ser considerados no ato avaliativo.

Quadro 3.1

Exemplos de objetivos de possíveis modelos de avaliação docente e elementos a observar

Objetivo do Modelo	Elementos a observar
Perfil do docente	Formação inicial e experiência do professor
Resultados obtidos pelos alunos	Relação com os alunos e com os conhecimentos
Comportamentos na sala de aula	Estratégias utilizadas para promover a motivação nos alunos
Práticas reflexivas	Tipo de relações que são estabelecidas com outros professores

(adaptado de Vaillant, 2008, p.10)

Cada modelo de avaliação, em função do(s) seu(s) objetivo(s), tem inerente a seleção de determinados aspetos que pretende avaliar. De todos os modelos, aqueles que têm enfoque

nos resultados dos alunos são os que têm provocado maior debate e, simultaneamente, maior controvérsia.

Nos Estados Unidos da América, segundo Vaillant (2008), têm surgido uma série de objeções a questionar os modelos de avaliação que relacionam o desempenho docente com as aprendizagens dos alunos. De entre essas objeções destacamos:

- a avaliação do professor baseada somente nos resultados das aprendizagens dos alunos não considera outros aspetos da sua atividade profissional;
- o processo de aprendizagem dos alunos não depende somente do professor, uma vez que este não controla todas as variáveis;
- os instrumentos de registo das aprendizagens dos alunos apresentam imperfeições, o que pode originar conclusões ou inferências erradas.

O debate em torno da avaliação do desempenho docente e do tipo de modelo a utilizar, bem como os objetivos que preconiza e os indicadores definidos, põe em evidência a complexidade em identificar e associar as características das práticas dos professores com os resultados das aprendizagens dos alunos.

Segundo Madaus e Kellaghan (2000), os modelos de avaliação são construções abstratas, sem qualquer conteúdo normativo explícito, através das quais se pretende mostrar “a maneira como um avaliador conceptualiza e descreve o processo de avaliação” (p. 20).

Em avaliação, pensar num modelo é, como referem Bonniol e Vial (2001), “utilizar um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas decorrentes” (p. 11).

Machado (2009), tendo em apreço as conceções de modelo acima apresentadas e as características descritas (abstração, polissemia e regulamentação), sugere dois tipos de modelos de avaliação de desempenho docente: “modelos externalistas” e “modelos internalistas” (p. 52).

Relativamente aos primeiros, considera que assentam num dispositivo de avaliação exterior ao contexto de desempenho, sendo aplicados segundo uma lógica de dentro para fora. Quanto ao segundo tipo, encara-o como um dispositivo de avaliação emergente e permanente ao contexto de desempenho.

Com efeito, segundo Machado (2009), o **modelo internalista**, sob o ponto de vista político, é logo à partida legitimado ao remeter para o desenvolvimento de mecanismos

relativamente autónomos, por um lado, e para a fundamentação das opções tomadas em referenciais definidos pela tutela e determinados por cada escola, por outro. Do ponto de vista epistemológico admite uma flexibilidade de critérios. No que respeita à avaliação, esta radica num modelo hermenêutico, fomentando a autorreflexão e a autoavaliação como forma de legitimar o processo.

Assim sendo, pode-se considerar que o modelo internalista, segundo Machado (2009) e Soares (2009), apresenta como características:

- avaliadores internos e com um estatuto paritário;
- referenciais de avaliação particularizados e que decorrem de processos negociais internos;
- métodos e instrumentos diversos, que valorizam os processos e seguem uma lógica reguladora.

e como vantagens:

- a promoção da participação e da negociação, uma vez que é a escola que legitima as decisões técnicas (no entanto, estas, pela sua democraticidade e tipo(s) de liderança(s)¹⁹, podem ser geradoras de angústia e insegurança no processo de decisão);
- a adoção de processos internos de regulação, sobretudo autorreguladores, reconhecendo só aos próprios e aos seus pares estatuto científico, técnico e profissional para a avaliação dos docentes, sendo-lhes assim reconhecida autonomia profissional e científica (desta situação advém a dificuldade em ser, simultaneamente, um instrumento que faz a gestão da carreira dos professores, com base em critérios meritocráticos, e que seleciona os melhores);
- a capacidade de resposta às exigências de equidade, permitindo tratar diferente o que é diferente, embora o perigo de relativizar poder tudo legitimar;
- o carácter contextual do desempenho do professor, uma vez que é resultado de múltiplos fatores que variam de escola para escola, promovendo uma justiça avaliativa que, todavia, pressupõe a contingência dos referenciais de avaliação do desempenho²⁰.

¹⁹ A este respeito já no capítulo anterior focamos o aspeto fulcral que tem o reconhecimento das lideranças na cultura de práticas formativas, colaborativas e reflexivas no processo de avaliação.

²⁰ Segundo Figari (citado em Machado, 2009) não há referenciais para todos e para sempre.

No entanto, este modelo, como tantos outros, apresenta, também, desvantagens que, na ótica de Machado (2009) e Soares (2009), se podem resumir às seguintes:

- complexidade de procedimentos decorrente do seu carácter imanente e instituinte;
- diversidade de atores;
- legitimação do particularismo que por alteridade pode gerar um processo de avaliação do desempenho solipsista, pouco indutor de uma reflexão dialógica e de procedimentos colaborativos, condições essas consideradas como fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores;
- entropia burocrática decisional, decorrente de uma pluralidade opinativa e de uma complexidade procedimental, exigindo, por isso, uma consolidada organização escolar, sob pena de se correr o risco de uma desorganização obstaculizar os procedimentos avaliativos e, conseqüentemente, o desempenho docente²¹.

Distingue-se do **modelo externalista** pelo facto de não colocar a legitimidade profissional, consubstanciada numa “regulação burocrática” da profissão docente. Corre, no entanto, o risco de a avaliação passar a ser um fim em si mesma, pondo em causa os efeitos de eficácia do processo e de eficiência da organização escolar. Pretende-se assim dizer que, apesar de pretender promover a autorregulação e o trabalho colaborativo e reflexivo, a *internalidade* processual, ao demarcar-se de uma uniformização e centralização normativa externa (regulação burocrática), de referenciais de avaliação tendencialmente universais e de métodos e instrumentos uniformes (que valorizam os produtos e seguem uma lógica sumativa, apesar de terem sido acolhidos em agendas reivindicativas, por possibilitarem uma avaliação mais justa e igualitária para todos), corre o risco de dificultar a legitimidade dos avaliadores e de potenciar quer a burocracia, quer a desorientação e desorganização processual relativamente aos instrumentos de avaliação.

Se se considerar o modelo de ADD em Portugal, e ao que já foi descrito no capítulo 2, constata-se que o mesmo se enquadra no tipo *internalista*, uma vez que pressupõe um paradigma subjetivista de avaliação (Rodrigues, 2006, citado em Machado, 2009; Soares, 2009). Com efeito, encontram-se aspetos que o associam a essa designação pela legitimação dos avaliadores, a quem foi conferido estatuto interno e paritário, pela possibilidade de recurso a referentes internos (projeto educativo e plano anual de

²¹ A este propósito, foram anteriormente focados, nos Capítulos 1 e 2, os aspetos decorrentes do papel do Estado, da administração central e dos regimentos de autonomia, administração e gestão das escolas, na implementação do atual modelo de ADD e dos aspetos burocráticos que todos envolve.

atividades), pela contextualização dos objetivos e dos resultados e pela construção endógena dos instrumentos. Estes aspetos são os que estiveram no tumulto da implementação deste modelo e têm constituído o âmago de decisões políticas, plasmadas nas contínuas e continuadas alterações ao ECD e ao regulamento da ADD.

Julga-se que seria de considerar uma solução híbrida que permitisse ousar (e usar) de alguma externalidade e “alternidade crítica (não como uma superioridade hierárquica) e como um instrumento de legitimação dos intervenientes, dos processos e das decisões inerentes a qualquer processo de avaliação” (Machado, 2009, p. 58).

A percepção com que se fica é a de que a avaliação de professores tem constituído um problema com importantes limitações, não só de índole teórica como também de carácter prático. Efetivamente, cada modelo de avaliação apresenta uma diversidade de finalidades mas não define o que é o professor ideal. O que constitui um facto, é que se torna difícil definir uma estratégia avaliativa adequada, já que a sua validade terá de ser estabelecida indiretamente face à inexistência de um modelo teórico que delimite de forma clara os parâmetros que definam o que é a “qualidade docente” (García-Valcárcel, Tejedor, Román y Murillo, citados em Tejedor, 2012).

Na perspetiva de Pacheco (2009), “os modelos são elaborados e implementados em função das finalidades que forem formuladas para a justificação da avaliação docente” (p. 47). Se se considerar a avaliação segundo uma lógica técnica, o modelo a aplicar rege-se por um processo burocrático, em que os critérios de avaliação são inventariados, sem qualquer espécie de dispêndio e conflitualidade. No entanto,

se a avaliação do professor é contribuir para a qualidade do sistema educativo, fomentando práticas de aprendizagem organizacional e profissional, bem como práticas de melhoria do sucesso das aprendizagens, o modelo administrativo, ou burocrático, apenas atende a questões de pragmatismo escolar, facilmente enredadas por intervenções técnicas dos professores e pela vontade de a Administração atingir resultados, independentemente dos processos de aprendizagem (Pacheco, 2009, p. 47).

Contrariamente a isto, se a avaliação incidir na profissionalidade docente, o modelo será construído com base numa multiplicidade de critérios, que serão definidos tanto pela administração, como pelas escolas, evitando o ritual administrativo a que se tem assistido na realidade portuguesa (Pacheco, 2009).

3.2.- Conceito de avaliação

A escola nos dias de hoje é, cada vez mais, perspectivada a partir de olhares externos que a tornam num espaço de avaliação permanente, sobretudo dos resultados que obedecem a um jogo cujas regras são estabelecidas, de modo explícito e/ou implícito, por todos quantos nele participam ativamente. No entanto, esse jogo não dita as regras pela uniformização, e as modas contemporâneas obrigam a um discurso imediato.

Caracteriza-se por um espaço multidimensional, onde se concebem, realizam e avaliam projetos, de curto, médio e longo prazo, de acordo com as funções educativa e social que o ensino e a escolaridade proporcionam.

Portanto, se na escola se ensina e se aprende, então também terá de se avaliar. Quando se ouve falar de avaliação, logo se é transportado para a avaliação dos alunos que, dito de uma forma mais correta, será das aprendizagens. Estas, em algumas disciplinas, estão focalizadas numa avaliação sumativa externa (exames nacionais) e, noutras, matemática e língua portuguesa, numa avaliação criterial (provas de aferição)²².

Nesta linha de pensamento, Pacheco (2004) interroga-se sobre uma verdadeira institucionalização da avaliação de juízos de valor e de decisões várias como programas, projetos, manuais, processos e práticas de organização escolar, mecanismos de gestão e administração, quer da escola, quer dos professores.

Podem os professores ser avaliados? Sim, claro! Ninguém duvida, certamente, da pertinência da resposta. Agora o que importa saber é: com que finalidade(s)? O que avaliar? Para quê avaliar? Quem avalia? Como avalia? Com que instrumentos? Quais as repercussões?

Os estabelecimentos escolares têm autonomia suficiente para avaliar os professores? A avaliação do professor não o burocratiza e desprofissionaliza?

Percebe-se que o conceito de avaliação é muito mais amplo. Neste estudo interessa apresentar um conceito de avaliação que complemente os demais conceitos que se pretendem esclarecer. Neste sentido, abordar-se-á o conceito de avaliação numa perspetiva holística e de vários autores que encontrou na revisão de bibliografia.

Assim, não se pode deixar de apresentar o percurso evolutivo do conceito de avaliação desde meados do século XX. Esta pequena viagem pela história, será sustentada pelas

²² Realizadas nos 4.º e 6.º anos de escolaridade até ao ano letivo 2010-2011. No ano letivo 2011/2012, só foram realizadas provas no 1.º ciclo do ensino básico.

perspetivas de quatro autores - Rosales (1990), Requena (1995), Casanova (1999) e Escudero Escorza (2003) -, para apresentar sumariamente os vários modelos de avaliação.

Considerado o pai da avaliação educativa, **Taylor** foi o primeiro a dar uma visão metódica da mesma. No seu famoso *Eight-Year Study of Secondary Education para a Progressive Education Association*, desenvolvido entre 1932 e 1940, aponta para a necessidade de uma avaliação científica que aperfeiçoe a qualidade da educação (Escudero Escorza, 2003, p. 14).

A referência central da avaliação são os objetivos pré-estabelecidos, que devem definir o desenvolvimento dos alunos. O objetivo do processo avaliativo é determinar as alterações ocorridas nos alunos, mas a sua função tem um caráter mais amplo do que tornar explícitas essas alterações aos alunos, pais e professores, uma vez que é, também, um meio para informar da eficácia dos programas e da formação dos professores (Escudero Escorza, 2003). Estamos perante o que Guba e Lincoln denominaram “de segunda geração da avaliação” (Escudero Escorza, 2003, p. 15).

Este conceito de avaliação traduziu-se na chamada pedagogia por objetivos, que deixou marcas até aos nossos dias (Casanova, 1999). Avaliar é comparar os resultados previstos com os objetivos e os resultados obtidos.

O modelo tayloriano foi o primeiro modelo sistemático que revolucionou a avaliação em educação. Passadas sete décadas da sua criação, ainda mostra a coerência, consistência e vigência do pensamento do seu mentor. As suas ideias, convenientemente atualizadas, entroncam nas correntes atuais da avaliação em educação.

No início da década de 1960, **Cronbach** promoveu a importância do contexto na planificação da avaliação em educação. Não considerou necessária a separação entre os dois paradigmas, quantitativo e qualitativo, porque acreditava que o mais relevante era uma adequada planificação do processo. Introduziu e destacou a importância da recolha de informação para a tomada de decisões, uma vez que quem “toma decisões deve possuir um conhecimento muito completo da realidade e, por isso, as informações devem ser minuciosas e amplas, recorrendo às mais variadas fontes” (Cronbach, citado em Rosales, 1990, p. 23) Para Cronbach deve existir uma intensa comunicação entre avaliados e avaliadores, pois muita da informação perde-se entre a recolha e a elaboração da informação final. Por este motivo, este modelo dá grande importância a duas fases do planeamento da avaliação: uma às potenciais questões a avaliar e outra à adequada distribuição do trabalho avaliativo.

Scriven, nos finais de 1960 e durante a década de 70, introduziu na avaliação a necessidade de se avaliar mais os processos do que os produtos, assinalando duas funções distintas a adotar na avaliação: avaliação sumativa (ligada aos resultados) e avaliação formativa (ligada aos processos) (Escudero Escorza, 2003). Adota uma posição contrária a Cronbach, defendendo a necessidade de comparar os estudos de avaliação. A avaliação não é uma mera descrição, implica emitir um juízo de valor sobre as vantagens ou desvantagens do que se avalia. O avaliador não necessita de saber quais os objetivos inicialmente definidos e os critérios de avaliação deverão ser definidos a partir das necessidades daqueles que estão implicados na avaliação (Rosales, 1990). Estamos perante a terceira geração da avaliação que, segundo Guba e Lincoln (citado em Escudero Escorza, 2003, p. 19), se caracteriza pela introdução da valorização, do juízo, como um conteúdo intrínseco da avaliação. O avaliador não só analisa e descreve a realidade, como a valoriza e a julga em relação a distintos critérios. Para ultrapassar a subjetividade do processo de avaliação, vieram a ser introduzidos, mais tarde, os indicadores. A avaliação nesta perspetiva considera tanto os processos como os resultados.

Sensivelmente durante o mesmo período, **Stake**, considerado como o líder da nova escola de avaliação educativa, propõe o conceito de “avaliação respondente”. Esta deve realizar-se através de um “método pluralista, flexível, interativo, holístico e orientado para servir” (Rosales, 1999, p. 25), devendo ter em consideração os antecedentes, os resultados, os processos, as normas e os juízos de valor. Neste caso, avaliar é servir ou responder numa lógica de resposta a pedidos, expectativas ou necessidades. Nas suas sucessivas propostas, Stake vai se afastando das suas propostas iniciais.

Um outro investigador, **Schuman**, em 1967, considerava que as conclusões da avaliação deveriam basear-se em evidências científicas, pelo que avaliação teria de contar com a lógica do método científico (modelo científico). O seu propósito era descobrir a efetividade, o êxito ou o fracasso de um programa e compará-lo com os objetivos propostos e, assim, traçar as linhas da sua possível redefinição.

Nas práticas avaliativas da década de 60 constata-se dois níveis de atuação: um que se pode classificar como a *avaliação orientada para os indivíduos*, dirigido, fundamentalmente, a alunos e professores; outro, a *avaliação orientada para a tomada de decisões sobre o «instrumento», o «tratamento», o «programa» educativo* (Escudero Escorza, 2003, p. 20).

Nos anos setenta dá-se a consolidação da investigação avaliativa, com a proliferação de todo o tipo de modelos avaliativos que inundam o mercado bibliográfico, modelos de

avaliação que expressam a própria ótica dos autores que os propõem. Muitos autores, como Guba e Lincoln, falam em mais de quarenta modelos durante essa década, classificando-os como modelos quantitativos ou qualitativos. No entanto, Nevo, Cabrera e Escudero Escorza não partilham desta opinião, considerando-a redutora, uma vez que a situação é multifacetada (Escudero Escorza, 2003).

Dos vários modelos propostos, numa primeira época, enquanto uns seguiam uma linha próxima do modelo de Tyler (modelo de Consecução de Metas), outros seguiram a de Stake (modelo de Discrepância). Numa segunda época, aparecem os modelos alternativos dos quais se destacam os modelos da *Avaliação Responsável* de Stake (1975 e 1976), a que aderiram Guba e Lincoln (1982), a *Avaliação Democrática* de MacDonald (1976), a *Avaliação Iluminativa* de Parlett e Hamilton (1977) e a *Avaliação como crítica artística* de Eisner (1985) (Escudero Escorza, 2003). As linhas gerais deste segundo grupo de modelos avaliativos enfatizam o papel preponderante da avaliação e da relação do avaliador com a mesma. Assim, nestes modelos, a atenção principal e prioritária da avaliação não é nem quem deve tomar as decisões, como nos modelos orientados para a tomada de decisões, nem os responsáveis por elaborar os currículos ou objetivos, como nos modelos de consecução de metas (Escudero Escorza, 2003). São modelos que propõem uma avaliação tipo etnográfica, daí que a metodologia que consideram mais adequada seja a mesma da antropologia social.

A relação entre avaliador e avaliado, segundo Guba e Lincoln (citados em Escudero Escorza, 2003), deve ser “«transacional e fenomenológica»” (p. 22).

O modelo proposto por **MacDonald** introduz o conceito de avaliação iluminativa que aparece vinculada ao paradigma antropológico qualitativo e pretende explicar holisticamente o programa avaliado como um todo, utilizando mais a descrição do que os números. Ou seja, a avaliação considerará o contexto, o processo e os resultados de forma integrada, acentuando a dimensão ecológica da avaliação e colocando-a ao serviço das decisões que melhorem todas as variáveis do ensino e da aprendizagem.

Retomando a ideia de Cronbach, nas décadas de 70 e 80, **Stufflebeam**, na perspetiva de Rosales (1999), considera que a avaliação deve ter como fundamento primordial a melhoria da qualidade. Stufflebeam acrescenta o carácter holístico na avaliação para a tomada de decisões, numa perspetiva sistémica (Requena, 1995), considerando quatro tipos de avaliação: avaliação de contexto (C), avaliação de entrada (I - Input), avaliação do processo (P) e avaliação do produto (P - output), tendo construído a estrutura básica do modelo CIPP:

A avaliação de contexto (C) fundamenta as decisões do planeamento, ao identificar as oportunidades de responder às necessidades, ao diagnosticar os problemas subjacentes às necessidades e ao julgar se os objetivos propostos permitem responder suficientemente às necessidades analisadas. A avaliação de input (I) dá suporte às decisões de estruturação, ao analisar os procedimentos a serem implantados e ao garantir as tomadas de decisão relativas à escolha dos recursos e das estratégias. A avaliação do processo (P) consolida as decisões de implementação pela verificação das operações do projeto. Finalmente, a avaliação do produto (P) fundamenta as decisões de reciclagem que, segundo Bonniol & Vial (2001), consiste em “reunir as descrições e os julgamentos relativos aos resultados, em relacioná-los aos objetivos, ao contexto, aos *inputs* e ao processo, em suma, em interpretá-los em termos de juízo de valor” (p. 165).

Como referem Stufflebeam e Shinkfield (1993)

A avaliação é um processo de identificação, recolha e apresentação de informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objeto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos (p. 183).

A relevância deste modelo é a sua orientação para a perfeição (processo), ou seja, a razão de ser da avaliação é contribuir, claramente, para melhorar o que é avaliado, incidindo, como seria de esperar, na tomada de decisões.

Nos finais dos anos 80, **Guba e Lincoln** erigem a avaliação como uma atividade que compreende a descrição (recolha de dados) e o juízo crítico de decidir sobre os valores, normas e preferências de quem é avaliado.

Rosales (1990) identifica a temporalidade destes modelos de avaliação, distinguindo-os em três momentos distintos:

- até aos anos de 1960, a avaliação é marcadamente convencional e associada ao paradigma quantitativo e positivista, em que avaliar é igual a medir;
- durante a década de 1960, é veiculada ao movimento de *accountability*, de responsabilização social e de prestação de contas, associada à responsabilidade dos professores e ao cumprimento dos objetivos;

- a partir dos anos de 1970, segue os novos paradigmas de investigação, com carácter qualitativo, renova-se o conceito de avaliação sem, no entanto, se afastar completamente do paradigma quantitativo; a avaliação assume um carácter mais compreensivo e holístico, ou seja, avaliar é considerado como compreender para melhorar.

Em contrapartida, a evolução do conceito de avaliação, ao longo dos tempos, para Alaíz, Góis e Gonçalves (2003) apresenta quatro grandes marcos, a que denominaram de gerações:

- * 1.ª geração - é marcada pela medição: avaliar é medir;
- * 2.ª geração - é centrada nos objetivos: procura identificar pontos fortes e pontos fracos do que é avaliado;
- * 3.ª geração - tem como finalidade emitir juízos de valor acerca da qualidade do que é avaliado;
- * 4.ª geração - recorrendo à negociação, procura encontrar consensos sobre o objeto da negociação, firmando-se no paradigma do construtivismo.

Após esta breve viagem pela história dos modelos de avaliação, pode verificar-se que, conceptualmente, a avaliação, independentemente das características determinantes para cada um dos modelos apresentados, pode ser entendida como um processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, e em examinar o grau de adequação entre esse conjunto de informações e um conjunto de critérios adequadamente escolhidos, de modo a apoiarem a tomada de decisão.

Os modelos não se propõem resolver todos os problemas que se apresentam ao avaliador: objetivam, na verdade, permitir que o avaliador dimensione adequadamente os seus projetos para evitar que deficiências do planeamento invalidem o processo e levem a falsas decisões.

Na sequência de trabalhos de Stufflebeam e de outros autores que partilham da mesma linha de pensamento, De Ketele define avaliação como:

Avaliar consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e em confrontar este conjunto de informações com um conjunto de critérios, o qual deve

ser coerente com um referencial pertinente para fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada (De Ketele, 2010, p. 14).

Grande parte da literatura que se encontra em matéria de avaliação, aborda a questão da sua definição, enquanto conceito e prática, tal como foi adotada pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, nos EUA: “juízo sistemático do valor ou mérito de um objeto” (Clímaco, 2005, p. 103).

No entender de Clímaco (2005), com base nesta definição, avaliar pressupõe ter como finalidade determinar o *valor* através de um processo judicativo, a partir da análise de informação objetiva (não interfere no modo como o sujeito vê os objetos a avaliar, ou mesmo os seus próprios valores), fiável (é independente do sujeito que recolhe a informação e dos contextos a que a mesma se refere) e válida (utiliza instrumentos de recolha e medida de informação, que é a que se pretende recolher e medir).

No entanto, explicita que o termo sistemático sugere que a avaliação resulta de observação e apreciações deliberadas e amudadas de modo a recolher informações complementares, em diferentes perspetivas e incidências. A sistematicidade será, por conseguinte, tão importante quanto o juízo ou a valoração. Não nos choca, portanto, que muitos autores deem maior peso a um destes elementos para definirem avaliação, discordando e apresentando antagonismo de posições, que ilustra como as questões de avaliação não são, deveras, pacíficas, a começar pela própria definição.

Como refere Ventura (2006), “não há nenhuma abordagem avaliativa que funcione melhor do que as outras em todas as situações. Cabe ao avaliador procurar a abordagem ou a combinação de abordagens que melhor se adaptam a cada situação particular de avaliação” (p. 213), pois cada caso específico, em função das variáveis, “deverá ser objecto de uma determinada abordagem que utilize um modelo ou um *cocktail* de modelos que permitam dar resposta às questões da forma mais adequada” (Ventura, 2006, p. 218).

Avaliar é, assim, um processo complexo que requer fazer escolhas, tomar decisões e emitir juízos, quer se inscrevam num ou noutro modelo, que lhe dá sentido e forma, podendo servir múltiplas funções. Falar em avaliação pressupõe falar das lógicas, dos pressupostos e dos intervenientes no processo avaliativo, ou seja, implica uma atitude reflexiva (Flores, 2009).

A questão da avaliação deve ser clarificada e destacar aquilo que é da especificidade desta área, tomando “como objeto de reflexão as questões que se põem à realização de uma

operação de avaliação”, permitindo, assim uma “primeira abordagem [...] das variáveis da avaliação” (Hadji, 1994, p. 45) que se traduzem em questões técnicas que devem ser colocadas “no arranque de um processo de avaliação” (idem, p. 50).

Pretende-se conferir credibilidade à avaliação, demonstrando, com as questões de avaliação, que está definido “com o que é que se joga” (Hadji, 1994, p. 51), tanto no que concerne às intenções que a presidem, como em relação ao uso que será feito socialmente dos seus resultados.

No Quadro 3.2., e com base em Hadji (1994), sistematiza-se algumas das questões que se colocam no início de um processo de avaliação (que consideramos ser pertinentes para a problemática desenvolvida no presente estudo - avaliação do desempenho docente), propondo alguns pontos de apoio para as escolhas concretas que podem ser efetuadas.

Quadro 3.2

Questões da avaliação

Questões técnicas da avaliação	Suportes (pontos de apoio)	A questão do objeto
O quê?	Qual o objetivo da avaliação?	O avaliador não tem de se preocupar com as intenções. Não lhe é necessário ter em conta aspetos deontológicos ou políticos para determinar o objeto da avaliação
Por quem?	Qual é a natureza e estatuto dos avaliadores?	Competência do decisor: Avaliação Externa (avaliadores externos) Avaliação Interna (avaliadores internos)
Quando?	Quais os momentos da avaliação?	Competência do decisor Determinação legal - ECD
Como?	Quais os tipos de avaliação, do tipo de vista metodológico?	Competência do decisor Avaliar comportamentos. Avaliação Normativa (por comparação) Avaliação Criterial (por quadro de referência)
Para quem?	Quem utilizará os dados produzidos e interpretados?	Competência do decisor. Depende do quê? E do para quê?
Para quê?	Quais as principais funções da avaliação?	Função formativa Função sumativa
Com vista a quê?	O que se pretende com os resultados da avaliação?	Juntamente com as questões Para quê? Para quem? Tornam as outras questões como verdadeiras/falsas questões

Antes de se concluir este ponto do capítulo, apresentam-se as funções da avaliação, na perspetiva de Simth (citado em Flores, 2009):

- i) *gate-keeping* (determina a entrada do ensino) – situa-se no final da formação inicial, tratando-se, sobretudo, de uma avaliação sumativa orientada para a certificação;
- ii) prestação de contas (*accountability*) em relação aos diferentes *stakeholders* (agentes educativos) – tem por base os resultados dos alunos. Está em causa uma avaliação externa ao professor, de carácter sumativo e com feedback limitado;
- iii) promoção na progressão na carreira - assenta numa avaliação interna e externa, centrando-se no conhecimento e comportamento profissional. Tem um carácter eminentemente sumativo, com vista à tomada de decisão, assumindo, por isso, uma natureza mais formal, mas podendo incorporar uma dimensão formativa através do *feedback* informativo ao professor (no sentido da melhoria da qualidade das suas atividades profissionais);
- iv) orientada para o desenvolvimento profissional - assume um carácter formativo, informal, contínuo e sistemático, envolvendo o professor na sua autoavaliação.

Perante este enquadramento e considerando não só a problemática da avaliação, mas também o contexto em que a mesma decorre e se desenvolve, avaliar professores não se afigura como uma tarefa fácil, sabendo que a qualidade não é uma questão estática que, uma vez atingida, permanece inalterável, independentemente das especificidades dos contextos, da fase em que o professor se encontra na carreira.²³

Preconiza-se que é fundamental, como até aqui se tem pretendido mostrar e mais adiante se continuará, considerar a avaliação dos professores uma tarefa que não pode, nem deve, estar descontextualizada das políticas burocráticas da administração educativa, com implicação, direta e/ou indiretamente, plasmada e sustentada pelas infundáveis, alterações, aditamentos e criações normativo-legais no ECD (10 alterações após a sua aprovação – entre abril de 1990 e janeiro de 2010)²⁴, no RAAG, bem como na regulamentação da ADD.

Neste sentido, Justino (2010) assegura que “não chega elaborar e aprovar diplomas legislativos. Essa é a parte mais fácil dos processos de mudança, especialmente os que são impostos ao sistema de ensino” (p. 125).

Nos últimos vinte anos, a história mundial recoloca o problema da reduzida visibilidade prospetiva (dificuldade característica dos períodos de obsolescência) e da aceleração dos processos de mudança. Fenómenos como a globalização, a contínua inovação tecnológica,

²³ Este assunto será abordado no próximo subcapítulo.

²⁴ Em 21 de fevereiro de 2012 procedeu-se à 11.ª alteração do ECD – Decreto-Lei n.º 41/2012.

as novas formas de competitividade nos mercados internacionais, o aumento da mobilidade das diferentes formas de capital, em especial do humano, estão a transformar as bases da organização social, das economias e dos Estados (Justino, 2010).

Sobrepõe-se, impera e prolifera, no quadro económico e social português, europeu e mundial, o paradigma da *accountability*, dos anos sessenta do século XX.

Como já enfatizado ao longo desta dissertação, e em vários momentos, de forma explícita ou implícita, a avaliação dos professores está associada a vários (im)propósitos, desde a prestação de contas ao desenvolvimento profissional. Por conseguinte, é necessário responder a questões sobre o propósito da avaliação e a algumas outras que nos surgem de momento: A avaliação serve para quê? Para melhorar a eficácia dos professores? Para promover oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional adequadas e significativas? Para melhorar a qualidade do ensino e/ou da aprendizagem? Para melhorar os resultados dos alunos? Para controlar processos e práticas? Para verificar programas? Para medir o desvio entre os resultados (objetivos concretizados) e os objetivos propostos? Para reestruturar currículos e programas? Para criar um novo *ethos* profissional docente? Ou para gerir carreiras?

Esta multiplicidade de questões e de perspetivas da avaliação, todas elas válidas e não exclusivas, embora algumas delas sejam difíceis de conciliar e harmonizar na prática, transporta-nos para a questão do que se pretende concretamente com a avaliação de professores: qual é o seu propósito e quais são os seus efeitos previsíveis.

Estas, e muitas outras questões sobre a avaliação, que não são propriedade de ninguém e ao mesmo tempo pertencem a todos, são comentadas, debatidas... são infindavelmente não conclusivas. Como diz Hadji (1994, p. 51), temos de saber “com o que é que se joga”.

Não nos surpreende, pois, que Justino (2010) afirme que

O tempo da educação e das políticas educativas não se compadece com este ambiente de (i)mediatismo. O sistema é demasiado complexo para que se adoptem medidas avulsas em catadupa para responder às agendas mediáticas e os problemas inscrevem-se numa dimensão estrutural que não se compadece com paliativos ou acções de cosmética.

Por isso, se fala tanto de «reformas» e raramente se consegue levar a fundo os seus efeitos. O termo já é olhado com desconfiança e perdeu o seu poder simbólico, induzindo os mais receosos a temer pela instabilidade criada sempre que se anuncia «mais uma reforma» (p. 125).

3.3.- Conceito de desempenho (avaliação do...)

Antes de se falar de desempenho e de avaliação do desempenho, importa clarificar as noções de profissionalidade e de desenvolvimento profissional do docente, as quais têm sido objeto de interesse e atenção pela necessidade de envolver os professores em práticas reflexivas e de ser capaz de ser supervisor. Não será este o enfoque trabalho, pelo que não se desenvolverá a temática da supervisão, não deixando, no entanto, de se fazer referência à mesma, pelo carácter formativo do modelo de avaliação do desempenho docente, que será tratada no subcapítulo seguinte.

Nos últimos anos não se pode negar o “regresso dos professores à ribalta, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. É certo que a sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas e preocupações” (Nóvoa, 2007, p. 21).

Este mesmo autor refere, que a própria OCDE, em 2005, publicou um relatório (Teachers Matter) em que refere “uma nova preocupação social e política que inscreve as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais” (Nóvoa, 2007, p. 21) e que chama a atenção para as questões que

tocam no âmago do trabalho e das carreiras dos professores. O sucesso de qualquer reforma depende do envolvimento activo dos professores no seu desenvolvimento e concretização. Se os professores não participarem activamente e não sentirem que a reforma também lhes pertence e praticamente impossível que qualquer mudança venha a ter sucesso (Nóvoa, 2007, p. 25).

Quando se fala de aprendizagem, terá de se falar, inevitavelmente, de professores. Para além das questões de diversidade na redefinição de práticas de inclusão social e de integração escolar, a construção de novas pedagogias e métodos de trabalho vieram colocar em questão o modelo escolar único. Não podem ser esquecidos, também, os novos desafios que foram revolucionando as sociedades em geral e, em particular, as escolas. Os professores reaparecem como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. Como Pombo (citada em Nóvoa, 2007) escreve:

se é certo que o discurso do professor, enquanto meio de comunicação, não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética, é igualmente um facto que a

sua voz e a instantaneidade da sua audibilidade na clareira comunicativa que é o espaço da aula, a polimorfia das diversas linguagens de que se serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino (p. 21).

Como documenta Marcelo (2009), vários relatórios internacionais recentes destacam a importância dos professores nas aprendizagens dos alunos, de que é exemplo o relatório da OCDE, de 2005. Nesse relatório é referido que os professores têm de ser tidos em conta na melhoria da qualidade do ensino. Esta asserção mostra a preocupação que existe, a nível internacional, com os professores e em como tornar a profissão docente mais atrativa, como conservar no ensino os melhores professores e como conseguir que os professores continuem a aprender ao longo das suas carreiras. Afirma-se no mesmo relatório que

actualmente existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o factor mais importante para explicar os resultados dos alunos. Também existem evidências consideráveis de que os professores variam na sua eficácia. As diferenças nos resultados dos alunos são, por vezes, maiores dentro de uma mesma escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo (Marcelo, 2009, p. 8).

Paralelamente ao estudo da OCDE, Marcelo (2009) refere que foram publicitados pela prestigiada Associação Americana de Investigação Educacional (AERA) os resultados da investigação que se tem feito em formação de professores, bem como apresentadas propostas de políticas educativas que tenham em conta esses resultados. Atesta-se que “em todas as nações existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola” (Cochran-Smith & Fries, citados em Marcelo, 2009, p. 9).

Nessa mesma linha de pensamento, Darling-Hammond (citado em Marcelo, 2009) afirma que a aprendizagem dos alunos “depende principalmente daquilo que os professores sabem e do que podem fazer” (p. 9).

Reconhecendo-se o que até aqui foi referido, somos de acreditar que é possível os professores não perderem motivação, apesar de contextos adversos, e continuarem a ser profissionais persistentes.

O **desenvolvimento profissional** pode ser assim entendido como uma atitude de permanente pesquisa, de exploração, de formulação de questões para procurar respostas e soluções na prática profissional.

Nesta perspetiva, Rudduck (citado em Marcelo, 2009) refere-se ao desenvolvimento profissional do professor como “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (p.9).

No entender de Bransford, Darling-Hammond e LePage (citados em Marcelo, 2009), para ser dada “resposta às novas e complexas situações em que se encontram os docentes, é conveniente pensar nos professores como «peritos adaptativos», ou seja, pessoas que estão preparadas para fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida” (Marcelo, 2009, p. 13). Estas aprendizagens podem justificar-se como um direito da pessoa e como uma necessidade da profissão, mas nunca como uma obrigação ou constrangimento.

A este propósito será de referir a crítica que Rose (citada em Nóvoa, 2007) faz à emergência de um novo conjunto de deveres:

O novo cidadão é obrigado a envolver-se num trabalho incessante de formação e re formação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua do *self* (p. 26).

Falta, talvez, como anuncia Lieberman, coragem de começar:

Apesar da urgência, é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e materiais para ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito. Quando os professores aprendem mais, os alunos tem melhores resultados.

(Nóvoa, 2007, p. 27).

Não deixa de ser interessante partilhar um relato de Dewey, relativamente a um pequeno acontecimento que se passou numa escola de Chicago, onde se ensinavam os alunos a nadar através de vários exercícios, sem que estes entrassem dentro de água. Num determinado dia, alguém se lembrou de perguntar a um jovem que frequentava essas aulas:

O que aconteceu no dia em que se lançou à água? A resposta foi imediata: “Afundei-me”. (Nóvoa, 2007, p. 27).

Comparando esta situação com o desenvolvimento profissional dos professores, também não basta que sejam *exercitados fora de água*. Têm de ser dados passos concretos no sentido de se começar a apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências e avaliar o que se fez e o que ficou por fazer (Nóvoa, 2007).

Só aumentando os níveis de profissionalidade os professores estarão capacitados para promover as “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” de acordo com a Dimensão - Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem²⁵, estabelecida no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário portugueses (Decreto Lei n.º 240/2001).

Day (2001) define desenvolvimento profissional da seguinte forma:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo, através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (pp. 20-21).

Maria do Céu Roldão (2007) crê que o desempenho profissional dos professores será melhorado, que os níveis de satisfação aumentaram e que serão encorajados a permanecer na profissão. Rodrigues e Sacristán (citados em Roldão, 2007) apresentam “uma visão do professor como profissional pleno, portador de um saber profissional específico que legitima socialmente o desempenho da sua função” (p. 46).

No entanto, Smyth (citado em Niemi, 2007)

²⁵ Esta dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem será abordada no Capítulo 4.

descreveu manifestações de um estatuto dos professores baixo e pouco profissional. A pressão para encarar o professor como um instrumento não-autónomo com fins políticos é comum a ambos os estatutos. As características típicas são a marginalização dos professores e um tratamento implícito, como se eles não merecessem confiança e necessitassem de uma vigilância permanente através da utilização de indicadores de desempenho (p. 54).

Hattie (citada em Snoek, 2007) aponta para vários estudos que revelam que a qualidade dos professores está correlacionada, significativa e positivamente, com o sucesso dos alunos e que esse é, no contexto escolar, o aspecto mais importante que explica o desempenho dos alunos. Consequentemente, as escolas terão de desenvolver uma participação ativa no desenvolvimento profissional do seu pessoal.

Atualmente, os professores, no quadro das atuais políticas educativas, que têm paulatinamente vindo a conferir (através de publicações normativo-legais) alguma centralidade e autonomia aos estabelecimentos de ensino, alimentam um sentimento de perda de confiança, quer por parte das autoridades, quer por parte da opinião pública, imperando a sensação de um controlo mais apertado, circunscrito em políticas que têm desvalorizado a profissão docente e degradado as condições do seu exercício.

