

**UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA**

**Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Secção Autónoma das Ciências Sociais Aplicadas  
Ciências da Educação**

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO  
CONTRIBUTO PARA UM ESTUDO DA AVALIAÇÃO DE  
DESEMPENHO DOS PROFESSORES**

**2 Volumes (Vol. I)**

**Ilda Maria Lita Pereira da Silva**

**Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,  
Educação e Desenvolvimento pela UNL/FCT, preparada com a orientação da  
Professora Doutora Margarida Fernandes**

**LISBOA**

**2001**

**Ao Américo, ao João e à Maria Irene,**  
que sempre demonstraram uma total solidariedade,  
compreensão e sentido de partilha para  
com as minhas angústias e com as minhas alegrias.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível porque contei com a colaboração, apoio e disponibilidade de algumas pessoas, a quem quero expressar o meu reconhecimento, e sem as quais a tarefa teria sido bem mais árdua e de difícil exequibilidade. A todos eles e elas os meus sinceros agradecimentos.

À **Professora Doutora Margarida Fernandes** pela disponibilidade sempre manifestada, pela confiança que me transmitiu e pela forma como orientou a execução deste trabalho.

Ao **Professor Doutor Joseph Conboy** pela paciência, simpatia e amizade com que sempre respondeu às minhas dúvidas e solicitações.

À **Drª Rosa Castro** pela capacidade de providenciar, com rapidez e eficiência, os recursos bibliográficos por mim solicitados.

À **D. Ana Noronha** pelo profissionalismo e eficácia com que sempre me atendeu na pesquisa bibliográfica e pela amizade e solidariedade permanentemente manifestadas.

À **Drª Eliaselda Simão** e à **Drª Esmeralda Oliveira** pela disponibilidade manifestada na leitura e revisão deste trabalho e pelas sugestões apresentadas.

À **Drª Esmeralda Rosa** e à **Drª Judite Marques** pela colaboração que dispensaram na tradução do resumo e pela simpatia com que responderam ao pedido.

Aos **colegas, professores e professoras**, que se disponibilizaram a participar neste estudo, quer nas entrevistas, quer nos questionários, pelo seu contributo e colaboração.

## RESUMO

A avaliação de desempenho dos professores tem sido, nos últimos tempos, objecto de reflexão e discussão por parte de diversos sectores, parecendo consensual entre os docentes que, mesmo com as alterações recentemente introduzidas, o modelo utilizado não alterou, na essência, o seu objecto, métodos e instrumentos, não produzindo informação/retroacção útil para os avaliados, nem para os avaliadores.

Atendendo a que, segundo a literatura, existe uma articulação implicativa entre avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional, na qual os membros deste binómio se potenciam e promovem mutuamente, o presente Estudo procura analisar o modelo de avaliação em vigor, conhecer as representações dos professores sobre a sua avaliação de desempenho, incluindo o seu grau de adesão a este modelo e perspectivar um referencial teórico em que se possa fundamentar a avaliação do desempenho docente.

A natureza qualitativa da opção metodológica, por nós seguida, neste estudo exploratório, é a que melhor se adequa a um estudo sobre representações, pois possibilita uma análise em profundidade dos resultados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados que foram utilizados, a entrevista e o questionário.

Os resultados permitiram conhecer melhor o processo de avaliação do desempenho docente e o grau de adesão e de satisfação destes profissionais face à avaliação. As representações dos professores sobre o objecto, finalidades, métodos, processos e avaliadores envolvidos na avaliação de desempenho docente permitiram, também, equacionar outras perspectivas de avaliação mais consentâneas com a evolução que a Escola e a Sociedade sofreram nos últimos anos. Essas perspectivas apontam para a necessidade de uma maior autonomia e participação dos professores neste processo, de forma a que se possa articular a avaliação de desempenho com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo-se desta forma para o desenvolvimento dos alunos e da própria escola como organização.

## **ABSTRACT**

Teacher evaluation has recently been the object of reflection and discussion in various areas. There seems to be agreement among teachers that, despite the recent changes that have been introduced, the model used has not really altered its purpose, methods and instruments and also not producing useful information/feedback for those that are evaluated or the evaluators.

The literature indicates that there is a causal link between the teacher evaluation and professional development in which this duality has synergic effects. The present study aimed at analysing the current evaluation model, gathering information on the representations of the teachers as to the evaluation of their performance including the degree of their adherence to this model and viewing a theoretical framework, so as to support teacher evaluation.

Given the nature of the study, a qualitative methodology was selected. A deeper analysis of the results was thus, possible through the instruments used for the collection of data – the interview and the questionnaire.

The results gave further insight into the teacher evaluation process and the degree of adherence and satisfaction of these professionals on evaluation. The representations of teachers on the aim, purpose, methods and evaluators involved in teacher evaluation, also revealed other views on evaluation that school and society have undergone in the last few years. These views highlight a need for more teacher independence and participation in this process. It will then, be possible for teachers to articulate their performance with their personal and professional development and also contributing in this way, for the development of students and the school as an organisation.

## RESUMÉ

L'évaluation du dégageant des professeurs a été, pendant les dernières années, objet de réflexion et de discussion dans les divers secteurs, il paraît consensuel parmi les enseignants que, même avec les altérations introduites récemment, le model utilisé n'a pas changé, dans l'essence, son objet, les méthodes et les instruments, en ne produisant pas l'information/réctroaction utile ni pour les évalués, ni pour les évaluateurs.

En tenant em compte que, selon la littérature, existe une articulation implicite entre l'évaluation du dégageant et le développement professionnel, dans laquelle les membres de ce binôme se valorisent et se promeuvent mutuellement, cette Étude a le but d'analyser le model d'évaluation actuelle, de connaître les représentations des professeurs a propos de leur évaluation du dégageant, en tenant em compte leur degré d'adhésion à ce model em perspective une référence théorique où on peut baser l'évaluation du dégageant enseignant.