Mas não se pense que este tem sido um fenómeno localizado só em Portugal nos últimos tempos, uma vez que este efeito negativo é assinalado, quer na América do Norte - EUA, Canadá anglófono e Quebec - (Lassard, citado em Canário, 2007), quer na América Latina (Oliveira, citado em Canário, 2007), quer na Europa (Maroy, citado em Canário, 2007), atendendo a um estudo (financiado pela União Europeia) de natureza comparativa entre seis espaços educativos europeus, sobre a necessidade emergente de uma nova regulação dos sistemas escolares.

Canário (2007) expõe as conclusões desse estudo europeu que assinala uma intensificação da regulação de controlo, como manifestação de perda de confiança das autoridades das escolas na capacidade autorreguladora dos professores (enquanto grupo profissional), bem como nas suas preocupações éticas e na sua capacidade técnica para melhorar, autonomamente, a qualidade dos seus níveis de desempenho. O mesmo estudo considera a existência de um sério risco, para os professores, de “um sentimento de perda de autonomia coletiva da profissão relativamente ao seu trabalho e às suas condições de trabalho” (p. 145).

Perante o sério risco de *desprofissionalização* e de *perda de autonomia individual e coletiva* do pessoal docente, o referido estudo enuncia como recomendação política que os novos mecanismos de regulação que estão a ser instituídos não sejam construídos contra a profissão de professor, mas através do diálogo e da negociação.

A vontade política, ao pretender racionalizar o trabalho dos professores, exercendo um controlo mais restrito, inscreve-se na necessidade emergente de formas de regulação que desestabilizaram o *ethos* profissional dos professores, necessita que a solução para o problema atual se prenda, inevitavelmente, com um projeto político educativo tendo em atenção as repercussões nas organizações escolares e nas modalidades de exercício da profissão docente (Canário, 2007).

Após as considerações dos vários autores sobre a profissionalidade e o desempenho profissional dos professores, somos de considerar que os mesmos são conceitos polissémicos, mas que quando se fala de desenvolvimento profissional entende-se que o desenvolvimento pessoal e organizacional também lhe está associado, assim como a melhoria das aprendizagens.

Neste sentido, e de acordo com Campos (2002), o “desenvolvimento profissional e organizacional ao longo da vida, mais do que formação ao longo da vida, significa aprendizagem ao longo da vida” e “o que está em causa na profissionalidade dos professores e das escolas é justamente a competência para produzir, em cada contexto específico, o desempenho conducente ao sucesso da aprendizagem dos alunos” (p. 60).

Por profissionalidade poderá entender-se, também, a capacidade que o professor tem de reconstruir os seus percursos de formação em função das exigências que lhe são colocadas em diversos contextos.

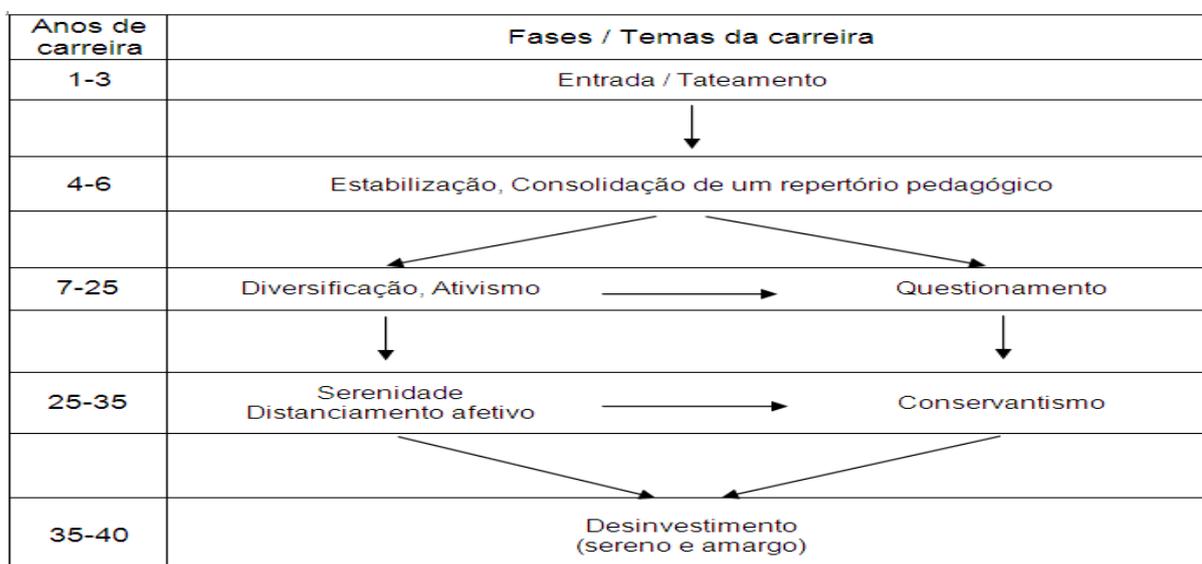
Na perspetiva de Whitaker (1999) e de Garcia (1999), a existência de um clima de liderança institucional e de uma rede interna de professores que promova e impulse as mudanças, juntamente com uma cultura colaborativa, é importante para que a nível organizacional a gestão seja democrática e participativa (contrariamente à de tipo *top down*, que se pretende implementar e cimentar). A interação dos professores deve processar-se a vários níveis, devem poder tomar as suas decisões organizacionais, profissionais e pessoais, entre outras, e, em particular, ao nível da gestão e organização do currículo e na capacidade de autoavaliação.

Se o percurso profissional dos professores pode ser abordado no contexto de uma identidade profissional, já a sua carreira terá de ser vista numa perspetiva de um ciclo com várias fases no percurso do desenvolvimento dos professores.

Huberman (1992) apresenta um esquema (Quadro 3.3.) em que divide a carreira dos professores em cinco fases e procura descrever o percurso que os professores podem efetuar:

Quadro 3.3.

Fases da Carreira, segundo Huberman



(Fonte: Huberman, 1992, p. 47)

Apesar do esquema acima apresentado ter uma estrutura linear, Huberman (1992) considera que é possível encontrar variados percursos-tipo, o que não significa que os mesmos surjam na mesma ordem, nem que todos os professores os experimentem todos.

A fase de entrada, a mais consensual, é caracterizada pela exploração. A fase da estabilização, por sua vez, caracteriza-se pelo momento da decisão de o professor querer continuar a carreira revelando compromisso com a instituição. A fase da diversificação conduz à experimentação, podendo originar a consolidação pedagógica ou maximizar a prestação na sala de aula. Poderá dar origem ao questionamento da vida profissional, fruto de uma crise. Poderá seguir-se uma fase de serenidade e de distanciamento afetivo, caracterizada por uma descida de ambição pessoal e profissional. O conservadorismo, que posteriormente surgirá, caracteriza-se por uma rigidez às inovações e por queixumes

frequentes em relação à evolução negativa dos alunos. No final da carreira é frequente encontrar-se um desinvestimento progressivo no trabalho e a aposta numa vida social.

Em Portugal, salienta-se, entre outros, o estudo preconizado, em 1992, por Gonçalves (citado em Maia, 2008) com 129 professores do 1.º ciclo do ensino básico, dos quais só 3 eram do sexo masculino. Esse estudo pondera a interferência de vários fatores no percurso de desenvolvimento, esquematizando a evolução da carreira de uma forma análoga à apresentada por Huberman. Os processos de divergência na carreira iniciam-se por volta dos 15 anos de serviço, bastante mais cedo do que no estudo de Huberman. A última fase, apesar de considerar uma renovação de interesse e o desencanto, aproxima-se do desinvestimento sereno ou amargo de Huberman, encontrando-se a maior diferença nos anos de carreira a que corresponderão.

Depois da abordagem efetuada ao conceito de profissionalidade/desenvolvimento profissional, passar-se-á, de seguida, aos conceitos de desempenho e de avaliação de desempenho, com vista a melhor entendimento sobre uma abordagem conjunta do conceito de avaliação do desempenho. Manteremos o tipo de matriz discursiva, apresentando as diversas posições, opiniões e estudos de investigação que abordam o tema da avaliação de desempenho docente.

Entretanto, parece-nos oportuno apresentar a posição de Pacheco (2004) relativamente à relação que estabelece entre profissionalidade e avaliação: “a avaliação do professor está necessariamente ligada à profissionalidade docente, sobretudo se por profissionalidade entendermos a capacidade que o professor tem de reconstruir os seus percursos de formação em função das exigências que lhe são colocadas em diversos contextos (s/p).

O conceito de desempenho na ferramenta *on-line* Dicionário Priberam de Língua Portuguesa apresenta como significado: “ato de desempenhar”; “cumprimento”, e define desempenhar como “representar”; “cumprir (missão)”.

Já o Dicionário da Língua Portuguesa (5.ª Edição), da Porto Editora, define desempenho como “acto ou efeito de desempenhar; cumprimento; modo de representar; execução” (p. 444).

Por sua vez, a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira define desempenho como “ação ou efeito de desempenhar”; “representação”; e define desempenhar como “executar”; “cumprir”; “representar”; “cumprir, executar, levar ao fim desejado” (vol. VIII, p. 693).

Ao fazer-se uma reflexão sobre estas definições, aquela que emerge de imediato é “modo de representar” e “representação”, que são, provavelmente os termos mais adequados para a palavra desempenho, no contexto do atual modelo de ADD, e não desprezáveis, como mais adiante apresentaremos. Naturalmente que desempenho pressupõe o cumprimento de algo e se traduz numa atuação executada por alguém com a finalidade de cumprimento, de execução.

Na literatura consultada, encontrou-se em Santos (2009) uma definição de **desempenho** que se compagina com um “comportamento no trabalho”, comportamento esse contextualizado no local de trabalho, “dependendo da competência²⁶, (...) da sua capacidade de mobilizar e aplicar as competências em qualquer momento, surge associado à qualidade do ato de ensinar”. Considerando o desempenho associado ao ato de ensinar, adianta que “o efeito do desempenho do professor sobre o aluno, incluindo aquele que se exerce sobre as aprendizagens, constitui eficácia” (p. 14).

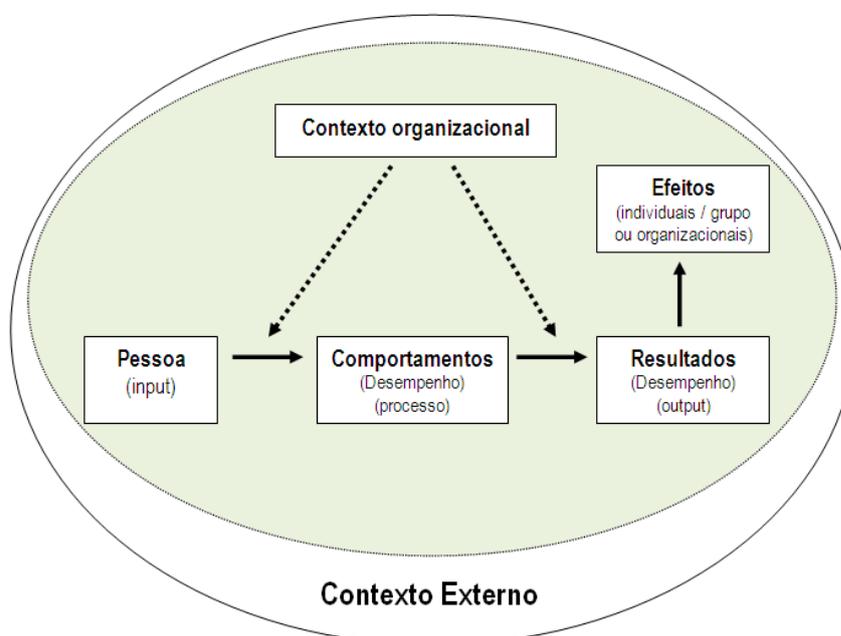
Caetano (2008) refere que o desempenho (de colaboradores) nas organizações pode ser perspectivado segundo conceções distintas, conforme se salientam os meios (comportamentos) ou os fins (resultados). Quando se avalia os comportamentos, de acordo com um dos modelos mais validado empiricamente por Campbell (citado em Caetano, 2008) “o desempenho diz respeito a um conjunto de comportamentos relevantes para os objetivos da organização e que podem ser medidos em termos da sua contribuição para aqueles objetivos” (p. 29). Se, pelo contrário, o desempenho está focalizado nos resultados que derivam dos comportamentos ou atividades realizadas pelos colaboradores, num determinado período de tempo, “o indivíduo deve realizar diversas funções, atividades ou tarefas consideradas necessárias que se traduzam em *resultados* e um determinado nível para que a organização possa alcançar os seus objetivos e prosseguir eficazmente na sua estratégia” (idem, p. 30).

É por demais evidente que, nesta última perspetiva, um indivíduo é contratado porque se espera que os resultados acrescentem valor à organização. Para que o sistema de desempenho ancorado a esta conceção seja efetivo, o que terá de se observar, registar, medir e avaliar é única e exclusivamente os resultados, sejam eles consequência de comportamentos individuais ou de equipa.

²⁶ Santos (2009) entende competência como um conjunto de conhecimentos específicos dos professores, um repertório daquilo que sabem e fazem, muito embora não se considerem os efeitos desses atributos sobre os outros sujeitos.

Se pretendermos sintetizar esta duas concepções, o desempenho, sob o ponto de vista dos colaboradores, exprime-se nas tarefas que realizam diariamente (comportamentos), enquanto do ponto de vista da empresa e dos gestores o desempenho dos trabalhadores tem expressão nos resultados que apresentam (Caetano, 2008).

Desta perspetiva, para que melhor se traduza este tipo de concepção de desempenho, apresenta-se, na Figura 3.1., um esquema elucidativo da mesma:



(Adaptado de Caetano, 2008, p. 31)

Figura 3.1. Conceção de desempenho.

Procurando conjugar os conceitos anteriores, abordar-se-á a avaliação do desempenho, tendo em linha de conta o pensamento de variados autores e os estudos que foram realizados neste âmbito. Pretende-se, e julga-se, que a literatura referenciada vai ao encontro daquele que é o modelo de ADD em Portugal, conscientes de que muita outra literatura da especialidade poderia ser consultada.

Avaliar o desempenho dos professores é um processo que implica observação, descrição, análise e interpretação da atividade profissional. Avaliar pressupõe ao avaliador saber, pela

observação no local de trabalho, em que medida o(s) avaliado(s) adquirem ou desenvolvem competências preconizadas nos referentes de avaliação (Rodrigues & Peralta, 2008).

A avaliação do desempenho na perspetiva de Mondy e Noé (citados em Tejedor, 2012) é um sistema formal de revisão e de avaliação contínua do desempenho de um indivíduo ou de uma equipa de trabalho. Avaliar o desempenho de uma pessoa significa avaliar o cumprimento das suas funções e das suas responsabilidades, bem como o seu rendimento e os resultados obtidos, de acordo com as suas funções, durante um determinado tempo e em conformidade com os resultados esperados. Destina-se a dar conhecimento ao avaliado dos seus pontos fortes e das suas necessidades formativas para melhorar o seu desempenho.

No mesmo sentido, Pereda e Berrocal (citados em Tejedor, 2012) definem a avaliação de desempenho como um processo de medição objetivo, sistemático e contínuo dos níveis de eficácia e de eficiência de um trabalhador ou de uma equipa. A avaliação de desempenho docente é feita, geralmente, a partir de programas formais de avaliação, com base numa quantidade razoável de informações dos avaliados e do desempenho das suas funções.

Avaliar o desempenho docente é um processo pelo qual se procura emitir juízos de valor sobre o cumprimento das responsabilidades do professor no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento dos seus alunos, com base em informações válidas, objetivas e fiáveis, relacionadas com os resultados dos seus alunos e com o desenvolvimento das suas áreas de trabalho.

Segundo Tejedor (2012), a avaliação do desempenho docente deve ter em consideração as funções de cada professor, que podem ser expressas em duas categorias que traduzem o conhecimento, as habilidades, as atitudes e os valores inerentes à profissão docente:

- O saber: O professor sabe o que ensina? Como ensina? Conhece os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos seus alunos?
- O fazer: O professor faz aquilo a que se tinha comprometido? Se o faz, fá-lo bem? Respeita os seus alunos?

Como se pode perceber, o primeiro objetivo da avaliação de desempenho corresponde ao domínio do conhecimento e o segundo ao domínio do comportamento. Tejedor (2012) considera que ambos os domínios, juntamente com as propostas resultantes do desenvolvimento profissional, constituem o que entende por desempenho.

Entende-se que um sistema de avaliação de desempenho deve abranger um conjunto de mecanismos que permitam definir qual o grau de contribuição de cada pessoa para a consecução dos objetivos exigidos para as funções (docentes), bem como para os objetivos da instituição (escola). Facilita, tal como consideram Weaver e Jornet (citados em Tejedor, 2012), as ações necessárias para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, bem como para melhorar as suas possibilidades de progressão na carreira.

No entender de Werther e Davis (citados em Tejedor, 2012), uma organização não pode adotar um qualquer sistema de avaliação de desempenho. O sistema tem de ser válido e fiável, eficaz e aceite. A abordagem deve identificar os itens que estão relacionados com o desempenho, medi-los e proporcionar *feedback* aos trabalhadores.

Para isso, um sistema de avaliação tem de tornar justo e racional o processo e tem de permitir valorizar o desempenho com objetividade, profundidade e imparcialidade.

Valdéz Veloz (2000), no documento da comunicação apresentada no *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*, no México, advoga que

La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes (s.p. - introdução).

Este mesmo autor refere, ainda, que a avaliação do desempenho docente é uma atividade de análise, de compromisso e de formação de professores, que avalia e ajuíza o conceito, a prática, a projeção e o desenvolvimento da sua atividade e da profissionalização docente. A avaliação do desempenho docente é um processo sistemático de obtenção de dados válidos e confiáveis, com o objetivo de verificar e avaliar o efeito que produz no desenvolvimento dos alunos, as suas capacidades pedagógicas, a sua emotividade, a sua responsabilidade e a sua capacidade relacional com alunos, pais, direção da escola, professores e com as várias instituições da comunidade (Valdéz Veloz, 2000).

Infere-se que avaliar pressupõe conhecer a realidade passada em todas as suas valências, destacando-se eventuais conflitos em ações realizadas, apontando e avançando com planos de melhoria e, sobretudo, a partir das informações e dados recolhidos, de forma fundamentada, com a participação e envolvimento dos intervenientes, e emitindo juízos sobre a evolução do desempenho e da complexidade das tarefas.

Considerando que existem, como em qualquer sistema de avaliação, efeitos indesejados ou acessórios ao processo, Valdéz Veloz (2000) foca alguns aspetos importantes na avaliação de desempenho docente:

La evaluación del desempeño de los docentes, según la manera de planificarla y ejecutarla, puede ser más perjudicial que beneficiosa para el desarrollo de los estudiantes en general y para sus aprendizajes en particular. Evidentemente, si los docentes sienten que se pone en peligro su supervivencia laboral y profesional, tenderán a comportarse y actuar de forma tal que le garantice quedar bien ante la evaluación, independientemente de sus convicciones educativas y de la riqueza de los procesos que ello comporte. Una actuación no comprendida y sin embargo asumida, por la presión de una evaluación de su desempeño, no supondrá mejoras en la calidad de la enseñanza, sino trabajo externalista o de fachada, pudiéndose potenciar acciones indeseadas y distorcionadoras para una educación de alta calidad (2000, s.p.)²⁷.

Mas como avaliar o desempenho docente? Tejedor (2012) enumera como procedimentos a serem utilizados na avaliação do desempenho docente aqueles que se baseiam na:

- Autoavaliação (este procedimento poder ser questionado pelo facto de o professor poder, de forma pouco ética, falsear a verdade);
- Opinião de supervisores, inspetores, diretores outros docentes com outras funções (pode fazer pensar que o objetivo põe mais em ênfase o controlo do que a ajuda, desvirtuando a essência da avaliação que deve acarretar a prática avaliativa dos docentes. Contudo, pode fornecer dados indicadores complementares à autoavaliação do professor);
- Opinião dos alunos (apesar de requerer maturidade dos alunos para fazer juízos críticos, este procedimento constitui, por vezes, fonte de informações única para estudos piloto sobre a avaliação docente, uma vez que os alunos são os únicos observadores permanentes da prestação do professor. A sua prática baseia-se na aplicação de um questionário);
- Aplicação de instrumentos estandardizados para medir capacidades e competências específicas do professor (área científica do professor);
- Análise dos resultados alcançados pelos alunos (se considerado como o melhor procedimento para avaliar o desempenho docente, pode estabelecer-se a relação: aluno aprende ⇒ bom professor ou aluno não aprende ⇒ mau professor. No entanto, este dado relacionado com o rendimento dos alunos é, sem dúvida, aquele que pode gerar mais inquietação e dúvidas aos professores. Se parece lógico que a principal atividade do professor é produzir aprendizagens nos alunos,

²⁷ Sublinhado nosso.

parece razoável incluir os resultados dos alunos como indicador de qualidade da sua atividade. Contudo, esta associação não é inequívoca por variadas razões, pelo que deve considerar variáveis condicionantes, como por exemplo, as características do currículo, da instituição, o meio sociofamiliar dos alunos, bem como as suas capacidades e atitudes);

- Modelo de avaliação de competências (engloba as funções cognitivas, técnicas, integradoras, relacionais e afetivo-morais. Assume uma avaliação de desempenho docente por competências em que os procedimentos devem ser condicionados pela condições institucionais em que o professor trabalha, integrando, como refere Garcia et al. [citados em Tejedor, 2012], orientações básicas: formativa, participativa, humanista e tecnicamente multidimensional).

Parece ser oportuno referir, após a conclusão deste subcapítulo e considerando a posição de Valdéz Veloz relativamente às condições em que a avaliação de desempenho decorre, que se está em condições de dizer que a questão central desta dissertação

As práticas pedagógicas dos docentes com aulas observadas são percebidas como diferentes pelos alunos, comparativamente às práticas pedagógicas das suas aulas não observadas?

é pertinente e que se justificam os seguintes objetivos:

- a) **Saber se os alunos percebem que os professores os preparam para as aulas observadas.**
- b) **Saber se as práticas pedagógicas dos docentes com aulas observadas são percebidas como diferentes pelos alunos, comparativamente às práticas pedagógicas das suas aulas não observadas** relativamente aos domínios da:
 - b.1.) Realização das atividades letivas.***
 - b.2.) Relação pedagógica com os alunos.***
 - b.3.) Avaliação das aprendizagens dos alunos.***
- c) **Conhecer a percepção dos alunos sobre a avaliação das aprendizagens.**

3.4.- As dimensões formativa e sumativa da avaliação do desempenho

No capítulo anterior, referiu-se que, em junho de 2009, o CCAP recomendou que:

o enquadramento legal e normativo da avaliação do desempenho docente torne clara a sua orientação em dois sentidos complementares: a melhoria do desempenho docente apoiada em processos de avaliação formativa e sumativa, bem como a prestação de contas sobre a qualidade do desempenho docente (CCAP, 2009a, p. 2).

A avaliação de professores, tal como está concebida, permite apontar como finalidades:

- a prestação de contas do desempenho docente;
- a gestão da carreira profissional (acesso, progressão e vencimento);
- o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional de ensino (ajuda individual e formação em contexto de trabalho);
- melhoria do sistema educativo.

O regime de avaliação coloca, como referência para a avaliação do desempenho, os objetivos e as metas preconizadas nos documentos de gestão (projeto educativo e plano anual de atividades) e os padrões de desempenho docente previstos (Decreto Regulamentar n.º 2/2010) e determinados a nível nacional (Despacho n.º 16034/2010). Estabelece uma associação entre o perfil de competências para o desempenho da docência e o desenvolvimento profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001) e entre os objetivos individuais do professor e os documentos de gestão, colocando a ênfase num plano de desenvolvimento pessoal e profissional, em que sejam destacadas as potencialidades de cada professor, que faça de cada professor o seu próprio motor de formação e aperfeiçoamento e que transforme a ação educativa do professor num espaço de formação crítica e reflexiva.

Esta linha discursiva vai ao encontro de se perspetivar uma melhoria da qualidade da escola, que enfatize o papel fundamental dos professores como um fator incontornável para a mudança na escola e promotor de uma “mente coletiva”, que caracterize a escola como uma organização aprendente (Bolivar, 2000, citado em Formosinho & Machado, 2010b). Delineia também as perspetivas de supervisão na formação de professores que, focalizados no espaço da sala de aula, não ignorem a atual complexidade da sociedade e da escola, propondo uma supervisão repensada no seu conceito, papel e funções, como referem Oliveira-Formosinho e Alarcão e Tavares (citados em Formosinho & Machado, 2010b).

Esta visão é bastante otimista e pressupõe uma dimensão formativa que, na sua avaliação, ancorará como aspetos valorativos a reflexão do trabalho do professor num processo de aprendizagem continuado, essencial para o seu percurso como profissional.

Na perspetiva de Fullan e Hargreaves (citados em Formosinho & Machado, 2010b), associar a avaliação do desempenho à promoção do desenvolvimento profissional é uma perda de tempo, um desperdício de energia e de esforços, destinados a detetar uma diminuta percentagem de incompetentes, porquanto se perde a oportunidade de se abandonar o modo solitário do desenvolvimento da docência e de se criar redes de trabalho em equipas como condição de sustentabilidade utilizada para facilitar e não para constranger a qualidade do serviço público de educação. É por esse mesmo motivo que os autores conferem à avaliação do desempenho o mesmo tratamento que a burocracia, devendo ser utilizada para facilitar e não para constranger o desenvolvimento da docência e a melhoria da escola.

Ora, se se atender ao modelo de ADD vigente, verifica-se que segue um rumo diferente do acima apontado por Fullan e Hargreaves. Efetivamente, o modelo de ADD afasta-se de uma conceção de escola reflexiva quando desloca o enfoque da escola para o professor, equiparando-o a um funcionário administrativo ou a um operário de uma linha de montagem; quando substitui a colaboração pela fiscalização, assente numa base de desconfiança, reduzindo a eficácia; quando coloca o saber do lado do avaliador e elimina a aprendizagem colaborativa e cooperativa de observação mútua; quando se organiza para detetar o erro e subalterniza o desenvolvimento de competências e uma procura comum de aperfeiçoamento (Formosinho & Machado, 2010b).

De facto, tal se perspetiva, como refere Oliveira-Formosinho (citada em Formosinho & Machado, 2010b), quando o foco da avaliação está no ato de ensinar e o fragmenta num intuito apenas de medida e de classificação, quando substitui uma visão holística do desempenho em detrimento de objetivos, por um aglomerado compartimentado de classificações e de parcelares juízos de valor, e quando associa a complexidade da atividade docente a um perfil polifacetado de competências decretadas a nível nacional (Decreto-Lei n.º 240/2001).

A função sumativa sobrepõe-se, claramente, a uma função formativa do desempenho. O controlo é acentuado por uma definição prévia e pelo prolongamento de uma lógica de

seleção e de recompensa, castigo ou frustração (limitação de quotas para as classificações de *Muito bom* e *Excelente*²⁸) com elevado impacto na progressão da carreira.

Tentar associar a função certificadora da avaliação do desempenho docente à de supervisão é duvidoso, uma vez que à primeira está associada uma classificação, que por sua vez se irá repercutir na (progressão da) carreira. Tal função encontra-se associada aos resultados (produto) e não aos processos. Esta perspetiva de avaliação por medida (Hadji, 1994) remete-nos para uma função puramente de controlo administrativo, em que a eficiência é a palavra de ordem.

A avaliação, ao ser assim entendida, coloca em questão a autonomia profissional e torna-a num dispositivo de certificação, de domínio e de controlo das carreiras, em detrimento de melhoria das práticas. Deixa de fazer sentido a vertente de supervisão, restando-lhe o conformismo, que se fica pelas vontades e intenções normativo-legais.

Como referem Formosinho e Machado (2010b), este regime de avaliação do desempenho docente apresenta um duplo sentido, o da prestação de contas do desempenho e o da avaliação do mérito desse mesmo desempenho para efeitos de contabilização para progressão na carreira.

Ou seja, o modelo de ADD oscila entre uma lógica formativa, associada a mecanismos de desenvolvimento profissional, como forma de promover a qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, e uma lógica sumativa, aliada a mecanismos de prestação de contas, com efeitos na progressão da carreira, constituindo esta a via para premiar o mérito e a excelência.

Considerando o estatuído no n.º 3 do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 75/2010 (décima alteração do ECD) - objetivos da avaliação do desempenho -, após as alterações que lhe foram introduzidas, verifica-se que três dos objetivos têm tanto um carácter formativo como sumativo, enquanto dois se destacam, claramente, por uma lógica sumativa de avaliação.

O Quadro 3.4, que a seguir se apresenta, permite uma melhor visualização do enquadramento dos objetivos da avaliação de desempenho e das suas funções formativas e sumativas patentes no diploma:

²⁸ No Cap. 2 já se referiu que os princípios e os objetivos que nortearam a avaliação de desempenho continuam a assentar no SIADAP, nomeadamente na manutenção de uma diferenciação por mérito, balizando as percentagens das menções qualitativas de *Muito bom* e *Excelente*, bem como da sua dependência do resultado das classificações da avaliação externa de escolas.

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

Quadro 3.4.

Objetivos das funções formativa e sumativa da avaliação de desempenho docente consignadas no estatuto da carreira docente.

Referência Normativa	DL 75/2010 - n.º 2 do artigo 40.º A ADD visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para...	
	... o desenvolvimento profissional [Lógica Formativa]	... a prestação de contas. (reconhecimento do mérito e da excelência) [Lógica Sumativa]
Alínea a)	Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente	
Alínea b)	Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente	-----
Alínea c)	Identificar as necessidades de formação do pessoal docente	-----
Alínea d)	Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente	
Alínea e)	-----	Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente
Alínea f)	Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente	
Alínea g)	Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho	-----
Alínea h)	Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente	-----
Alínea i)	-----	Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional

Poder-se-á, sempre que se queira, fazer um esforço para se conseguir que este modelo de ADD venha a implementar o trabalho colaborativo entre professores, a prática reflexiva e um acompanhamento e supervisão das práticas pedagógicas que permitam ultrapassar dificuldades nos percursos profissionais e que tragam uma melhoria da qualidade das escolas e das aprendizagens dos alunos.

Esta postura formativa trará consigo, inevitavelmente, uma avaliação que será realizada ao longo do ciclo avaliativo, tomando características de cariz formativo, por se realizar de forma contínua e continuada durante o processo em que as informações do desempenho são recolhidas e registadas, por forma a visar a melhoria das práticas e a fornecer indicações para a necessidade de formação, numa área específica.

Em contrapartida, a razão sumativa deste modelo de ADD, baseada na informação recolhida no final do processo, com a finalidade de verificar o grau de concretização dos objetivos propostos, visa, única e exclusivamente, uma classificação diferenciadora dos desempenhos.

Este antagonismo que se verifica entre uma avaliação ora formativa ora sumativa leva-nos a relembrar as posições de Fullan e Hargreaves (associar a avaliação do desempenho à promoção do desenvolvimento profissional é uma perda de tempo, um desperdício de energia e de esforços, perdendo-se a oportunidade de criar redes de trabalho colaborativo em equipa como sustentabilidade da qualidade do serviço público de educação) e de Hadji (associar a função certificadora da avaliação do desempenho docente, associada aos resultados, à de supervisão, associada aos processos, é duvidoso, uma vez que a classificação terá repercussão na progressão da carreira, numa função de puro controlo administrativo), questionar-se-á se o propósito destes dois tipos de avaliação deverá coexistir, ou não, no mesmo modelo.

Recorda-se que este modelo enuncia objetivos que valorizam a componente formativa. Todavia, pelo conhecimento e entendimento que se tem da organização escolar, verifica-se que a sua exequibilidade é dificultada não só pelo modelo em si, mas também pela forma como os currículos estão estruturados e a prestação do trabalho letivo docente (componentes letiva e não letiva) deverá estar organizada (condicionada por imposições normativas), deixando pouco tempo para outras tarefas que não as de cumprimento burocrático das normas. Neste sentido, é inútil apelar à reflexão dos professores se não houver uma organização escolar que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição da carreira docente não for coerente com este propósito. Muito simplesmente se poderá dizer que não valerá a pena repetir intenções e criar um figurino normativo para as encaixar, se não tiverem uma tradução concreta em ações e compromissos políticos.

Quanto aos aspetos sumativos, pode referir-se que a ação da escola é também condicionada, uma vez que as metas que define vão valorizar a componente sumativa da avaliação dos docentes, no intuito de posteriormente os classificar.

Estamos assim perante várias ambiguidades. Entre as metas da escola, os objetivos enunciados, os objetivos da avaliação prescritos, os resultados da avaliação externa das escolas, os resultados académicos dos alunos, os professores têm em mãos uma

preocupação não só com o processo de avaliação, como também com os instrumentos de registo.

Na Figura 3.2. apresenta-se, em forma de esquema, as funções formativa e sumativa da avaliação do desempenho docente:

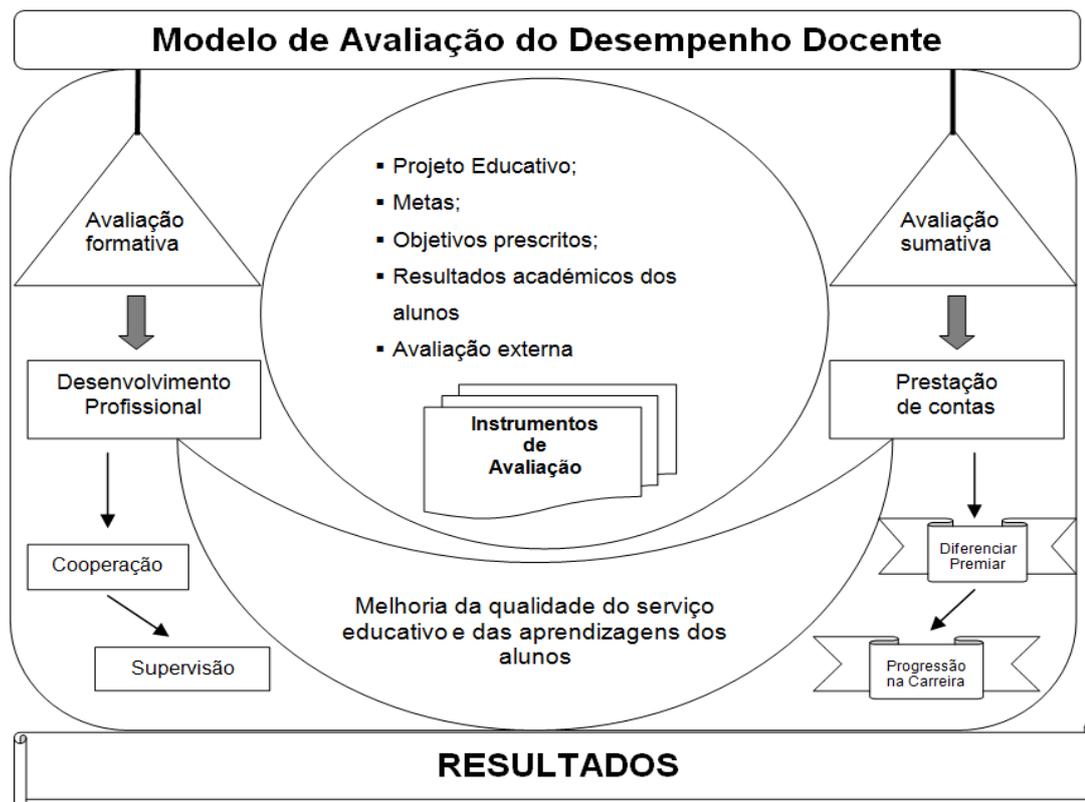


Figura 3.2. Modelo de Avaliação do Desempenho Docente: funções formativa e sumativa.

Valoriza-se o controlo e a quantificação e dirige-se a atenção para a objetividade de verificar e medir as competências dos docentes. A avaliação do desempenho fica, então, transformada e reduzida a questões puramente técnicas, remetendo para segundo plano o trabalho colaborativo e o acompanhamento da prática letiva.

Com estas asserções decorrentes da análise que até aqui tem vindo a ser feita ao modelo de ADD, dificilmente se pode perceber onde e como é que o mesmo possa dar alento e

estimular os professores para a melhoria das práticas pedagógicas, tal como preconizado no regulamento do modelo, porquanto pouca coerência se tem encontrado desde o seu princípio, tais foram as várias e sucessivas alterações que lhe foram sendo introduzidas, bem como ao ECD, desde a sua implementação para ser operacionalizado.

Num sistema centralizador e burocrático, será de esperar que a mobilização dominante ancore numa perspetiva de produção normativa burocrática tipo *top down* que, efetivamente aconteceu, numa clara intenção marcadamente política (Hadji, 1995), de um governo maioritário e com uma cada vez menos previsível continuidade, após o final do mandato (o que veio a acontecer), para que fosse implantado este modelo de avaliação. Recorde-se a divisão da carreira em professor e professor titular e a colaboração forçada e imposta a que foram sujeitos os professores e as escolas na construção e aprovação (vinte dias úteis) dos instrumentos de avaliação (como se de uma mera insignificância se tratasse).

O que parece ser muito claro, no que à avaliação de professores diz respeito, é que se trata de um processo que deve ser orientado, principalmente, para a estimativa do nível de qualidade da educação, com a finalidade de contribuir progressivamente para a sua melhoria. O critério básico será a utilidade eficaz de todo o processo como um recurso para a melhoria do ensino, considerando como indispensáveis os propósitos da avaliação formativa. O processo de avaliação também terá de ser concebido como uma estratégia para apoiar a investigação sobre o processo de ensino e de aprendizagem, em cujos resultados se deverão basear as orientações sugeridas para a necessária inovação metodológica (Bolivar e Weaver, citados em Tejedor, 2012).

CAPÍTULO 4 – A OPERACIONALIZAÇÃO E REGULAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: COMPONENTE CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA: «DIMENSÃO - DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM»

A avaliação do desempenho docente, qualquer que seja o método ou modelo utilizado, é uma tarefa complexa e difícil. Existem vários aspetos fundamentais a ter em conta que, por uma razão ou outra, têm os seus prós e os seus contras. Aquele que parece ser fundamental é a observação de aulas, pois seria impensável avaliar os professores sem os ver em ação. No entanto, a observação das aulas não deveria ter um papel tão determinante, se se ignorar outros aspetos do ensino que não são facilmente observáveis. Desta forma, a avaliação deve incorporar variadas fontes de dados do desempenho do professor e da sua consequência nos alunos (Valdéz Veloz, 2000).

Inerente ao objetivo de estudo da presente dissertação, a problemática da componente científico-pedagógica, no âmbito do Modelo de ADD, encontra-se associada à observação de aulas na dimensão do *Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, que engloba os domínios da *Preparação e organização das atividades letivas*, da *Realização das atividades letivas*, da *Relação pedagógica* e do *Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos*. O espaço de sala de aula constitui um campo de fundamental importância, uma vez que a atividade aí desenvolvida se centra no envolvimento dos alunos na aprendizagem.

Neste capítulo faz-se o enquadramento normativo-legal desta componente, com uma breve revisão da literatura no que concerne à observação de aulas, ao planeamento e preparação das atividades letivas, à relação pedagógica e à avaliação dos alunos.

4.1. Enquadramento normativo-legal

O ECD e o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, definem como objeto da ADD quatro dimensões do desempenho dos docentes:

- a) Vertente profissional, social e ética;

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

(artigo 42.º do ECD; artigo 4.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010)

Estas dimensões, recuperadas, com algumas diferenças terminológicas, do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto - perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário -, são aferidas com base nos domínios de avaliação referenciados no artigo 45.º do ECD e no grau de cumprimento dos deveres profissionais do pessoal docente, consignados nos artigos n.ºs 10.º (deveres gerais), 10.º-A (deveres para com os alunos), 10.º-B (deveres para com escola e os outros docentes) e 10.º-C (deveres para com os pais e encarregados de educação) do mesmo estatuto.

Dando cumprimento ao disposto no Decreto Regulamentar n.º 4/2008, o CCAP propôs os padrões de desempenho docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, visto ter sido conferida a este Conselho a competência de “promover e propor a definição de padrões de desempenho profissional e de metodologias que permitam orientar a avaliação do desempenho docente” (alínea d) do n.º 1 do artigo 4.º).

Na proposta que apresenta, o CCAP refere que

Os padrões de desempenho definem a essência da profissão docente 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.

(CCAP, 2010b, p.1)

Batista (2011) alerta que “não é possível falar de verdadeira comunidade profissional, nem é possível considerar processos de regulação e de desenvolvimento de autoridade pedagógica qualificantes e credíveis” (p. 21) sem se contar com um referente comum que

“deve ser lido em contexto de modo a ser apropriado pelos sujeitos da ação, num quadro de valorização dos espaços de autonomia profissional e das singularidades” (p.22) de cada organização.

De acordo com o artigo 7.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, o modelo de ADD então vigente considerava como elementos de referência obrigatórios os padrões de desempenho docente aprovados pelo Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, e as metas e os objetivos definidos e inscritos nos projeto educativo e planos anual e plurianual de atividades em cada uma das escolas/agrupamentos.

Os padrões de desempenho “definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão”, visando a contextualização e a orientação da prática docente, uma vez que constituindo um documento “de referência nacional (...) deve ser lido em contexto, isto é, de acordo com o projecto e características de cada escola e com as especificidades da comunidade em que se insere” (Preâmbulo do Despacho n.º 16034/2010). Nesta perspetiva, constituem-se como um referencial para a ADD, conferindo

tranquilidade ao processo de avaliação, pois permitem que, à partida, avaliados e avaliadores, em sentido lato, conheçam as ações que uns têm de desenvolver e os outros de observar, para que o professor em avaliação se possa situar num determinado nível de desempenho docente.

(Graça *et al.*, 2011, p. 27)

Os padrões de desempenho para cada uma das dimensões de desempenho profissional - social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida -, sobre as quais incide a avaliação, incluem os domínios que as operacionalizam e os respetivos indicadores, que “traduzem a operacionalização do desempenho docente em evidências nos domínios, contribuindo para orientar a acção profissional” (ponto 2 do Anexo ao Despacho n.º 16034/2010).

Relativamente aos indicadores que o citado Despacho prescreve (Quadro 4.1), os mesmos não estão definidos para cada um dos domínios, mas sim para a sua globalidade, cabendo a cada CCAD a definição dos mesmos.

Quadro 4.1.

Indicadores da dimensão - Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

DIMENSÃO	DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM
DOMÍNIOS	Preparação e organização das actividades lectivas Realização das actividades lectivas Relação pedagógica com os alunos Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecimento científico, pedagógico e didáctico inerente à disciplina/área disciplinar. · Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis. · Integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares. · Concepção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos. · Planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação. · Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis. · Promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos. · Comunicação com rigor e sentido do interlocutor. · Promoção e gestão de processos de comunicação e interacção entre os alunos. · Desenvolvimento de actividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados. · Promoção de processos de auto-regulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos. · Aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua actividade. · Utilização de evidências na análise crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados. · Reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada.

(Fonte: Despacho n.º 16034/2010)

No entanto, na proposta do CCAP, verifica-se que estes indicadores foram propostos para cada subdimensão, que no caso suprarreferido (desenvolvimento do ensino e da aprendizagem) correspondem à “concepção e planificação do ensino e da aprendizagem; operacionalização do ensino e da aprendizagem e regulação do ensino e da aprendizagem”. Para além desta divisão dos indicadores foram igualmente propostos como critérios os seguintes: “Rigor (científico e didáctico); Coerência (planificação/acção/avaliação); Adequação aos aprendentes; Eficácia de comunicação; Uso de evidências; Procura de melhoria” (CCAP, 2010b).

Numa perspetiva de clarificar o que deve ser avaliado, o citado diploma define, igualmente, níveis de desempenho para cada uma das dimensões, tomando como referência os cinco níveis de avaliação de desempenho docente – *Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente*, assumindo o nível *Bom* como padrão de referência para a definição dos descritores indicativos dos demais níveis de desempenho. Assim,

as descrições do nível *Bom* caracterizam a consecução de um desempenho correspondente, sem limitações, ao essencial dos indicadores enunciados [e os] níveis *Muito Bom* e *Excelente* situam-se no patamar de desempenho que, para além da satisfação dos requisitos essenciais, se caracteriza, no conjunto das dimensões, por níveis elevados de iniciativa, colaboração e investimento (para ambos dependendo do

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

grau) a que acresce, para o nível de *Excelente*, o reconhecimento da sua influência e papel de referência na escola e na profissão.

(ponto 3 do Anexo ao Despacho n.º 16034/2010)

O Quadro 4.2. mostra, para cada nível de desempenho, a descrição do desempenho docente clarificando o que deve ser avaliado. Contudo, os comportamentos descritos e passíveis de serem observados, para cada um dos níveis, constituem uma orientação e um referencial para objetivar a apreciação do desempenho. Balizam e orientam, segundo referentes comuns, mas permitem o seu desenvolvimento ou explicitação, por parte das escolas.

Quadro 4.2.

Descritores da dimensão - Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

NÍVEIS	DESCRITORES
EXCELENTE	O docente evidencia elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área curricular. Planifica com rigor, integrando de forma coerente e inovadora propostas de actividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens. Promove consistentemente articulação com outras disciplinas e áreas curriculares e a planificação conjunta com os pares. Concebe e aplica estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos e comunica com rigor e elevada eficácia. Promove ambientes de aprendizagem em que predomina o respeito mútuo e a interação. Concebe e implementa estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, monitoriza o desenvolvimento das aprendizagens, reflecte sobre os resultados dos alunos e informa-os regularmente sobre os progressos e as necessidades de melhoria. Utiliza sistematicamente processos de monitorização do seu desempenho e reorienta as suas estratégias de ensino em conformidade. Constitui uma referência para o desempenho dos colegas com quem trabalha.
MUITO BOM	O docente evidencia elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área curricular. Planifica com rigor, integrando de forma coerente propostas de actividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens. Dá relevância à articulação com outras disciplinas e áreas curriculares e à planificação conjunta com os pares. Concebe e aplica estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos e comunica com rigor e eficácia. Promove ambientes de aprendizagem em que predomina o respeito mútuo e a interação. Concebe e implementa estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, informa regularmente os alunos sobre os seus progressos e as necessidades de melhoria. Utiliza processos de monitorização do seu desempenho e reorienta as estratégias de ensino em conformidade.
BOM	O docente evidencia conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área curricular. Planifica de forma adequada, integrando propostas de actividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens. Participa em processos de articulação com outras disciplinas e áreas curriculares e de planificação conjunta com os pares. Procura adequar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos e comunica com rigor. Promove ambientes de aprendizagem em que predomina o respeito mútuo e a interação. Implementa estratégias de avaliação adequadas, informa regularmente os alunos sobre os seus progressos. Utiliza ocasionalmente processos de monitorização do seu desempenho e reorienta as estratégias de ensino em conformidade.
REGULAR	O docente evidencia lacunas no conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área curricular. Planifica o ensino, mas não manifesta coerência entre propostas de actividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens, nem realiza processos de articulação curricular e com os pares. Implementa estratégias de ensino nem sempre adequadas às necessidades dos alunos e revela dificuldade ao nível da comunicação. O ambiente de aprendizagem é globalmente equilibrado, embora com falhas na interação. Utiliza processos pouco diversificados de avaliação das aprendizagens dos alunos e não os informa sobre os seus progressos. Não usa processos de monitorização do seu desempenho e revela alguma dificuldade em reorientar as estratégias de ensino.
INSUFICIENTE	O docente revela lacunas graves no conhecimento científico e falta de rigor na planificação. Manifesta falhas a nível científico-pedagógico, patentes na aplicação de estratégias de ensino e na comunicação com os alunos. Revela claras dificuldades na criação de ambiente de aprendizagem apropriados. Utiliza processos elementares de avaliação das aprendizagens dos alunos, não os informa sobre os seus progressos. Não usa processos de monitorização do seu desempenho.

(Fonte: Despacho n.º 16034/2010)

Afigura-se, desta forma, uma questão que até ao momento não foi abordada mas que poderá ser objeto de futuros trabalhos de investigação. A avaliação do desempenho docente, para além das funções formativa e sumativa, tem um carácter normativo (descritores definidos a nível nacional) ou criterial (adaptação a cada escola dos descritores dos

definidos a nível nacional)? Coloca-se, então outra questão: os princípios da equidade, da proporcionalidade e da justiça serão respeitados na progressão da carreira, uma vez que cada escola poderá adaptar e desenvolver os descritores definidos a nível nacional (norma) que constituem apenas uma orientação, significando que os níveis de avaliação/classificação podem ser diferentes de escola para escola (critério)?

Resumindo, os padrões de desempenho contemplam para cada dimensão os respetivos domínios e indicadores, estabelecendo níveis de desempenho relativos aos mesmos, segundo a organização ilustrada pela Figura 4.1:

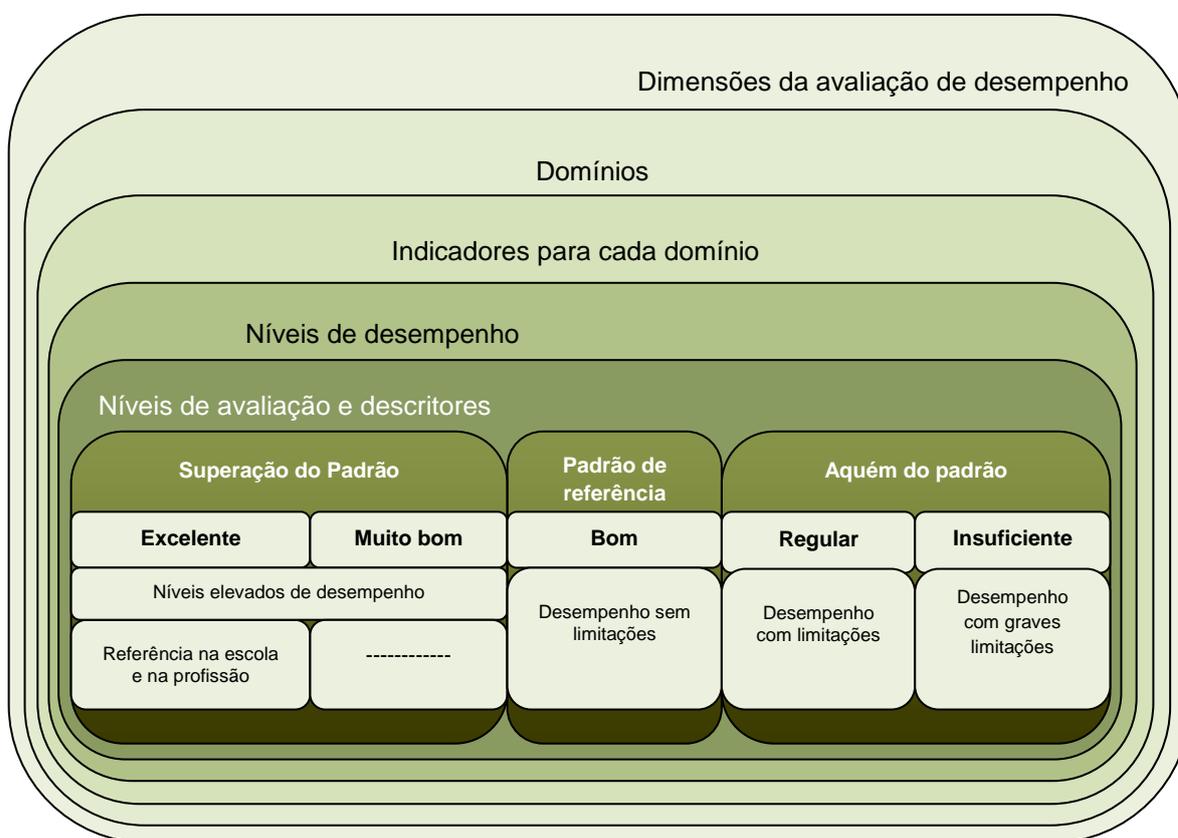


Figura 4.1. Organização dos padrões de desempenho (Despacho n.º 16034/2010).

Considerando a forma como os padrões de desempenho estão organizados, importa fazer uma ligação dos mesmos a cada uma das dimensões e respetivos domínios tal como definidos nos artigos 42.º e 45.º do ECD (Quadro 4.3):

Quadro 4.3

Dimensões e domínios de avaliação, segundo o ECD

Dimensões	Domínios
Vertente profissional, social e ética.	Transversal ao exercício da profissão docente.
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.	Preparação e organização das atividades letivas.
	Realização das atividades letivas.
	Relação pedagógica com os alunos.
	Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.
Participação na escola e relação com a comunidade educativa.	Cumprimento do serviço letivo e não letivo distribuído.
	Contributo dos docentes para a realização dos objetivos e metas do projeto educativo e dos planos anual e plurianual de atividades.
	Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão.
	Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.
Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.	Formação contínua e desenvolvimento profissional.

(Fonte. Artigos 42.º e 45.º do ECD)

O trabalho docente desenvolve-se em torno destas quatro dimensões mas a que, porventura, é a mais importante é a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. O teor do próprio despacho ministerial refere que esta dimensão “operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso” e considera que essa operacionalização “implica, por um lado, eficácia e rigor na condução e organização das atividades de ensino; por outro lado, a gestão eficaz dos processos de comunicação e das interações em sala de aula” (ponto 1 do Anexo ao Despacho n.º 16034/2010). Mais adiante fundamenta esta sua pretensão considerando que

embora o trabalho do docente se desenvolva articulada e integradamente em todas as dimensões, a função principal deste profissional é *ensinar* e promover a aprendizagem dos alunos. Desta forma, o processo de concepção, planeamento, operacionalização e regulação do ensino e da aprendizagem constitui o cerne da actividade docente e a missão central da escola, sendo o restante trabalho desenvolvido de forma integrada e complementar a esta dimensão.

(ponto 1 do Anexo ao Despacho n.º 16034/2010)

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

Consignada no Regulamento da avaliação do desempenho (Decreto Regulamentar n.º 2/2010), a observação de aulas deve desenvolver-se numa perspetiva formativa e de melhoria da prática docente, sendo legalmente obrigatórias a existência de um “documento de registo de observação de aulas” (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, artigo 16.º, n.º 2) e a realização de uma apreciação conjunta sobre as aulas observadas entre o avaliado e o relator/avaliador (idem, artigo 18.º, n.º 2).

A observação de aulas e, conseqüentemente, a avaliação do *desempenho científico-pedagógico* do docente inicialmente obrigatória para todos os docentes passou a sê-lo só em situações específicas como apresentado no Quadro 4.4:

Quadro 4.4.

Observação de aulas - enquadramento normativo-legal

	Referência Normativa	Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro	Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho	Referência Normativa
Observação de aulas	Artigo 17.º n.ºs 3 e 4 conjugados com o artigo 45.º n.ºs 1, 3a) e 4 do ECD (DL 15/2007)	- Obrigatória para todos os professores; - 2 aulas, sendo optativa uma 3.ª aula, em cada ano do ciclo de avaliação.	- Obrigatória na <u>transição para o 3.º e 5.º escalão da carreira docente</u> ; - Condição necessária para ascender às menções de <i>Muito bom</i> e <i>Excelente</i> . - Mínimo de 2 aulas em cada ano do ciclo de avaliação;	Artigo 9.º n.º 2 b) Artigo 9.º n.º 2 a) Artigo 9.º n.º 3
Intervenientes no processo	Artigo 11.º Artigo 13.º	- Avaliado; - Comissão Coordenadora da Avaliação do Desempenho;		Artigo 11.º Artigo 12.º
	Artigo 13.º n.º 1 a) Artigo 13.º n.º 1 b) Artigo 18.º n.º 3	Avaliadores: - <u>Coordenador</u> departamento curricular ou professor titular da área disciplinar do avaliado; - <u>Diretor</u> da escola; (Opcionalmente, poderia ser requerida a apreciação dos pais e encarregados de educação)	Avaliadores: - <u>Júri de avaliação</u> - <u>Professor da mesma área disciplinar e grau académico superior ao avaliado</u> ; - <u>detentor de formação especializada em avaliação do desempenho</u> , (preferencialmente); - <u>Relator</u>	Artigo 13.º Artigo 13.º n.º 3 a) Artigo 13.º n.º 3 b) Artigo 14.º

No primeiro ciclo de avaliação, a apreciação recaía nos domínios da “Preparação e organização das actividades lectivas”, da “realização das actividades lectivas”, da “relação pedagógica com os alunos” e no “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” (cf. n.º 1 do artigo 17.º, Decreto Regulamentar n.º 2/2008), sendo que a recolha e registo da informação era efetuada com base em instrumentos elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico (idem, n.º 1 e 2 do artigo 6.º).

Com a aprovação do novo regulamento - Decreto Regulamentar n.º 2/2010 -, estas indicações passam a ficar omissas e as únicas menções que se encontram relativamente à observação de aulas e aos referidos instrumentos de registo são: “os instrumentos de registo são aprovados pelo conselho pedagógico [...] tendo em conta os padrões de desempenho docente e as orientações do conselho científico para a avaliação de professores” (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, n.º 2 do artigo 10.º), “a avaliação do desempenho tem por referência os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional, sob proposta do conselho científico para a avaliação de professores” (idem, alínea a) do artigo 7.º), o relator tem por competência “proceder à observação de aulas, sempre que a ela haja lugar, efectuar o respectivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspectiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas” (idem n.º 2 b) do artigo 14.º) e ponderar a referida avaliação, “bem como o resultado da apreciação conjunta efectuada com o avaliado sobre as aulas observadas” (idem, n.º 2 do artigo 18.º).

Recorde-se que, em julho de 2008, o CCAP, nas recomendações n.º 2/CCAP/2008, considerava que a observação de aulas é

um dos elementos mais relevantes dos sistemas eficazes de avaliação do desempenho docente, pelas potencialidades e pelos efeitos positivos que pode ter para romper o isolamento em que a actividade docente tradicionalmente ocorre e criar condições que conduzam a uma melhoria do desempenho profissional.

(CCAP, 2008a, p. 12)

No Relatório sobre o Acompanhamento e a Monitorização da ADD na rede de escolas associadas ao CCAP, de junho de 2009, a referida comissão, no que concerne à observação de aulas e discussão/diálogo sobre as aulas observadas, concluiu que

a avaliação da componente científico-pedagógica constituiu um dos factores de mal-estar nas escolas. Os próprios avaliadores não se sentem preparados nem à vontade para desempenhar esse papel e mostram-se afectados pelo questionamento da sua legitimidade por avaliados. Dos docentes que vieram a requerer a avaliação da componente científico-pedagógica, identificam-se os seguintes perfis: docentes do quadro que desejam obter a classificação máxima; docentes do quadro e contratados que entendem a observação da prática docente como um elemento imprescindível da avaliação do desempenho; docentes contratados, que dependem da avaliação para contratações futuras.

(CCAP, 2009b, p. 30)

4.2.- A observação de aulas

Quando se fala em observação de aulas num contexto de avaliação de desempenho docente, importa, em primeiro lugar, reconhecer que para avaliar é necessário ter o conhecimento mais profundo e completo do objeto da avaliação para não cometer apreciações e juízos que poderão ser injustos (Gonçalves, 2010). Em segundo lugar, a obrigação de ter a sapiência de colocar as questões técnicas (Hadji, 1994) que devem estar na génese de um processo de avaliação, para se saber o que observar e como observar. Para responder à primeira questão, se por um lado, se pensa em competências que, objetivadas por comportamentos, permitem justificar a prática da avaliação, sabendo-se que existem inúmeros comportamentos que podem exprimir as mesmas competências, por outro, não podem ser esquecidos os princípios da justiça (componentes observáveis mais ou menos iguais para todos) e da equidade (respeito pela singularidade das situações a observar).

Para Gonçalves (2010),

observar e avaliar é naturalmente necessário que existam observados e observadores, um objeto de observação e de avaliados e avaliadores.[...] A epistemologia do observar para avaliar é um território do conhecimento que interessa a todos os actores do processo educativo, com enfoque para os professores e alunos (p. 56).

Uma avaliação de qualidade reside na utilização de inúmeras e diversificadas fontes de dados para documentar os desempenhos de professores, sendo que o método mais comum para os avaliar é através da observação de aulas. A observação de aulas é utilizada em cerca de 94% dos distritos escolares no EUA, como principal método na recolha de dados, o que poderá apresentar problemas significativos, caso os observadores tenham uma excessiva confiança nas suas observações e essa observação se traduza, por exemplo, “num potencial artificialismo de uma só visita à sala de aula” (Stronge, 2010, p. 35).

Nos EUA, por tradição, a avaliação de professores era baseada no “próprio ato de ensinar e era quase exclusivamente documentada através do uso de observação de sala de aula” (Tucker & Stronge, 2007, p. 14). Estes autores referem, que num estudo realizado pelo *Educational Research Service*, a quase totalidade dos administradores (99,8%) de escolas públicas norte-americanas utilizava como principal técnica de avaliação, na avaliação dos professores, a observação direta na sala de aula. No entanto, essas observações formais pressupunham alguma quebra de confiança, uma vez que se levantavam alguns problemas

significativos à avaliação do professor, nomeadamente o artificialismo e uma pequena amostra do desempenho (Tucker & Stronge, 2007). Mesmo que essa situação seja reforçada por mais três ou quatro observações, consideram, estes investigadores, que a observação:

- Pode ser artificial por natureza;
- Sugere uma abordagem de inspeção em relação à supervisão;
- Possui uma validade limitada baseada na perícia e competências do observador;
- Revela-se pouco abrangente (i.e., encontra-se restringida às competências pedagógicas); e
- Engloba uma pequena amostragem do verdadeiro trabalho do professor com os seus alunos (por exemplo, quatro horas de observação equivaleriam a menos de metade de 1% do tempo de lecionação de um professor durante todo um ano lectivo).

(Tucker & Stronge, 2007, pp. 14-15)

Mas, mais relevante que estas desvantagens, a grande falha, considerada verdadeiramente fulcral, decorre da “assunção de que a existência de boas práticas durante a observação equivale necessariamente ao sucesso académico dos alunos”; ora, considerando que a aprendizagem dos alunos é o maior objetivo do professor, “então deverá ser medida diretamente e não extrapolada a partir de observações limitadas e circunscritas à instrução na sala de aula” (Tucker & Stronge, 2007, p. 15). Não quererá isto significar que se deva abandonar a observação da sala de aula para promover a melhoria do professor, bem pelo contrário, uma vez que a sua eficácia deve ser julgada e demonstrada pela prática pedagógica na sala de aula e também pelo sucesso dos seus alunos.

A avaliação de professores deve ter por base dados recolhidos de múltiplas fontes, no sentido de garantir uma maior abrangência das tarefas profissionais a que o docente se dedica. De entre essas fontes, Stronge (2010) considera que as principais são a observação de aulas, os inquéritos aos alunos, o portefólio do professor e o aproveitamento escolar e outros dados de desempenho. Relativamente à observação de aulas, esta pode ser uma forma útil de recolha de informação sobre o desempenho docente, mas caso seja utilizado como processo único de recolha de dados, apresenta limitações (Stronge & Tucker, citado em Strong, 2010). A este propósito Zepeda (citado em Strong, 2010, p. 36) refere que

Dada a importância da qualidade docente para a melhoria dos resultados dos alunos, a avaliação do ensino nas salas de aula torna-se, assim, no primeiro passo para melhorar a instrução e, ao mesmo tempo, para ajudar os professores a analisar as suas práticas.

Quanto à aplicação de inquéritos aos alunos, Stronge (2010) aponta o *feedback* dos alunos como uma fonte de informação viável que aumenta a compreensão do ensino e da aprendizagem, constituindo, assim, um suplemento relevante de informação para a avaliação. A tal facto não é alheio os alunos serem os principais *clientes* da prestação do serviço docente, constituindo “um argumento válido para os envolver no próprio feedback de avaliação” (Stronge & Ostrander, citado em Stronge, 2010, p. 36). A aplicação de inquéritos quer a alunos quer a pais e encarregados de educação “permite considerar percepções de agentes educativos-chave sobre a experiência da aprendizagem na sala de aula (Stronge, 2010, p. 36).

Em França, verifica-se que a abordagem que é feita pelos inspetores, resultado de inspeções de frequência variável, conjugada com o peso da primeira classificação atribuída ao docente em função da posição do concurso de recrutamento, juntamente com a dimensão aleatória do desempenho do docente avaliado, conduzem a injustiças ao longo da carreira (Hadji, 2010). Estes tipos de abordagem “provocam e fundam quatro críticas que são, muitas vezes, formuladas: artificialismo, pontilhismo, submissão às normas em uso e confusão de papéis” que Attali e Bressoux (citado em Hadji, 2010, p. 124) descrevem da seguinte forma:

- Artificialismo: a intrusão de um inspetor na sala de aula modifica o seu ambiente normal e natural. O docente, uma vez avisado atempadamente, prepara com muito cuidado a aula que vai ser observada.
- Pontilhismo: questiona-se o carácter demasiado pontual da observação de uma aula de uma hora, no máximo, e o facto de o inspetor julgar o trabalho desenvolvido pelo professor ao longo do ano letivo.
- Submissão às normas em uso: tanto o inspetor como o inspecionado (avaliado) são tributários de usos dominantes na disciplina e /ou no corpo inspetivo. Existem hábitos e tradições às quais os inspetores têm tendência a adaptar-se e os avaliados tendem a adaptar-se àquilo que sabem ou ao que pensam ser os seus hábitos. Perpetuam-se os modelos.
- Confusão de papéis: Crítica às finalidades. Como pode a mesma pessoa (inspetor) controlar, enquanto representante da administração, e acompanhar o

desenvolvimento profissional e pessoal do professor. Como pode ser juiz e orientador ao mesmo tempo?

Avalos (2010), em consequência da implementação, em 2004, do modelo de avaliação de professores no Chile, refere a sugestão de alguns professores em ser utilizada observação do trabalho do professor na sala de aula, em substituição da gravação de uma aula, uma vez que não existe tradição de procedimentos de supervisão de sala de aula. Nesta linha de pensamento, apresenta as vozes de alguns professores que encontram, na observação e na avaliação de aulas, vantagens e utilidade para o seu trabalho:

Penso que a única maneira de saber se fazemos bem ou mal o nosso trabalho de ensinar, passa pela observação directa de aulas pelos nossos superiores hierárquicos e pelo Ministério. Oxalá as nossas aulas sejam como uma montra para a comunidade, a partir da qual todos nos vejam a ensinar os seus filhos.

[...]

Uma supervisão na sala de aula, sem aviso prévio, é a melhor e a mais autêntica avaliação do trabalho docente, com todas as dificuldades reais em que se trabalha em alguns estabelecimentos de ensino.

(Avalos, 2010, p. 59)

No Canadá, e no entendimento de Tardif e Faucher (2010), de entre o leque de opções, “utensílios e instrumentos” a considerar na avaliação da profissionalidade dos professores, indicam “o portefólio, as sessões de observação em sala de aula e o recurso a questionários” (p. 48).

Destes “utensílios/instrumentos”, importa, no momento, tentar perceber qual o fundamento ou pertinência, para estes autores, da observação em sala de aula e da aplicação de questionários.

Com efeito, Tardif e Faucher (2010), relativamente à observação em sala de aula, consideram que é impensável “imaginar uma avaliação” de professores que não “incluísse sessões de sala de aula” (p. 49). Fazem uma analogia com um médico e com um advogado, sem se observar, respetivamente, a interação com os pacientes ou sem ter em conta a argumentação em tribunal.

Contudo, os citados autores, relativamente às sessões de observação em sala de aula de um determinado professor, levantam algumas questões a saber:

- Os momentos de observação devem ser planificados com o avaliado com antecedência ou decorrer em períodos fortuitos?
- Quantas deverão ser as sessões de observação?
- Que duração deve ter cada sessão?
- As observações devem ser contínuas ou esporádicas?
- As observações são sustentadas por um instrumento de registo detalhado ou deve ser mais abrangente?

Na verdade, poder-se-ia colocar uma outra questão, para além destas, que se enquadra no contexto da educação básica (1.º ciclo): para um professor em situação de monodocência, em que é responsável pela lecionação das áreas curriculares de língua portuguesa (leitura, escrita, comunicação oral), matemática, estudo do meio (ciências naturais, história, geografia) e expressões (artística e físico-motora) é necessário haver períodos de observação em todas estas áreas?

Interessa, então, procurar a validade e a fiabilidade da avaliação sobre a profissionalidade desse professor. Esta procura, segundo Tardif e Faucher (2010), “constitui o melhor guia na justiça da resposta a todas as perguntas” (p. 50).

No que concerne à aplicação de questionários, Tardif e Faucher (2010) advogam que no processo avaliativo, devem ser consultados os pares com quem o avaliado interage, os alunos e os pais. No entanto, consideram que antes da conceção desse instrumento devem ser obtidas respostas a três questões: “(1) Qual a intenção da utilização deste questionário? (2) As perguntas são abertas ou fechadas? (3) Qual o objetivo de cada pergunta?” (p. 50).

Relativamente à primeira questão, facilmente se percebe que pretende ser uma contribuição única, por um lado, e um “valor acrescentado” complementando outras informações, por outro; quanto à segunda questão, o facto de se privilegiar questões fechadas ou abertas prende-se, em primeiro lugar, com questões de temporalidade e de modalidade de análise e, em segundo, com taxas de resposta, tendo sempre em atenção que o desenvolvimento de uma resposta desanima, frequentemente, os respondentes; com a terceira questão pretende-se dar ênfase à complementaridade da primeira questão (Tardif & Faucher, 2010).

Na opinião de Estrela (1984), observar pode ajudar o professor a conhecer e a identificar fenómenos, a ser sensível às reações dos alunos e a recolher, organizar e interpretar a informação.

Por sua vez, Damas e De Ketele (1988) definem observação como sendo um processo que não tem um fim em si mesmo mas que se subordina e se põe ao serviço de outros processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, a formulação de juízos, a investigação descritiva e a experimentação.

O estudo desenvolvido pela OCDE sobre a Avaliação de Professores em Portugal, apresentado em julho de 2009, refere, na Avaliação e Conclusões, que a ADD deve basear-se em três instrumentos centrais: observação de aulas, autoavaliação e portefólio do docente. Na verdade, considera que

A avaliação do desempenho do professor, tanto para o desenvolvimento como para progressão na carreira, deveria ser rigorosamente fundamentada pela observação de aulas, visto que é na sala de aula que são aplicadas e exercidas as dimensões chave do desempenho docente. Por conseguinte, estamos de acordo com o sistema português ao sublinhar a importância do papel que tem a observação de aulas. Há, contudo, necessidade de desenvolver orientações para a realização da observação de aulas.

(Amelvoort, Manzi, Matthews, Roseveare & Santiago, 2009, p. 6)

Sobre a observação de aulas, Reis (2011) considera, que por mais tranquilidade que o professor aparente, nunca essas aulas irão ser encaradas como aulas normais. As metodologias e as atividades a que o professor recorre são aquelas em que se sente mais à vontade para mostrar as suas melhores competências. Os critérios dessas escolhas recaem mais no comodismo do professor do que nas necessidades dos alunos.

No que se refere à avaliação de professores, em Inglaterra, Elliot (citado em Day, 2010) pretende que seja depositada confiança nos professores argumentando que “A prestação de contas em relação ao desenvolvimento de uma verdadeira qualidade do ensino está condicionada pelo facto de estarmos dispostos a confiar nos professores como indivíduos capazes de se envolverem no processo, livres dos olhares implacáveis da auditoria” (Day, 2010, p. 149).

Seja qual for a interpretação que se faça do trabalho dos professores, um facto irrefutável que se sublinha é a “capacidade dos professores tomarem decisões autónomas sobre aquilo que ensinam, como ensinam e sobre a forma como avaliam o seu próprio ensino e o progresso e resultados dos seus alunos” (Day, 2010, p. 149). Os acontecimentos da sala de aula deixaram de ser privados, criando maior abertura a observações e avaliações por parte de terceiros.

Após esta breve revisão de literatura, passando por vários investigadores e vários países, a observação de aulas, associada a outras técnicas de avaliação, como os questionários a alunos, reveste-se de extraordinária importância para a avaliação de professores.

Não será, porventura, inoportuno referir que durante um processo de avaliação poderão sempre surgir situações de erro. Neste sentido, Caetano (2008) distingue vários tipos de erro, que ocorrem em função da postura do avaliador, a saber:

- O erro de *halo ilusório* - o avaliador baseia-se numa apreciação geral do avaliado, negativa ou positiva, a partir da qual classifica cada um dos atributos a avaliar.
- O erro de *brandura* - o avaliador classifica os vários atributos ou comportamentos dos avaliados acima do ponto médio da escala, como se esta começasse a meio.
- O erro de *severidade* – o avaliador classifica na tendência inversa da anterior, sendo que a classificação se generaliza abaixo do ponto médio da escala, como se os pontos máximos desta fossem inatingíveis.
- O erro de *tendência central* - verifica-se quando a generalidade das classificações se situa em torno do ponto médio da escala.
- O erro de *restrição de amplitude* - o avaliador, de forma intencional ou não, utiliza exclusivamente um ou dois pontos da escala.
- O efeito de *recência* - o avaliador deixa-se condicionar, nos seus julgamentos parcelares do desempenho do avaliado, por ocorrências recentes, muito próximas do final do período em avaliação.
- O erro fundamental da *atribuição causal* – o avaliado atribui os seus fracos desempenhos a fatores contextuais externos, enquanto o avaliador ignora esses fatores, imputando toda a responsabilidade do nível de desempenho ao avaliado. Esta situação gera com frequência, alguma conflitualidade entre avaliado e avaliador.
- O erro de *contraste* – o avaliador aprecia o desempenho do avaliado por comparação com o desempenho de outros, ao invés de o fazer tendo como referência os critérios e padrões considerados orientadores do sistema de avaliação. Esta situação é bastante difícil de evitar, ocorrendo inevitavelmente inúmeras vezes.

A técnica de observação, enquanto método de investigação, é utilizada com muita frequência na maioria dos modelos de avaliação do desempenho docente. “O seu amplo uso justifica a necessidade de analisar características do desempenho do professor evitando fazer inferência não objetivas daquilo que verdadeiramente acontece na sala de aula” (Valdéz Veloz, 2000, s.p.).

No entanto, Vadéz Veloz (2000) refere que existem alguns problemas de carácter prático para a sua execução. Considera que é necessário decidir se se deve informar com antecedência o professor da(s) observação(ões). A calendarização das aulas observadas pode decorrer de uma obrigatoriedade normativa-legal, o que, na opinião do autor, se afigura desejável, uma vez que possibilita a realização de uma reunião prévia com o objetivo do avaliador e avaliado ponderarem as características dos alunos/turma a observar, bem como os procedimentos de observação e as expetativas. A planificação das aulas observadas permite que seja feita uma seleção mais precisa do tipo de turma que se vai observar. Por outro lado, as observações que não são previamente anunciadas podem detetar aqueles professores que não preparam os seus alunos ou que não estão motivados e que alteram o seu comportamento habitual quando sabem que vão ser observados.

4.3.- Planeamento e preparação das atividades letivas

A forma como o professor organiza os conteúdos que os alunos têm de aprender é elucidativo de como concebe o ensino. O professor tem de ter conhecimento dos processos e conteúdos dos processos pedagógico-didáticos, dos alunos e do que estes podem trazer para a interação educativa (Danielson, 2010).

Mas, como refere Danielson (2010), não basta conhecer o conteúdo, uma vez que este terá de ser transformado numa lógica sequenciada de atividades e exercícios que sejam acessíveis aos alunos. A forma como o professor concebe o ensino e os elementos que lhe estão inerentes (atividades, materiais, estratégias de aprendizagem) têm de estar adequadas, ou melhor, apropriadas, quer aos conteúdos quer aos alunos e corresponder aos objetivos educacionais. Não poderão ser esquecidas as técnicas e avaliação que, por sua vez, terão de refletir os resultados dos alunos antes, durante e no final de cada “episódio de aprendizagem” (p. 27). Dito de outra forma, o professor não pode deixar de ter em consideração o uso dessas técnicas para objetivos formativos e de que forma é que as avaliações podem proporcionar o diagnóstico em que os alunos demonstram o seu nível de conhecimento, durante a sequência de ensino, enquanto podem fazer ajustamentos.

O planeamento demonstra como o professor organiza as aprendizagens, pela forma como assegura que os alunos aprendam e pelas atividades de aprendizagem que concebe, quer as que inicialmente seleciona, quer as que possa vir a adaptar.

O planeamento deve refletir, dentro de cada conteúdo, os conceitos e princípios, a forma como se relacionam entre si e com os de outras disciplinas, numa perspetiva coerente e articulada. Para isso os professores devem conhecer bem os seus alunos (historial escolar, interesses, capacidades), e as técnicas de avaliação que lhes são apropriadas. Este planeamento irá depois traduzir-se em planos de aula.

Como refere Danielson (2010), é possível perceber, a partir da leitura dos planos, de que forma

o professor tenciona envolver os alunos no conteúdo [...]. As intenções de um professor relativamente a uma unidade ou aula estão refletidas não somente nos planos escritos, mas também na escolha das atividades e dos trabalhos [... traduzidas em] fichas de trabalho, instruções de atividades, quer durante as aulas, quer como trabalho de casa” (pp. 27-28).

Os professores demonstram o seu conhecimento do conteúdo e dos processos pedagógico-didáticos através do desempenho na sala de aula. Como advoga Danielson (2010), essa demonstração é visível através da explicitação clara dos conceitos, das respostas que são dadas às questões formuladas pelos alunos, em que evidenciam os seus conhecimentos, da capacidade em envolver os alunos na aprendizagem, e “através dos materiais de ensino que produzem, de comentários ao trabalho dos alunos e das suas interações com os alunos na sala de aula” (p. 46).

Uma outra forma de o professor demonstrar o seu conhecimento, na sala de aula, é através das suas intervenções orais e escritas. O professor deverá ser capaz de explicar “de que forma os resultados se relacionam com as linhas orientadoras [...] do projeto curricular de escola [...], com os resultados esperados [...] de uma disciplina [...], como se enquadram numa sequência de aprendizagem, reflectindo o equilíbrio entre diferentes tipos de aprendizagem” (Danielson, 2010, p. 53).

Os alunos deverão ser envolvidos em atividades e trabalhos para pensarem de forma abrangente e profunda, o desafio cognitivo é apropriadamente elevado. “O não envolvimento dos alunos leva-os a desistir da tarefa, ao passo que se estiverem envolvidos, o seu trabalho mesmo que incorreto, refletirá um raciocínio sério” (Danielson, 2010, p. 84).

O conhecimento dos recursos utilizados para ajudar a desenvolver o conhecimento dos conteúdos é demonstrado pela capacidade de articular a forma como são incorporados os

recursos disponíveis (na escola, comunidade ou *Internet*), numa unidade do plano ou na sala de aula.