La nature qualitative de l'option pédagogique, que nous avons suivie, dans cette étude exploratoire, est la plus adéquate a une étude sur représentations, puisqu'elle nous donne la possibilité d'une analyse profonde des résultats obtenus avec les instruments de recueil de données que nous avons utilisé, l'interview et le questionnaire.

Les résultats nous ont permis de connaître mieux le procès d'évaluation du dégageant enseignant et le degré d'adhésion et de satisfaction de ces profissionnelles par rapport à l'évaluation. Les représentations des professeurs sur l'objet, butes, méthodes, procès et évaluateurs engagés dans l'évaluation du dégageant nous permis, aussi, de considérer d'autres perspectives d'évaluation plus ajustées à l'évolution que l'École et la Société ont souffert pendant les dernières années. Ces perspectives visent la nécessité d'une majeure autonomie et participation des professeurs dans ce procès, de façon à articuler l'évaluation du dégageant avec leur

développement personnel et professionnel, en contribuant, de cette façon,  
au développement des élèves et même de l'école autant qu'organisation.

# ÍNDICE

## VOLUME I

|                               |            |
|-------------------------------|------------|
| <b>AGRADECIMENTOS .....</b>   | <b>ii</b>  |
| <b>RESUMO .....</b>           | <b>iii</b> |
| <b>ÍNDICE DE QUADROS.....</b> | <b>iv</b>  |

## PRIMEIRA PARTE

### IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

|                                                                       |          |
|-----------------------------------------------------------------------|----------|
| Introdução à Primeira Parte .....                                     | 3        |
| <b>CAPÍTULO 1 - O Objecto de Estudo .....</b>                         | <b>4</b> |
| 1.1. Dimensão Pessoal da Escolha.....                                 | 5        |
| 1.2. Pertinência do Estudo .....                                      | 6        |
| 1.3. O Actual Modelo de Desempenho de Avaliação dos Professores ..... | 8        |
| 1.4. O Objecto de Estudo .....                                        | 13       |
| 1.5. Objectivos e Questões da Investigação.....                       | 17       |
| 1.6. Plano de Trabalho .....                                          | 20       |

|                                                                                                  |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>CAPÍTULO 2 - Enquadramento Teórico .....</b>                                                  | <b>24</b> |
| Introdução .....                                                                                 | 25        |
| 2.1. Avaliação e Formação Contínua .....                                                         | 27        |
| 2.2. Avaliação .....                                                                             | 30        |
| 2.2.1. Evolução do Conceito de Avaliação .....                                                   | 30        |
| 2.2.2. Funções da Avaliação .....                                                                | 34        |
| 2.2.3. Paradigmas Que Norteiam a Avaliação .....                                                 | 36        |
| 2.2.3.1. A Avaliação Sob o Paradigma Positivista -<br>Do Produto ao Processo .....               | 37        |
| 2.2.3.2. A Avaliação Sob o Paradigma da Acção -<br>Da Subjectividade à Emancipação Crítica ..... | 41        |
| Em Síntese .....                                                                                 | 46        |

|                                                                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>CAPÍTULO 3 - Finalidades e Objecto da Avaliação de Desempenho<br/>dos Professores. Para Quê Avaliar? O Que Avaliar? .....</b> | <b>49</b> |
| Introdução .....                                                                                                                 | 50        |
| 3.1. Para Quê Avaliar? .....                                                                                                     | 51        |
| 3.2. O Que Avaliar? .....                                                                                                        | 55        |
| 3.2.1. Determinação do Objecto .....                                                                                             | 56        |
| 3.3. Representações dos Professores Sobre Atitudes e Competências<br>Profissionais e Seu Impacto na Avaliação.....               | 57        |
| 3.4. Profissionalidade Docente .....                                                                                             | 61        |
| Concluindo.....                                                                                                                  | 70        |

## **CAPÍTULO 4 - Procedimentos em Avaliação. Como Avaliar? Quem**

|                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Avalia?</b> .....                                               | 71  |
| Introdução .....                                                   | 72  |
| 4.1. Como Avaliar? .....                                           | 72  |
| 4.1.1. Dimensões do Processo Avaliativo.....                       | 73  |
| 4.2. A Utilização de Diferentes Fontes de Dados na Avaliação ..... | 79  |
| 4.2.1. Relatos dos Alunos .....                                    | 81  |
| 4.2.2. Materiais Comentados pelos Pares .....                      | 83  |
| 4.2.3. Resultado dos Alunos .....                                  | 88  |
| 4.2.4. Testes Aos Professores .....                                | 90  |
| 4.2.5. Relatos dos Pais .....                                      | 91  |
| 4.2.6. Registos da Actividade Profissional .....                   | 93  |
| 4.2.7. Observação Sistemática .....                                | 94  |
| 4.2.8. Relatório do Órgão de Gestão .....                          | 99  |
| 4.2.9. Auto-Avaliação .....                                        | 100 |
| 4.3. Quem Avalia? Papel dos Avaliadores.....                       | 103 |