4.4.- A Relação pedagógica com os alunos

A atenção que tem vindo a ser dada ao papel fundamental da figura dos professores na determinação da qualidade do trabalho realizado com os alunos levou a que esse papel comesse a ser reconhecido nos últimos tempos. Pode falar-se de uma pedagogia das matemáticas, de métodos adequados ao ensino das ciências, da didática das línguas vivas, das mais eficazes e variadas técnicas e procedimentos, das regras a ter em atenção. Mas, como defende Pombo (2002), “os resultados só serão diferentes se se tratar de um professor exigente e genuinamente interessado pelos seus alunos” ou, pelo contrário, se se tratar de “um professor descuidado no seu trabalho, desatento, detestado, troçado, ou simplesmente desprezado” (p. 66).

O melhor método não resultará se o professor não conquistar o respeito dos seus alunos. Independentemente do método que o professor utilize, o que o fará iluminar o ensino e a aprendizagem será a forma entusiástica, apaixonada e rica com que se interessa pelo que ministra, pelos seus alunos, pelo modo como vivem e pensam, e, que mesmo distante das didáticas adequadas à sua disciplina, saiba estabelecer com os seus alunos um “parentesco dialógico que constitui o segredo de todos os magistérios (Pombo, 2002, p. 67).

Apesar de tudo o que se possa fazer e dizer, o que passa para os alunos é a figura humana e a presença do professor, o modo como ele se relaciona, como se interessa pelos seus interesses, o modo como vive e cultiva a sua profissão. Não é desprezível considerar que os alunos sabem sempre reconhecer um professor que ora castigam pela troça ora premeiam com respeitosa estima.

As mudanças do *ethos* profissional dos professores, dos currículos, do ensino e da Escola não se operam com simples alterações legislativas ou transformações político-governamentais ou institucionais que, de fora, pretendam dar sentido às tarefas da sala de aula, tal “como não podemos simplesmente aguardar que os nossos alunos reaprendam a ler Camões ou descubram Fernando Pessoa” (Pombo, 2002, p. 68). “É no professor e no seu enfrentamento das questões do *porquê* e do *quem* que se poderá, segundo cremos, encontrar uma alternativa válida para o *entretanto* a que tantas vezes nos reduzimos” (Pombo, 2002, p. 68).

A escola e a sala de aula assentam em complexas interações sociais que não estão imunes a bloqueios comunicacionais que, quase inevitavelmente, irrompem em espaços de (des)encontros de gerações e de confronto de culturas (Postic, 2007).

A complexidade e diversidade das instituições escolares, bem como a sua singularidade e identidade, levam a que o seu centro de análise seja a sua organização. Na verdade, a escola é concebida num “contexto organizacional específico” (Lima, 1996, p. 31) dotado de relativa autonomia que começa a ser analisada pela sua complexidade, diversidade e heterogeneidade (Quaresma, 2010).

Num estudo desenvolvido, em 2009, por Diogo (citado em Quaresma, 2010) em escolas açorianas, a autora procurou apurar em que medida “os contextos de escolarização, nomeadamente os estabelecimentos escolares e as turmas, se constituem como contextos de oportunidades desiguais, com impacto na experiência escolar dos alunos, e através de que processos” (p. 160). As suas conclusões apontam no sentido de as dinâmicas internas operadas na sala de aula, associadas às qualidades humanas e pedagógicas dos professores, a par de outros fatores exógenos à escola (frequência de explicações, meio social), exercerem influência no sucesso académico dos alunos, o qual também é potenciado pela organização pedagógica do estabelecimento de ensino. Estas conclusões parecem rebater a premissa “Schools make no difference” de Barroso (citado em Quaresma, 2010, p. 160).

A sala de aula constitui um espaço relacional de excelência onde coexistem dinâmicas entre professor-aluno. Nesta perspetiva, Relvas (citado em Quaresma, 2010) diz que é

no jogo do Eu-Tu-Nós que tudo se articula, através de aprendizagens formais e, não menos, das informais, num espaço interactivo com adultos que impõem limites normativos de modo hierarquicamente superior no respeito pelas diferenças e com o grupo de pares, num mesmo nível hierárquico (p. 163).

A sala de aula é um espaço estruturado e hierarquizado (Estrela, 1986), onde se encontra uma determinada ordem que é proporcionada pela disposição em fila das mesas/carteiras, facilitadora da vigilância do professor. Este, mesmo não existindo, junto ao quadro de ardósia, o antigo estrado, sobre o qual se posicionava a secretária, continua a ocupar o lugar central na sala, o que lhe permite manter “as condições materiais e simbólicas que lhe permitem manter os estudantes à distância e em respeito” (Bourdieu & Passeron, citado em Quaresma, 2010, p. 165). Uma organização simétrica da sala tem por objetivo fixar um

aluno a cada lugar específico, de forma a evitar comunicações ruidosas e a facilitar, pela localização, a observação e vigilância dos alunos.

O uso que pode ser feito pelos professores do ambiente físico da sala de aula é elucidativo pela “forma como o organizam [...] e usam como recurso de aprendizagem, mas o essencial é o modo como o põem em prática” (Danielson, 2010, p. 75).

Atualmente fala-se muito de indisciplina mas parece ser mais consensual falar-se de indisciplinas, uma vez que a indisciplina se pode manifestar de várias formas, podendo assumir diversificados níveis de gravidade (Amado, 2001).

Na ótica de Pinto (2007), as interações que ocorrem no contexto da sala de aula devem-se, sobremaneira, à não homogeneidade de uma civilidade que permita adequar uma atitude de atenção e interesse dos alunos às finalidades da ação pedagógica. As perturbadoras entradas dos alunos na sala de aula, entre gritos descontrolados, empurrões, pontapés e outros comportamentos de alguma agressividade física, retardam, inevitavelmente, o início das aulas, confirmando-se que a dificuldade está em acalmar e sentar os alunos.

Neste sentido, já Amado (2001) considerava que os comentários despropositados que interrompem constantemente as aulas, a desobediência ostensiva às ordens e regras da sala de aula, as respostas grosseiras que dirigem aos professores, as risadas estridentes, o falar constante, um rodopio que frequentemente se instala com o levantar constante das cadeiras sob o pretexto de dar um recado, de ir buscar um lápis, uma borracha, uma esferográfica, constituem exemplos de desvios constantes e geradores de conflitos entre professores e alunos. A par destas situações ocorrem, igualmente, mas de forma menos gravosa e silenciosa, a comunicação por *sms*, por escritos em folhas ou em cadernos. Todas estas situações configuram práticas obstaculizadoras da relação pedagógica.

Partilhando desta opinião, Estanqueiro (2010) considera ser indisciplina um conjunto de comportamentos dos alunos que perturbam o normal funcionamento da aula. Alerta, no entanto, que não se deve confundir indisciplina com violência. Os comportamentos tidos pelos alunos são reflexo da sociedade atual, em que se observa o desrespeito pela autoridade e falta de civismo nas relações interpessoais, pelo que não será expectável que a escola seja um local de tranquilidade. Neste sentido, o ambiente familiar e a falta de autoridade dos pais complicam a autoridade dos professores. Outro facto apontado por este autor prende-se pela forma como a escola está organizada: “A escola é uma instituição que está organizada de forma burocrática, rígida e selectiva. Tem uma oferta formativa [...]”

incapaz de responder às expectativas e necessidades de alguns jovens. [...] Provoca muitas frustrações e conflitos” (Estanqueiro, 2010, pp. 64-65).

O comportamento dos alunos na sala de aula indica, antes de mais, se o professor estabeleceu, ou não, padrões no início do ano letivo e se os manteve de forma consistente. A forma como forem implementados será essencial para os próprios alunos serem “capazes de explicar os padrões de conduta consensuais” (Danielson, 2010, p.73).

As situações de indisciplina, quando generalizadas, requerem ações concertadas dos professores, tomadas de decisão em conselho de turma, devendo uniformizar-se critérios de atuação e regras comportamentais. A área curricular não disciplinar de formação cívica constituiu um espaço privilegiado ao diálogo e ao debate entre os alunos e o diretor de turma, no sentido de minimizar os problemas da indisciplina e melhorar as atitudes.

Com efeito, “compete ao diretor de turma explicar as regras da escola aos alunos, promover o diálogo entre os professores e envolver os pais na vida escolar dos filhos” (Estanqueiro, 2010, p. 72).

Hargreaves (citado em Bolívar, 2007) considera que a dimensão emocional é o aspeto mais relevante no ensino. Advoga que o bom ensino tem de estar para além do conhecimento dos conteúdos ou da eficiência do professor, em que as emoções positivas no espaço da sala de aula são bastante importantes: “Os bons professores são seres emocionais ou passionais que conectam com os seus alunos e sentem o seu trabalho ou as suas aulas com prazer, criatividade, mudança ou alegria” (Bolívar, 2007, p. 40). Neste enquadramento emocional de relacionamento entre professores e alunos, Hargreaves formula quatro princípios:

- a) O ensino é uma prática emocional;
- b) O ensino e a aprendizagem supõem compreensão emotiva;
- c) O ensino é uma forma de trabalho emocional; e
- d) As emoções dos professores são inseparáveis dos propósitos morais que guiam o seu trabalho e da sua habilidade para os conseguir.

(Bolívar, 2007, p.40)

No entender de Pereira (2007), “a relação vertical que normalmente se desenvolve entre o professor e o aluno é legitimada pelo poder que o saber confere ao professor e pela própria instituição” (p. 201), ou seja, não resulta de um acordo entre as duas partes. Embora pareça simples de perceber e entender, esta relação não evidencia poder ou submissão, podendo a autoridade do professor ser colocada em causa, originando conflitos de poder ou mesmo alargar-se a outras áreas.

Por isso, a relação professor-aluno, segundo Pereira (2007), “pode assumir uma dimensão igualitária, de ajuda, que proporcione um clima psicossocial facilitador da aprendizagem e das interações sociais” (p. 202). A ação proximal dos professores relativamente aos seus alunos permite-lhes desenvolver relações de agrado que constituem um contacto social mais afetivo, por um lado, mas que, pela dificuldade em alguns conseguirem gerir estas emoções, utilizam uma atitude de autoridade, por outro. Esta posição de autoritarismo pode manifestar-se na simples distribuição de tarefas, quer a “nível da expressão de afetos, impedindo o desenvolvimento de sentimentos de prazer, fundamentais para que se estabeleça uma relação gratificante” (Pereira, 2007, p. 202).

Em anos passados, quando se ouviu governantes dizer que tinham uma grande paixão pela educação, levou o mais simples dos mortais a interrogar-se: quem é que nunca se apaixonou por algo ou alguém? Quem é que nunca sentiu o poder das emoções?

Há muitos professores que vivem apaixonadamente a sua profissão, pelo entusiasmo, paixão, empenho, dedicação, pelas recompensas intrínsecas, pelo lado emocional e cognitivo do ensino, bem como pelas dificuldades, complexidade, exigência e desafios que a profissão encerra. Disso dá testemunho Palmer (citado em Flores, 2009; Lapo, 2010) ao elucidar as emoções vividas por alguém apaixonado pela docência:

Sou um professor com o ensino no coração e há momentos na sala de aula em que mal posso conter a minha alegria. Quando eu e os meus alunos descobrimos novos territórios inexplorados, quando a bruma que invadia o caminho se dissipa diante de nós, quando a nossa experiência é iluminada pela vida brilhante da mente – nesses instantes, ensinar é a melhor profissão do mundo. Contudo, noutros momentos, a sala de aula parece estar tão desanimada, cheia de dificuldade ou até mesmo confusa [...] que a minha pretensão de ser professor parece tornar-se num mero fingimento transparente. Nestes momentos, vejo o inimigo em todo o lado: nos alunos que parecem vir de um planeta longínquo, naquela disciplina que eu pensava conhecer e na patologia pessoal que me faz continuar a ganhar a vida desta forma.

(Flores, 2009, p. 240; Lapo, 2010, p. 51)

Mas estas sentidas palavras não deixam também de estar focalizadas nas políticas educativas que

a nossa pressa de reformar a educação, esquecemo-nos de uma verdade simples: a reforma nunca será realizada renovando simplesmente as contratações ou reestruturando as escolas, reescrevendo currículos, ou revendo textos, se continuarmos a desvalorizar e a desanimar os recursos humanos denominados professores, de quem

tanto depende... se não conseguirmos valorizar – e desafiar – o coração humano, que é a fonte do bom ensino.

(Flores, 2009, p. 240; Lapo, 2010, p. 51)

Esta mensagem faz recuar e pensar que a abordagem hierarquizada desta realidade (*top down*), em que no topo estão os políticos e em baixo estão os que trabalham nas escolas, tem-se mostrado como um caminho que não conduz às metas desejadas. Numa posição contrária, Darling-Hammond (citado em Bolívar, 2007) propõe alterar essa imagem, em que “primeiro está a aprendizagem dos alunos, e sucessivamente os professores, as escolas, a comunidade e a Administração educativa” (Bolívar, 2007, p. 45).

As relações que ocorrem numa sala de aula, do ponto de vista dos acontecimentos, vicissitudes e desafios que aí se colocam, não podem ser dissociadas das ideias que dominam os tempos atuais, das políticas educativas que são adotadas pelos governos ou dos acontecimentos externos às escolas que afetam tanto alunos como professores (Trindade, 2009).

Nesta linha de pensamento de Trindade (2009), interessa perceber que a sala de aula, ao constituir um espaço de excelência a privilegiar para se refletir sobre a relação pedagógica, não se encontra dissociada da escola que, por sua vez, não está desintegrada do sistema educativo, uma vez que temos de o compreender, relacionar e enquadrar com a sociedade.

Recorrendo ao ciclo de vida dos professores (referido no capítulo anterior) proposto por Huberman (1992), mediante a fase em que se encontre uma geração de professores, assim terá diferentes tipos e níveis de compromisso. Bolívar (2007) refere que “os ritmos de vida pessoal e profissional [dos professores] darão lugar a um modo de sentir-se numa determinada «geografia emocional»” (p. 42), uma vez que existem alguns períodos mais favoráveis à inovação.

No estudo acima referido de Huberman (1992), é possível encontrar uma fase central encaixada entre a estabilização (4-6 anos) e a autointerrogação (7-25 anos), na qual determinados professores são mais dinâmicos (ativismo). O seu reportório básico está consolidado, surge o interesse em estendê-lo e superar limites institucionais com inovações que, mais tarde, tenderão a diminuir, fruto de um desgaste de energias.

Para que se possa perceber a importância que poderão ter as várias fases por que passam os professores, associada à importância de uma visão de baixo para cima (*bottom up*) e,

sobretudo, ao ímpeto que os professores evidenciam na sua prática pedagógica, é oportuno apresentar a forma como os alunos veem o relacionamento com os professores

A forma como nos apresentam a matéria não é enfadonha ou aborrecida... fazendo com que as aulas sejam interessantes... mais emocionantes... fazem com que as coisas se tornem atrativas, em vez de alguém que só fala e nós escrevemos... explicam as coisas... e não ficam incomodados quando lhes fazemos perguntas... Mantêm a ordem, fazem com que as aulas sejam divertidas e não dizem “este é o vosso trabalho, mãos à obra”... Ajudam-nos e encorajam-nos quando temos um problema... Interessam-se... têm tempo para nós... têm sentido de humor... falam pessoal e confidencialmente com os alunos... fazem-nos acreditar em nós próprios...

(Day, citado em Lapo, 2010, p.63)

Por outro lado, no estudo efetuado por Flores (2003), com professores de várias disciplinas, em início de carreira, verificou-se que esses professores davam grande relevo às suas experiências enquanto alunos, conferindo grande valor àqueles que os marcaram pela positiva. As características marcantes que apontavam eram a “flexibilidade”, a “capacidade de motivar” e a “justiça”, referindo, ainda, que o modo como ensinam tem mais influência do que aquilo que ensinam – “transmitiram conhecimentos que foram importantes para mim” (Flores, 2003, p. 196).

Danielson (2010) reforça este sentimento ao referir que “os alunos lembram-se do calor humano e da preocupação pelos alunos que manifestavam os seus professores preferidos, das suas elevadas expectativas face ao sucesso dos alunos e do seu empenho por eles”, da segurança que esse alunos sentem com esses professores e saberem que “podem contar com eles para serem justos e [...] compreensivos e apoiantes” (Danielson, 2010, p.28). Os professores devem criar uma “atmosfera de entusiasmo relativamente à importância da aprendizagem e do conteúdo”, considerar que os alunos são “pessoas reais, com interesses, preocupações e potencial intelectual”, permitir que os alunos partilhem “a viagem de aprendizagem” proporcionada (Danielson, 2010, p. 28). O professor será reconhecido como um “tipo especial, um protector, um lançador de desafios, alguém que não deixará que lhes aconteça mal algum” (Danielson, 2010, p. 29).

Para esta consultora de Princeton (New Jersey, EUA) o ambiente da sala de aula é um aspeto essencial da competência do professor na promoção da aprendizagem.

Os alunos não se conseguem concentrar no conteúdo académico se não sentirem bem-estar na sala de aula. Se a atmosfera for negativa, se os alunos tiverem medo de ser

ridicularizados, se o ambiente for caótico, ninguém – nem os alunos, nem o professor – se conseguirá concentrar na aprendizagem.

(Danielson, 2010, p. 64)

O professor terá de criar um ambiente de respeito, de harmonia, através quer das suas palavras, quer das suas ações. Uma cultura de aprendizagem encontra-se, principalmente, no aspeto da sala de aula, onde são mostradas evidências (trabalhos dos alunos), na natureza das interações e no tom das conversas. Os alunos demonstram ter atenção ao pormenor e manifestam ter orgulho no seu trabalho, aperfeiçoando-o, quer sozinhos, quer ajudando os colegas. O trabalho desenvolvido na sala de aula, quer pelas atividades, quer pelas interações existentes, transmite uma maior ou menor expectativa aos alunos.

Na perspetiva dos resultados dos alunos, ou seja, do seu rendimento, Bolívar (2007) diz que o mesmo depende da interação de um variado conjunto de fatores. “Se a competência dos professores [...] é o fundamento da melhoria da prática docente, para que de modo continuado influencie os alunos ao longo dos percursos escolares, deve integrar-se num trabalho coletivo de toda a escola” (p. 45). Adianta, ainda, que estes aspetos têm de estar enquadrados num contexto organizativo, em contextos familiares e comunitários e numa determinada política educativa que os possam favorecer ou impedir.

Considera este autor que “não há soluções simples nem mágicas”, qualquer processo de mudança é sempre complexo, “em parte caótico, dependente de contextos, escolas e políticas”, não podendo ser englobado num só modelo, pelo que as situações “*empacotadas*” são vulneráveis (Bolívar, 2007, p. 46).

Se, no senso comum, as políticas educativas não podem mudar o que é relevante na melhoria, ou seja, a forma como os professores ensinam e os alunos aprendem, podem “criar condições para a aprendizagem e desenvolvimento das escolas” (Bolívar, 2007, p. 46). Perante uma imagem de mudança linear de fora para dentro, seria preferível “uma política que a promova de dentro para fora, sem renunciar a sua função de liderança política num sistema público de educação” (Bolívar, 2007, p. 46).

4.5.- A Avaliação dos Alunos

4.5.1.- Conceptualização da Avaliação no Ensino

Ao longo de séculos, os educadores utilizaram diversificadas estratégias para avaliar os conhecimentos e as aprendizagens dos seus alunos. As medidas de avaliação escolhidas eram, na sua maioria, o reflexo da sociedade do momento. Na Grécia, por exemplo, na época de Platão, os alunos demonstravam os seus conhecimentos e a sua inteligência através de provas orais. Na época da Reforma Protestante²⁹, a avaliação dos alunos era feita mediante a capacidade de memorização e de declamação de excertos de textos religiosos; posteriormente, este continuou “a ser o principal meio de avaliação de aprendizagem dos alunos na América Colonial” (Tucker & Stonge, 2007, p. 23). No século XIX, com o aumento da circulação do papel, aliado à *nova invenção* (caneta com pena de aço), começaram a ser realizados exames escritos para avaliar os conhecimentos dos alunos. No século XX, com a distribuição em massa do lápis, a avaliação ganhou novos contornos e surgiu o “teste de aproveitamento padronizado” (Tucker & Stonge, 2007, p. 23), utilizado por vários psicólogos, entre os quais Thorndike e Terman (citados em Tucker & Stonge, 2007). Nestes testes procurou-se conceber “avaliações uniformes para avaliar competências dos alunos, de modo a tomar decisões acerca do tipo de oportunidades educativas que deveriam ter” (Tucker & Stonge, 2007, p. 23). Atualmente, este tipo de teste padronizado é uma realidade política em quase todos os estados dos EUA.

O termo avaliação tem sido utilizado em diversificados contextos, com diversos sentidos e significados, daí ter-se tornado num termo polissémico. Esta polissemia deve-se à existência de variadíssimos processos e práticas de avaliação que envolvem uma esfera da vida social e humana, em que, naturalmente, se inclui a educação. Ora, se a avaliação pode tomar vários sentidos e ser aplicada em vários contextos, também na educação será de antever que tenha finalidades e funções diferentes, que vão desde o currículo, aos programas, aos manuais escolares, às escolas, entre outros.

Pacheco (1996) caracteriza a avaliação como “um termo complexo [mas também] controverso, que devia ser, estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam” (p. 128).

²⁹ A Reforma Protestante consistiu num movimento religioso de renovação da Igreja, iniciado no séc. XVI por Martinho Lutero, monge alemão pertencente à Ordem dos Frades Agostinhos e que conduziu à cisão da Igreja Cristã ocidental que passou a estar dividida em Igreja Católica Romana, por um lado, e em várias igrejas reformadas ou protestantes (Igreja Luterana, Igreja Calvinista e Igreja Anglicana), por outro (consultado em 30 de agosto de 2012, através de http://www.notapositiva.com/dicionario_historia/reformaprotestante.htm)

A necessidade de emitir juízos de valor que visem as tomadas de decisão para que sejam cumpridas as finalidades e funções da avaliação que são impostas política, económica e socialmente justifica a procura da avaliação nos vários domínios que lhe estão implicitamente ou explicitamente ligados.

A avaliação no ensino (das aprendizagens) sempre constituiu uma das principais funções exigidas pela sociedade. O pensamento enraizado de que a função da avaliação predomina na escola sobre a da aprendizagem é justificável pela enormidade e frequência de avaliações, pelo seu carácter normativo e pela importância que lhe é dada pelos alunos, pais e encarregados de educação e a sociedade em geral (Crahay, 1999).

Assim, a avaliação pode ter várias lógicas que Pacheco (1998) distingue de “ajuda à aprendizagem na turma, de intercâmbio conflitual no diálogo social entre professor/aluno/encarregado de educação e de orientação na articulação escola/sociedade” (p. 113).

Durante largos tempos, a avaliação das aprendizagens esteve unicamente ligada a um paradigma quantitativo (positivista) assente em pressupostos objetivos, com ênfase no resultado das aprendizagens, sendo, por este motivo, associada à medida; ou seja, o importante era avaliar o grau de consecução dos objetivos definidos, traduzindo-se depois essa avaliação numa escala de classificação. Daí que “o significado mais usual de avaliação é dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a uma medida” (Pacheco, 1996, p. 129). Neste sentido, Pacheco (1996) explica que medição é a “descrição quantitativa de um determinado comportamento do aluno”, enquanto a classificação é a “integração do grau obtido pelo aluno numa escala específica [...] em função [...] dos itens a avaliar e ainda de uma descrição, interpretação dos contextos e sua valorização” (p. 64).

Nesta perspetiva, a avaliação enquadra-se no domínio cognitivo, incidindo, sobretudo, nos conhecimentos e nas capacidades apreendidas pelos alunos tendo em vista os objetivos definidos. A avaliação, realizada com recurso a testes, era descontextualizada pelo facto de não serem integrados no seu contexto de realização, ou seja, toda e qualquer aprendizagem que estivesse fora dos objetivos previstos não era avaliada. Além disso, o aluno não tinha qualquer participação na sua avaliação, cabendo unicamente essa tarefa ao professor.

Pombo (2002) discorda desta posição, uma vez que esse conceito de avaliação contraria frontalmente aquilo que nos dias de hoje é reconhecidamente uma verdade inquestionada, a saber: “não é possível ensinar sem simultânea e continuamente avaliar. Como se a escola tivesse sido inventada para hierarquizar os indivíduos. Como se o trabalho cognitivo junto

dos alunos tivesse que estar, por alguma misteriosa constrição, na dependência da lógica concorrencial do mercado de trabalho” (p.10).

A partir dos anos 60 do século XX emergem novas formas de olhar o mundo e o homem, nomeadamente ao nível do seu processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, da educação. A aprendizagem humana passa a ser estudada como um processo complexo de (re)construção pessoal das representações sociais. A medida, mesmo que rigorosa, deixa de ter sentido em si própria, pois a aprendizagem é um estado transitório e não finalizado (Santos *et al.*, 2010). Contudo, as práticas de avaliação tendem a estar muito ligadas ao uso da avaliação como medida, sabendo-se que é legitimada institucionalmente (Santos *et al.* 2010).

Surge, então, uma outra abordagem teórica de avaliação, integrada no paradigma qualitativo, baseado nos pressupostos da compreensão e da intersubjetividade, dando realce ao processo e aos resultados a longo prazo e a situações singulares (Ferreira, 2007). A avaliação passa, assim, a ser entendida como

a emissão de um juízo de valor (uma questão de dizer se algo é bom ou mau, funcionando como um modelo de resposta ao processo que exige uma negociação constante e a consideração, além dos resultados, dos antecedentes, processos e juízos), como uma estimação global, uma determinação do mérito ou valor de uma coisa, libertando-a do critério dos objectivos e situando na resposta a questões que contrastam em função dos interesses existentes e dos itens a avaliar e ainda como uma descrição, interpretação dos contextos e sua valorização.

(Pacheco, 1996, p. 129)

A avaliação das aprendizagens passa a constituir “uma das várias componentes curriculares do processo de ensino-aprendizagem, que, pela sua complexidade e especificidade, leva a que esteja nele integrado, mas assumindo características e funções diferentes das outras componentes” (Ferreira, 2007, p. 15). Esta sua integração faz com exista uma inter-relação entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem em que a qualidade de cada uma destas componentes conduz à qualidade das outras (Ferreira, 2007).

Desta perspectiva partilha também Zabalza (1992), quando diz que a avaliação das aprendizagens tem como função facilitar informação sobre o modo como está a funcionar cada um dos componentes desse sistema e o conjunto de todos eles como totalidade sistémica.

Se a avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada do que se passa no processo de ensino-aprendizagem e dos fatores que o determinam (Ferreira, 2007), também tem de ser considerada multidimensional (Hadji, 1994), uma vez que pode

Julgar um trabalho em função das instruções dadas; julgar o nível de um aluno em relação ao resto da turma; julgar segundo normas preestabelecidas. Estimar o nível de competência de um aluno. Situar o aluno em relação às suas possibilidades, em relação aos outros; situar a produção de um aluno em relação ao nível geral. Representar, por um número, o grau de sucesso de uma produção escolar em função de critérios que variam segundo os exercícios e o nível da turma. Determinar o nível de produção. Dar uma opinião sobre os saberes ou o saber-fazer que um indivíduo domina; dar uma opinião respeitante ao valor de um trabalho.

(Hadji, 1994, pp. 27-28)

Apesar de todas estas diversificadas dimensões incluídas na avaliação das aprendizagens, o aluno é ineludavelmente sempre o foco de toda a atenção. “As suas capacidades, necessidades, interesses, expectativas iniciais, pelo seu ritmo de trabalho, pelo seu percurso de aprendizagem, são os resultados conseguidos nesse mesmo processo que são objeto de avaliação” (Ferreira, 2007, p. 16).

Em várias investigações realizadas em Portugal, os participantes dão um claro ênfase à avaliação de conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, nomeadamente a factos, conceitos e procedimentos constantes “nos livros de texto” (Fernandes, 2008, p. 89). Dos instrumentos utilizados, os testes são aqueles mais valorizados e utilizados pelos professores participantes, uma vez que tendem a avaliar exclusivamente conhecimentos correspondentes aos conteúdos de natureza académica, constantes no programa. Os testes permitem “medir com *rigor* as aprendizagens dos alunos” e alguns professores sentem-se “mais seguros e também sentem que a sua vida de avaliadores fica menos complicada”, enquanto outros que “também avaliam outros saberes e outras capacidades tendem a ver os testes como mais *um* meio para recolher informação e evidências de aprendizagem e não o meio privilegiado para avaliar” (Fernandes, 2008, p. 89). Perante este panorama, a atribuição das classificações está sobretudo dependente dos resultados dos testes.

Os participantes, no entanto, e na sua maioria, concorda com a necessidade de se diversificar estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação. Nesse mesmo estudo, assinala-se que nas aulas em que se desenvolvia um ambiente de maior participação dos alunos na aprendizagem, os professores tendiam a ter mais facilidade em valorizar e utilizar

outras estratégias, técnicas e instrumentos, como por exemplo, relatórios, portefólios, trabalhos de casa e questionários, para além dos testes (Fernandes, 2008).

Desta constatação fica a ideia de que a avaliação é mais diversificada, com um significado mais formativo, mais consistente com o ensino e com a aprendizagem, tendo os alunos uma participação mais ativa na resolução das tarefas. A avaliação surge, assim, como um processo de ajuda para melhorar, corrigir, regular, para diagnosticar e facilitar a comunicação (Fernandes, 2008).

Infere-se, então, que os professores recorrem a diversificados instrumentos, entre os quais testes, trabalhos de pesquisa, portefólios, registos de oralidade e relatórios de autoavaliação, para avaliarem as aprendizagens e o progresso dos seus alunos e sustentarem as classificações que atribuem no final de um período ou do ano letivo.

No entanto, para avaliar não basta só *dar as notas*; é necessário valorizar a dimensão formativa da avaliação. Os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação tem de constituir um meio e não um fim. Em todas as disciplinas, os testes e trabalhos de pesquisa, e, no caso das línguas, os registos da oralidade, são os instrumentos que, por norma, são mais utilizados. A forma como os professores avaliam condiciona a forma como os alunos aprendem.

4.5.2.- Os critérios de avaliação

Fernandes (2008) refere, que, por razões várias, é fundamental que os “critérios sejam partilhados e até discutidos com os alunos”, para que a avaliação seja transparente, e para que os critérios “ajudem os alunos a organizar o seu estudo” e contribuam para os “motivar a aprender e a delinear estratégias de aprendizagem e de envolvimento nas tarefas que lhe são propostas pelos professores” (p. 90).

Segundo Nunziati (citado em Santos *et al.*, 2010) “os critérios de avaliação são as regras [...] a que nos referimos para dizer que um aluno realizou de certa forma um trabalho, adquiriu um certo conhecimento ou estabeleceu inter-relações positivas com os outros” (p. 35).

A noção de critério pode, no entanto, assumir entendimentos diferentes mediante as funções da avaliação que lhe está associada. Se a avaliação for entendida como medida, por vezes também chamada de normativa, o referencial é a norma, seja ela do grupo turma ou de um

dado país. Se a avaliação estiver associada à pedagogia por objetivos, também denominada de criterial, porque toma por referencial o conjunto de objetivos predefinidos, vai assentar num conjunto de critérios de avaliação definidos a partir desses objetivos. Na perspetiva de uma avaliação formativa (reguladora), o critério de avaliação pode ser entendido como um elemento de comunicação, o encontro entre avaliado e avaliador. É uma construção, um elemento de diálogo e não pré-existe, à partida, como algo estável.

O estabelecimento de critérios é necessário, mas também é importante que o “professor reflita sobre as próprias impressões criadas e sobre a forma como as estabelece, no sentido de as controlar, analisando as determinações sociais que pesam sobre elas quando avalia um aluno” (Ferreira, 2007, p. 50).

Por norma, os professores dão a conhecer e explicitam os critérios de avaliação da sua disciplina aos alunos, os quais, por princípio, são elaborados a partir de critérios gerais de avaliação, definidos e aprovados no órgão pedagógico de cada escola.

O trabalho que é desenvolvido em redor dos critérios de avaliação deve ser considerado prioritário não só em matéria de avaliação mas também em termos da própria aprendizagem. A explicitação dos critérios aos alunos e a sua apropriação tem contribuído para uma maior transparência, num processo que deve ser partilhado e negociado entre os professores e os alunos, e para o “desenvolvimento de processo de co-avaliação (avaliação entre pares) e de auto-avaliação” (Pinto & Santos, 2006, p. 111).

Para se evitar a arbitrariedade na avaliação, é necessário que os dispositivos de avaliação (instrumentos) utilizados durante o processo avaliativo transmitam objetividade (Pacheco, 1998; 2002) e que o estabelecimento de critérios de avaliação funcione como “um verdadeiro código de conduta e de postura ética” (Pacheco, 2002, p.63), os quais devem ser do conhecimento dos alunos e dos encarregados de educação, se não mesmo negociados com eles. Neste sentido, para conferir maior objetividade e, conseqüentemente, menor arbitrariedade à avaliação, Pacheco (2002) sugere os seguintes critérios:

- i. periodicidade da avaliação;
- ii. intervenientes na recolha de informação (alunos, professores, encarregados de educação e outros intervenientes no processo de avaliação);
- iii. natureza da informação (qualitativa e quantitativa);
- iv. função da avaliação (pedagógica, social, de controlo, crítica);
- v. Instrumentos de comunicação e publicitação da avaliação.

(Pacheco, 2002, p.63)

Perante os critérios definidos, importa clarificar as funções da avaliação. Quanto à função pedagógica, esta dá visibilidade à avaliação, uma vez que hierarquiza os alunos em função do seu mérito e se tomam decisões de certificação, ou não, dos mesmos (Ferreira, 2007). Pacheco (1994) distingue esta função em quatro dimensões, a saber:

- Pessoal - informa os alunos e os professores sobre os seus percursos de aprendizagem, visando o sucesso educativo, através da regulação do processo de ensino e de aprendizagem;
- Didática – permite diagnosticar as dificuldades dos alunos, os seus ritmos de aprendizagem, as suas necessidades, para que a atuação do professor permita a utilização de estratégias adequadas no e para o desenvolvimento de um processo formativo e de aprendizagem adequado às características dos alunos;
- Curricular – permite fazer adaptações curriculares em planos individuais de trabalho, flexibilizando o programa em função das características dos alunos;
- Educativa – funciona como “barómetro da qualidade do sistema educativo, ainda que o sucesso ou insucesso educativo não sejam o único fator que contribua ou explique a qualidade desse mesmo sistema” (Pacheco, 1994, p. 21).

Claramente exercida pelo papel certificador das aprendizagens, a função social da avaliação ocorre ao longo da escolarização dos alunos. A avaliação é o garante do sucesso dos alunos, é a comprovação de que detêm as qualificações necessárias e reconhecidas para o mercado de trabalho. Estamos perante uma dimensão cognitiva desta função que tem prevalecido relativamente a outras, tornando-se no objeto da avaliação devido à tradição do currículo e à imagem da escola (Ferreira, 2007).

A função de controlo, exercida pelo professor, está ligada ao controlo do comportamento dos alunos e da turma e ao trabalho realizado, em que o que se pretende é manter a ordem e estabelecer um clima favorável de trabalho. A avaliação surge como controladora das aprendizagens, podendo atuar como um estímulo para mais e melhor trabalho, como ter um efeito negativo e desmotivador, podendo levar ao abandono escolar (Crahay, 1999).

A função crítica da avaliação consiste em procedimentos de autoavaliação que visam o desenvolvimento do currículo com vista à sua melhoria (Ferreira, 2007).

Considerando que a avaliação das aprendizagens implica uma sequencialidade de passos e procedimentos que atuam de forma integrada, tem como finalidade a tomada de decisões, que podem ser de diagnóstico de interesses, de necessidades ou pré-requisitos para novas aprendizagens; de orientação, durante o processo de ensino-aprendizagem e de certificação

dos alunos (Ferreira, 2007). Significa que as finalidades e as funções da avaliação das aprendizagens determinam a avaliação em diferentes momentos: antes, durante e depois do processo de aprendizagem. Durante estas fases é importante recolher informação diversificada (o que avaliar?), utilizar vários procedimentos de avaliação (como avaliar?) e tomar decisões (para quê avaliar?). Quer isto dizer, que as finalidades da avaliação e as suas funções diferenciam os procedimentos de avaliação, mais do que os seus aspetos técnicos. Tal situação leva à distinção clássica das três principais funções da avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. Estas diferenciam-se não tanto pelas suas dimensões técnicas e temporais, mas sobretudo pelas finalidades com que são realizadas.

4.5.3.- As Práticas Avaliativas Reguladoras

Em todos os documentos oficiais que abordam a avaliação das aprendizagens dos alunos, sejam eles o currículo, os programas, os normativos legais, encontramos sempre referenciadas as modalidades de avaliação formativa e sumativa, embora num ou outro documento também seja referida a avaliação diagnóstica, mas separada da formativa apenas no momento em que acontece (antes de um novo tema ou assunto).

Perspetivando-se que a aprendizagem não segue um percurso linear do simples para o complexo, sendo antes uma sequência de situações desafiantes, desafiadoras e intelectualmente bastante exigentes, cabe ao professor construir os contextos de aprendizagem para cada um dos seus alunos. Estamos perante uma avaliação formativa que passa a ser vista como um processo de acompanhamento e de regulação do ensino e aprendizagem, fazendo menos sentido remeter práticas avaliativas para momentos formais de avaliação (Santos et al., 2010). Será nos momentos do dia-a-dia da sala de aula que o professor terá de interpretar os vários indícios transmitidos pelos alunos, para agir em conformidade e fomentar (outros) contextos favoráveis para que a atividade reguladora se vá desenvolvendo no aluno e o possa tornar cada vez mais autónomo na sua autorregulação.

Independente destas práticas diárias formativas, reguladoras, é necessário que a avaliação:

- i. se dirija ao aluno,
- ii. seja parte integrante do processo de ensino e aprendizagem,
- iii. permita que os objetivos de aprendizagem sejam conhecidos e apropriados pelo professor e pelos alunos,
- iv. tenha por enfoque tanto os resultados como os processos,

- v. seja propiciadora da compreensão e reflexão dos processos de aprendizagem dos alunos, quer por parte do professor, quer por eles próprios,
- vi. incentive a autoconfiança dos alunos na sua aprendizagem, e
- vii. desenvolva uma postura reflexiva a partir dos dados recolhidos dos diferentes actores envolvidos no processo, de modo que todos compreendam o que estão a fazer e porquê.

(Santos et al., 2010, p. 12)

No entanto, como referem Santos *et al.* (2010), as revisões feitas por diferentes autores sobre a investigação em avaliação realizada em Portugal nos últimos anos evidenciam que tal situação não é uma realidade nas escolas portuguesas, o mesmo acontecendo, com maior ou menor expressão, noutros países europeus (Inglaterra, Irlanda e Espanha). A investigação evidencia, que quando se desenvolve uma avaliação “reguladora surgem condições para o professor melhorar o seu ensino e potenciar a aprendizagem dos alunos” (p. 12). Todavia, tal situação não é passível de ser concretizada e concretizável em contextos normais de trabalho do professor, nomeadamente por constrangimentos normativo-legais.