## **SEGUNDA PARTE**

### **DA PRÁTICA À TEORIA E DA TEORIA À PRÁTICA**

|                                                          |     |
|----------------------------------------------------------|-----|
| Introdução à Segunda Parte .....                         | 110 |
| <b>CAPÍTULO 5 - Metodologia</b> .....                    | 111 |
| Introdução .....                                         | 112 |
| 5.1. O Porquê da Escolha do Método .....                 | 112 |
| 5.2. Caracterização do Campo de Estudo .....             | 115 |
| 5.3. Os Instrumentos Utilizados na Recolha de Dados..... | 116 |

|                                                                                                                 |         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 5.3.1. Ficha de Caracterização .....                                                                            | 116     |
| 5.3.2. A Entrevista .....                                                                                       | 117     |
| 5.3.3. O Questionário .....                                                                                     | 119     |
| 5.4. Procedimentos Utilizados .....                                                                             | 124     |
| 5.4.1. Preenchimento da Ficha-Síntese .....                                                                     | 124     |
| 5.4.2. Entrevista .....                                                                                         | 125     |
| 5.4.3. Questionário .....                                                                                       | 127     |
| 5.5. Organização dos Dados Recolhidos .....                                                                     | 128     |
| 5.5.1. Entrevistas .....                                                                                        | 128     |
| 5.5.2. Questionários .....                                                                                      | 129     |
| <br><b>CAPÍTULO 6 - Apresentação e Análise dos Resultados</b> .....                                             | <br>131 |
| Introdução .....                                                                                                | 132     |
| 6.1. Apresentação e Análise dos Resultados Relativos à Identificação<br>Biográfica Profissional                 |         |
| 6.2. Apresentação e Análise dos Resultados Relativos ao Tema 1:<br>"O Que Avaliar?" .....                       | 137     |
| 6.3. Apresentação e Análise dos Resultados Relativos ao Tema 2:<br>"Para Quê Avaliar?" .....                    | 152     |
| 6.4. Apresentação e Análise dos Resultados Relativos ao Tema 3:<br>"Representações Sobre o Actual Modelo" ..... | 169     |
| 6.5. Apresentação e Análise dos Resultados Relativos ao Tema 4:<br>"Quem Avalia?" .....                         | 178     |
| 6.6. Apresentação e Análise dos Resultados Relativos ao Tema 5:<br>"Como Avaliar?" .....                        | 190     |
| 6.7. Apresentação e Análise dos Resultados Relativos ao Tema 6:<br>"Avaliação e Formação Contínua" .....        | 209     |
| Conclusões .....                                                                                                | 219     |
| Reflexão Final .....                                                                                            | 226     |

|                                      |            |
|--------------------------------------|------------|
| <b>BIBLIOGRAFIA.....</b>             | <b>233</b> |
| <b>REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....</b> | <b>243</b> |

## **VOLUME II**

### **ANEXOS**

|                                                 |   |
|-------------------------------------------------|---|
| Anexo I .....                                   | 1 |
| Ficha de Caracterização                         |   |
| Anexo II .....                                  | 2 |
| Guião de Entrevista                             |   |
| Anexo III.....                                  | 3 |
| Questionário                                    |   |
| Anexo IV.....                                   | 4 |
| Análise de Conteúdo das Entrevistas: Categorias |   |
| Anexo V .....                                   | 5 |
| Protocolos de Entrevistas                       |   |

## ÍNDICE DE QUADROS

|                                                                                                           |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>QUADRO Nº 1 – Nível de Ensino onde Exerce a sua Actividade .....</b>                                   | <b>135</b> |
| <b>QUADRO Nº 2 – Sexo (Género dos Inquiridos) .....</b>                                                   | <b>135</b> |
| <b>QUADRO Nº 3 – Faixa Etária dos Inquiridos .....</b>                                                    | <b>136</b> |
| <b>QUADRO Nº 4 – Tempo de Serviço (nº de anos) na Profissão.....</b>                                      | <b>136</b> |
| <b>QUADRO Nº 5 – Habilitação Académica .....</b>                                                          | <b>136</b> |
| <b>QUADRO Nº 6 – Estatuto Profissional .....</b>                                                          | <b>137</b> |
| <b>QUADRO Nº 7 – Objecto de Avaliação (% Concordâncias) .....</b>                                         | <b>138</b> |
| <b>QUADRO Nº 8 – Objecto de Avaliação (% Discordâncias) .....</b>                                         | <b>139</b> |
| <b>QUADRO Nº 9 – Objecto de Avaliação (Dimensões Concordantes) .....</b>                                  | <b>151</b> |
| <b>QUADRO Nº 10 – Objecto de Avaliação (Dimensões Discordantes).....</b>                                  | <b>152</b> |
| <b>QUADRO Nº 11 – Finalidade da Avaliação (% Concordâncias).....</b>                                      | <b>153</b> |
| <b>QUADRO Nº 12 – Finalidade da Avaliação (% Discordâncias).....</b>                                      | <b>154</b> |
| <b>QUADRO Nº 13 – Finalidade da Avaliação (Dimensões Concordantes) .....</b>                              | <b>168</b> |
| <b>QUADRO Nº 14 – Finalidade da Avaliação (Dimensões Discordantes) .....</b>                              | <b>169</b> |
| <b>QUADRO Nº 15 – Representações Sobre o Actual Modelo de<br/>Avaliação (% Concordâncias).....</b>        | <b>170</b> |
| <b>QUADRO Nº 16 – Representações Sobre o Actual Modelo de<br/>Avaliação (% Discordâncias).....</b>        | <b>170</b> |
| <b>QUADRO Nº 17 – Representações Sobre o Actual Modelo de<br/>Avaliação (Dimensões Concordantes).....</b> | <b>176</b> |
| <b>QUADRO Nº 18 – Representações Sobre o Actual Modelo de<br/>Avaliação (Dimensões Discordantes).....</b> | <b>177</b> |
| <b>QUADRO Nº 19 – Quem Avalia (% Concordâncias) .....</b>                                                 | <b>178</b> |
| <b>QUADRO Nº 20 – Quem Avalia (% Discordâncias) .....</b>                                                 | <b>179</b> |
| <b>QUADRO Nº 21 – Quem Avalia (Dimensões Concordantes).....</b>                                           | <b>188</b> |
| <b>QUADRO Nº 22 – Quem Avalia (Dimensões Discordantes).....</b>                                           | <b>189</b> |
| <b>QUADRO Nº 23 – Como Avaliar (% Concordâncias).....</b>                                                 | <b>190</b> |

|                                                                                        |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>QUADRO Nº 24 – Como Avaliar (% Discordâncias) .....</b>                             | <b>192</b> |
| <b>QUADRO Nº 25 – Como Avaliar (Dimensões Concordantes) .....</b>                      | <b>207</b> |
| <b>QUADRO Nº 26 – Como Avaliar (Dimensões Discordantes) .....</b>                      | <b>208</b> |
| <b>QUADRO Nº 27 – Formação Contínua e Avaliação (% Concordâncias) .....</b>            | <b>209</b> |
| <b>QUADRO Nº 28 – Formação Contínua e Avaliação (% Discordâncias) .....</b>            | <b>210</b> |
| <b>QUADRO Nº 29 – Formação Contínua e Avaliação (Dimensões<br/>Concordantes) .....</b> | <b>218</b> |
| <b>QUADRO Nº 30 – Formação Contínua e Avaliação (Dimensões<br/>Discordantes) .....</b> | <b>218</b> |

**A educação é um acto de amor,  
por isso, um acto de coragem.  
Não pode temer o debate.  
A análise da realidade.  
Não pode fugir à discussão criadora,  
sob pena de ser uma farsa.**

**Paulo Freire**  
***Educação como Prática de Liberdade***

## **PRIMEIRA PARTE**

### **Identificação da Problemática e Enquadramento Teórico**

### ***Introdução à primeira parte***

A primeira parte deste trabalho abrange os quatro primeiros capítulos, define a problemática em que se insere o estudo, identificando em seguida o seu objecto.

A análise do objecto de estudo levou-nos, naturalmente, a abordar diversas teorias que pudessem contribuir para a sua interpretação, a clarificar os objectivos do estudo e a seleccionar a metodologia adequada à sua realização.

Nesta reflexão e conceptualização teórica procurámos definir finalidades, procedimentos e instrumentos de avaliação de desempenho, com vista à construção de um referencial teórico em que se possa fundamentar a avaliação de desempenho dos professores.

## **CAPÍTULO 1**

### **O Objecto de Estudo**

### ***1.1. Dimensão Pessoal da Escolha***

A escolha da temática da “Avaliação”, ou mais precisamente, da “Avaliação de Desempenho dos Professores”, não foi pacífica. A dificuldade adveio da necessidade de garantir neutralidade ao processo de investigação, o que é difícil pelo facto de subjectivamente estarmos implicadas, pois somos também avaliadas no nosso desempenho como profissionais. Para além disso, uma das competências na profissão de professor é a de avaliador.

Sendo um obstáculo, esta dupla condição de avaliador/avaliado foi simultaneamente geradora do nosso interesse por esta área. Outro aspecto decisivo e determinante foi a experiência como formadora no Centro de Formação de Faro, onde constatámos as muitas dúvidas e questões que se colocam sobre a avaliação dos professores, enquanto classe profissional. Uma especialização em Supervisão reforçou ainda mais as razões para realizarmos um estudo nesta área.

É, portanto, dentro das motivações que acabámos de referir que, numa postura reflexiva e investigativa, procurámos estudar de forma mais detalhada e sistemática uma problemática actual, tendo no entanto a consciência de que um trabalho sobre a avaliação de um dado objecto corre sempre riscos de subjectividade. Assim sendo, a delimitação e o distanciamento em relação ao objecto são fundamentais para a consecução do estudo, impondo-nos uma ruptura entre o real e o ideal (1994, HADJI).

A avaliação dos professores encontra-se, actualmente, no centro de um debate no qual intervêm, por um lado, as diversas forças representativas dos interesses dos professores, como os vários sindicatos da classe e, por outro, o

Ministério da Educação, enquanto empregador da maior parte destes profissionais.

Os diversos actores presentes neste debate são considerados como responsáveis por acções ao nível do planeamento do próprio sistema educativo, logo responsáveis pela tomada de decisões e pela sua execução ao nível da política educativa. Atendendo a que se pretende tomar decisões (STUFFLEBEAM, 1988) que conduzam a uma maior eficácia do modelo de avaliação de desempenho dos professores, as decisões a tomar deverão basear-se em informações recolhidas com rigor, recorrendo a várias fontes e métodos e considerando as várias dimensões envolvidas no processo.

## ***1.2. Pertinência do Estudo***

É objectivo deste trabalho analisar o actual modelo de avaliação de desempenho dos professores, no sentido de trazer à luz dados que permitam saber o que os professores pensam sobre a sua avaliação de desempenho, de que forma o actual modelo de avaliação corresponde às suas expectativas, como potencia o desenvolvimento desta classe profissional e que incremento qualitativo traz ao sistema educativo.

As actuais preocupações sobre a qualidade de ensino e a concepção de avaliação como produtora de informação para uma melhor gestão da acção tornam pertinente este estudo. Quando se sublinha esta concepção de avaliação tem-se em vista que a sua finalidade é não só produzir uma dada informação, mas produzi-la de maneira a propiciar o desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para a melhoria do próprio processo educativo. Nesta produção de informação, os objectivos a alcançar mediante o processo avaliativo devem pautar-se por critérios que traduzam determinados níveis de

exigência, o que implica haver sobre eles uma decisão prévia. É na determinação do grau de exigência e natureza destes critérios que se manifesta a natureza social da educação e, consequentemente, da prática avaliativa.

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece o direito dos professores a uma carreira. Por sua vez, o Dec. Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, vem regulamentar o Estatuto da Carreira Docente, o qual consagra a necessidade de avaliação de desempenho dos docentes, definindo no artº 39º os princípios orientadores da avaliação de desempenho do pessoal docente, que visa a melhoria da qualidade da educação e ensino, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, como é referido no ponto 2 do referido artigo.

Posteriormente, o Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de Julho, veio definir o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente dos diversos níveis de ensino que compõem o ensino não superior.