As práticas reguladoras são muito exigentes, principalmente para o professor. Este terá de estar atento à informação e criar instrumentos de registo apropriados. A esta sua atividade avaliativa terá de juntar todas as outras que tem de desenvolver na sala de aula. Não existem fórmulas únicas para cada situação de aprendizagem mas poderá haver umas mais favoráveis que outras. A diversificação dos métodos de trabalho em determinados momentos é uma possibilidade. Se, por exemplo, a aula deixar de estar centrada no professor, optando este pelo trabalho em grupos reduzidos de alunos, aquele poderá ter maior disponibilidade para esta tarefa, sem, contudo, evitar que ocorram situações de discussão em grande grupo, onde a prática reguladora terá de continuar a existir (Santos *et al.*, 2010).

As orientações que o professor vai fornecendo durante a execução das tarefas que propõe são importantes para os alunos. Estas orientações, por sua vez, obrigam a que o professor tenha uma conceção muito clara das próprias tarefas, dos seus objetivos e dos conhecimentos e dinâmicas de ação que a própria tarefa exige. Pinto e Santos (2006) consideram que é fundamental que o professor não se focalize unicamente na resposta perfeita, mas que aprecie a resposta e confronte o aluno com as razões que o levaram a dar aquela resposta e não uma outra.

Para agir em conformidade, a informação recolhida necessita de ser tratada e interpretada, muitas vezes no momento, o que, também, não constitui tarefa fácil. Agir em conformidade, para Santos *et al.* (2010), significa diferenciar, ou seja, ser capaz de interagir com cada situação ou aluno, de acordo com a sua especificidade e particularidade.

Assim, quando se fala de diferenciação pedagógica não significa que se esteja a falar de ensino individualizado (Pinto citado em Santos *et al.*, 2010). “A escola está organizada de forma a ensinar os alunos como se só de um se tratasse” (Santos *et al.*, 2010, p. 13). Quando se fala de diferenciação pedagógica, trata-se de uma diferenciação interna desenvolvida na sala de aula decorrente da identificação e análise das tipologias de dificuldades de aprendizagem.

Esta tarefa configura uma situação complexa e difícil, mas não há forma de evitar práticas avaliativas reguladoras, desenvolvidas de forma consciente e orientada pelo conhecimento que o professor tem dos alunos. Deve seguir-se uma “abordagem construtivista da aprendizagem”, em que o aprendente é o principal agente da aprendizagem e, se se encarar “a avaliação reguladora como fazendo parte integrante dessa mesma aprendizagem, então não há fuga possível” (Santos *et al.*, 2010, p. 13). A avaliação não pode ser intuitiva ou casuística. Importa, também, frisar, que o professor não se pode esquecer que “deverá preocupar-se em desenvolver nos alunos a capacidade de se auto-avaliarem” (Santos *et al.*, 2010, p. 13).

4.5.4.- Práticas de Avaliação vs. Práticas de Ensino

Recordando o que já anteriormente foi frisado - o mundo e a sociedade atual exigem, hoje, uma reforma séria da escola -, ou, como refere Cabral (1977), exigem “uma reinvenção da escola como processo educativo” (p. 50). Passando esta visão para as salas de aula, verifica-se, que articular a aprendizagem, a avaliação e o ensino requer uma reinvenção da vida pedagógica das salas de aula e das escolas. Fernandes (2011) denomina esta articulação de *paradigma da transmissão* que pressupõe um “professor-funcionário ou um professor-burocrata a dizer o currículo e um aluno a tentar seguir o que lhe é dito” (p. 136). Considera que este paradigma terá de ser invertido para dar lugar a um outro paradigma: o da interação social, da comunicação e da atividade individual e coletiva. A aposta dos professores terá de passar por uma utilização criteriosa de variadas tarefas e pela promoção e facilitação da comunicação em todos os níveis, para que os alunos sejam levados a participar ativamente neste processo que os ajuda a aprender (Fernandes, 2011).

Ouvem-se vozes, desde há vários anos, a dizer e a comentar que os alunos devem participar ativamente na construção das suas aprendizagens mas a realidade que se constata são as variadas barreiras que se tem de ultrapassar para que tal se concretize. É bastante fácil falar e dizer, mas é difícil concretizar. Fernandes (2011) considera que os professores têm de estar preparados, têm de se sentir mobilizados para tal e vencerem uma inércia latente, para se poder ultrapassar do tradicional *dizer* do currículo, apesar da possível resistência dos alunos a esse tipo de participação. “A avaliação realizada pelos professores em contexto de sala de aula pode contribuir para ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens” (Fernandes, 2011, p. 132).

As tarefas assumem um papel fulcral e dão o *mote* no desenvolvimento curricular, sendo através de uma dinâmica de professores e de alunos que se aprende, se ensina, se avalia e se regula a atividade nas salas de aula. É pelas tarefas que se diferencia o ensino para que os alunos aprendam e para que a avaliação esteja integrada nos processos educativo e formativo (Fernandes 2011). A esta dinâmica não podem estar alheias: a conceção dos projetos educativos mais dirigidos para este fim, cujo teor deve ser mais objetivo e conter menos conteúdos *floreados* que em nada contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos; um maior apoio às aprendizagens e ao ensino na sala de aula e professores mais bem preparados.

Para mudar as práticas ou as atividades a desenvolver no domínio das aprendizagens, Fernandes (2011) expressa que é necessário ter em conta determinados elementos que interferem nessa mudança, a saber:

- i. os conhecimentos, conceções e práticas dos professores e dos alunos;
- ii. as dinâmicas, os contextos e os ambientes que se constroem nas escolas e nas salas de aula;
- iii. a natureza e a diversidade de tarefas que se apresentam aos alunos; e
- iv. os papéis que professores e alunos devem assumir no processo pedagógico.

(Fernandes, 2011, p. 137)

Não será insensato considerar que os professores, se assim o entenderem e quiserem, podem transformar significativamente as suas práticas pedagógicas. E, para isso, não terão forçosamente de as teatralizar, para um qualquer avaliador num qualquer modelo de avaliação do desempenho. Urge mudar os discursos e as palavras de retórica, ainda que bem fundamentados e persuasivos, e evoluir no sentido de criar, melhorar e desenvolver a articulação entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino (Fernandes, 2011).

Esta articulação deverá ser estudada localmente, de uma forma tão holística como integrada, sendo insuficiente limitar as investigações às entrevistas a alunos, a professores, ou a ambos, para que se possa retirar algo de mais substantivo e mais abrangente do que o que até aqui se tem obtido. Neste sentido, Fernandes (2011) é perentório em afirmar que é necessário estudar essa articulação “em contexto tendo como unidade de análise a sala de aula e não apenas o professor, os seus pensamentos e/ou as suas práticas” (p. 138).

A maioria das investigações que decorreram nos últimos 30 anos em Portugal, no âmbito das avaliações das aprendizagens, realizadas por Fernandes e por Martins (citados em Fernandes, 2011) utilizou praticamente só ações ou pensamentos dos professores como unidade de análise, ignorando, em quase todos os casos, a variedade de interações que decorrem na sala de aula.

Segundo Black e William (citados em Fernandes, 2011), se as práticas de avaliação forem marcadamente formativas, os alunos com dificuldades serão os que mais beneficiarão desta abordagem articulada de - aprender, avaliar, ensinar -, a qual deve ocorrer na sala de aula. Quanto maior a sua articulação, maior a probabilidade dos alunos aprenderem “com mais significado e profundidade” (Fernandes, 2011, p.139).

A avaliação que tem prevalecido e prevalece nas salas de aula continua a ser aquela que está orientada para a classificação, para a certificação e para a seleção dos alunos, em detrimento de outra, que estará virada para os ajudar a aprender. As práticas de avaliação ocorrem principalmente após os períodos em que supostamente se aprende e se ensina, não existindo uma articulação entre os três processos nucleares da atividade que decorrem nas salas de aula.

A avaliação tem de ser pensada como uma questão pedagógica e didática. A avaliação não se pode confundir com classificação ou com medida, nem estar limitada a uma verificação de conteúdos ou de objetivos. “A *avaliação para as aprendizagens* deve ser a modalidade primordial de avaliação nas salas de aula, devidamente articulada com uma avaliação sumativa, que não se limite a estar orientada para as classificações” (Fernandes, 2011, p. 140).

4.5.5.- A Avaliação Da, Para e Como Aprendizagem e a Avaliação Alternativa

Qualquer processo de aprendizagem inclui a promoção de variadas experiências educativas que levem ao desenvolvimento de determinadas competências em diversificados domínios e que envolvam a “mobilização de competências de conhecimento (substantivo, processual e epistemológico), de raciocínio, de comunicação e atitudes” (Raposo & Freire, 2008, p. 98).

A avaliação das aprendizagens é uma questão que tem preocupado, sobremaneira, todos os intervenientes do processo educativo, em especial os professores, pelas reformas que têm sido preconizadas nos ensinos básico e secundário. Estas reformas têm levado a um conceito de escola diferente, uma vez que à avaliação formativa tem sido dado relevo, obrigando as escolas a repensar a avaliação e os seus critérios.

O academicismo, o saber enciclopédico, a transmissão e assimilação dos conteúdos revelam-se incapazes/insuficientes e, por necessidade, a escola tem de se centrar e dar lugar aos processos de aprendizagem (Jesus, citado em Raposo & Freire, 2008).

Importa saber que política(s) educativa(s) está(ão) definidas, qual o caminho a seguir, se mais numa perspetiva cognitivista, se construtivista ou se ambas. A modalidade avaliativa por que se optar marcará os aspetos educativos valorizados pela escola, regulando a prática letiva e os processos dela decorrente. Os objetivos e metas preconizados nos projetos educativos de cada escola determinarão o caminho, face às opções tomadas. Se tiver por objetivo selecionar e preparar os alunos com mais conhecimentos académicos irá, certamente, utilizar práticas de avaliação bem diferentes do que se pretender melhorar e otimizar as potencialidades de cada aluno. De acordo com Hadji (citado em Raposo & Freire, 2008), o tipo de avaliação praticada traduz a ideologia dominante à qual pertence o professor.

As mudanças, como já referido anteriormente, não se fazem por decreto, mas sim por um processo lento, profundo e complexo, de envolvimento da comunidade educativa, para que se minimizem as inquietudes e as práticas avaliativas se alterem. No entanto, a grande dificuldade está no caráter social que a avaliação tem, marcadamente traduzida numa certificação exigida e exigível socialmente, em que os testes e a classificação dominam a avaliação. A avaliação formativa existente perde coerência e continuidade.

Não basta falar de avaliação: é preciso saber, perceber e interiorizar os vários conceitos, funções e modalidades, é necessária a reflexão, o empenho e a capacidade para a operacionalizar. Fullan (citado em Raposo & Freire 2008, p. 99) alerta que “para ocorrer uma

alteração das práticas avaliativas é necessário que o professor se questione sobre as mesmas, promovendo o *insight* necessário à mudança conceptual”. Por outro lado, Pajares (citado em Raposo & Freire 2008, p. 99) “considera que a clarificação das estruturas conceptuais dos professores é essencial para promover o seu desenvolvimento profissional e as suas práticas de ensino, conduzindo a uma melhoria do sucesso dos alunos e da própria instituição escolar”.

No trabalho apresentado por Raposo e Freire (2008) são focados vários estudos realizados, entre 1992 e 2008, sobre concepções de avaliação nas áreas da matemática e da informática. Estes estudos, em que participaram professores de várias disciplinas, mostram que “os docentes sentem dificuldades em alterar e adaptarem as suas práticas avaliativas às novas orientações” (p. 101). Os resultados destas investigações mostram também a resistência dos professores à mudança das práticas avaliativas. Um outro estudo, desenvolvido por Black et al. (citado em Raposo & Freire 2008), mostra “que é necessário repensar o processo de ensino e alterar as estratégias de ensino e de avaliação dos professores” (p. 102).

O que aparentemente estes estudos mostram é que, independentemente de uma ou outra razão, um ou outro contexto, uma ou outra necessidade, um ou outro constrangimento, o que é facto é que os testes, tudo o que é produzido em *papel e lápis*, tudo o que é visível e facilmente registável, e que facilmente se possa traduzir numa classificação, resumem as práticas avaliativas mais utilizadas centradas no conhecimento, desvalorizando capacidades comunicativas e atitudinais.

Esta posição é confirmada por Alves (2004) ao apontar os testes escritos como o instrumento de avaliação mais utilizado pelos professores, fruto de práticas avaliativas formais e objetivas que contrariam um discurso inovador dos professores.

Raposo e Freire (2008) apresentam um outro trabalho, desenvolvido por Earl, em 2003, que mostra, que, pelo facto de a avaliação ser percebida de variadas formas na escola, seria necessário saber como valorizar uma perspectiva cognitivista. Tal situação implicou para o investigador ter de encarar uma forte inter-relação entre a avaliação e a aprendizagem, assumindo que a avaliação é uma parte integrante do processo de aprendizagem. “Neste sentido, apresenta três abordagens do conceito de avaliação: a avaliação *da* aprendizagem (*assessment of learning*), a avaliação *para a* aprendizagem (*assessment for learning*) e a avaliação *como* aprendizagem (*assessment as learning*)” (Raposo & Freire 2008, p. 102).

Ancorando uma matriz discursiva nestes três conceitos de avaliação de Earl, e em Raposo e Freire (2008), será de toda a importância clarificá-los e desde já referir que, nos dois primeiros, o professor assume um papel central:

- a **avaliação das aprendizagens** é a que predomina nas escolas. A ênfase está colocada nos produtos, tem um carácter sumativo, está focalizada na valorização dos conteúdos e tem como objetivo certificar as aprendizagens dos alunos no final de cada ano letivo.
- a **avaliação para as aprendizagens** é a que valoriza a vertente formativa, em oposição à sumativa. Aposta numa diversificação de instrumentos de avaliação. É utilizada para identificar dificuldades dos alunos, para os professores alterarem as suas práticas e para (re)orientarem os alunos no processo de aprendizagem.
- a **avaliação como aprendizagem** é aquela em que o aluno tem um papel ativo e determinante no processo de aprendizagem e na avaliação. A decisão de quais as aprendizagens que devem ser valorizadas e de como devem ser organizadas e avaliadas é resultado de uma decisão conjunta de professor e aluno. Os alunos envolvem-se de forma mais ativa na aprendizagem e constroem as suas atividades através de um processo de crítica permanente. A regulação das aprendizagens é feita com recurso a capacidades metacognitivas que permitem ao aluno progredir com maior autonomia. A autoavaliação e a avaliação entre pares assumem papel de relevo no processo e o aluno deixa de ser da única e exclusiva responsabilidade do professor.

Earl e Katz (citados em Raposo & Freire 2008), enquanto investigadores, consideram que “mudar a forma como a avaliação é implementada nas escolas, onde normalmente a avaliação da aprendizagem e a avaliação para a aprendizagem assumem um papel determinante, passa por uma valorização da *avaliação para a aprendizagem* e da *avaliação como aprendizagem*” (p. 103).

A *avaliação da aprendizagem* desempenha um papel fundamental na tomada de decisões que envolvam julgamentos sumativos ou quando se pretende ver o resultado cumulativo de um trabalho realizado, sendo aquela que terá um papel menos proeminente. O foco da avaliação está centrado nas avaliações que contribuem para as aprendizagens dos alunos. Esta focalização permite ser realizada tanto pelos professores (*para a aprendizagem*), como pelos alunos (*como aprendizagem*). Não pretendem, no entanto, estes investigadores fazer

um corte radical com o paradigma psicométrico, perspetivando uma nova teoria, resultante destes dois paradigmas – a *avaliação alternativa*.

A avaliação alternativa assume-se como determinante por envolver práticas avaliativas diversificadas e adequadas aos alunos, resultantes de uma participação ativa de todos os intervenientes no processo educativo. Os professores, de forma colaborativa, partilham ideias e experiências, delinham as suas práticas avaliativas com base numa atitude reflexiva e analítica, indutora de transformações mais complexas e profundas das suas crenças e saberes, modificando a forma como percebem e valorizam o ensino e a avaliação (Raposo & Freire 2008).

Fernandes (2008) preconiza que será necessário promover o debate e a reflexão entre os professores, de forma a clarificarem áreas problemáticas da avaliação, tais como os critérios de avaliação, a diversificação de estratégias, de técnicas e de instrumentos, a atribuição de classificações, a identificação de funções da avaliação, o envolvimento dos alunos, dos pais e de outros intervenientes, a natureza do *feedback* ou as questões da validade, da fiabilidade e de equidade. Com esta sua posição pretende dizer que os professores não necessitam de estar sós nas suas avaliações.

Fernandes (2008) considera mais adequada a designação de avaliação formativa alternativa do que simplesmente avaliação alternativa, uma vez que é uma “construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interactivo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos” (p. 65). Em suma, tem de estar organizada para “proporcionar um feedback de elevada qualidade tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos” (p. 68), estes são “activa e sistematicamente envolvidos no processo do ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que, e como, compreenderam” (p.69). O professor propõe tarefas aos alunos que, desejavelmente, “são de ensino, de avaliação e de aprendizagem, que devem ser seleccionadas criteriosamente, diversificadas e representantes dos domínios estruturantes do currículo e activam os processos mais complexos do pensamento” (p. 69), como por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar e seleccionar. Trata-se de uma avaliação *para* as aprendizagens, que deve ser desenvolvida nas salas de aula, uma vez que deve contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2008).

CAPITULO 5. - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo apresenta as opções metodológicas que estiveram subjacentes ao estudo empírico realizado. Foi propósito desta investigação saber se, no modelo de ADD, as práticas pedagógicas dos professores com aulas observadas são percebidas como diferentes pelos alunos, comparativamente às práticas pedagógicas das suas aulas não observadas e se esse modelo contribui para a melhoria das aprendizagens e, conseqüentemente, para os resultados escolares dos alunos.

5.1. Natureza da investigação

A presente investigação assentou num estudo descritivo, predominantemente quantitativo e inferencial, visando saber como alunos do 9.º ano percecionam as possíveis discrepâncias nas práticas pedagógicas dos professores com aulas observadas comparativamente às práticas pedagógicas das suas aulas não observadas.

5.2. Fases da investigação

Para a operacionalização deste estudo empírico, foi necessário planear e desenvolver as seguintes fases:

- i. Levantamento bibliográfico, do “estado da arte” sobre a problemática da avaliação do desempenho docente ao longo do tempo, suportando teoricamente o conteúdo das diversas partes do questionário, quanto à operacionalização e regulação do ensino e da aprendizagem: componente científico-pedagógica «Dimensão - desenvolvimento do ensino e da aprendizagem»;
- ii. Escolher o local (escola) onde iria ser desenvolvido o estudo;
- iii. Construção, validação e aplicação de um instrumento de recolha de informação, assente num questionário;
- iv. Análise e reflexão crítica sobre os resultados obtidos.

5.3. Critérios de escolha dos alunos em estudo

Segundo Ghiglione e Matalon (1997) é raro o trabalho com uma amostra perfeitamente representativa, pois, por um lado, nunca é exatamente aquela que se tinha previsto e, por outro, numa amostra representativa da população em estudo, certos grupos poderiam estar insuficientemente representados. Colocar a questão de representatividade seria uma condição difícil de satisfazer pelo limite temporal em que nos dispomos realizar a investigação. Assim, optou-se por substituir a noção global de representatividade, por uma adequação da amostra aos objetivos estabelecidos – todos os alunos de 9.º ano de escolaridade de uma escola do distrito de Setúbal (amostra de conveniência).

O agrupamento de escolas em que se desenvolveu o estudo situa-se no distrito de Setúbal e não será identificado para garantir tanto a privacidade do mesmo, como dos participantes na investigação.

O local em que foi realizado o presente estudo justificou-se por questões de conveniências profissionais e pessoais do investigador. Os motivos de ordem profissional justificam-se por razões de impedimento (Decreto-Lei n.º 442/91, Artigo 44.º), enquanto os pessoais, por conhecimento, desde há largos anos, dos elementos pertencentes ao órgão de gestão (direção) e de vários professores que lecionam no respetivo estabelecimento de ensino.

5.4. Instrumento de recolha de dados: Inquérito por questionário

Perante a abordagem escolhida - quantitativa, recorreu-se, como instrumento de recolha de dados, ao inquérito por questionário, por constituir um procedimento mais adequado e que permitiria ao investigador a obtenção da informação necessária relativa às perceções dos participantes no estudo.

Outra das razões que sustentou a escolha deste instrumento prendeu-se com o facto de este melhor permitir o anonimato profissional do investigador e evitar eventuais constrangimentos dos aplicadores e respondentes, no momento em que se procederia à recolha dos dados.

O questionário foi aplicado na escola sede de um agrupamento de escolas do distrito de Setúbal, a alunos que frequentavam onze turmas de 9.º ano.

Segundo Ghiglione e Matalon (1997), “um questionário é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem” (p. 110). Ressalvam os mesmos autores que, de modo a que as respostas da totalidade dos indivíduos possam ser

comparadas, é imprescindível que não haja variações na forma como as questões são colocadas a cada um deles.

Na perspetiva de Tuckman (citado em Afonso, 2005) o questionário pode estar orientado:

- i. para a recolha de dados sobre o que o representante sabe (conhecimento ou informação);
- ii. para o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências);
- iii. para selecionar o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções).

A construção de um questionário obriga a alguns requisitos imprescindíveis desde a sua conceção ao seu desenvolvimento. Com apoio em Hill e Hill (2012), Larossi (2011), Moreira (2009) e em Vicente, Reis e Ferrão (2001) mereceu destaque, para a construção do questionário aplicado, os seguintes aspetos:

- a) Definição do conteúdo e da forma do questionário - a formulação dos itens deve fornecer a informação necessária à resposta do(s) objetivo(s) do estudo; a linguagem deve ser cuidada e precisa; deve definir-se o tipo das questões (abertas ou fechadas), a ordem dos temas e das questões e o layout;
- b) Estudo piloto ou preliminar do questionário - a aplicação definitiva de um questionário deve ser antecedida de uma aplicação preliminar com o objetivo de identificar situações pouco claras ao nível lexical, semântico e sintático, formato e número de itens, entre outros aspetos;
- c) Elaboração da versão definitiva do questionário - a versão definitiva deve ser elaborada tendo em consideração as indicações e melhoramentos sugeridos a partir do estudo piloto ou preliminar e do “exame de conteúdos” (Moreira, 2009, p. 361).

5.4.1. A definição da forma e do conteúdo do questionário

Considerando o objeto da investigação e a revisão da literatura, o questionário foi desenhado, tendo em atenção vários aspetos como a introdução, o *layout*, o tipo de resposta, o tipo de escala e o método a aplicar.

No que diz respeito à introdução, houve a preocupação em dar conhecimento, de forma muito breve, do objetivo do questionário, sensibilizando o respondente para a importância da sua opinião, salientando o seu carácter anónimo e a sua natureza confidencial. Sendo a primeira informação que o respondente vai ler, a introdução assume-se de grande importância, na medida em que as primeiras impressões podem ser determinantes para uma boa cooperação (Hill & Hill, 2012). Existiu grande preocupação para que o texto da

introdução do questionário relembresse o respondente das situações ou acontecimentos das aulas observadas, contextualizasse a situação e os alunos no tempo (Moreira, 2009; Larossi, 2011), funcionando como “auxiliar de memória” (Moreira, 1990, p. 127).

O investigador preocupou-se, igualmente, com o aspeto estético do questionário, pois considera que este deve mostrar-se apelativo, de forma a entusiasmar os participantes ao seu preenchimento, passando de “potenciais respondentes” a “actuais respondentes” (Hill & Hill, 2012, p. 163). Como referem Hill e Hill (2012), o tamanho e a existência de espaços adequados entre os vários elementos do questionário, isto é, o seu *layout*, estimulam a boa vontade do respondente. No sentido de organizar as perguntas de forma lógica, optou-se por agrupá-las pelos temas homogêneos que, no caso em apreço, significa que foram agrupadas por cada um dos domínios – 1.- *Realização das atividades letivas*, da 2.- *Relação pedagógica* e do 3.- *Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos* – da dimensão do *Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*.

Deste modo, o questionário ficou constituído por duas partes com itens de resposta fechada. De acordo com Hill e Hill (2012), o respondente tem de escolher entre respostas alternativas.

No que diz respeito aos tipos de respostas optou-se por utilizar:

- na 1.ª parte do questionário respostas alternativas (masculino/feminino; idade; sim/não);
- na 2.ª parte, respostas alternativas sobre a escolha de uma frequência apresentada na escala fornecida.

Na fase que antecedeu a escolha do número de respostas alternativas, foram analisadas e ponderadas, exaustivamente, as vantagens e as desvantagens da utilização das três respostas alternativas, constituindo-se como uma decisão delicada.

Ponderou-se sempre evitar a utilização de uma escala com um número ímpar de alternativas, uma vez que não se pretendia que os respondentes viessem a optar por uma resposta neutra, uma vez que de acordo com Hill e Hill (2012), há essa tendência.

Tendo em atenção o objetivo do questionário, a idade dos alunos e o seu nível de instrução, o tamanho e a morosidade de preenchimento do questionário, e de se vir a correr o risco de utilizar uma escala ímpar, o investigador optou por utilizar uma escala ordinal de frequência com um número ímpar de três pontos: “Nunca”; “Às vezes”; “Sempre”.

O investigador não foi alheio ao facto de uma escala com número ímpar de pontos poder conduzir os respondentes para uma situação intermédia, mas que, neste caso, a opção intermédia (“Às vezes”) é indicativa de uma tendência que permite contribuir para perceber se há diferenças entre as práticas pedagógicas dos professores nas aulas observadas e nas aulas não observadas.

Pelos motivos aludidos, mas sobretudo pelo facto de se ter optado por uma escala mais simples e que incorpora um tipo de linguagem comum dos alunos (respondentes), e não por uma outra escala, que exigisse uma interpretação mais profunda e delicada aos respondentes, procurou-se evitar, também, que estes pudessem vir a manifestar algum cansaço à medida que fossem respondendo ao questionário. Sustenta-se esta decisão em Hill e Hill (2012), que advogam que “o número de respostas alternativas depende também (em parte) da natureza dos respondentes” (p. 124).

Procurou-se que o questionário assentasse na clareza e na objetividade, recorrendo a afirmações curtas, precisas, diretas, limitadas a um só problema e, simultaneamente, que garantissem a abrangência e a pertinência no conteúdo a que se destinavam.

No que concerne à redação de cada pergunta (item), Iarossi (2011) considera que tem de ser “*breve, objectiva, simples e específica* (ou BOSE)” (p. 62).

Nunca foi suposto considerar na escala a possibilidade de nela inserir a opção de *Não sei*, uma vez que esta opção induz a uma abstenção, podendo “influenciar o respondente mal-informado” (Iarossi, 2011, p. 68)

5.4.2. Validação do questionário

Após a elaboração de uma primeira versão (versão inicial), o questionário deve ser submetido à análise e à crítica de especialistas, para “exame [...] dos conteúdos do questionário” (Moreira, 2009, p. 361), capazes de detetar quaisquer problemas que obriguem a revisões dos itens, como erros técnicos ou gramaticais. No sentido de pôr em prática estas orientações, foi solicitada a validação do instrumento a um painel de especialistas em avaliação em educação: dois do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, dois professores especialistas em avaliação em educação; e três professores relatores que lecionam o 9.º ano de escolaridade. Pediu-se-lhes que analisassem o questionário e que manifestassem a sua opinião (Apêndice A).

O contributo prestado por todos estes especialistas e professores foi essencial para melhorar a primeira versão. A proximidade pessoal entre os “especialistas” e o investigador

permitiu, que, até à versão final do questionário, o processo de validação fosse dinâmico e profícuo. Assim, com base nas sugestões de melhoria, foram feitas as seguintes alterações da versão inicial para a versão final:

- Na 1.ª Parte do questionário foram introduzidos os itens “Idade” e “Já alguma vez ficaste retido?”
- Na 2.ª Parte do questionário, após algumas alterações ao nível da semântica, com vista a melhorar a clareza e a objetividade das afirmações, no domínio 1.- *Realizações das atividades letivas*, os 32 itens iniciais passaram a 27 itens; no domínio 2.- *Relação pedagógica*, os 32 itens iniciais passaram a 25 itens; no domínio 3.- *Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos*, os 24 itens iniciais mantiveram-se mas com um uma diminuição de 4 itens da parte das aulas não observadas/aulas observadas e um aumento de 8 itens só para aulas não observadas.

Após a introdução das alterações referidas e de uma nova análise exaustiva, foi criada a versão definitiva do questionário (Apêndice B).

5.4.3. Estudo piloto ou preliminar do questionário

Conforme referem Pardal e Correia (1995), antes de se aplicar um questionário, este deve ser aplicado a uma amostra reduzida, que em termos de estrutura deve ser homóloga à da amostra destinada ao estudo. Esta aplicação prévia é necessária para se assegurar a qualidade das perguntas, a razoabilidade da sua ordenação e avaliar a adequação da sua extensão.

De modo a respeitar as orientações anteriores, foi solicitada a aplicação do questionário, para um estudo exploratório, a 10 alunos do 9.º ano, com vista à identificação de dúvidas ou obstáculos sentidos. O questionário foi aplicado na mesma escola, a alunos de uma turma por uma professora, depois de devidamente autorizada pela direção da escola. À professora aplicadora foi explicado o que se pretendia com o estudo exploratório. Estes alunos não vieram a integrar a amostra à qual foi aplicada a versão final do questionário.

Após a aplicação do questionário, a professora recolheu a opinião dos respondentes, nada tendo sido referido por estes quanto à não pertinência das questões para a problemática em estudo, nem apresentada qualquer dúvida, nem demonstrado qualquer cansaço que possa ter surgido pela dimensão do questionário ou pelo tempo para a sua realização.

5.4.4. Análise e aprovação do questionário pela DGIDC

Após concluídas as fases anteriormente descritas, submeteu-se o questionário à DGIDC, para que esta autorizasse a aplicação do questionário (Apêndice C), com base no estatuído no Despacho n.º 15847/2007, de 23 de Julho, que estabelece os procedimentos a cumprir nos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos / realização de estudos de investigação em meio escolar.

A sua aprovação foi concedida em 08 de junho de 2012 (Apêndice D), da qual foi dado conhecimento à direção do agrupamento de escolas.

5.4.5. Aplicação do questionário

Após o procedimento anterior, informou-se a direção do agrupamento de escolas que a receção do pedido poderia ter alguma demora e que seria necessário aplicar o questionário antes das aulas terminarem, o que se afigurava pouco provável. Perante esta explicação e mostrando o exemplar que foi submetido e de ser garantido o anonimato e a confidencialidade dos participantes e dos aplicadores e da escola, a direção anuiu e autorizou a aplicação do questionário (Apêndice E).

Após a autorização da escola, foi pedido que fosse facultada a possibilidade de efetuar uma reunião com os professores que iriam aplicar o questionário para ser explicado o objetivo do mesmo e os cuidados a ter com a sua aplicação junto dos alunos.

Reconhecendo a seriedade da investigação em apreço foram sugeridos, pela direção, os professores aplicadores. Depois de analisar os seus horários semanais, bem como os horários das turmas, calendarizaram-se as reuniões com os aplicadores e os dias de aplicação dos questionários conforme o indicado no Quadro 5.1:

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

Quadro 5.1.

Cronograma - Aplicação do questionário

Turmas	Turmas N.º Alunos		Professores aplicadores	Reunião com aplicadores		Calendarização da aplicação			
						Proposta de aplicação		Aplicação efetiva	
					Dia	Hora	Dia	Hora	
	(T1)	26	(P1)	5.ª feira 10 maio	18:30	2.ª feira 14 maio	13:30	2.ª feira 14 maio	13:30
(T2)	20	(P1)	18:30		2.ª feira 14 maio	15:55	2.ª feira 14 maio	15:55	
(T3)	21	(P1)	18:30		3.ª feira 15 maio	08:15	3.ª feira 15 maio	15:10	
(T4)	26	(P1)	18:30		2.ª feira 14 maio	17:00	3.ª feira 15 maio	13:30	
(T5)	22	(P2)	5.ª feira 10 maio	13:15	3.ª feira 15 maio	10:00	6.ª feira 18 maio	11:45	
(T6)	23	(P2)		13:15	3.ª feira 15 maio	11:45	6.ª feira 18 maio	10:50	
(T7)	28	(P3)	5.ª feira 10 maio	13:15	6.ª feira 11 maio	08:15	6.ª feira 11 maio	08:15	
(T8)	20	(P4)	5.ª feira 10 maio	13:15	3.ª feira 15 maio	15:55	3.ª feira 15 maio	15:55	
(T9)	28	(P5)	6.ª feira 11 maio	11:35	4.ª feira 16 maio	08:15	4.ª feira 16 maio	08:15	
(T10)	24	(P4)	5.ª feira 10 maio	13:15	4.ª feira 16 maio	08:15	4.ª feira 16 maio	08:15	
(T11)	26	(P5)	6.ª feira 11 maio	11:35	2.ª feira 14 maio	13:30	2.ª feira 14 maio	13:30	

O número de alunos indicado no Quadro 5.1 diz respeito ao número de alunos constante das listagens das turmas, referentes ao início do ano letivo (setembro de 2010), pelo que no momento da aplicação do questionário o número de alunos, fruto de transferências, não correspondia a 264 alunos mas sim 262. Importa ainda referir que as turmas T2, T3 e T8 têm, no total, 9 alunos com necessidades educativas especiais (Decreto-Lei n.º 3/2008) aos quais não foi aplicado o questionário. Assim sendo, do valor inicial previsto de 264 alunos, o número total de alunos passou a ser de 253 alunos ($264 - 2 - 9 = 253$).

Os questionários, antes da sua aplicação, foram deixados na direção em envelopes fechados, devidamente identificados com o nome do professor ou professora aplicadora, a identificação da turma do dia e da hora de aplicação conforme etiqueta colada em cada um dos envelopes (Figura 5.1.)

 Mestrado em Ciências da Educação – especialização em Avaliação Educacional
PROFESSORA _____ ANO _____ TURMA _____ DIA: 2.ª FEIRA – 14 DE MAIO 2012 – 13H30M (27 QUESTIONÁRIOS)
Questionário de opinião - As perceções de alunos sobre o contributo da Avaliação de Desempenho Docente para as suas aprendizagens

Figura 5.1. Etiqueta para identificação de envelope.

Após a aplicação, os respetivos aplicadores colocavam os questionários num outro envelope para ser fechado e entregue na direção. No final do dia, foram recolhidos pelo investigador os respetivos envelopes.

5.5. Tratamento dos dados

Dos 253 questionários distribuídos foram recolhidos pelo investigador 240, cifrando-se a taxa de retorno em 94,86%. Os dados obtidos foram submetidos a tratamento estatístico, com recurso ao programa *IBM SPSS Statistics 20* (SPSS), e tratamento gráfico com *MS-Excel 2007*.

O tratamento dos dados resultantes da primeira parte do questionário - a caracterização dos respondentes -, procurou dar a conhecer:

- a) O sexo e a idade dos alunos (Q1 e Q2);
- b) Se o respondente já tinha ficado retido e, em caso afirmativo, em que ciclo(s) (Q3a e Q3b);
- c) Conhecimento, por parte dos alunos, se os professores são avaliados (Q4);
- d) Se os seus professores lecionaram aulas observadas por outros professores (Q5).

5.5.1. Análise da consistência interna do questionário

A consistência interna das diferentes escalas permite medir em que medida as respostas obtidas diferem porque os participantes têm opiniões diferentes (Pestana & Gageiro, 2008). Como medida de consistência interna foi utilizado o Alfa de Cronbach. O coeficiente alfa de Cronbach foi apresentado em 1951 por Lee J. Cronbach como uma forma de estimar a confiabilidade de um questionário aplicado numa pesquisa (Hora, Monteiro & Arica, 2010). Este índice mede a correlação entre respostas através da análise do perfil das respostas dadas pelos respondentes. É necessário que todos os itens utilizem a mesma escala de medição.

Segundo Maroco e Garcia-Marques (2006),

A fiabilidade de uma medida refere a capacidade desta ser consistente. Se um instrumento de medida dá sempre os mesmos resultados (dados) quando aplicado a alvos estruturalmente iguais, podemos confiar no significado da medida e dizer que a

medida é fiável. Dizemo-lo porém com maior ou menor grau de certeza porque toda a medida é sujeita a erro. Assim a fiabilidade que podemos observar nos nossos dados é uma estimativa, e não um «*dado*» (p.66).

Na primeira fase foi analisado o alfa e a correlação de todos os itens com o total da escala corrigido. Na Tabela 5.1 podemos observar o valor do Alfa por cada domínio do questionário:

Tabela 5.1
Alfa de Cronbach para cada Domínio do questionário

Domínio	Válido N (240)	Excluído ^a	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
1.- Realização de atividades letivas	203	37			
Aulas Normais (não observadas)	80,6%	15,4%	,869	,870	27
1.- Realização de atividades letivas	155	85			
Aulas Observadas	64,6%	35,4	,843	,848	26
2.- Relação pedagógica com os alunos	213	27			
Aulas Normais (não observadas)	88,8%	11,3%	,821	,834	25
2.- Relação pedagógica com os alunos	167	73			
Aulas Observadas	69,6%	30,4%	,814	,844	25
3.- Avaliação das aprendizagens dos alunos	194	46			
Aulas Normais (não observadas)	80,8%	19,2%	,868	,873	28
3.- Avaliação das aprendizagens dos alunos	184	56			
Aulas Observadas	76,7%	23,3%	,386	,417	4

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

O questionário apresenta valores de Alfa de Cronbach que variaram entre ,386 e ,869. O instrumento apresenta boa consistência interna para todos os domínios (Pestana & Gageiro, 2008), exceto o domínio «3 – Avaliação das aprendizagens dos alunos», no que diz respeito às aulas observadas, uma vez que apenas foram considerados 4 itens. Nos restantes 5 domínios os valores foram sempre superiores a ,800 (boa consistência interna).

5.5.2. Caracterização dos alunos por sexo e idade

Dos 240 alunos, 122 (50,8%) são do sexo masculino. Dois dos respondentes não indicaram nenhum valor para esta variável (0,8%). As percentagens de respostas válidas encontram-se graficamente representadas no Gráfico 5.1:

Percepções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

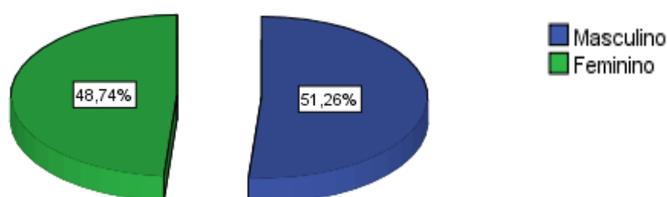


Gráfico 5.1. Distribuição dos alunos por sexo (em percentagem)

A maioria dos alunos apresentou-se com 14 anos ($N=125 \Rightarrow 52,1\%$). A idade média dos alunos foi de 14,66 anos, e variou entre os 14 e os 17 anos. O Gráfico 5.2 apresenta as frequências das idades dos participantes para cada um dos valores:

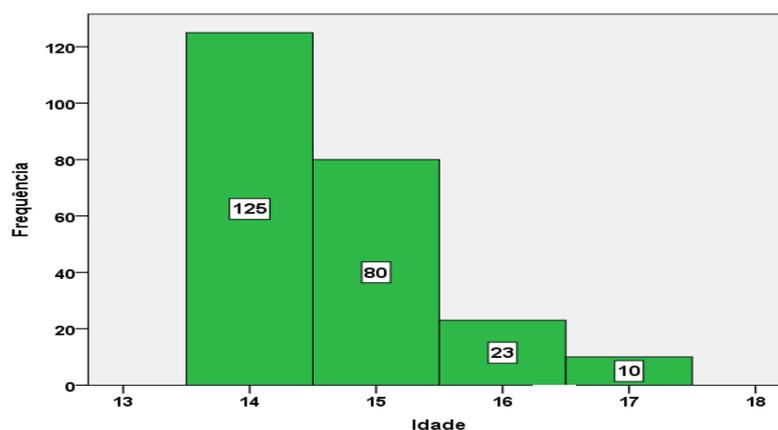


Gráfico 5.2. Distribuição dos alunos por idade (frequência)

5.5.3. Caracterização dos alunos por retenção e ciclo de retenção

No que diz respeito às retenções, verifica-se que 176 (73,3%) dos alunos declarou nunca ter ficado retido, como se pode observar na Quadro 5.2.:

Quadro 5.2.