A carreira docente estrutura-se em dez escalões, variando o tempo de permanência em cada escalão. Os requisitos que permitem a progressão na carreira, no actual modelo de avaliação de desempenho, são os seguintes:

- tempo de serviço, ou melhor, tempo de permanência num dado escalão;
- avaliação das actividades desenvolvidas durante um certo período, através da apresentação de um relatório;
- frequência de um dado número de acções de formação contínua para obtenção dos créditos necessários.

Na revisão ao Estatuto da Carreira Docente, Decreto Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro, foi reconhecida a importância do estímulo ao mérito e ao reforço do profissionalismo docente. A publicação posterior do Decreto Regulamentar nº 11/98 vem definir mais pormenorizadamente o artº 39º do Estatuto da Carreira

Docente, com o objectivo de regulamentar o processo de avaliação do desempenho docente. Esta nova legislação manteve o anterior processo de avaliação do desempenho docente, introduzindo a comissão especializada a quem compete emitir um parecer sobre o documento de reflexão crítica, comumente denominado de relatório, função que antes cabia ao órgão de gestão. Para além desta alteração, o modelo de avaliação de desempenho docente permanece em tudo idêntico no que respeita ao seu objecto, finalidades e procedimentos.

A consagração na lei deste modelo de avaliação do desempenho docente foi consensual entre os diversos intervenientes no processo, Ministério e Sindicatos, o que pressupõe aceitação nesta matéria. Contudo, passada mais de uma década de aplicação, é altura de fazer a avaliação deste modelo da avaliação de desempenho. Para tanto procurámos formular um conjunto de questões que nos orientasse na investigação, conduzindo-nos à delimitação do objecto de estudo, à sua dimensão fundamental e, simultaneamente, aos objectivos deste estudo.

### ***1.3. O Actual Modelo de Desempenho de Avaliação dos Professores***

Um modelo de avaliação do desempenho docente pressupõe que se defina qual a função do professor, quais as competências que deverá evidenciar, quem desempenha o papel de avaliador e quais os instrumentos para a recolha de informação. A sua definição assenta na resposta a três questões básicas: **O Que Avaliar? Como Avaliar? Quem Avalia?** (BLANCO, PACHECO e SILVA, 1988).

Ao questionarmos as finalidades da avaliação, os seus procedimentos (metodologias e instrumentos) e os avaliadores teremos que equacionar também o que avaliar nas várias dimensões que interagem e compõem a profissão de professor, e o que consideramos susceptível de constituir padrões de competência/mérito (SCRIVEN, 1978). Esta objectivação conduz-nos ao “como avaliar”, isto é, ao delimitar “o que avaliar”, surge a necessidade de definir o “como”. Além da metodologia e instrumentação, também os avaliadores deverão ser objecto de reflexão e análise em qualquer modelo de avaliação. Esta reflexão é tanto mais fundamental quanto a função docente é complexa e específica.

No actual modelo de avaliação de desempenho dos professores, torna-se difícil perceber qual o objecto de avaliação. E mais difícil se torna perceber o que se pretende quanto a esse mesmo objecto. A questão da delimitação do objecto de avaliação, na função docente, remete para outras questões que dela emanam, nomeadamente, as diversas interacções que se estabelecem na sala de aula, o relacionamento do professor com os alunos, a forma como são apresentados os conteúdos, a programação das diversas actividades, os métodos utilizados, os índices de sucesso dos alunos. Que importância se atribui ao empenhamento do professor nas actividades da escola, ao seu relacionamento com os colegas, às suas características pessoais? Que peso tem o seu conhecimento das disciplinas de que é responsável? Ou ainda a conjugação de todas estas variáveis e outras que vão surgindo em virtude das diversas interacções que ocorrem entre o campo educativo e os campos social, cultural, económico e político e que ERAUT (1996) inclui no conhecimento societal?

A avaliação de desempenho dos professores é instituída pela administração central (Ministério da Educação) com uma estrutura pesada e uma lógica de funcionamento fortemente burocratizada e centralizadora.

Todavia, por parte da administração não parecem claros os objectivos que determinam a existência da própria avaliação de desempenho, embora vários argumentos se pudessem utilizar para demonstrar a sua importância, pois como afirma CAETANO (1997:89) *“a avaliação de desempenho ganha relevância para a organização, para os avaliadores, principalmente, em função das suas consequências. (...) é fundamental dar atenção aos objectivos que determinam a existência da própria avaliação de desempenho nas organizações”*.

O actual sistema de avaliação de desempenho dos professores tenta responder a um pedido socialmente forte de uma classe que não ignora a necessidade da avaliação, mas que, aparentemente, a pretende conter, utilizando-a como um simples instrumento de confirmação do “status quo”, não sendo utilizados instrumentos de análise da prática propriamente dita. A actual avaliação de desempenho é algo que balança, paradoxalmente, entre um desejo de afirmação e, simultaneamente, a necessidade de se diluir nas intenções que determinam a sua própria existência. Esta oscilação, que ilustra a situação em que se encontra a avaliação de desempenho dos professores, é atravessada por diferentes interesses, por vezes antagónicos, dos seus intervenientes, Ministério da Educação e professores, que foram determinantes para a concepção do actual modelo.

Na avaliação de desempenho dos professores, as relações que se estabelecem, no acto de avaliação, entre os vários actores envolvidos neste processo (Ministério, classe profissional, sindicatos) são elucidativas de uma relação de poder entre eles, que indicia uma dependência mútua. Contudo esta dependência não remete para a interdependência de que nos fala MAC

GREGOR (1969) que refere-se a este tipo de relações afirmando “*o que há de mais notável sobre as relações da organização ... moderna, é que elas implicam um alto grau de interdependência.*” (in BARBIER, 1990:58). Assim, neste modelo de avaliação de desempenho parecemos que o grau de interdependência é baixo ou nulo, na medida em que não conduz a uma participação efectiva destes e de outros participantes no acto avaliativo.

A avaliação de desempenho do professor, para progressão na carreira, centra-se, actualmente, em dois momentos:

- um em que é solicitado um relatório onde o professor reflecte sobre as suas actividades e desempenho no período de permanência no escalão, o que, conjuntamente com os créditos obtidos através da formação contínua, garante o acesso ao escalão seguinte;
- outro em que este conjunto é entregue à Comissão Especializada para avaliação.

Note-se que o tempo de serviço, o relatório e os créditos resultantes da formação contínua são os requisitos estabelecidos pelo Ministério para a mudança de escalão.

Há, ainda, momentos esporádicos de avaliação onde intervém a Inspeção, no contexto da instituição escolar, sendo o *feed-back* dado, informalmente, a cada professor, pois o relatório final enviado à escola, pela Inspeção, tem em vista uma apreciação da instituição em si e não o desempenho individual. Em geral o *feed-back* proporcionado aos professores é escasso. Por isso LORTIE (1975) considera que ensinar é uma profissão que enferma de uma falta de *feedback* considerável na tomada de decisão. Ora, proporcionando o *feed-back* indicações sobre a qualidade do desempenho, a sua ausência afecta naturalmente a segurança na tomada de decisão.

Ao relatório de avaliação é atribuída uma menção que se traduz em valores como - Muito Bom; Bom; Satisfaz; Não Satisfaz. Se a emissão de um juízo de valor se constitui como marca da avaliação, poderemos dizer que estamos na presença de um acto de avaliação. Mas será que estamos? A avaliação do desempenho não se dirige à validação dos instrumentos, mas sim ao contexto imediato em que são usados esses mesmos instrumentos, sendo estes na sua maioria determinados pelos objectivos da avaliação (CAETANO, 1997). Quais são então os objectivos? Quais os indicadores, quais os critérios? Que técnicas são utilizadas neste processo? Que tipos de avaliação são usados?

Da constatação desta indefinição se infere que o objecto real da avaliação, bem como a sua natureza, parece caracterizar-se por uma certa diluição, ou seja, a realidade que se pretende avaliar é difusa.

A relação entre objecto, funcionamento e função da avaliação é central para o estudo de um sistema de avaliação, colocando-se a questão de saber qual a função da informação recolhida. Também aqui é patente a pouca clareza das funções da avaliação deste sistema. Qual ou quais as suas funções? De controlo, de incitação ao trabalho, de orientação, de selecção, de informação, de regulação, de diagnóstico? Na prática, a avaliação de desempenho dos professores deve constituir-se como um sistema em que interagem objectivos, instrumentos e procedimentos, num contexto de interacção social, real ou simbólica, (CAETANO, 1997). Ao abordarmos o processo de avaliação, *“seria importante considerar de um modo consequente os factos da avaliação como práticas sociais, isto é, práticas que não se reduzem nem ao seu aspecto puramente técnico nem ao seu aspecto puramente social, mas que representam, em qualquer grau, um processo de transformação resultando num determinado produto e implicando agentes sociais concretos mantendo entre eles relações específicas”* (BARBIER, 1990:10).

### ***1.4. O Objecto de Estudo***

Com a pretensão de melhor compreendermos o sistema de avaliação de desempenho dos professores, em vigor em Portugal, procurámos recolher informações sobre o seu funcionamento e sobre o sistema de avaliação em geral, nomeadamente sobre as representações dos professores acerca desta problemática.

Com esta análise não pretendemos chegar a um juízo de valor sobre a aplicação do actual modelo, mas conhecer melhor o seu funcionamento. BARBIER faz distinção entre estas duas dimensões, análise de funcionamento e avaliação, pois segundo este autor, o valor da avaliação reside no facto de os resultados obtidos não se constituírem como juízos de valor, acrescentando ainda que *“a validade de uma análise de funcionamento é, (...) tanto maior quanto ela exclui qualquer juízo de valor”* (1990:28).

Considerámos, ainda, como pressuposto, que a formação contínua de professores se insere na formação profissional, logo numa área específica da formação, articulando-se aquela, por força da lei, com a avaliação de desempenho.

Segundo o Regime Jurídico (Anexo ao Decreto Lei nº 207/96, de 2 de Novembro, alterado pelo Decreto Lei nº 155/99, de 10 de Maio) a formação contínua de professores tem como objectivos fundamentais:

- a) a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- b) o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;

- c) o incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional;
- d) a aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;
- e) o estímulo aos processos de mudança, ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem, susceptíveis de gerar dinâmicas formativas;
- f) o apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e complemento de habilitações.

A formação contínua é, pois, um dispositivo ao serviço dos professores, que lhes proporciona informação e actualização de conhecimentos, que os ajuda a reflectir sobre a sua acção na sala de aula, na escola, na comunidade e na sociedade, e sobre as interacções desencadeadas nestes vários espaços. Neste momento debate-se a sua eficácia, pois muitas dúvidas se levantam acerca dos modelos de formação contínua que têm sido utilizados.

No modelo que está em vigor, a avaliação de desempenho do professor centra-se exclusivamente na auto-avaliação e na formação contínua, sendo a primeira efectuada pelo próprio avaliado, isto é, o avaliado constitui-se em avaliador, enquanto na formação contínua não há qualquer avaliador. Ora, assim sendo, não há outros agentes avaliadores intervenientes no processo, o que torna a avaliação de desempenho reducionista, pois não contempla outros actores do processo educativo como o director de escola, o supervisor, o conselho pedagógico, os pais, os alunos e os colegas, além de outros intervenientes (BLANCO, PACHECO e SILVA, 1988; PETERSON, 1995). Esta diversidade de agentes avaliadores tornaria, no entender de PACHECO (1996), a avaliação de desempenho mais objectiva e imparcial. Pelo contrário,

a lógica redutora que é seguida conduz a um empobrecimento do sistema, pelo facto de as partes se complementarizarem em harmonia, sem estabelecerem entre si uma relação antagónica, o que leva o sistema a tender para uma lógica funcional enfraquecida MORIN (1981).