Frequência e percentagem de retenções

Retenção	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida
Sim	59	24,6	25,1
Não	176	73,3	74,9
Total	235	97,9	100,0
Missing	5	2,1	
Total	240	100,0	

Numa análise mais fina constata-se que a maior incidência de reprovações ocorre no 3.º ciclo do ensino básico com 12,9% (Tabela 5.2.).

Tabela 5.2.

Distribuição das reprovações por ciclo, ou ciclos, de ensino

Ciclo de ensino	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
1º ciclo	4	1,7	1,7
2º ciclo	11	4,6	4,7
3º ciclo	31	12,9	13,4
Não reprovou	176	73,3	75,9
1º e 2º ciclo	4	1,7	1,7
2º e 3º ciclo	5	2,1	2,2
1º, 2º e 3º ciclo	1	,4	,4
Total	232	96,7	100,0
Missing	8	3,3	
Total	240	100,0	

5.5.4. Caracterização dos alunos para a variável Q4 – Tens conhecimento que os teus professores são avaliados por outros professores? e Q5 – Os teus professores deram aulas que foram observadas por outros professores?

Em relação ao conhecimento de que os seus professores são avaliados (Q4), 205 alunos (85,4%) afirmam estar conscientes desse facto, tendo 192 dos alunos (80,0%) reconhecido que os seus professores deram aulas que foram observadas por outros professores, como se pode observar no Gráfico 5.3.:

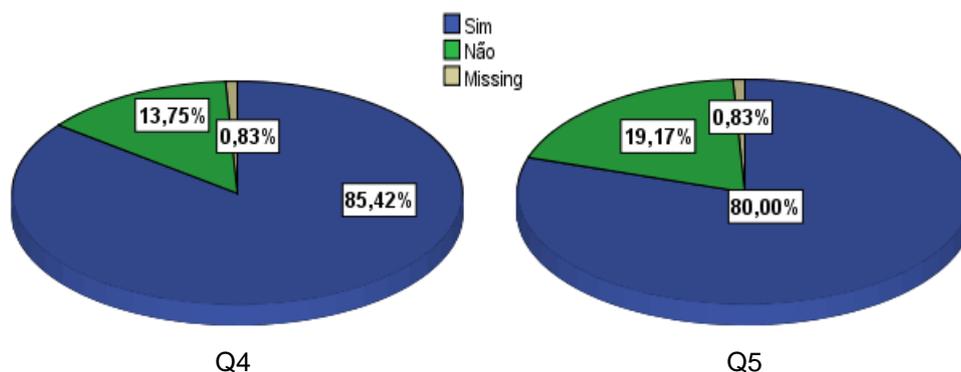


Gráfico 5.3. Distribuições das respostas dos alunos às questões Q4 e Q5

Em ambas as questões foram encontrados dois *missing values* e, de forma geral, podemos afirmar que a esmagadora maioria dos alunos sabe que os seus professores são avaliados e que os mesmos deram aulas que foram observadas por outros professores.

5.5.5. Procedimentos gerais para a análise de dados

Foi realizada análise estatística descritiva simples e aplicado o teste de hipóteses de Wilcoxon (para amostras emparelhadas). Este teste, não-paramétrico, aplica-se quando se pretende testar a igualdade de duas distribuições, comparando as médias das ordenações das duas distribuições.

Assim, procedeu-se ao tratamento dos dados com vista a interpretar e a retirar ilações sobre os seguintes objetivos:

1. Saber se os alunos percecionam que os professores os preparam para as aulas observadas.
2. Saber se as práticas pedagógicas dos docentes com aulas observadas são percebidas como diferentes pelos alunos, comparativamente às práticas pedagógicas das suas aulas não observadas
 - 2.1 *Relativamente ao domínio Relação das atividades letivas.*
 - 2.2 *Relativamente ao domínio relação pedagógica com os alunos.*
 - 2.3 *Relativamente ao domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos.*
3. Conhecer a perceção dos alunos sobre a avaliação das aprendizagens.

CAPITULO 6. – RESULTADOS

O presente capítulo apresenta os resultados da aplicação dos questionários. Para uma melhor leitura serão apresentados os resultados em tabelas. Cada uma das questões da investigação será analisada e discutida individualmente em função dos resultados obtidos.

6.1. Os alunos percebem que os professores os preparam para as aulas observadas?

Para dar resposta a esta questão, que serviu de charneira ao presente estudo, a mesma foi inserida no Domínio – Realização das atividades letivas, como item «26.- Os professores preparam os alunos para as aulas observadas». A Tabela 6.1 apresenta alguns dos seus valores descritivos:

Tabela 6.1

Estatísticas descritivas da variável «26.- Os professores preparam os alunos para as aulas observadas»

N		Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
Válidos	Missing					
225	15	2,18	2,00	3	1	3

Dos 240 respondentes obtiveram-se 225 respostas, a que correspondeu uma percentagem de 94,86%. Em termos de percentagem absoluta, a maior parte dos alunos respondeu «Sempre» (43,6%), e 58 alunos (25,8%) dizem nunca ter percebido que os seus professores os prepararam para as aulas observadas (Tabela 6.2).

Percepções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

Tabela 6.2

Frequência de respostas à variável «26. - Os professores preparam os alunos para as aulas observadas»

Escala de Resposta	Frequência	Percentagem (%)	
	<i>n</i>	relativa	absoluta
Nunca	58	24,2	25,8
Às vezes	69	28,8	30,7
Sempre	98	40,8	43,6
Total	225	93,8	100,0
<i>Missing</i>	15	6,3	
TOTAL	240	100	

Se forem consideradas, conjuntamente, as respostas «Sempre» e «Às vezes», ficamos com um total de 167 alunos (74,3%) que referem sentir, pelo menos algumas vezes, que os professores a que se referem os preparam para as aulas observadas.

Tais resultados vêm no sentido de reforçar as opiniões recolhidas em conversas e comentários informais que se foram ouvindo e que decorreram de aspetos profissionais, de proximidade familiar e de amizade, com vários professores que proporcionaram o desenvolvimento do estudo em apreço.

De igual forma, tais resultados corroboram o que já fora referido no Capítulo 3, por Valdéz Veloz (2000) no que concerne à observação de aulas no âmbito da avaliação de desempenho docente:

“[...] si los docentes sienten que se pone en peligro su supervivencia laboral y profesional, tenderán a comportarse y actuar de forma tal que le garantice quedar bien ante la evaluación. [...] Una actuación por la presión de una evaluación de su desempeño, no supondrá mejoras en la calidad de la enseñanza, sino trabajo externalista o de fachada, [...]” (s.p.)

De igual forma, o artificialismo existente nas aulas observadas é apontado em estudos nos EUA, realizados pela *Educational Research Service* (Tucker & Stronge, 2007) e em França, por Attali e Bressoux (citados em Hadji, 2010) em que o professor ao ser avisado antecipadamente que lhe vai ser observada a prática pedagógica, e que mais alguém para além dele irá estar na sala de aula, prepara com mais cuidado essa aula e modifica o seu ambiente normal e natural.

6.2. As práticas pedagógicas dos docentes com aulas observadas são percebidas como diferentes pelos alunos, comparativamente às práticas pedagógicas das suas aulas não observadas?

Uma vez que as variáveis são medidas em escalas ordinais (tipo *Likert*) de “Nunca” (1), “Às vezes” (2) e “Sempre” (3), e se pretende verificar se as duas distribuições são diferentes, aplicou-se o teste de *Wilcoxon* para duas amostras emparelhadas. Esta condição (amostras emparelhadas) verifica-se uma vez que se estão a comparar duas características referentes aos mesmos indivíduos, havendo assim relação entre as amostras (Laureano, 2011).

As hipóteses de teste são:

H_0 : as duas amostras são provenientes de populações com a mesma distribuição.

H_a : as duas amostras são provenientes de populações com distribuições distintas.

Sendo o teste bilateral: (H_a : $MRk_{aulas\ observadas} \neq MRk_{aulas\ não\ observadas}$), a regra de decisão será não rejeitar H_0 se $Sig. > \alpha$ e rejeitar H_0 se $Sig. \leq \alpha$. Quando a soma dos *Ranks* positivos é superior à soma dos *Ranks* negativos, significa que a diferença é favorável às aulas observadas, podendo, ou não, ser significativa. Note-se que este teste não indica o grau de importância, mas sim se existem diferenças entre as duas distribuições.

Para cada uma das dimensões serão apresentados os *outputs* relativos às estatísticas descritivas, com tabelas para *Aulas Normais (não observadas)* - Tabelas 6.3, 6.6 e 6.9 - e tabelas para *Aulas Observadas* - Tabelas 6.4, 6.7 e 6.10.

Após cada uma dessas tabelas são apresentados os valores obtidos com o teste de *Wilcoxon* - Tabelas 6.5, 6.8 e 6.11-, onde aparecem os sinais (+) e (-) (na coluna dos N), a média (“*Mean Rank*”) e a respetiva soma das ordens (“*Somatório dos Ranks*”). Nas mesmas tabelas são apresentados ainda a estatística “*Z*” e o “*p-value*” para o teste bilateral “*Exact Sig. (2-tailed)*”.

6.2.1. Dimensão Realização das atividades letivas

Na tabela 6.3 apresentam-se os valores relativos ao número de observações, média e desvio padrão, para os itens que constituem o *Domínio 1: Realização das atividades lectivas* para as *Aulas Normais (não observadas)*:

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

Tabela 6.3

Número de observações, média e desvio padrão para o Domínio 1.- Realização das atividades letivas - Aulas Normais (não observadas)

Itens Aulas Normais (não observadas)	N	M	DP
1- Quando as aulas começam, os professores já têm os materiais necessários preparados	236	2,43	,568
2- Os professores só começam a aula quando os alunos estão calados.	236	2,34	,601
3- Os professores iniciam as aulas indicando os assuntos que vão ser tratados.	236	2,59	,542
4- Os professores, no início da aula, fazem uma breve revisão da aula anterior.	237	1,95	,546
5- Os professores utilizam materiais diversificados.	237	2,11	,579
6- Os professores fazem a ligação entre os vários assuntos tratados na aula.	235	2,35	,598
7- Os professores relacionam situações da vida real com a <i>matéria</i> da aula.	236	2,24	,573
8- Os professores dedicam mais tempo aos conteúdos que dizem ser os mais importantes.	236	2,53	,564
9- Os professores organizam as aulas de forma a dar a <i>matéria</i> que tinham indicado no início da aula.	235	2,54	,556
10- Os professores utilizam várias tecnologias de comunicação e informação (computador, quadro interativo, TV, vídeo,...).	236	2,36	,546
11- Os professores fazem com que os alunos participem nas aulas.	236	2,46	,586
12- As atividades propostas pelos professores ajudam a melhorar os resultados escolares dos alunos.	238	2,41	,572
13- As atividades propostas pelos professores são adequadas aos conhecimentos dos alunos.	237	2,42	,552
14- As atividades propostas pelos professores são acessíveis à generalidade dos alunos.	236	2,36	,554
15- As atividades propostas pelos professores favorecem a criatividade	236	2,22	,576
16- Os professores pedem a participação e as opiniões dos alunos	236	2,46	,578
17- As atividades propostas pelos professores favorecem a autonomia dos alunos.	233	2,29	,542
18- As atividades realizadas nas aulas facilitam as aprendizagens dos alunos.	235	2,40	,571
19- Os professores variam a forma como dão as suas aulas.	236	2,06	,633
20- Os professores estão disponíveis para esclarecer dúvidas.	236	2,57	,561
21- Os professores querem que alunos estejam calados enquanto expõem as matérias.	236	2,82	,408
22- Na aula, realiza-se trabalho individual.	236	2,39	,530
23- Na aula, realiza-se trabalho a pares.	238	2,12	,444
24- Na aula, realizam-se trabalhos de grupo (3 ou + alunos).	235	2,03	,558
25- Os professores preocupam-se com o cumprimento dos programas.	234	2,56	,563
27- Os professores, no final de cada aula, fazem a síntese dos assuntos tratados.	237	1,84	,644

Os valores mínimos e máximos não são apresentados na tabela, por questões de gestão da mancha gráfica, mas variou, em todos os itens, entre 1 (mínimo) e 3 (máximo). Os itens que obtiveram menor valor de média foram:

«27- Os professores, no final de cada aula, fazem a síntese dos assuntos tratados» ($M = 1,84$);

«4- Os professores, no início da aula, fazem uma breve revisão da aula anterior» ($M = 1,95$);

«24- Na aula, realizam-se trabalhos de grupo (3 ou + alunos)» ($M = 2,03$);

«19- Os professores variam a forma como dão as suas aulas» ($M = 2,06$);

«5- Os professores utilizam materiais diversificados» ($M = 2,11$); e

«23- Na aula, realiza-se trabalho a pares» ($M = 2,12$).

É interessante constatar que os dois itens que assumem valores mais baixos (com média inferior a 2) dizem respeito a práticas pedagógicas semelhantes (de síntese e revisão da

matéria), pelo que se parece estar perante uma situação em que os docentes não realizam a síntese dos assuntos no final das aulas nem no início da aula seguinte.

Não deixa de ser interessante focar o pouco relevo que os professores dão a estes dois aspetos, uma vez que os mesmos poderão ter reflexo na sequência de ensino e nos consequentes ajustamentos, uma vez que, como advoga Danielson (2010) não poderão ser esquecidas técnicas de avaliação formativas que podem demonstrar nível de conhecimento dos alunos antes, durante e no final de cada “episódio de aprendizagem” (p. 27). Reforça esta sua posição ao referir que “o não envolvimento dos alunos leva-os a desistir da tarefa, ao passo que se estiverem envolvidos, o seu trabalho mesmo que incorreto, refletirá um raciocínio sério” (Danielson, 2010, p. 84).

Os valores médios mais elevados foram encontrados para os itens:

«21- Os professores querem que alunos estejam calados enquanto expõem as matérias»
($M = 2,82$);

«3- Os professores iniciam as aulas indicando os assuntos que vão ser tratados» ($M = 2,59$);

«20- Os professores estão disponíveis para esclarecer dúvidas» ($M = 2,57$);

«25- Os professores preocupam-se com o cumprimento dos programas» ($M = 2,56$);

«9- Os professores organizam as aulas de forma a dar a *matéria* que tinham indicado no início da aula» ($M = 2,54$);

«8- Os professores dedicam mais tempo aos conteúdos que dizem ser os mais importantes»
($M = 2,53$).

Dos seis itens mais pontuados, apenas o item 21 não diz respeito aos conteúdos, mas sim ao comportamento dos alunos. É importante salientar que parece existir uma preocupação com a indicação dos conteúdos a abordar na aula (item 3) e o seu efetivo cumprimento (itens 25 e 9), mas é *esquecida*, como referido anteriormente, a revisão dos assuntos tratados na aula anterior (item 4) para detetar dúvidas da aula anterior e enquadrar o(s) novo(s) assuntos a desenvolver.

A Tabela 6.4 apresenta as estatísticas descritivas para o *Domínio 1.- Realização das actividades lectivas*, para as Aulas Observadas:

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

Tabela 6.4

Estatísticas descritivas: Domínio 1.- Realização das atividades letivas - Aulas Observadas

Itens Aulas Observadas	N	M	DP
1b- Quando as aulas começam, os professores já têm os materiais necessários preparados	190	2,75	,433
2b- Os professores só começam a aula quando os alunos estão calados.	187	2,61	,598
3b- Os professores iniciam as aulas indicando os assuntos que vão ser tratados.	188	2,72	,463
4b- Os professores, no início da aula, fazem uma breve revisão da aula anterior.	189	2,22	,611
5b- Os professores utilizam materiais diversificados.	188	2,28	,612
6b- Os professores fazem a ligação entre os vários assuntos tratados na aula.	187	2,49	,562
7b- Os professores relacionam situações da vida real com a matéria da aula.	188	2,19	,608
8b- Os professores dedicam mais tempo aos conteúdos que dizem ser os mais importantes.	187	2,64	,524
9b- Os professores organizam as aulas de forma a dar a matéria que tinham indicado no início da aula.	187	2,67	,492
10b- Os professores utilizam várias tecnologias de comunicação e informação (computador, quadro interativo, TV, vídeo,...).	190	2,46	,541
11b- Os professores fazem com que os alunos participem nas aulas.	189	2,67	,504
12b- As atividades propostas pelos professores ajudam a melhorar os resultados escolares dos alunos.	189	2,49	,522
13b- As atividades propostas pelos professores são adequadas aos conhecimentos dos alunos.	190	2,54	,530
14b- As atividades propostas pelos professores são acessíveis à generalidade dos alunos.	189	2,56	,519
15b- As atividades propostas pelos professores favorecem a criatividade dos alunos.	190	2,37	,547
16b- Os professores pedem a participação e as opiniões dos alunos durante as aulas.	190	2,60	,533
17b- As atividades propostas pelos professores favorecem a autonomia dos alunos.	187	2,41	,525
18b- As atividades realizadas nas aulas facilitam as aprendizagens dos alunos.	187	2,58	,527
19b- Os professores variam a forma como dão as suas aulas.	186	2,20	,616
20b- Os professores estão disponíveis para esclarecer dúvidas.	190	2,72	,505
21b- Os professores querem que alunos estejam calados enquanto expõem as matérias.	190	2,82	,440
22b- Na aula, realiza-se trabalho individual.	188	2,43	,548
23b- Na aula, realiza-se trabalho a pares.	188	2,15	,540
24b- Na aula, realizam-se trabalhos de grupo (3 ou + alunos).	188	1,99	,629
25b- Os professores preocupam-se com o cumprimento dos programas.	186	2,68	,500
27b- Os professores, no final de cada aula, fazem a síntese dos assuntos tratados.	177	2,19	,726

Os valores mínimos e máximos não são apresentados na tabela, por questões de gestão da mancha gráfica, mas variou, em todos os itens, entre 1 (mínimo) e 3 (máximo). Como se pode observar na Tabela 6.4, os itens com valor de média mais reduzido foram:

«24b- Na aula, realizam-se trabalhos de grupo (3 ou + alunos)» ($M = 1,99$);

«23b- Na aula, realiza-se trabalho a pares» ($M = 2,15$);

«7b- Os professores relacionam situações da vida real com a matéria da aula» ($M = 2,19$);

«27b- Os professores, no final de cada aula, fazem a síntese dos assuntos tratados» ($M = 2,19$);

«19b- Os professores variam a forma como dão as suas aulas» ($M = 2,20$); e

«4b- Os professores, no início da aula, fazem uma breve revisão da aula anterior» ($M = 2,22$).

Comparando com as aulas não observadas, os itens 4b, 19b, 23b, 24b e 27b surgem, também, como dos menos pontuados. Apenas o item 24b apresenta um valor médio inferior a 2, tendo sido o único a diminuir o seu valor médio. Todos os outros itens apresentam valores mais elevados, relativamente às aulas não observadas.

Da análise ressalta ainda o facto de parecer que os professores nas aulas que antecedem as observadas têm a preocupação de fazerem «4b- Os professores, no início da aula, fazem uma breve revisão da aula anterior» ($M = 2,22$), o que representa um valor superior ao obtido nas aulas normais ($M = 1,95$), o que aparenta vir reforçar o artificialismo do professor na aula observada.

Neste aspeto importa referir que Lopes e Silva (2010) referem que um “aspeto fundamental do ensino e aprendizagem eficazes é ajudar os alunos a compreender e a reter os conteúdos disciplinares aprendidos” (p. 73). Uma “investigação extensa, sólida e cuidada tem [...] demonstrado que o ato de recordar os conteúdos reforça a memória e torna as informações mais disponíveis no futuro, reduzindo a quantidade que é esquecida” (Pashler *et al.*, citado em Lopes & Silva, 2007, p. 73). Estes mesmos autores sugerem que os professores devem “dar ênfase especial à planificação de actividades de revisão”, devem “apresentar aos alunos factos e conceitos fundamentais e, pelo menos, duas ocasiões diferentes, separadas [...]” e “fazer revisões frequentes da matéria” (Lopes & Silva, 2007, p. 73), uma vez que vários estudos “comprovam que as representações espaçadas têm um efeito altamente significativo na realização escolar do aluno” (Hattie 2009, citado em Lopes & Silva, 2010, p. 72), “o que está de acordo com o poder da prática distribuída comparativamente ao da prática maciça” (Nuthal, citado em Lopes & Silva, 2010, p. 72).

Lopes e Silva (2010) propõem que o professor deve disponibilizar um guião orientador para ajudar os alunos a compreender que a forma com estudam influencia o seu rendimento escolar e a fazer revisões de uma forma eficaz. Consideram que “rever é voltar a trazer à mente o tema ou conteúdo aprendido, tentando recordar as ideias e os pontos-chave do que foi estudado” (p.75).

Os itens com valor médio mais elevado seguiram esta mesma tendência, e foram:

«21b- Os professores querem que alunos estejam calados enquanto expõem as matérias»

($M = 2,82$);

«1b- Quando as aulas começam, os professores já têm os materiais necessários preparados»

($M = 2,75$);

«3b- Os professores iniciam as aulas indicando os assuntos que vão ser tratados» ($M = 2,72$);

«20b- Os professores estão disponíveis para esclarecer dúvidas» ($M = 2,72$);

«25b- Os professores preocupam-se com o cumprimento dos programas» ($M = 2,68$);

«9b- Os professores organizam as aulas de forma a dar a matérias que tinha indicado no início da aula» ($M = 2,67$) e

«11b- Os professores fazem com que os alunos participem nas aulas» ($M = 2,67$).

Nos resultados relativos às aulas observadas, surgiram 13 itens com $M > 2,50$. Comparativamente com as aulas não observadas, as diferenças nos itens mais pontuados são: a entrada do item 1b ($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,43$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,75$) que, com uma diferença de 0,32 pontos, parece indicar que os professores se preocupam mais em ter os materiais necessários preparados previamente nas aulas observadas e indiciar “mostrarem” organização, planificação e, conseqüentemente, controlo da gestão de tempo da sala de aula para quem vai observar as aulas; e a saída do item 8 dos seis valores mais elevados, mesmo tendo subido de 2,53 para 2,64.

Tais situações demonstram que é percecionada uma maior preocupação dos professores em preparar as aulas observadas, dando uma imagem fictícia comparativamente às outras aulas, não observadas.

Contrariando a tendência de subida, os itens «7b- Os professores relacionam situações da vida real com a matéria da aula» ($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,24$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,19$); e «24b- Na aula, realizam-se trabalhos de grupo (3 ou + alunos)» ($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,03$; $M^{\text{aulas observadas}} = 1,99$) parecem dar indicação de que o tipo de aula está mais centrada no professor e não nos alunos, evitando situações que possa vir a não controlar.

Para saber se as diferenças entre os vários pares de itens são significativas, apresenta-se na Tabela 6.5 os resultados para o teste de *Wilcoxon*, onde podem ser observados os valores da média (*Mean Rank*), da respetiva soma das ordens (“Somatório dos *Ranks*”), da estatística “*Z*” e o “*p-value*” para o teste bilateral (“*Exact Sig. (2-tailed)*”):

Tabela 6.5

Estatísticas do Teste de Wilcoxon, para o Domínio 1.- Realização das atividades letivas

Ranks					Estatísticas do teste	
		<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	Somatório dos <i>Ranks</i>	<i>Z</i>	<i>Asym Sig. (2-tailed)</i>
1b; 1 - Os professores informam quais os critérios de avaliação/correção/classificação dos testes	<i>Negative Ranks</i>	6 ^a	32,50	195,00	-6,698 ^a	,000
	<i>Positive Ranks</i>	62 ^b	34,69	2151,00		
	<i>Ties</i>	118 ^c				
	Total	186				
2b; 2 - Os professores só começam a aula quando os alunos estão calados.	<i>Negative Ranks</i>	10 ^d	32,15	321,50	-5,193 ^a	,000
	<i>Positive Ranks</i>	53 ^e	31,97	1694,50		
	<i>Ties</i>	121 ^f				
	Total	184				
3b; 3 - Os professores iniciam as aulas indicando os assuntos que vão ser tratados	<i>Negative Ranks</i>	10 ^g	18,40	184,00	-2,924 ^a	,003
	<i>Positive Ranks</i>	28 ^h	19,89	557,00		
	<i>Ties</i>	148 ⁱ				
	Total	186				

a. com base nos Ranks negativos.

b. com base nos Ranks positivos

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

Continuação da **Tabela 6.5**

Estatísticas do Teste de Wilcoxon, para o Domínio 1.- Realização das atividades letivas

Ranks					Estatísticas do teste	
		<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	Somatório dos <i>Ranks</i>	<i>Z</i>	<i>Asym Sig. (2-tailed)</i>
4b; 4 - Os professores, no início da aula, fazem uma breve revisão da aula anterior.	<i>Negative Ranks</i>	13 ^l	25,00	325,00	-4,335 ^a	,000
	<i>Positive Ranks</i>	44 ^k	30,18	1328,00		
	<i>Ties</i>	130 ^l				
	Total	187				
5b; 5 - Os professores utilizam materiais diversificados.	<i>Negative Ranks</i>	8 ^m	16,00	128,00	-3,501 ^a	,000
	<i>Positive Ranks</i>	28 ⁿ	19,21	538,00		
	<i>Ties</i>	150 ^o				
	Total	186				
6b; 6 - Os professores fazem a ligação entre os vários assuntos tratados na aula.	<i>Negative Ranks</i>	6 ^p	12,00	72,00	-3,203 ^a	,001
	<i>Positive Ranks</i>	22 ^q	15,18	334,00		
	<i>Ties</i>	157 ^r				
	Total	185				
7b; 7 - Os professores relacionam situações da vida real com a matéria da aula.	<i>Negative Ranks</i>	21 ^s	14,86	312,00	-1,733 ^b	,083
	<i>Positive Ranks</i>	9 ^t	17,00	153,00		
	<i>Ties</i>	156 ^u				
	Total	186				
8b; 8 - Os professores dedicam mais tempo aos conteúdos que dizem ser os mais importantes.	<i>Negative Ranks</i>	13 ^v	16,50	214,50	-2,042 ^a	,041
	<i>Positive Ranks</i>	23 ^w	19,63	451,50		
	<i>Ties</i>	148 ^x				
	Total	184				
9b; 9 - Os professores organizam as aulas de forma a dar a matéria que tinham indicado no início da aula.	<i>Negative Ranks</i>	10 ^y	18,90	189,00	-2,868 ^a	,004
	<i>Positive Ranks</i>	28 ^z	19,71	552,00		
	<i>Ties</i>	147 ^{aa}				
	Total	185				
10b; 10 - Os professores utilizam várias tecnologias de comunicação e informação (computador, quadro interativo, tv, vídeo,...).	<i>Negative Ranks</i>	9 ^{ab}	19,61	176,50	-2,830 ^a	,005
	<i>Positive Ranks</i>	28 ^{ac}	18,80	526,50		
	<i>Ties</i>	150 ^{ad}				
	Total	187				
11b; 11 - Os professores fazem com que os alunos participem nas aulas.	<i>Negative Ranks</i>	9 ^{ae}	22,00	198,00	-4,402 ^a	,000
	<i>Positive Ranks</i>	39 ^{af}	25,08	978,00		
	<i>Ties</i>	139 ^{ag}				
	Total	187				
12b; 12 - As atividades propostas pelos professores ajudam a melhorar os resultados escolares dos alunos.	<i>Negative Ranks</i>	12 ^{ah}	13,00	156,00	-1,445 ^a	,149
	<i>Positive Ranks</i>	17 ^{ai}	16,41	279,00		
	<i>Ties</i>	158 ^{aj}				
	Total	187				
13b; 13 - As atividades propostas pelos professores são adequadas aos conhecimentos dos alunos.	<i>Negative Ranks</i>	6 ^{ak}	14,50	87,00	-3,475 ^a	,001
	<i>Positive Ranks</i>	25 ^{al}	16,36	409,00		
	<i>Ties</i>	156 ^{am}				
	Total	187				
14b; 14- As atividades propostas pelos professores são acessíveis à generalidade dos alunos.	<i>Negative Ranks</i>	3 ^{an}	21,83	65,50	-4,477 ^a	,000
	<i>Positive Ranks</i>	32 ^{ao}	17,64	564,50		
	<i>Ties</i>	151 ^{ap}				
	Total	186				
15b; 15 - As atividades propostas pelos professores favorecem a criatividade dos alunos.	<i>Negative Ranks</i>	7 ^{aq}	12,00	84,00	-3,238 ^a	,001
	<i>Positive Ranks</i>	23 ^{ar}	16,57	381,00		
	<i>Ties</i>	157 ^{as}				
	Total	187				
16b; 16- Os professores pedem a participação e as opiniões dos alunos durante as aulas.	<i>Negative Ranks</i>	10 ^{at}	22,80	228,00	-3,724 ^a	,000
	<i>Positive Ranks</i>	36 ^{au}	23,69	853,00		
	<i>Ties</i>	141 ^{av}				
	Total	187				

a. com base nos *Ranks* negativos

b. com base nos *Ranks* positivos

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

Continuação da **Tabela 6.5**

Estatísticas do Teste de Wilcoxon, para o Domínio 1.- Realização das atividades letivas

Ranks					Estatísticas do teste	
		<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Somatório dos Ranks</i>	<i>Z</i>	<i>Asym Sig. (2-tailed)</i>
17b; 17 - As atividades propostas pelos professores favorecem a autonomia dos alunos.	<i>Negative Ranks</i>	7 ^{aw}	11,50	80,50	-2,793 ^a	,005
	<i>Positive Ranks</i>	20 ^{ax}	14,88	297,50		
	<i>Ties</i>	157 ^{ay}				
	<i>Total</i>	184				
18b; 18 - As atividades realizadas nas aulas facilitam as aprendizagens dos alunos.	<i>Negative Ranks</i>	6 ^{az}	17,50	105,00	-4,339 ^a	,000
	<i>Positive Ranks</i>	33 ^{ba}	20,45	675,00		
	<i>Ties</i>	145 ^{bb}				
	<i>Total</i>	184				
19b; 19 - Os professores variam a forma como dão as suas aulas	<i>Negative Ranks</i>	11 ^{bc}	17,50	192,50	-3,323 ^a	,001
	<i>Positive Ranks</i>	30 ^{bd}	22,28	668,50		
	<i>Ties</i>	143 ^{be}				
	<i>Total</i>	184				
20b; 20 - Os professores estão disponíveis para esclarecer dúvidas	<i>Negative Ranks</i>	10 ^{bt}	20,00	200,00	-3,641 ^a	,000
	<i>Positive Ranks</i>	33 ^{bg}	22,61	746,00		
	<i>Ties</i>	144 ^{bh}				
	<i>Total</i>	187				
21b; 21 - Os professores querem que alunos estejam calados enquanto expõem as matérias.	<i>Negative Ranks</i>	13 ^{bi}	15,65	203,50	-,373 ^b	,709
	<i>Positive Ranks</i>	14 ^{bj}	12,46	174,50		
	<i>Ties</i>	159 ^{bk}				
	<i>Total</i>	186				
22b; 22 - Na aula, realiza-se trabalho individual.	<i>Negative Ranks</i>	11 ^{bl}	13,14	144,50	-,212 ^b	,832
	<i>Positive Ranks</i>	12 ^{bm}	10,96	131,50		
	<i>Ties</i>	161 ^{bn}				
	<i>Total</i>	184				
23b; 23 - Na aula, realiza-se trabalho a pares.	<i>Negative Ranks</i>	15 ^{bo}	14,50	217,50	-,658 ^a	,510
	<i>Positive Ranks</i>	16 ^{bp}	17,41	278,50		
	<i>Ties</i>	155 ^{bq}				
	<i>Total</i>	186				
24b; 24 - Na aula, realizam-se trabalhos de grupo (3 ou + alunos).	<i>Negative Ranks</i>	22 ^{br}	19,02	418,50	-1,100 ^b	,271
	<i>Positive Ranks</i>	15 ^{bs}	18,97	284,50		
	<i>Ties</i>	147 ^{bt}				
	<i>Total</i>	184				
25b; 25- Os professores preocupam-se com o cumprimento dos programas	<i>Negative Ranks</i>	8 ^{bu}	17,13	137,00	-2,713 ^a	,007
	<i>Positive Ranks</i>	25 ^{bv}	16,96	424,00		
	<i>Ties</i>	150 ^{bw}				
	<i>Total</i>	183				
27b; 27 - Os professores, no final de cada aula, fazem a síntese dos assuntos tratados.	<i>Negative Ranks</i>	10 ^{bx}	29,70	297,00	-5,335 ^a	,000
	<i>Positive Ranks</i>	54 ^{by}	33,02	1783,00		
	<i>Ties</i>	111 ^{bz}				
	<i>Total</i>	175				

a. com base nos ranks negativos.

b. com base nos ranks positivos

Dos 26 itens analisados neste domínio, apenas 6 apresentaram um valor de $Sig. > \alpha = .05$, ou seja, para estes itens não podemos rejeitar H_0 , pelo que se admite que estas variáveis seguem a mesma distribuição:

- 7- Os professores relacionam situações da vida real com a matéria da aula.

($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,24$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,19$; $p\text{-value} = .083 > \alpha = .05$)

- 12- As atividades propostas pelos professores ajudam a melhorar os resultados escolares dos alunos.

($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,41$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,49$; $p\text{-value} = .149 > \alpha = .05$)

- 21- Os professores querem que alunos estejam calados enquanto expõem as matérias.

($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,82$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,82$; $p\text{-value} = .709 > \alpha = .05$)

- 22- Na aula, realiza-se trabalho individual.

($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,39$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,43$; $p\text{-value} = .832 > \alpha = .05$)

- 23- Na aula, realiza-se trabalho a pares.

($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,12$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,15$; $p\text{-value} = .510 > \alpha = .05$)

- 24- Na aula, realizam-se trabalhos de grupo (3 ou + alunos).

($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,03$; $M^{\text{aulas observadas}} = 1,99$; $p\text{-value} = .271 > \alpha = .05$)

Considerando os valores de $p\text{-value}$, para estes 6 itens, verifica-se não existirem diferenças significativas, entre as Aulas Normais (não observadas) e as Aulas Observadas mas, tendencialmente, os professores, nas Aulas Observadas, propõem atividades que “ajudam a melhorar os resultados escolares dos alunos” (Item 12) e promovem “o trabalho a pares” (Item 23).

Contrariamente a estas duas situações, nos quatro restantes itens, a tendência pende para as Aulas Normais (não observadas): «7- Os professores relacionam situações da vida real com a matéria da aula» ($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,24$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,19$; $p\text{-value} = .083$), «24- Na aula, realizam-se trabalhos de grupo (3 ou + alunos)» ($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,03$; $M^{\text{aulas observadas}} = 1,99$; $p\text{-value} = .271$), «21- Os professores querem que alunos estejam calados enquanto expõem as matérias» ($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,82$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,82$; $p\text{-value} = .709$) e «22- Na aula, realiza-se trabalho individual» ($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,39$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,43$; $p\text{-value} = .832$).

Morgado (2004), baseado em Dean e em estudos realizados nos EUA, elenca um conjunto de características que devem estar presentes em práticas educativas de qualidade, das quais se referem:

Percepções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

- planeamento cuidadoso em termos curriculares e de definição de actividades;
- utilização de modelos diversificados de organização do trabalho dos alunos – toda a classe, trabalho de grupo e trabalho individual;
- definição clara de tarefas e ritmos de aprendizagem;
- estímulo da autonomia e da aprendizagem por motivação intrínseca [...] (p. 52)

Para os restantes itens aceita-se H_a , ou seja, as duas amostras apresentam distribuições distintas.

6.2.2. Dimensão Relação pedagógica com os alunos

Na mesma linha de procedimentos efetuados para o domínio da *Realização das actividades letivas*, apresenta-se, na Tabela 6.6, os valores relativos ao domínio Relação pedagógica – Aulas Normais (não observadas):

Tabela 6.6

Estatísticas descritivas: Domínio 2.- Relação pedagógica - Aulas Normais (não observadas)

Itens Aulas Normais (não observadas)	N	M	DP
28- Os professores ajudam os alunos para estes terem melhores resultados.	237	2,46	,593
29- Os professores colocam questões a todos os alunos.	236	2,12	,579
30- Os alunos respeitam os professores.	236	2,18	,527
31- Os alunos cumprem as regras da sala de aula.	236	2,10	,508
32- Os alunos sentem-se à vontade para colocar as suas dúvidas.	237	2,27	,564
33- Os alunos dão-se bem com os professores.	234	2,32	,575
34- Os professores colocam mais questões aos melhores alunos.	236	2,20	,701
35- Os professores mostram interesse nas aprendizagens de todos os alunos.	237	2,28	,609
36- Os professores incentivam os alunos a serem mais exigentes consigo próprios.	236	2,29	,648
37- Os professores têm uma boa relação com os alunos sem perder a autoridade.	237	2,30	,601
38- Os professores ouvem as propostas dos alunos.	236	2,25	,604
39- Os professores dão oportunidade para os alunos se expressarem.	235	2,34	,595
40- Os professores valorizam mais a opinião de alguns alunos do que a de outros.	236	2,17	,742
41- Os professores respeitam os alunos.	235	2,42	,589
42- Os professores respeitam as diferenças culturais dos alunos.	237	2,57	,567
43- Os professores valorizam os saberes dos alunos.	237	2,46	,571
44- Os professores estimulam a criatividade dos alunos.	237	2,25	,561
45- Os professores mantêm a ordem na sala de aula.	235	2,23	,545
46- Os professores tratam todos os alunos de forma educada.	238	2,40	,627
47- Os professores tratam todos os alunos de igual forma.	236	2,19	,636
48- Os professores preocupam-se com o bem-estar dos alunos.	235	2,37	,609
49- Os professores dão mais atenção aos melhores alunos da turma.	237	2,17	,711
50- Os professores, se necessário, voltam atrás nas decisões que tomaram.	234	2,09	,590
51- Os professores mostram insegurança perante os alunos.	235	1,66	,693
52- Os professores têm à vontade com os alunos.	236	2,45	,592

O valor mínimo e máximo não é apresentado na tabela por questões de aproveitamento gráfico, mas variou sempre entre 1 (mínimo) e 3 (máximo). Os seis itens que obtiveram menor valor de média foram:

- «51- Os professores mostram insegurança perante os alunos» ($M = 1,66$)
- «50- Os professores, se necessário, voltam atrás nas decisões que tomaram» ($M = 2,09$)
- «31- Os alunos cumprem as regras da sala de aula» ($M = 2,10$)
- «29- Os professores colocam questões a todos os alunos» ($M = 2,12$)
- «40- Os professores valorizam mais a opinião de alguns alunos do que a de outros» ($M = 2,17$)
- «49- Os professores dão mais atenção aos melhores alunos da turma» ($M = 2,17$)

Constata-se que os itens que registam os valores mais baixos dizem respeito à segurança que os professores aparentam demonstrar com os alunos, independentemente de estes parecerem não cumprir as regras da sala de aula.