No entanto a avaliação de desempenho dos professores, na vertente auto-avaliativa, evidencia aspectos positivos, pois visa transformar-se num processo de reflexão sobre a caminhada efectuada durante um determinado período, a que se poderá também chamar avaliação formativa.

Esta condição de “*olhar retrospectivamente e reflectir sobre a reflexão-na-acção*” (SCHÖN, 1992:83) pode ser bastante enriquecedora no aspecto formativo/avaliativo, porque o facto de nos interrogarmos sobre o que fizemos, leva-nos a corrigir ou reforçar atitudes e comportamentos, conduzindo-nos à auto-formação e à auto-avaliação.

Mas será realmente isto que acontece no desenrolar do processo de avaliação de desempenho docente que nos propomos analisar? Ou teremos que abordar a questão, tendo em atenção a dimensão burocrática da prática, que cria obstáculos à reflexão, à “*liberdade essencial à prática reflexiva?*” (SCHÖN, 1992:84).

A escola, enquanto organização e parte integrante do sistema educativo, não proporciona espaços e momentos em que os docentes adoptem posturas reflexivas que estimulem o desenvolvimento de competências essenciais à sua actividade profissional.

No modelo de avaliação de desempenho em vigor em Portugal não existem, também, momentos de hetero-avaliação, isto é, a avaliação entre pares. Este tipo de avaliação, como refere CAETANO (1997), não tem, também, sido

aplicado noutros sistemas de avaliação de desempenho profissional, sendo poucas as organizações que a ele recorrem.

Se nos reportarmos ao momento da entrega do relatório, verificamos que este acto é simbólico e, na maioria das vezes, isolado, pois não parece existir qualquer tipo de reflexão ou partilha sobre aquilo que se escreveu, nem com o órgão de gestão, nem com qualquer outro órgão da instituição, apesar da aparente “concordância” com o que está escrito. Julgamos que a posição de concordância entre as partes envolvidas representa uma tentativa de evitar tensões e conflitos, e isto acontece porque o modelo de avaliação não define e/ou delimita com precisão, “o que” avaliar, “como” avaliar, nem “quem” avalia (BLANCO, PACHECO e SILVA, 1988). Neste contexto, “*a avaliação de desempenho constituiu-se como problema prático e teórico precisamente porque, no quadro do funcionamento das organizações, não existem critérios ou padrões físicos objectivos que permitam medir ou avaliar adequadamente o desempenho profissional*” (CAETANO, 1997:78).

A forma como a avaliação dos professores se processa, actualmente, tem sido, por isso, objecto de crítica, pois gera informação que não é analisada de modo a tornar-se numa retroacção reguladora da actividade do próprio avaliado, em particular, e da escola, em geral (DAMAS e KETELE, 1985).

Deste modo, é prejudicada a função informativa da avaliação que fornece aos intervenientes, nos processos de tomada de decisão, um conjunto de informações e referências susceptíveis de serem utilizadas em mútuos e sucessivos reajustamentos, a fim se obter a prossecução dos objectivos pretendidos.

O presente sistema de avaliação de professores e a sua relação com a formação contínua de professores levanta, também, algumas interrogações acerca das representações que os professores fazem da sua avaliação, e da

relação desta com a formação, bem como dos representantes dos órgãos de gestão das escolas ou comissão especializada no papel de avaliadores.

É norma nas acções de formação contínua aparecerem professores a frequentá-las por causa dos créditos necessários à progressão na carreira, o que levanta a questão de saber se os professores vão às acções de formação porque necessitam de créditos, ou porque as vêem como um recurso disponível para um melhor desempenho da sua acção educativa. A resposta a esta questão, que adiante retomamos, não pode ser, como é óbvio, linear.

A coexistência da lógica institucional e da lógica decisional dos sujeitos não é pacífica. A primeira determina a obrigatoriedade de frequência de acções de formação para obtenção de créditos, a segunda tem subjacente o projecto, o desejo, a decisão individual. Este processo implica a necessidade de negociação consigo próprio, face àquilo que é mais importante no momento. O acto educacional exige ao professor autonomia e um desenvolvimento continuado ao longo da carreira profissional, particularmente no que concerne às necessidades sentidas e aos caminhos que deseja trilhar de acordo com as circunstâncias pessoais e profissionais (DAY, 1999).

### ***1.5. Objectivos e Questões da Investigação***

Neste quadro, podemos inquirir da importância da formação contínua no desempenho do professor, no pressuposto de que ela promove o desenvolvimento profissional e fica desta forma ligada à avaliação.

Ao ser estabelecida uma relação biunívoca e implicativa entre avaliação e a formação, nas suas diversas interacções, somos levadas à formulação da questão base deste estudo, ou seja, **“saber se os professores consideram o**

**actual modelo de avaliação de desempenho potenciador do seu desenvolvimento profissional”.**

Esta questão permite-nos identificar outras inerentes a esta problemática, também importantes para a análise que pretendemos efectuar e que passamos a enunciar:

- Que representações têm os professores acerca da sua avaliação?
- Quais os critérios subjacentes à avaliação de desempenho?
- Qual o grau de adequação dos instrumentos usados neste modelo avaliativo?
- Quem são os avaliadores e quais as suas funções?
- O que sucede à informação obtida nas avaliações?
- Em que medida o actual modelo de avaliação provoca satisfação/motivação nos avaliados?
- O que pensam os professores sobre o impacte da avaliação de desempenho na promoção da qualidade, nos diferentes níveis do sistema educativo?
- Poderá a uniformização do sistema avaliativo enquadrar as diversas realidades existentes em cada escola?
- Como relacionam os professores a avaliação do seu desempenho com o processo de autonomia das escolas?
- Qual a opinião dos professores sobre o contributo da sua avaliação para o desenvolvimento de atitudes e competências hoje exigidas pelo sistema educativo e pela sociedade?
- Enquanto actores, no colectivo, que adesão exprimem os professores ao modelo de avaliação usado?
- Que relação estabelecem os professores entre formação contínua e a avaliação?