Os valores médios mais elevados foram encontrados para os itens:

- «42- Os professores respeitam as diferenças culturais dos alunos» ($M = 2,57$)
- «28- Os professores ajudam os alunos para estes terem melhores resultados» ($M = 2,46$)
- «43- Os professores valorizam os saberes dos alunos» ($M = 2,46$)
- «52- Os professores têm à vontade com os alunos» ($M = 2,45$)
- «41- Os professores respeitam os alunos» ($M = 2,42$)
- «46- Os professores tratam todos os alunos de forma educada» ($M = 2,40$)

Destes seis itens, verifica-se que os professores parecem respeitar as diferenças culturais dos alunos e tratam-nos com respeito, bem como os ajudam para obterem melhores resultados.

A Tabela 6.7 apresenta as estatísticas descritivas para o *Domínio 2.- Relação pedagógica com os alunos*, no contexto de Aulas Observadas:

Tabela 6.7

Estatísticas descritivas: Domínio 2.- Relação pedagógica com os alunos - Aulas Observadas

Itens Aulas Observadas	N	M	DP
28b- Os professores ajudam os alunos para estes terem melhores resultados.	188	2,63	,505
29b- Os professores colocam questões a todos os alunos.	189	2,34	,603
30b- Os alunos respeitam os professores.	186	2,47	,580
31b- Os alunos cumprem as regras da sala de aula.	188	2,40	,600
32b- Os alunos sentem-se à vontade para colocar as suas dúvidas.	188	2,33	,592
33b- Os alunos dão-se bem com os professores.	185	2,46	,551
34b- Os professores colocam mais questões aos melhores alunos.	189	2,26	,768
35b- Os professores mostram interesse nas aprendizagens de todos os alunos.	190	2,49	,561
36b- Os professores incentivam os alunos a serem mais exigentes consigo próprios.	189	2,44	,595
37b- Os professores têm uma boa relação com os alunos sem perder a autoridade.	190	2,51	,570
38b- Os professores ouvem as propostas dos alunos.	188	2,48	,607
39b- Os professores dão oportunidade para os alunos se expressarem.	189	2,52	,551
40b- Os professores valorizam mais a opinião de alguns alunos do que a de outros.	190	2,02	,787
41b- Os professores respeitam os alunos.	188	2,66	,528
42b- Os professores respeitam as diferenças culturais dos alunos.	189	2,70	,515
43b- Os professores valorizam os saberes dos alunos.	189	2,66	,498
44b- Os professores estimulam a criatividade dos alunos.	189	2,43	,567
45b- Os professores mantêm a ordem na sala de aula.	186	2,57	,548
46b- Os professores tratam todos os alunos de forma educada.	189	2,67	,536
47b- Os professores tratam todos os alunos de igual forma.	190	2,51	,615
48b- Os professores preocupam-se com o bem-estar dos alunos.	188	2,61	,531
49b- Os professores dão mais atenção aos melhores alunos da turma.	189	2,08	,767
50b- Os professores, se necessário, voltam atrás nas decisões que tomaram.	189	2,16	,652
51b- Os professores mostram insegurança perante os alunos.	189	1,59	,750
52b- Os professores têm à vontade com os alunos.	190	2,57	,547

Os valores médios mais baixos registados nos itens das aulas observadas foram:

«51- Os professores mostram insegurança perante os alunos» ($M = 1,59$)

«40- Os professores valorizam mais a opinião de alguns alunos do que a de outros» ($M = 2,02$)

«49- Os professores dão mais atenção aos melhores alunos da turma» ($M = 2,08$)

«50- Os professores, se necessário, voltam atrás nas decisões que tomaram» ($M = 2,16$)

«34- Os professores colocam mais questões aos melhores alunos» ($M = 2,26$)

«32- Os alunos sentem-se à vontade para colocar as suas dúvidas» ($M = 2,33$)

Quatro destes itens, 51, 50, 49 e 40, foram igualmente registados com os valores médios mais baixos nas Aulas *Normais* (não observadas) verificando-se que nas Aulas Observadas se registaram valores mais baixos em três deles (40, 49 e 51) contrariamente ao item 50 que registou uma ligeira subida de 0,16 ($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,09$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,16$).

Na verdade, os professores nas aulas observadas mostram mais segurança, apesar de voltarem, se necessário, “atrás nas decisões que tomaram” (item 50), indiciando mostrar que

dominam o terreno da sala de aula, mesmo que aparentem demonstrar anuir em determinadas situações as decisões que anteriormente tomaram.

Por outro lado, onde se registaram os valores médios mais altos e acima de 2,50 foram nos itens:

«42- Os professores respeitam as diferenças culturais dos alunos» ($M = 2,70$)

«46- Os professores tratam todos os alunos de forma educada» ($M = 2,67$)

«43- Os professores valorizam os saberes dos alunos» ($M = 2,66$)

«41- Os professores respeitam os alunos» ($M = 2,66$)

«28- Os professores ajudam os alunos para estes terem melhores resultados» ($M = 2,63$)

«48- Os professores preocupam-se com o bem-estar dos alunos» ($M = 2,61$)

Destes seis itens, um deles, «48- Os professores preocupam-se com o bem-estar dos alunos», surge em substituição do item «52- Os professores têm à vontade com os alunos», o que aparenta indiciar que os professores têm uma preocupação acrescida com o bem-estar dos alunos nas aulas observadas. Nos restantes cinco itens os valores mostram que houve subidas comparativamente às aulas não observadas, pendendo as respostas para o “Sempre” ($M \geq 2,50$), o que pode indiciar que a forma como os professores demonstram ajudar, respeitar e tratar os alunos parece ser mais evidente nas aulas observadas do que nas aulas não observadas.

Nos resultados relativos às Aulas Observadas surgiram 11 itens com valores de $M > 2,50$. Comparativamente com as aulas não observadas, as diferenças nos itens mais pontuados são: a entrada do item 48b ($M_{\text{aulas não observadas}} = 2,37$; $M_{\text{aulas observadas}} = 2,61$) com uma diferença de 0,24 pontos, o que parece indiciar que os professores têm uma preocupação acrescida com o bem-estar dos alunos nas aulas observadas; a saída do item «52- Os professores têm à vontade com os alunos» dos seis valores mais elevados, mesmo registando uma subida de 0,12 ($M_{\text{aulas não observadas}} = 2,45$; $M_{\text{aulas observadas}} = 2,57$).

Na tendência de subida, nos restantes cinco itens, os valores mostram que houve subidas comparativamente às aulas não observadas, pendendo as respostas para o “Sempre” ($M > 2,50$), o que pode indiciar que a forma como os professores demonstram em valorizar os saberes, ajudar, respeitar e tratar os alunos parece ser mais evidente nas aulas observadas do que nas aulas não observadas.

Para saber se essas diferenças são significativas, apresentam-se na Tabela 6.8 os resultados para o teste de *Wilcoxon*, onde podem ser observados os valores da média

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

(*Mean Rank*), da respetiva soma das ordens (“Somatório dos *Ranks*”), da estatística “*Z*” e o “*p-value*” para o teste bilateral (“*Exact Sig. (2-tailed)*”):

Tabela 6.8

Teste de Wilcoxon para o domínio 2. – Relação pedagógica com os alunos

Ranks		Estatísticas do teste				
		N	Média Ordenações	Somatório dos Ranks	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
28b; 28- Os professores ajudam os alunos para estes terem melhores resultados.	Negative Ranks	8 ^a	17,50	140,00	-3,674 ^a	,000
	Positive Ranks	30 ^b	20,03	601,00		
	Ties	148 ^c				
	Total	186				
29b; 29- Os professores colocam questões a todos os alunos.	Negative Ranks	7 ^d	29,43	206,00	-4,739 ^a	,000
	Positive Ranks	45 ^e	26,04	1172,00		
	Ties	133 ^t				
	Total	185				
30b; 30 - Os alunos respeitam os professores.	Negative Ranks	4 ^g	56,00	224,00	-6,359 ^a	,000
	Positive Ranks	64 ^h	33,16	2122,00		
	Ties	115 ⁱ				
	Total	183				
31b; 31- Os alunos cumprem as regras da sala de aula.	Negative Ranks	6 ^j	49,00	294,00	-6,094 ^a	,000
	Positive Ranks	64 ^k	34,23	2191,00		
	Ties	114 ^l				
	Total	184				
32b; 32- Os alunos sentem-se à vontade para colocar as suas dúvidas.	Negative Ranks	17 ^m	16,56	281,50	-,872 ^a	,383
	Positive Ranks	19 ⁿ	20,24	384,50		
	Ties	149 ^o				
	Total	185				
33b; 33- Os alunos dão-se bem com os professores	Negative Ranks	2 ^p	12,00	24,00	-4,292 ^a	,000
	Positive Ranks	25 ^q	14,16	354,00		
	Ties	155 ^r				
	Total	182				
34b; 34- Os professores colocam mais questões aos melhores alunos.	Negative Ranks	23 ^s	30,07	691,50	-1,346 ^a	,178
	Positive Ranks	35 ^t	29,13	1019,50		
	Ties	129 ^u				
	Total	187				
35b; 35- Os professores mostram interesse nas aprendizagens de todos os alunos.	Negative Ranks	7 ^v	21,57	151,00	-4,199 ^a	,000
	Positive Ranks	36 ^w	22,08	795,00		
	Ties	144 ^x				
	Total	187				
36b; 36- Os professores incentivam os alunos a serem mais exigentes consigo próprios.	Negative Ranks	9 ^y	21,67	195,00	-3,417 ^a	,001
	Positive Ranks	33 ^z	21,45	708,00		
	Ties	145 ^{aa}				
	Total	187				
37b; 37- Os professores têm uma boa relação com os alunos sem perder a autoridade.	Negative Ranks	8 ^{ab}	18,00	144,00	-3,905 ^a	,000
	Positive Ranks	32 ^{ac}	21,13	676,00		
	Ties	147 ^{ad}				
	Total	187				
38b; 38- Os professores ouvem as propostas dos alunos.	Negative Ranks	7 ^{ae}	21,00	147,00	-4,911 ^a	,000
	Positive Ranks	41 ^{af}	25,10	1029,00		
	Ties	137 ^{ag}				
	Total	185				
39b; 39- Os professores dão oportunidade para os alunos se expressarem.	Negative Ranks	13 ^{ah}	22,50	292,50	-3,646 ^a	,000
	Positive Ranks	37 ^{ai}	26,55	982,50		
	Ties	136 ^{aj}				
	Total	186				

a. com base nos ranks negativos

b. com base nos ranks positivos

Percepções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

Continuação da **Tabela 6.8**

Teste de Wilcoxon para o domínio 2. – Relação pedagógica com os alunos

		Ranks			Estatísticas do teste	
		N	Média Ordenações	Somatório dos Ranks	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
40b; 40- Os professores valorizam mais a opinião de alguns alunos do que a de outros.	Negative Ranks	36 ^{ak}	24,53	883,00	-3,566 ^b	,000
	Positive Ranks	11 ^{ai}	22,27	245,00		
	Ties	140 ^{am}				
	Total	187				
41b; 41 - Os professores respeitam os alunos.	Negative Ranks	5 ^{an}	20,00	100,00	-5,055 ^a	,000
	Positive Ranks	39 ^{ao}	22,82	890,00		
	Ties	141 ^{ap}				
	Total	185				
42b; 42- Os professores respeitam as diferenças culturais dos alunos.	Negative Ranks	7 ^{aq}	12,86	90,00	-2,323 ^a	,020
	Positive Ranks	19 ^{ar}	13,74	261,00		
	Ties	160 ^{as}				
	Total	186				
43b; 43 - Os professores valorizam os saberes dos alunos.	Negative Ranks	6 ^{at}	15,50	93,00	-4,065 ^a	,000
	Positive Ranks	30 ^{au}	19,10	573,00		
	Ties	150 ^{av}				
	Total	186				
44b; 44 - Os professores estimulam a criatividade dos alunos.	Negative Ranks	8 ^{aw}	21,13	169,00	-3,837 ^a	,000
	Positive Ranks	34 ^{ax}	21,59	734,00		
	Ties	144 ^{ay}				
	Total	186				
45b; 45 - Os professores mantêm a ordem na sala de aula.	Negative Ranks	6 ^{az}	32,50	195,00	-6,748 ^a	,000
	Positive Ranks	63 ^{ba}	35,24	2220,00		
	Ties	115 ^{bb}				
	Total	184				
46b; 46 - Os professores tratam todos os alunos de forma educada.	Negative Ranks	4 ^{bc}	21,00	84,00	-5,546 ^a	,000
	Positive Ranks	43 ^{bd}	24,28	1044,00		
	Ties	140 ^{be}				
	Total	187				
47b; 47- Os professores tratam todos os alunos de igual forma.	Negative Ranks	5 ^{bf}	27,00	135,00	-6,354 ^a	,000
	Positive Ranks	56 ^{bg}	31,36	1756,00		
	Ties	126 ^{bh}				
	Total	187				
48b; 48- Os professores preocupam-se com o bem-estar dos alunos.	Negative Ranks	6 ^{bi}	21,50	129,00	-4,978 ^a	,000
	Positive Ranks	40 ^{bj}	23,80	952,00		
	Ties	139 ^{bk}				
	Total	185				
49b; 49- Os professores dão mais atenção aos melhores alunos da turma.	Negative Ranks	30 ^{bl}	23,60	708,00	-1,959 ^b	,050
	Positive Ranks	16 ^{bm}	23,31	373,00		
	Ties	140 ^{bn}				
	Total	186				
50b; 50- Os professores, se necessário, voltam atrás nas decisões que tomaram.	Negative Ranks	16 ^{bo}	20,63	330,00	-,350 ^a	,726
	Positive Ranks	21 ^{bp}	17,76	373,00		
	Ties	149 ^{bq}				
	Total	186				
51b; 51- Os professores mostram insegurança perante os alunos.	Negative Ranks	18 ^{br}	15,17	273,00	-,906 ^b	,365
	Positive Ranks	12 ^{bs}	16,00	192,00		
	Ties	157 ^{bt}				
	Total	187				
52b; 52- Os professores têm à vontade com os alunos.	Negative Ranks	8 ^{bu}	12,00	96,00	-2,616 ^a	,009
	Positive Ranks	20 ^{bv}	15,50	310,00		
	Ties	159 ^{bw}				
	Total	187				

a. com base nos Ranks negativos.

b. com base nos Ranks positivos

Dos 25 itens analisados neste domínio apenas 4 apresentaram um valor de $Sig. > \alpha = .05$, ou seja, para estes itens não se pode rejeitar H_0 , pelo que se terá de admitir que estas variáveis seguem a mesma distribuição:

- 32- Os alunos sentem-se à vontade para colocar as suas dúvidas
($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,27$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,33$; $p\text{-value} = .383 > \alpha = .05$)
- 34- Os professores colocam mais questões aos melhores alunos.
($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,20$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,26$; $p\text{-value} = .178 > \alpha = .05$)
- 50- Os professores, se necessário, voltam atrás nas decisões que tomaram.
($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,09$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,16$; $p\text{-value} = .726 > \alpha = .05$)
- 51- Os professores mostram insegurança perante os alunos.
($M^{\text{aulas não observadas}} = 1,66$; $M^{\text{aulas observadas}} = 1,59$; $p\text{-value} = .365 > \alpha = .05$)

Considerando os valores de $p\text{-value}$ acima referidos, verifica-se que, apesar de não existirem diferenças significativas entre as Aulas Normais (não observadas) e as Aulas Observadas, tendencialmente os professores, nas Aulas Observadas, “colocam mais questões aos melhores alunos” (item 34), “se necessário, voltam atrás nas decisões que tomaram” (item 50) e, “Os alunos sentem-se à vontade para colocar as suas dúvidas” (item 32). Quanto ao item restante, a tendência pende para as Aulas Normais (não observadas), o que não deixa de causar alguma estranheza o facto de os professores mostrarem “insegurança perante os alunos” (item 51).

Para os restantes itens aceita-se H_a , ou seja, as duas amostras apresentam distribuições distintas.

6.2.3. Dimensão da Avaliação das aprendizagens dos alunos

Na tabela 6.9 apresentam-se os valores relativos ao número de observações, média e desvio padrão, para os itens que constituem o *Domínio 3: Avaliação das aprendizagens dos alunos* para as Aulas Normais (não observadas):

Tabela 6.9

Estatísticas descritivas: Domínio 3.- Avaliação das aprendizagens dos alunos - Aulas Normais (não observadas)

Itens Aulas Normais (não observadas)	N	M	DP
53.- Os professores registam os comportamentos e atitudes dos alunos durante as aulas.	227	2,37	,568
54.- Os professores fazem perguntas orais sobre a matéria durante as aulas.	228	2,57	,547
55.- Os professores ajudam os alunos a corrigir os erros.	227	2,50	,567
56.- Quando um aluno não sabe a resposta ou erra, o professor passa a pergunta a outro aluno.	225	2,26	,632

O valor mínimo e máximo não é apresentado na tabela por questões de aproveitamento gráfico, mas variou sempre entre 1 (mínimo) e 3 (máximo), exceto para o item 54 «Os professores registam os comportamentos e atitudes dos alunos durante as aulas» onde variou entre 2 e 3.

Os itens deste domínio apresentaram os seguintes valores médios, do mais elevado para o mais reduzido:

«54- Os professores fazem perguntas orais sobre a matéria durante as aulas» ($M = 2,57$);

«55- Os professores ajudam os alunos a corrigir os erros» ($M = 2,50$);

«53- Os professores registam os comportamentos e atitudes dos alunos durante as aulas» ($M = 2,37$);

«56- Quando um aluno não sabe a resposta ou erra, o professor passa a pergunta a outro aluno» ($M = 2,26$).

Pelos valores médios verificados constata-se que o item «54- Os professores fazem perguntas orais sobre a matéria durante as aulas» ($M = 2,57$) foi aquele que regista o maior valor, enquanto o item «56- Quando um aluno não sabe a resposta ou erra, o professor passa a pergunta a outro aluno» ($M = 2,26$) onde se registou o menor valor.

A Tabela 6.10 apresenta as estatísticas descritivas para o Domínio 3.- Avaliação das aprendizagens dos alunos para as de Aulas Observadas:

Tabela 6.10

Estatísticas descritivas - Domínio 3: Avaliação das aprendizagens dos alunos - Aulas Observadas

Itens Aulas Observadas	N	M	DP
53b- Os professores registam os comportamentos e atitudes dos alunos durante as aulas.	185	2,49	,572
54b- Os professores fazem perguntas orais sobre a matéria durante as aulas.	187	2,71	,457
55b- Os professores ajudam os alunos a corrigir os erros.	187	2,66	,507
56b- Quando um aluno não sabe a resposta ou erra, o professor passa a pergunta a outro aluno.	185	2,28	,640

O valor mínimo e máximo não é apresentado na tabela por questões de aproveitamento gráfico, mas variou sempre entre 1 (mínimo) e 3 (máximo), exceto para o item 54 «Os professores fazem perguntas orais sobre a matéria durante as aulas» onde variou entre 2 e 3.

Os itens deste domínio apresentaram os seguintes valores médios, do mais elevado para o mais reduzido:

«54- Os professores fazem perguntas orais sobre a matéria durante as aulas» ($M = 2,71$);

«55- Os professores ajudam os alunos a corrigir os erros» ($M = 2,66$);

«53- Os professores registam os comportamentos e atitudes dos alunos durante as aulas»
($M = 2,49$);

«56- Quando um aluno não sabe a resposta ou erra, o professor passa a pergunta a outro aluno»
($M = 2,28$).

Verifica-se que tanto o valor médio mais alto, «54- Os professores fazem perguntas orais sobre a matéria durante as aulas» ($M = 2,71$), como para o mais baixo, «56- Quando um aluno não sabe a resposta ou erra, o professor passa a pergunta a outro aluno» ($M = 2,28$), correspondem aos mesmos itens das Aulas Normais (não observadas). Estes valores registaram subidas para as aulas observadas de respetivamente de 0,14 ($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,57$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,71$) e de 0,02 ($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,26$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,28$). Ressalta o facto de no item com média mais elevada os registos terem ocorrido nos intervalos da escala de “Às vezes” e “Sempre”.

Relembrando o método socrático do uso de perguntas e respostas para desafiar hipóteses, expor contradições e levar novos conhecimentos e sabedoria, Lopes e Silva (2010) consideram que é uma abordagem de ensino poderosa e muito utilizada.

Uma pergunta de um professor dirigida a um aluno pode ter vários motivos ou razões, sendo as mais frequentes para desenvolver o interesse, a motivação, rever conteúdos, avaliar o cumprimento de objetivos, entre outros.

Para saber se essas diferenças são significativas, apresentam-se na Tabela 6.11 os resultados para o teste de *Wilcoxon*, onde podem ser observados os valores da média (*Mean Rank*), da respetiva soma das ordens (“Somatório dos *Ranks*”), da estatística “*Z*” e o “*p-value*” para o teste bilateral (“*Exact Sig. (2-tailed)*”):

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

Tabela 6.11

Teste Wilcoxon domínio 3. - Avaliação das aprendizagens dos alunos

		Ranks			Estatísticas do teste	
		N	Média Ordenações	Somatório dos Ranks	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
53b; 53- Os professores registam os comportamentos e atitudes dos alunos durante as aulas	Negative Ranks	13 ^a	20,00	260,00	-3,007 ^a	,003
	Positive Ranks	30 ^b	22,87	686,00		
	Empates	137 ^c				
	Total	180				
54b; 54- Os professores fazem perguntas orais sobre a matéria durante as aulas	Negative Ranks	7 ^d	11,00	77,00	-2,272 ^a	,023
	Positive Ranks	17 ^e	13,12	223,00		
	Ties	159 ^f				
	Total	183				
55b; 55- Os professores ajudam os alunos a corrigir os erros	Negative Ranks	6 ^g	17,75	106,50	-3,397 ^a	,001
	Positive Ranks	27 ^h	16,83	454,50		
	Ties	149 ⁱ				
	Total	182				
56b;56- Quando um aluno não sabe a resposta ou erra, o professor passa a pergunta a outro aluno	Negative Ranks	19 ^j	15,50	294,50	-,056 ^a	,955
	Positive Ranks	15 ^k	20,03	300,50		
	Ties	145 ^l				
	Total	179				

a. com base nos Ranks negativos.

b. com base nos Ranks positivos

Dos 4 itens analisados neste domínio apenas 1 apresenta um valor de Sig. > $\alpha = .05$, ou seja, para este item não podemos rejeitar H_0 , pelo que somos levados a admitir que esta variável segue a mesma distribuição:

- Item 56 «Quando um aluno não sabe a resposta ou erra, o professor passa a pergunta a outro aluno».

(M aulas não observadas = 2,26; M aulas observadas = 2,28; p -value = .0955 > $\alpha = .05$)

Embora o valor de p -value indique não existirem diferenças significativas no item 56, tendencialmente, nas Aulas Observadas, os professores, “Quando um aluno não sabe a resposta ou erra” passam “a pergunta a outro aluno”.

Para os restantes itens aceita-se H_a , ou seja, as duas amostras apresentam distribuições distintas.

Se se falar de erro ou de uma resposta errada, tende-se a entender, de imediato como algo de negativo, algo que os alunos aprendem a esconder. O erro, segundo Sanmartí (2009) é o

ponto de partida para se aprender. “Aprender não é apenas incorporar conhecimentos numa mente vazia, mas sim reconstruí-los a partir de outros já conhecidos, revisando concepções iniciais e refazendo práticas” (Sanmartí, 2009, p. 42). Significa dizer que

esconder as próprias concepções e práticas ou copiar as de outros é o que impede a aprendizagem, porque é impossível receber ajuda para facilitar a autorregulação. Da mesma forma, penalizar os erros somente conduz ao desânimo dos que aprendem (e também do professor) (Sanmartí, 2009, p. 44).

Na perspetiva de Santos et al. (2010), o erro está presente nas salas de aula e pode surgir de produções orais ou escritas dos alunos em situações de aprendizagem. Esse “erro pode ser entendido como: (i) um mal a erradicar, (ii) como um sintoma, (iii) como algo revelador ou (iv) como uma tentativa de acção criativa” (Santos *et al.*, 2010, p. 61).

Importa salientar que o erro tem de ser visto numa perspetiva de avaliação reguladora, não pode deixar de ser entendido como inerente ao processo de aprendizagem (Santos *et al.*, 2010). O facto de um aluno dizer que não percebe é sinal de que está a “desenvolver um processo de aprendizagem” (Santos *et al.*, 2010, p. 62).

6.3. Qual a percepção dos alunos sobre a avaliação das aprendizagens?

Para esta questão decidi apresentar-se as frequências de resposta às variáveis, medidas em escalas ordinais (tipo *Likert*) de “Nunca” (1), “Às vezes” (2) e “Sempre” (3), e os seus valores médios através de uma tabela - Tabela 6.12. Neste domínio não fez sentido questionar os alunos quanto às aulas não observadas, uma vez que se tratam de condições dificilmente verificadas em aulas observadas.

Percepções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

Tabela 6.12

Frequências de respostas por item e média dos itens do Domínio 3. - Avaliação das aprendizagens dos alunos

Item	N válido	Missing	Nunca	Às vezes	Sempre	Média
57- Os professores dão a conhecer aos alunos os critérios de avaliação.	237	3	4	37	196	2,81
58- Os professores explicam aos alunos como é feita a avaliação.	235	5	7	67	161	2,66
59- Os testes contam mais para a nota final do que os trabalhos/relatórios/fichas.	236	4	7	112	117	2,47
60- A autoavaliação (opinião) dos alunos influencia a nota final do período.	238	2	56	121	61	2,02
61- Os professores fazem um teste ou atividades de diagnóstico no início do ano letivo.	235	5	14	128	93	2,34
62- As perguntas dos testes são adequadas ao trabalho desenvolvido na sala de aula.	239	1	15	115	109	2,39
63- Todos os testes contam para a nota final de cada período.	239	1	7	51	181	2,73
64- A nota do final do período é igual à média das notas dos testes.	238	2	39	128	71	2,13
65- Os professores pedem para os alunos fazerem a correção dos testes.	233	7	19	150	64	2,19
66- Os alunos são avaliados pelos testes, trabalhos, fichas e outras atividades.	237	3	4	54	179	2,74
67- Os professores são justos na avaliação.	236	4	17	130	89	2,31
68- Os alunos bem comportados são beneficiados nas notas de final do período.	238	2	7	84	147	2,59
69- Os alunos indisciplinados são prejudicados nas notas de final do período.	237	3	8	93	136	2,54
70- Nos testes são perguntadas as matérias / os assuntos trabalhados nas aulas.	238	2	6	98	134	2,54
71- Os professores fazem a correção dos testes no dia em que os entregam corrigidos.	233	7	28	113	92	2,27
72- Os professores fazem testes sem classificação para saber se os alunos sabem a matéria.	236	4	104	96	36	1,71
73- Os alunos avaliam a apresentação dos trabalhos dos outros colegas à turma.	237	3	44	135	58	2,06
74- Os alunos avaliam os seus trabalhos e a apresentação destes à turma.	236	4	38	132	66	2,12
75- Os professores devolvem os trabalhos realizados pelos alunos com comentários.	237	3	15	133	89	2,31
76- Os professores explicam como é feita a avaliação dos trabalhos/relatórios/fichas.	237	3	22	110	105	2,35
77- Os alunos conhecem os instrumentos de avaliação (grelhas de registo de comportamentos e atitudes) utilizados pelos professores.	237	3	20	116	101	2,34
78- No final de cada período os professores informam os alunos dos registos das avaliações.	237	3	12	115	110	2,41
79- Os alunos fazem a sua autoavaliação no final de cada período.	236	4	5	54	177	2,73
80- Os professores informam quais os critérios de avaliação/correção/classificação dos testes.	236	4	8	89	139	2,56

Uma primeira análise permite constatar que a resposta «Nunca» é a menos selecionada, parecendo haver uma tendência de resposta para os valores mais elevados «Às vezes» e «Sempre», exceto para o item «72- Os professores fazem testes sem classificação para saber se os alunos sabem a matéria», que faz com que seja este o único item com valor abaixo da média da escala utilizada (2), o que parece indicar uma ausência de avaliação reguladora (formativa). Em termos totais, esta descrição pode ser facilmente percebida pela interpretação dos resultados apresentados na Tabela 6.13:

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

Tabela 6.13

Resultados totais de respostas por categoria

N = 240 (*24 itens = 5760)		Escala - Frequência respostas			Média
N válido	Missing	Nunca	Às vezes	Sempre	
5678	82	506	2461	2711	2,39
98,6%	1,4%	8,91%	43,34%	47,75%	

O «Nunca» representa apenas 8,91% das respostas, com o «Sempre» a apresentar a maior percentagem (47,75%). Os itens mais pontuados foram:

- «57- Os professores dão a conhecer aos alunos os critérios de avaliação» ($M = 2,81$)
- «66- Os alunos são avaliados pelos testes, trabalhos, fichas e outras atividades» ($M = 2,74$)
- «63- Todos os testes contam para a nota final de cada período» ($M = 2,73$)
- «79- Os alunos fazem a sua autoavaliação no final de cada período» ($M = 2,73$)
- «58- Os professores explicam aos alunos como é feita a avaliação» ($M = 2,66$)
- «68- Os alunos bem comportados são beneficiados nas notas de final do período» ($M = 2,59$)

Os itens menos pontuados foram:

- «72- Os professores fazem testes sem classificação para saber se os alunos sabem a matéria» ($M = 1,71$)
- «60- A autoavaliação (opinião) dos alunos influencia a nota final do período» ($M = 2,02$)
- «73- Os alunos avaliam a apresentação dos trabalhos dos outros colegas à turma» ($M = 2,06$)
- «74- Os alunos avaliam os seus trabalhos e a apresentação destes à turma» ($M = 2,12$)
- «64- A nota do final do período é igual à média das notas dos testes» ($M = 2,13$)
- «65- Os professores pedem para os alunos fazerem a correção dos testes» ($M = 2,19$)

As respostas apontam para um conhecimento, por parte dos alunos dos critérios de avaliação e de classificação e para um procedimento de autoavaliação efetuado por estes em cada período letivo que, no entanto, parece não ter grande influência para a atribuição de classificação.

Nos itens que apontam uma avaliação *para* as aprendizagens e *como* aprendizagem verifica-se que são procedimentos pouco usuais, comparativamente aos de pendor sumativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegados ao termo deste trabalho é pertinente tecer algumas considerações sobre os condicionalismos e os contributos de que se revestiu este estudo.

Procede-se, assim, a uma síntese reflexiva sobre as implicações dos dados recolhidos, subjacentes ao objetivo geral desta investigação, que foi perceber se as práticas pedagógicas dos professores com aulas observadas são percebidas como diferentes pelos alunos, comparativamente às práticas pedagógicas das suas aulas não observadas, procurando:

1. ***Saber se os alunos percecionam que os professores os preparam para as aulas observadas.***
2. ***Perceber se as práticas pedagógicas dos docentes com aulas observadas são percebidas como diferentes pelos alunos, comparativamente às práticas pedagógicas das suas aulas não observadas relativamente aos domínios da:***
 - ***Realização das atividades letivas.***
 - ***Relação pedagógica com os alunos.***
 - ***Avaliação das aprendizagens dos alunos.***
3. ***Conhecer a percepção dos alunos sobre a avaliação das aprendizagens.***

Esta investigação não teve a pretensão de generalizar de forma efetiva os resultados encontrados, mas sim contribuir para uma melhor compreensão das diferenças entre as práticas pedagógicas dos professores com aulas observadas, comparativamente às aulas não observadas, na perspetiva dos alunos. Face ao exposto, apresenta-se a seguir, de forma resumida, os principais resultados alcançados com a investigação.

Objetivo (i) - Saber se os alunos percecionam que os professores os preparam para as aulas observadas.

No sentido de dar cumprimento ao objetivo, foi aplicado um questionário a alunos de 9.º ano de uma escola do distrito de Setúbal. Um dos itens do questionário: «26 - Os professores preparam os alunos para as aulas observadas» pretendia, de forma clara, dar resposta ao objetivo apresentado. Em termos de percentagem absoluta, 98 alunos responderam «Sempre» (43,6%) e 69 alunos responderam «Às vezes» (30,7%). Apenas 58 alunos (25,8%) disseram nunca ter percecionado que os seus professores os prepararam para as aulas observadas. Estes valores parecem indiciar que, efetivamente, os professores a que estes alunos se referem, os prepararam para as aulas observadas, o que confirma o artificialismo e a teatralidade das aulas observadas.

Com base nestas constatações, confirmou-se haver sustentação para o problema de investigação, reforçando o que estava previsto pela revisão da literatura, e estabeleceu-se uma base de análise para os resultados do segundo objetivo desta investigação, que vem a ser:

Objetivo (ii) - Saber se as práticas pedagógicas dos docentes com aulas observadas são percebidas como diferentes pelos alunos, comparativamente às práticas pedagógicas das suas aulas não observadas relativamente aos domínios:

Pretendendo verificar se existiam diferenças entre Aulas Normais e Aulas Observadas, aplicou-se o teste de *Wilcoxon* para duas amostras emparelhadas.

As hipóteses de teste são:

H_0 : as duas amostras são provenientes de populações com a mesma distribuição.

H_a : as duas amostras são provenientes de populações com distribuições distintas.

- Realização das atividades letivas.

Dos 26 itens analisados neste domínio, apenas 6 apresentaram um valor de *Sig.* > $\alpha = .05$, ou seja, para estes itens (7, 12, 21, 22, 23 e 24) não podemos rejeitar H_0 , pelo que se admite que estas variáveis seguem a mesma distribuição.

A análise do elevado número de itens que apresentaram diferenças significativas indicia que a prática pedagógica dos professores se inclina mais para estar centrada em si próprios e, deste modo, deterem o controlo da sala de aula. Acresce, que o facto de os professores promoverem o trabalho a pares poderá indiciar a opção por uma estratégia de atuação defensiva, na medida em que o professor está menos exposto do que numa aula em que solicite trabalho individual, mas não perde tanto o controlo do desenrolar da aula como durante uma atividade de trabalho de grupo.

- Relação pedagógica com os alunos.

Neste domínio, registaram-se valores médios mais altos comparativamente às aulas não observadas, pendendo as respostas para o “Sempre” ($M \geq 2,50$), o que pode indiciar uma preocupação acrescida dos professores na valorização dos saberes, em ajudar, respeitar e tratar os alunos, parece ser mais evidente nas aulas observadas do que nas aulas não observadas. Dos 25 itens analisados neste domínio apenas 4 apresentaram um valor de $Sig. > \alpha = .05$, ou seja, para esses itens (32, 34, 50 e 51), não se pode rejeitar H_0 , pelo que se terá de admitir que estas variáveis seguem a mesma distribuição.

- Avaliação das aprendizagens dos alunos.

Dos 4 itens analisados neste domínio apenas 1 apresenta um valor de $Sig. > \alpha = .05$, «56 - Quando um aluno não sabe a resposta ou erra, o professor passa a pergunta a outro aluno», ou seja, para este item não podemos rejeitar H_0 , pelo que somos levados a admitir que esta variável segue a mesma distribuição, contrariamente aos restantes 3 itens.

Verifica-se que tanto o valor médio mais alto nas Aulas observadas, «54- Os professores fazem perguntas orais sobre a matéria durante as aulas» ($M = 2,71$), como para o mais baixo, «56- Quando um aluno não sabe a resposta ou erra, o professor passa a pergunta a outro aluno» ($M = 2,28$), correspondem aos mesmos itens das Aulas *Normais* (não observadas). Estes valores registaram subidas para as aulas observadas de respetivamente de 0,14 ($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,57$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,71$) e de 0,02 ($M^{\text{aulas não observadas}} = 2,26$; $M^{\text{aulas observadas}} = 2,28$). Ressalta o facto de no item com média mais elevada os registos terem ocorrido nos intervalos da escala de “Às vezes” e “Sempre”. Verifica-se, assim que nas aulas observadas os professores tendem a fazer mais perguntas aos alunos, o que aparenta um reforço artificial da sua prática pedagógica.

Objectivo (iii) - Conhecer a percepção dos alunos sobre a avaliação das aprendizagens.

A resposta «Nunca» foi a menos selecionada, parecendo haver uma tendência de resposta para os valores mais elevados «Às vezes» e «Sempre», exceto para o item «72- Os professores fazem testes sem classificação para saber se os alunos sabem a matéria», que faz com que seja este o único item com valor abaixo da média da escala utilizada (2), o que parece indicar uma ausência de avaliação reguladora (formativa).

As respostas apontam para um conhecimento, por parte dos alunos dos critérios de avaliação e de classificação e para um procedimento de autoavaliação efetuado por estes em cada período letivo que, no entanto, parece não ter grande influência para a atribuição de classificação.

Nos itens que apontam uma avaliação *para* as aprendizagens e *como* aprendizagem verifica-se que são procedimentos pouco usuais, comparativamente aos de pendor sumativo (testes).

Limitações do estudo

Neste ponto apresentam-se algumas limitações que se consideraram existir no desenvolvimento do trabalho de investigação.

Considerando a dimensão da amostra (de conveniência), pensamos ser difícil a generalização das conclusões a que se chegou com os dados obtidos, uma vez que não é suficientemente representativa da população de alunos sujeitos ao objetivo do estudo em questão, pelo que a investigação deveria ser alargada a um maior número de escolas, aumentando, assim, o tamanho da amostra, no sentido de recolher dados que permitissem dar uma maior consistência às conclusões tiradas.

Por motivos profissionais expressos desde o início, o tempo disponível para o desenvolvimento deste trabalho foi extremamente difícil de gerir, impedindo que o calendário inicialmente previsto fosse cumprido nos tempos programados. Não obstante, pensa-se que o trabalho foi conseguido pela seriedade e humildade que caracteriza o investigador, tendo-se revelado esclarecedor, quanto ao objetivo principal da investigação.

Sugestões para futuras investigações

Este estudo poderá contribuir para uma reflexão sobre a problemática da avaliação do desempenho docente e servir de suporte a futuros trabalhos. Centrou-se na avaliação do desempenho docente, procurando saber se as práticas pedagógicas dos professores com aulas observadas são percebidas como diferentes pelos alunos, comparativamente às práticas pedagógicas das suas aulas não observadas. Seria interessante aplicar o mesmo tipo de questionário a professores e comparar os resultados obtidos com os encontrados neste estudo.

Existem outras fontes de informação, tais como os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores para avaliar os alunos, pelos relatores (avaliadores) para avaliar as aulas observadas dos professores, os recursos utilizados pelos professores nas aulas observadas e não observadas, que não foram utilizados neste estudo e que poderiam ser muito importantes no aprofundamento desta problemática.

Outra sugestão que parece ser interessante e útil seria a realização de entrevistas de aprofundamento, aos alunos, dos resultados obtidos no estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. In *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 53, 2010, pp. 25-42. Consultado em 10 de agosto de 2012, através de <http://www.rieoei.org/rie53a01.pdf>
- Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e *accountability* em educação — subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp. 57-70. Consultado em 7 de abril de 2012, através de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Afonso, N. (1999). A autonomia das escolas públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa. *Revista Noésis*, n.º 58, pp. 24-26. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*, pp. 51-68. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Edições.
- Afonso, N. (2007). A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação. In *Conselho Nacional de Educação. Avaliação das escolas. Modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.
- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- Amelvoort, G., Manzi, J., Matthews, P., Roseveare, D., & Santiago, P. (2009). Avaliação e Conclusões. In *Estudo OCDE - Avaliação de Professores em Portugal, Julho de 2009*. Consultado em 18 de agosto de 2012 através de http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf

- Avalos, B. (2010). O sistema chileno de avaliação do desempenho docente. In M. A. Flores, *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações*, pp. 46-62. Porto: Areal Editores.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política Pública de educação – Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, M. (2009). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: sugestões para estruturação da escrita* (7.ª edição). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Consultado em 27 de agosto através de <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Barroso, J. (1993). *Escolas, projetos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos*. Cadernos PEPT, n.º 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In E. Ambrósio, D. Hameline & J. Barroso, *O século da escola – Entre a utopia e a burocracia*, pp. 63-94. Porto: Edições ASA.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes. O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 27.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria. In C. Leite & A. Lopes (Org.). *Escola, currículo e formação de identidades*, pp. 15-46. Porto: Edições ASA.
- Bonniol, J. & Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação – textos fundamentais* (trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed.
- Cabral, R. (1997). A reinvenção da escola. In P. Cunha, (coord. e org.) *Educação em Debate*, pp. 47-82. Lisboa: Universidade Católica Editora.

- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho - O essencial que avaliadores e avaliados precisam saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1992). Estabelecimentos de ensino; A inovação e a gestão de recursos educativos. In A. Nóvoa (Coord.), *As Organizações escolares em análise*, pp. 162-187. Lisboa: Publicações D. Quixote / Instituto de inovação Educacional, Coleção temas de Educação, 2.
- Canário, R. (1994). O desenvolvimento de uma inovação no quadro de uma reforma. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 2, pp. 91-108.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um 'Olhar' Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2008). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. Comunicação apresentada na Conferência - Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, pp. 133-146. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação - DGRHE.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à teoria geral da administração* (3.ª ed.). São Paulo: McGraw-Hil.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores - CCAP (2008a). *Princípios Orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente. Recomendações N.º 2/CCAP/2008*, julho 2008. Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa. Ministério da Educação. Consultado em 27 de julho de 2012 através de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rec_2-CCAP-2008.pdf
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores - CCAP (2008b). *Princípios Orientadores para a Definição dos Padrões Relativos às Menções Qualitativas. Recomendações N.º 3/CCAP/2008*, julho 2008. Conselho Científico para a Avaliação

de Professores. Lisboa. Ministério da Educação. Consultado em 27 de julho de 2012 através de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rec_3-CCAP-2008.pdf

Conselho Científico para a Avaliação de Professores - CCAP (2009a). *Regime de Avaliação do Desempenho Docente: Contributos para a Tomada de Decisão. Recomendações N.º 5/CCAP/2009*, junho de 2009. Lisboa. Ministério da Educação. Consultado em 27 de agosto de 2012 através de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rec_5-CCAP-2009.pdf

Conselho Científico para a Avaliação de Professores - CCAP (2009b). *Relatório sobre o acompanhamento e a monitorização da avaliação do desempenho docente na Rede de Escolas Associadas ao CCAP*, julho de 2009. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 27 de julho de 2012, através de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_Redde_escolas_CCAP-2009.pdf

Conselho Científico para a Avaliação de Professores - CCAP (2010a). *Relatório sobre a aplicação do 1.º ciclo de avaliação do desempenho docente. Estudo com base no inquérito por questionário à rede pública de escolas de Portugal Continental*, julho 2010. Lisboa. Ministério da Educação. Consultado em 27 de julho de 2012, através de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_1_ciclo_ADD.pdf

Conselho Científico para a Avaliação de Professores - CCAP (2010b). *Proposta n.º 1/CCAP/2010: Padrões de desempenho Docente*, agosto de 2010. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 27 de agosto de 2012 através de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/PROP_1-2010.pdf

Costa, J. & Sampaio e Melo, A. (s/d). *Dicionário de Língua Portuguesa* (s/d). 5.ª Edição. Porto: Porto Editora.

Crahay, M. (1999). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Instituto Piaget.

Curado, A. P. (2002). *Políticas de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dácio, A. (2005). Do pretendido ao conseguido: O olhar de uma escola na vivência da reorganização curricular. In M. C. Roldão (Org.), *Estudos de práticas de gestão de currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Damas, M., & De Ketele, J-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional: Um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Ministério da Educação – DGRHE, Editorial do Ministério da Educação.
- Day, C. (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*, pp. 89-103. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*, pp. 95-114. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e performatividade. In M. Alves & E. Machado (Org.). *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho*, pp. 142-159. Porto: Areal Editores.
- De Ketele, J-M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. Alves & E. Machado (Org.). *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho*, pp. 13-29. Porto: Areal Editores.
- Departamento da Educação Básica (1997). Relatório do *Projeto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*, Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- Desempenho, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2010, consultado em 27 de agosto de 2012 através de <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=desempenho>
- Durand, D. (1992). *La systématique (5ème édition, rev.)*. Paris: P.U.F.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, v. 9, n. 1, 11-43. Consultado em 10 de agosto de 2012, através de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - O papel dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Estevão, C. (1995). Inovação e mudanças nas organizações educativas públicas e privadas. In *Ciências da educação: Investigação e acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. I, pp. 77-92. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática da observação de classes*. Lisboa: INIC.
- Fernandes, A. (2003). Tendências e paradigmas da administração educacional. In A. Vilela, *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*, pp. 36-45. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Cadernos Escola e Formação.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J-M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*, pp. 132-140. Porto: Porto Editora.
- Fernández Enguita, M. (2007). *Educação e transformação social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no Quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: Reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 2, (1), pp. 240-253. Consultado em 10 de agosto de 2012, através de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>
- Formosinho, J. (1987). Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. *Cadernos de análise social da educação. O Insucesso escolar em questão* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1989). De serviço de estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), pp. 53-86. Braga: Universidade do Minho.

- Formosinho, J. (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In J. Formosinho, et al. *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas: análise das dimensões da especialização docente. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 13, pp. 7-42. Consultado em 12 de agosto de 2012 através de <http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/page/revista>
- Formosinho, J. (2001). Especialização docente e pedagogia emancipatória, in A. Teodoro (org.). *Educar, Promover, Emancipar. Os Contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma Pedagogia Emancipatória*, pp. 121-141. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Formosinho, J. (2003). A governação das escolas em Portugal – da “gestão democrática” à governação participada. In A. Vilela, *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*, pp. 23-32. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Cadernos Escola e Formação: Braga.
- Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento – para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Eds.). *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 97-117). Mangualde. Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2003). Formação e (in)diferenciação dos professores. *Revista Elo (Número especial) – Formação de professores*, jan. 2003, pp.117-128. Guimarães. Centro de Formação Francisco de Holanda. Consultado em 9 de agosto de 2012, através de http://www.cffh.pt/?m=ver_conteudo_menu&id=10
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Desempenho, mérito e desenvolvimento - para uma avaliação mais profissional dos professores. *Revista Elo 16 – Avaliação do desempenho docente*, mai. 2009, pp. 287-305. Guimarães. Centro de Formação Francisco de Holanda. Consultado em 9 de agosto de 2012, através de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>

- Formosinho, J. & Machado, J. (2010a). Contextos burocráticos e aprendizagem profissional. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Eds.). *Formação, desempenho e avaliação de professores*, pp. 51-76. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010b). Desempenho, mérito e desenvolvimento – Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Eds.). *Formação, desempenho e avaliação de professores*, pp. 97-117. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freitas do Amaral, D. (1988). *Curso de direito administrativo*, Vol. I. Coimbra: Livraria Almedina.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por Que é Que Vale a Pena Lutar? O Trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora (trabalho original em francês publicado em 1985).
- Gil, J. (2004). *Portugal, hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gomes, R. (1995). Culturas Organizacionais de Escola. *Ciências da educação: Investigação e acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. I, pp. 53-66. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Gonçalves, F. (2010). Da observação de aulas à avaliação de desempenho docente: cinco princípios, um corolário e uma proposta. O Primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infra-ecologia. In M. Alves & E. Machado (Orgs.). *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho*, pp. 54-86. Porto: Areal Editores.
- Graça, A., Duarte, A. P., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J.; Neves, P. & Santos, R. (2011). *Avaliação do desempenho docente. Um guia para a acção*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (s.d.). Vol. VIII, Vol. XVII. Lisboa, Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia, Limitada.

- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1995). A avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela & P. Rodrigues (coord.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação*, pp. 27-50. Lisboa: Edições Colibri.
- Hadji, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspecção ao acompanhamento pedagógico. In M. A. Flores, *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações*, pp. 114-138. Porto: Areal Editores.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: Mac Graw-Hill.
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hora, H., Monteiro, G. & Arica, J. (2010) Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. *Produto & Produção*, vol. 11, n. 2, 85 - 103, jun. 2010. Consultado em 18 de agosto de 2012 através de <http://seer.ufrgs.br/index.php/ProdutoProducao/article/viewArticle/9321>
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, *Vidas de professores*, pp. 31-61. Porto: Porto Editora.
- Iarossi, G. (2011). *O poder da concepção em inquéritos por questionário*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Justino, D. (2010). *O difícil é Educá-los*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- Lapo, M. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alcochete: Alfarroba.
- Laureano, R. (2011). *Testes de hipóteses com o SPSS – O meu manual de consulta rápida* (1.ª edição). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Lima, L. (1996). Construindo um objeto. Para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola*, pp.17-39. Porto: Porto Editora.

- Lima, L. (1988). Inovação e mudança em educação de adultos. Aspectos organizacionais e de política educativa. *Forum*, n.º 4. Out., pp.57-73. Consultado em 9 de agosto de 2012 através de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12105>
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel – Edições técnicas.
- Machado, E. (2009). Para uma perspetiva crítica dos “modelos” de avaliação do desempenho docente. *Revista Elo 16 – Avaliação do desempenho docente*, maio 2009, pp. 51-58. Guimarães. Centro de Formação Francisco de Holanda. Consultado em 9 de agosto de 2012, através de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>
- Madaus G., Stufflebeam, D. & Kellaghan, T (2000). *Evaluation Models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.
- Maia, I. (2008). *O desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da reorganização curricular*. Coimbra: Edições Almedina.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (08), 7-22. Consultado em 8 de agosto de 2012, através de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Maroco, J. & Garcia-Marques T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1): 65-90. Lisboa: ISPA.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com SPSS Statistics* (5.ª edição). Pero Pinheiro: Report Number, Análise e gestão de informação Lda.
- Melo, F., Godinho, M., Barreiros, J. & Mendes, R. (2002). Modelos e teorias. In M. Godinho (Ed.), *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações*, pp. 23-40. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.
- Modelo, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2010, consultado em 27 de agosto de 2012 através de <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=modelo>
- Moreira, J. (2009). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niemi, H. (2008). *O Processo de Bolonha e o currículo da formação de professores*. Comunicação apresentada na Conferência - Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, pp. 51-62. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação - DGRHE.
- Nóvoa, A. (2008). *O regresso dos professores*. Comunicação apresentada na Conferência - Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, pp.21-28. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação - DGRHE.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente* (pp. 223-286). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. Propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. Almeida & F. Araújo (Orgs.), *Conhecer, aprender, avaliar*, pp. 111-132. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*, pp. 55-64. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Pacheco, J. (2004). *A avaliação do professor*. Universidade do Minho. Consultado a 3 de junho através de <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/avaliacaoProfessor.pdf>
- Pacheco, J. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Revista Elo 16 – Avaliação do desempenho docente*, maio 2009, pp. 43-48. Guimarães. Centro de Formação Francisco de Holanda. Consultado em 9 de agosto de 2012, através de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>

- Palhares, J. A. & Torres, L. L. (2010). As organizações escolares. Um *croqui* sociológico sobre a investigação portuguesa. In P. Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação*, pp. 133-158. Lisboa: Editora Mundos Sociais, CIES, ISCTE-IUL.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, F. (2007). Amar ou constranger – Escola e infância: os discursos das professoras do 1.º CEB. In C. Leite & A. Lopes (Org.), *Escola, currículo e formação de identidades*, pp. 193-211. Porto: Asa Editores, S. A..
- Pèrez, J. (2009). *Coaching para docentes – Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora Lda.
- Perrenoud, P. (1994). A organização a eficácia e a mudança, realidades construídas pelos actores. In M. Thurler & P. Perrenoud. *A escola e a mudança* (pp. 133-159). Col. Cadernos de Inovação Educacional. Lisboa: Escolar Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Asa Editores.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (5.ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Planchard, E. (1979). *Introdução à pedagogia* (3.ª ed. rev.). Coimbra: Coimbra Editora.
- Pinto, J. (2007). *Indagação Científica, aprendizagens escolares, reflexividade social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pombo, O. (2002). *A escola, a recta e o círculo*. Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Postic, M. (2007). *A Relação pedagógica*. Almargem do Bispo: Padrões culturais.
- Quaresma, L. (2010), Interacção e Indisciplina na escola, In P. Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação*, pp. 159-171. Lisboa: Editora Mundos Sociais, CIES, ISCTE-IUL.

- Raposo, P. & Freire, A. (2008) Avaliação das Aprendizagens: Perspectivas de professores de física e química. *Revista da Educação*, Vol XVI, n.º 1, 2008, 97-127. Consultado em 12 de agosto de 2012 através de http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/Vol_XVI_1/5%20-%20artigo_Patricia%20Raposo_versao%20final%20_alt._.pdf
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Consultado em 27 de agosto através de <http://www.ccap.min-edu.pt>
- Requena, A. (1995). *La evaluación de instituciones educativas*. Granada: Universidad de Granada.
- Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação - DGRHE.
- Roldão, M. (2008). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*. Comunicação apresentada na Conferência - Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, pp. 40-48, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação - DGRHE.
- Rosales, C. (1990). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.
- Sanmartí, N. (2009). *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Santos, A. (2009). Avaliação de professores em Portugal: Modelos e perspetivas. In A. Trigueiros & J. Ruivo (Coord.). *Avaliação de desempenho de professores*. Associação Nacional de Professores. Castelo Branco: Rvj Editores.
- Santos, L. (Org.) (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Sebastião, J., Correia, S. (s.d.). *A democratização do ensino em Portugal*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia/Escola Superior de Educação de Santarém. Consultado em 12 de agosto de 2012, através de http://www.ese.ipsantarem.pt/projectos/artigos_fct/A%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf

- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos currículos para a liderança escolar* (1.ª ed.). Porto: ASA Editores, S.A..
- Simões, G. (1998). *A avaliação dos professores como estratégia de desenvolvimento profissional e organizacional*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Simões, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Snoek, M. (2008). *O Envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: Ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes* Comunicação apresentada na Conferência - Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, pp. 68-79. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação - DGRHE.
- Soares M. (2009) A supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos. *Ozaxfaxinars, e-revista*, n.º 12, Outubro 2009. Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos. Consultado a 18 de Agosto de 2012, através de <http://www.cfaematosinhos.eu/Supervisao%20Pedagogica.pdf>
- Stake, R. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- Stoer, S. R. (2008). Notas sobre o desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 26, pp. 113-132. Publicado originalmente em 1992 em *A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento* (Antologia) de António J. Esteves & Stephen R. Stoer (Orgs.). Col. Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, pp. 25-52. Consultado em 9 de agosto de 2012 através de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-Notas.pdf>
- Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores, *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações*, pp. 24-40. Porto: Areal Editores.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1993). *Evaluación Sistemática*. Barcelona: Paidós/Ministério Education y Ciência.

- Tardif, J. & Faucher, C (2010). Um conjunto de balizas para a profissionalidade dos professores. In M. A. Flores, *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações*, pp. 32-52. Porto: Areal Editores.
- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), pp. 318-327. Consultado em 15 agosto de 2012 através de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art24.pdf
- Tomás I., & Costa, J. (2011). A avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 19, n.º 72, pp. 457-484. Rio de Janeiro, jul./set. 2011. Consultado a 10 agosto de 2012, através de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a02v19n72.pdf>
- Trindade, R. (2009). *Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.
- Tucker, P. & Stronge, J. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto. ASA Editores S. A..
- Valdés Veloz, H. (2000, Maio), Evaluación de desempeño docente. Ponencia presentada por Cuba. *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Consultado em 15 de agosto de 2012, através de <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), pp. 7-22. Consultado em 15 de agosto de 2012, através de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art1.pdf>
- Ventura, A. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro. Aveiro. Consultado em 12 de agosto de 2012, através de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1102/1/2007001417.pdf>
- Vicente, P., Reis, E. & Ferrão, F. (2001). *Sondagens: a amostragem como fator decisivo de qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Whithaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO

Leis

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Lei nº 66-B/2007, de 28 de Dezembro - estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública – SIADAP.

Decretos

Decreto n.º 36508, de 4 de julho de 1947 – aprova o Estatuto do Ensino Liceal.

Decretos-Lei

Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio – permite que a direção dos estabelecimentos poderá ser confiada, pelo Ministro da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974, enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar.

Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro - cria as estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, assegurando a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro - regulamenta as estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto – aprova os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da LBSE.

Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 Novembro - aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril – aprova o Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio - revoga o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro e aprova o novo regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 442/91, de 15 de novembro – aprova o Código de Procedimento Administrativo.

Decreto-Lei n.º 41/96, de 7 de maio - aprova o regime transitório a que obedece a avaliação do desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, para efeitos de acesso ao 8.º escalão, até à entrada em vigor do novo regime de avaliação do pessoal docente

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro – revê, aprova e publica a versão integral do Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – aprova o novo regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, revogando o Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio.

Decreto-Lei n.º 6/99, de 31 de janeiro – altera e republica o Código de Procedimento Administrativo aprovado pelo Decreto-Lei n.º 442/91.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro - aprova a reorganização curricular do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto - aprova e publica, em anexo, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de junho – suspende a produção de efeitos da revisão curricular do ensino secundário, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro – introduz alterações ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março – estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens,

referentes ao nível secundário de educação. Revoga, entre outros, o Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, o Despacho Normativo n.º 26/2000, de 2 de junho, Despacho n.º 141/ME/90, 1 de setembro, o Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de setembro.

Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro - altera o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro - altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos- Leis n.ºs 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, e 224/2006, de 13 de Novembro, bem como o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, e alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 207/96, de 2 de Novembro, e 155/99, de 10 de Maio.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de janeiro - altera (décima alteração) o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto -Lei n.º 139 -A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos -Leis n.ºs 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, e 270/2009, de 30 de Setembro.

Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril - determina a extinção da área curricular não disciplinar de área de projeto no ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 9/2011, de 3 de agosto – determina a extinção da área curricular não disciplinar de estudo acompanhado do 3.º ciclo do ensino básico.

Decreto-lei n.º 94/2011, de 3 de agosto – altera e republica o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Determina a extinção da área curricular não disciplinar de área de projeto no ensino básico.

Declarações de Retificação a Decretos-Lei

Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro – retifica Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Declaração de Rectificação n.º 4-E/2001, de 28 de fevereiro – retifica o Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro.

Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de maio - retifica o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março.

Declaração de Rectificação n.º 3/2005, de 10 de Fevereiro – retifica o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 Abril - retifica o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro.

Decretos Regulamentares

Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio – regulamenta o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, à luz da revisão do ECD, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro. Revoga o Decreto Regulamentar n.º 14/92 de 4 de julho.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho - estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho - regulamenta o processo de avaliação para o acesso ao 8.º escalão da carreira docente do ensino não superior.

Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho - regulamenta o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro – regulamenta o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, à luz da revisão do ECD, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 2 de fevereiro - define a composição e o modo de funcionamento do conselho científico para a avaliação de professores - CCAP.

Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio - define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente e respetivos efeitos durante o 1.º ciclo de avaliação de desempenho que se conclui no final do ano civil de 2009.

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro – define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho - regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.ºs 2/2008, de 10 de Janeiro, 11/2008, de 23 de Maio, 1-A/2009, de 5 de Janeiro, e 14/2009, de 21 de Agosto.

Despachos Normativos

Despacho Normativo n.º 644-A/94 de 15 de Setembro – altera o Despacho n.º 98-A/92, de 20 de junho.

Despacho Normativo n.º 26/2000, de 2 de junho – introduz disposições ao Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto.

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho – aprova o sistema de avaliação do ensino básico, revogando o Despacho n.º 98-A/92, de 20 de junho e o Despacho Normativo n.º 644-A/94 de 15 de Setembro.

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro – determina os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos, tendo em atenção ao disposto n.º 6 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Revoga o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho; e o Despacho n.º 5020/2002, de 6 de Março.

Despacho Normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro – procede a alterações, dá nova redação e republica, em anexo o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.

Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho - concretiza princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da

educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário, designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo; revoga o Despacho 5328/2011, de 28 de março.

Despachos

Despacho n.º 141/ME/90, 1 de setembro - aprova o Modelo de Apoio à Organização das Atividades de Complemento Curricular.

Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de setembro – aprova o plano de concretização da Área-Escola.

Despacho n.º 98-A/92, de 20 de junho – aprova o sistema de avaliação do ensino básico.

Despacho n.º 178/A/ME/93, de 30 de julho – clarifica o conceito de apoio pedagógico, enuncia as modalidades e as estratégias de apoio aos alunos, precisa os poderes e as responsabilidades dos órgãos das escolas e da administração do sistema educativo e afeta os meios necessários e possíveis para uma educação de qualidade.

Despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de julho – regulamenta o projeto de gestão flexível do currículo.

Despacho n.º 9590/99, de 14 maio – estabelece as orientações para os estabelecimentos que pretendam desenvolver projetos de gestão flexível do currículo, regulamentado pelo Despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de julho.

Despacho n.º 13599/2006, de 18 de Junho - estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício de funções com as alterações que lhe foram introduzidas pelos despachos n.ºs 17860/2007, de 13 de Agosto, 19117/2008, de 17 de Julho, 32047/2008, de 16 de Dezembro, 11120-B/2010, de 2 de Julho, revogado pelo despacho 5328/2011, de 28 de março e mais recentemente, este último, pelo Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho.

Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho – aprova os modelos de impressos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

Despacho n.º 3006/2009, de 23 de janeiro – altera e republica o anexo XVI ao despacho n.º 16 872/2008, de 7 de Abril, que aprova os modelos de impressos das fichas de

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro - aprova as fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro - estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.

Despacho 5328/2011, de 28 de março – estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano letivo, na organização das escolas e na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente; revoga o Despacho n.º 13599/2006, de 18 de Junho.

Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março - estabelece as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom aos docentes integrados na carreira e em regime contrato.

Despachos Conjuntos

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho - estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portarias

Portaria n.º 550-D/2004, de 21 de Maio – aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação aplica-se aos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação, de acordo com o preceituado no artigo 5.º e no n.º 3 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março.

Portaria n.º 259/2006, de 14 de Março – procede a alterações à Portaria n.º 550-D/2004, de 21 de Maio, tendo em atenção ao disposto no artigo 5.º e no n.º 3 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, retificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, e alterado pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro.

Percepções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

APÊNDICES

APÊNDICE A – VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

GUIÃO PARA APRECIÇÃO E VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PELO PAINEL DE JUÍZES

INTRODUÇÃO

No âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação – especialização em Avaliação Educacional, na Universidade de Évora, encontro-me a desenvolver uma dissertação subordinada ao tema *Percepções de alunos sobre o contributo da Avaliação de Desempenho Docente para as suas aprendizagens - Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade*. Esta tem como propósito de investigação, saber se o modelo de ADD vigente no ano letivo transato contribuiu para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos, e se as práticas pedagógicas dos docentes nas aulas observadas são percecionadas como diferentes pelos alunos, comparativamente às práticas pedagógicas das suas aulas não observadas. Neste sentido, foi elaborado um questionário, o qual deverá ser aplicado a uma amostra constituída por um conjunto de alunos que frequentem o nono ano de escolaridade. Com vista a aperfeiçoar e adequar este instrumento à amostra a que o mesmo se destina, solicito a sua colaboração, através da sua apreciação crítica e especializada.

Grato antecipado pela sua atenção e disponibilidade.

Évora, Março de 2012

Paulo J. Oliveira Cruz

APRECIÇÃO

1.- Introdução - natureza, razões, confidencialidade e anonimato.

2.- *Layout* (aparência estética) e tamanho do questionário.

3.- Instruções para o preenchimento.

4.- Adequabilidade da linguagem dos itens aos respondentes (alunos).

5.- Clareza, percetibilidade e pertinência dos itens.

6.- Número de itens para cada uma das dimensões.

7.- Itens a eliminar/reformular (refira s.f.f. o n.º do item e as razões de eliminação/reformulação).

8.- Sugestões que considere relevantes.

Agradecido pela sua colaboração.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL

QUESTIONÁRIO de OPINIÃO

Este questionário constitui um instrumento de recolha de informação enquadrado numa pesquisa a realizar no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação – especialização em Avaliação Educacional, a qual tem como objetivo conhecer as perceções de alunos sobre o contributo da Avaliação de Desempenho Docente para as suas aprendizagens.

Por conseguinte, a tua opinião é fundamental para que se possa saber se o modelo de Avaliação de Desempenho Docente vigente no passado ano letivo contribuiu para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e se as práticas pedagógicas dos docentes nas aulas observadas são percecionadas como diferentes pelos alunos, comparativamente às práticas pedagógicas das suas aulas não observadas.

Não há respostas certas ou erradas. Pretende-se que dêes a tua opinião pessoal e sincera. Por favor, responde a todas as questões e situações apresentadas. Para responderes, **basta que te recordes das aulas do ano passado** e se nelas estiveram presentes outros professores a assistir e avaliar as aulas dos teus professores.

Lê com atenção as instruções que são dadas. **Assinala com um X a opção que corresponde à tua opinião.**

Este questionário é **anónimo** e de natureza **confidencial**. Não escrevas o teu nome em nenhum local. A informação recolhida destina-se exclusivamente ao presente estudo.

Obrigado pela tua colaboração.

Caracterização

Assinala com **X** a opção de resposta.

1	Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino				
		<input type="checkbox"/> Feminino				
2	Idade	<input type="checkbox"/> 14 anos	<input type="checkbox"/> 15 anos	<input type="checkbox"/> 16 anos	<input type="checkbox"/> 17 anos	<input type="checkbox"/> 18 anos
3	Já alguma vez ficaste retido?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> 1.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 2.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 3.º Ciclo	
		<input type="checkbox"/> Não				
4	Tens conhecimento de que os professores são avaliados por outros professores?	<input type="checkbox"/> Sim				
		<input type="checkbox"/> Não				
5	Os teus professores deram aulas que foram observadas por outros professores?	<input type="checkbox"/> Sim				
		<input type="checkbox"/> Não				

v.s.f.f.

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

ATENÇÃO: SE OS TEUS PROFESSORES NÃO TIVERAM AULAS OBSERVADAS, RESPONDE SÓ NA COLUNA DE **Aulas Normais (não observadas)**.

1.- REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES LETIVAS

Para cada uma das situações abaixo referidas, tem em atenção todos os teus professores. Assinala com X a tua opinião para cada um dos tipos de aula: <input type="checkbox"/> - Aulas Normais (não observadas); <input type="radio"/> - Aulas Observadas.		Aulas Normais (não observadas)			Aulas Observadas		
		Nunca	Às vezes	Sempre	Nunca	Às vezes	Sempre
1	Quando as aulas começam, os professores já têm os materiais necessários preparados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Os professores só começam a aula quando os alunos estão calados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Os professores iniciam as aulas indicando os assuntos que vão ser tratados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Os professores, no início da aula, fazem uma breve revisão da aula anterior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Os professores utilizam materiais diversificados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Os professores fazem a ligação entre os vários assuntos tratados na aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Os professores relacionam situações da vida real com a <i>matéria</i> da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Os professores dedicam mais tempo aos conteúdos que dizem ser os mais importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Os professores organizam as aulas de forma a dar a <i>matéria</i> que tinham indicado no início da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Os professores utilizam várias tecnologias de comunicação e informação (computador, quadro interativo, tv, video,...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Os professores fazem com que os alunos participem nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	As atividades propostas pelos professores ajudam a melhorar os resultados escolares dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	As atividades propostas pelos professores são adequadas aos conhecimentos dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	As atividades propostas pelos professores são acessíveis à generalidade dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	As atividades propostas pelos professores favorecem a criatividade dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Os professores pedem a participação e as opiniões dos alunos durante as aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	As atividades propostas pelos professores favorecem a autonomia dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	As atividades realizadas nas aulas facilitam as aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Os professores variam a forma como dão as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Os professores estão disponíveis para esclarecer dúvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Os professores querem que alunos estejam calados enquanto expõem as <i>matérias</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Na aula, realiza-se trabalho individual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Na aula, realiza-se trabalho a pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Na aula, realizam-se trabalhos de grupo (3 ou + alunos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Os professores preocupam-se com o cumprimento dos programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Os professores preparam os alunos para as aulas observadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
27	Os professores, no final de cada aula, fazem a síntese dos assuntos tratados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

ATENÇÃO: SE OS TEUS PROFESSORES NÃO TIVERAM AULAS OBSERVADAS, RESPONDE SÓ NA COLUNA DE **Aulas Normais (não observadas)**.

2.- RELAÇÃO PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS

Para cada uma das situações abaixo referidas, tem em atenção todos os teus professores. Assinala com X a tua opinião para cada um dos tipos de aula: <input type="checkbox"/> - Aulas Normais (não observadas); <input type="radio"/> - Aulas Observadas.		Aulas Normais (não observadas)			Aulas Observadas		
		Nunca	Às vezes	Sempre	Nunca	Às vezes	Sempre
28	Os professores ajudam os alunos para estes terem melhores resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Os professores colocam questões a todos os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Os alunos respeitam os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Os alunos cumprem as regras da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Os alunos sentem-se à vontade para colocar as suas dúvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Os alunos dão-se bem com os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Os professores colocam mais questões aos melhores alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Os professores mostram interesse nas aprendizagens de todos os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Os professores incentivam os alunos a serem mais exigentes consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Os professores têm uma boa relação com os alunos sem perder a autoridade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	Os professores ouvem as propostas dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	Os professores dão oportunidade para os alunos se expressarem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Os professores valorizam mais a opinião de alguns alunos do que a de outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	Os professores respeitam os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	Os professores respeitam as diferenças culturais dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	Os professores valorizam os saberes dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	Os professores estimulam a criatividade dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	Os professores mantêm a ordem na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46	Os professores tratam todos os alunos de forma educada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47	Os professores tratam todos os alunos de igual forma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48	Os professores preocupam-se com o bem-estar dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49	Os professores dão mais atenção aos melhores alunos da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50	Os professores, se necessário, voltam atrás nas decisões que tomaram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51	Os professores mostram insegurança perante os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52	Os professores têm à vontade com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.- AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Para cada uma das situações abaixo referidas, tem em atenção todos os teus professores. Assinala com X a tua opinião para cada um dos tipos de aula: <input type="checkbox"/> - Aulas Normais (não observadas); <input type="radio"/> - Aulas Observadas.		Aulas Normais (não observadas)			Aulas Observadas		
		Nunca	Às vezes	Sempre	Nunca	Às vezes	Sempre
53	Os professores registam os comportamentos e atitudes dos alunos durante as aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54	Os professores fazem perguntas orais sobre a <i>matéria</i> durante as aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55	Os professores ajudam os alunos a corrigir os erros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56	Quando um aluno não sabe a resposta ou erra, o professor passa a pergunta a outro aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

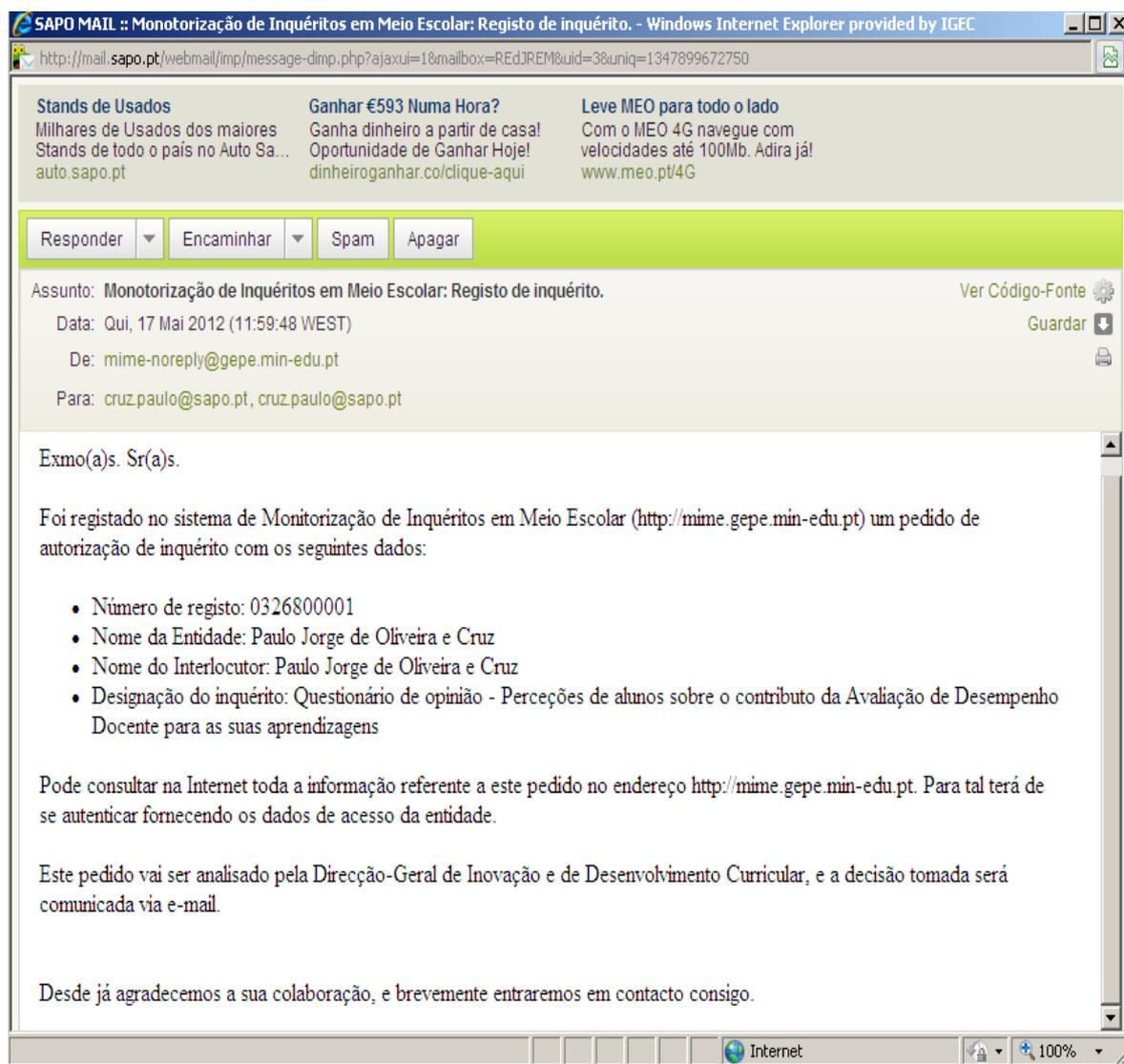
3.- AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS (CONTINUAÇÃO)				
Para cada uma das situações abaixo referidas, tem em atenção todos os teus professores. Assinala, para cada item, a tua opinião com X .		Aulas Normais (não observadas)		
		Nunca	Às vezes	Sempre
57	Os professores dão a conhecer aos alunos os critérios de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	Os professores explicam aos alunos como é feita a avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	Os testes contam mais para a nota final do que os trabalhos/relatórios/fichas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60	A autoavaliação (opinião) dos alunos influencia a <i>nota</i> final do período.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61	Os professores fazem um teste ou atividades de diagnóstico no início do ano letivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62	As perguntas dos testes são adequadas ao trabalho desenvolvido na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63	Todos os testes contam para a <i>nota</i> final de cada período.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64	A <i>nota</i> do final do período é igual à média das <i>notas</i> dos testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65	Os professores pedem para os alunos fazerem a correção dos testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66	Os alunos são avaliados pelos testes, trabalhos, fichas e outras atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67	Os professores são justos na avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68	Os alunos bem comportados são beneficiados nas <i>notas</i> de final do período.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69	Os alunos indisciplinados são prejudicados nas <i>notas</i> de final do período.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70	Nos testes são perguntadas as <i>matérias</i> / os assuntos trabalhados nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71	Os professores fazem a correção dos testes no dia em que os entregam corrigidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72	Os professores fazem testes sem classificação para saber se os alunos sabem a <i>matéria</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73	Os alunos avaliam a apresentação dos trabalhos dos outros colegas à turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74	Os alunos avaliam os seus trabalhos e a apresentação destes à turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75	Os professores devolvem os trabalhos realizados pelos alunos com comentários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76	Os professores explicam como é feita a avaliação dos trabalhos/relatórios/fichas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77	Os alunos conhecem os instrumentos de avaliação (grelhas de registo de comportamentos e atitudes) utilizados pelos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78	No final de cada período os professores informam os alunos dos registos das avaliações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79	Os alunos fazem a sua autoavaliação no final de cada período.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80	Os professores informam quais os critérios de avaliação/correção/classificação dos testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O questionário terminou!

Verifica, por favor, se não te esqueceste de assinalar alguma resposta!

Muito obrigado pela tua colaboração.

APÊNDICE C – PEDIDO AUTORIZAÇÃO DGIDC



Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DGIDC PARA APLICAÇÃO QUESTIONÁRIO

SAPO MAIL :: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0326800001 - Windows Internet Explorer provided by IGEC

http://mail.sapo.pt/webmail/imp/message-dimp.php?ajaxui=1&mailbox=REdJREM&uid=4&uniq=1347899921453

Besturban - Avaliação Empresa registada Cvm Especialistas em avaliações www.besturban.pt	Avaliadores Empresa de avaliação. Contacte-nos, e solicite orçamento! pai.pt/euro57servicosdeconsultadori	T2t4 Eng e Inovação, Lda Apoiar, Desenvolver, Realizar Clínica dacasa-ajude a sua Casa www.t2t4.pt	Ganhar €593 Numa Hora? Ganha dinheiro a partir de casa! Oportunidade de Ganhar Hoje! dinheiroganhar.co/clique-aqui
--	---	--	--

Responder Encaminhar Spam Apagar

Assunto: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0326800001
Data: Sex, 8 Jun 2012 (10:39:13 WEST)
De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt
Para: cruz.paulo@sapo.pt, cruz.paulo@sapo.pt

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0326800001, com a designação *Questionário de opinião - Perceções de alunos sobre o contributo da Avaliação de Desempenho Docente para as suas aprendizagens*, registado em 17-05-2012, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a). Paulo Jorge de Oliveira e Cruz
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
Isabel Oliveira
Diretora de Serviços
DGE

Observações:

a) Deverá ser obtida a autorização dos encarregados de educação dos alunos a inquirir com menos de 18 anos. As autorizações assinadas pelos EE devem ficar em poder da Escola à qual pertencem os alunos.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Concluído Internet 100%

Perceções de alunos sobre o contributo da avaliação de desempenho docente para as suas aprendizagens. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO QUESTIONÁRIO NA ESCOLA



Exmo. Senhor
Paulo J. Oliveira e Cruz

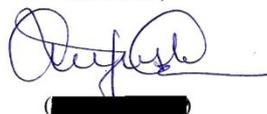
Sua referência:	Sua Data:	Nossa Referência:	Data:
		Ofício n.557/P.I.	11/05/2012

ASSUNTO: Pedido de autorização para aplicação de um questionário de opinião

Serve a presente para informar V. Exa. que foi autorizada a aplicação do inquérito por questionário e a reunião com os diretores de turma que serão professores aplicadores.

Com os melhores cumprimentos, *e este me pessoal.*

A Diretora,



Agrupamento de Escolas [redacted]
Avenida [redacted]
Telf.: 21 [redacted] FAX.: 21 [redacted]
NIPC: 6000 [redacted]