Com estas questões pretendemos saber como se relacionam as representações dos professores sobre avaliação com o seu desempenho e qual

o perfil de competências e atitudes a que o desempenho profissional se deve conformar. Pretendemos ainda conhecer a relação entre os modelos de avaliação de desempenho dos professores e a forma como estes perspectivam o desenvolvimento profissional.

Estes objectivos são corporizados pelas seguintes hipóteses:

- se o sistema avaliativo, em vigor, é eficaz, então os professores, enquanto classe profissional, atingem quanto a ele um elevado grau de satisfação/motivação;
- se a avaliação leva a alterações no desempenho profissional, no sentido de promover padrões de qualidade mais exigentes, então os professores sujeitos a este modelo de avaliação de desempenho pensam atingir um melhor desenvolvimento profissional;
- se um melhor desempenho profissional propicia uma melhoria na qualidade educativa, então a avaliação é responsável pela melhoria dos diversos níveis do sistema educativo e social.

Por sua vez, estas hipóteses estão alicerçadas nos seguintes pressupostos:

- há uma interacção avaliação $\Leftrightarrow$ formação nos seus diversos contextos;
- o processo avaliativo deve funcionar como um sistema aberto;
- os professores enquanto classe profissional devem ser avaliados face a objectivos definidos, conhecendo os critérios e os instrumentos que norteiam a avaliação;
- o grau de satisfação/motivação de uma classe profissional está relacionado com os incentivos proporcionados pela carreira;
- a escolha das acções de formação tem subjacente, maioritariamente, a avaliação do desempenho;

- o desempenho profissional do professor é condicionado pelos contextos avaliativos;
- a avaliação é determinante para a definição do perfil de competências e atitudes a desenvolver e vice-versa;
- a avaliação de desempenho gera informação que pode potenciar o desenvolvimento profissional.

### ***1.6. Plano de Trabalho***

A diversidade de significados que pode tomar a avaliação de desempenho dos professores e os constrangimentos que advêm dos diversos interesses dos actores em presença mais do que justificam que procuremos construir um quadro de referência que, no plano conceptual e metodológico, fundamente a nossa investigação.

Entendemos que a aceitação de qualquer sistema de avaliação de desempenho, tanto no que respeita ao processo como no que respeita aos resultados, decorre do grau de participação dos diferentes actores que nela intervêm. Este apelo à participação do professor nas tomadas de decisão, na opinião de FERNANDES (2000:32), é uma característica da transição para a pós-modernidade, fundamentando-se este discurso em vários tipos de argumentos, desde os políticos aos ético-profissionais, todos eles afirmando pretender a qualidade das aprendizagens. Os argumentos políticos dizem respeito à qualidade das decisões educativas e às condições de trabalho do professor, os ético-profissionais referem-se à promoção da autonomia das escolas, à afirmação do profissionalismo docente e à democratização das escolas como lugares de trabalho. Para os que defendem esta tese, um maior grau de participação e implicação dos professores no processo decisional é promotor da autonomia e desenvolvimento pessoal e profissional, condições

estas que se reflectem inevitavelmente na melhoria a nível da qualidade do desempenho. Neste sentido, *“é essencial que se promova o envolvimento dos professores nos processos de decisão e que estes se apropriem das decisões tomadas. A participação ajuda a construir uma cultura colegial e colaborativa, diminuindo receios e ansiedades, ao mesmo tempo que contribui para a democratização do funcionamento da escola.”* (FERNANDES, 2000:34). Defendemos por isso que a avaliação de desempenho dos professores deverá tender para uma avaliação participativa.

Atendendo a estes considerandos e pressupostos, estruturaremos este estudo em duas partes. Na primeira, procuraremos sistematizar o “estado da arte” com base nos contributos teóricos de diversos autores que se debruçaram sobre a avaliação de desempenho à luz de diferentes paradigmas e modelos teóricos.

Quanto à segunda parte, procuraremos conhecer as opiniões dos professores sobre o actual modelo de avaliação de desempenho, as suas representações e expectativas, pois elas poderão constituir-se em incentivo ou, pelo contrário, em constrangimento à aplicação de um qualquer modelo de avaliação. E só com um conhecimento profundo do que sentem e como querem os avaliados a sua avaliação de desempenho se poderá construir um modelo de avaliação consensual.

Finalmente procuraremos confrontar os dados empíricos recolhidos com o quadro referencial teórico proposto. Esta articulação teórico-prática conduz à confluência dos dois eixos de pesquisa atrás enunciados.

Assim a estrutura do trabalho que apresentamos organiza-se em duas partes, estando a primeira, onde apresentamos os fundamentos teóricos, dividida em quatro capítulos.

O primeiro e presente capítulo identifica o objecto de estudo e a problemática em que este se insere. Para isso descrevemos o sistema de avaliação de desempenho dos professores em vigor em Portugal e definimos as intenções que determinam e norteiam este trabalho.

O segundo capítulo incide sobre dois conceitos importantes - formação e avaliação – conceitos que procuramos definir, analisando contributos teóricos de diversos autores. Para além disso, perspectivamos a evolução do conceito de avaliação, partindo depois para a análise crítica de diversos modelos de avaliação, que se perfilham em diferentes paradigmas, daí emergindo o referencial teórico que propomos.

O terceiro capítulo analisa criticamente as posições de diversos autores, sobre finalidades e procedimentos a adoptar em avaliação, e, simultaneamente delimita “o que” avaliar no desempenho do professor.

No quarto capítulo abordamos os outros dois aspectos básicos de um modelo de avaliação, o “como” e o “quem” avalia, bem como as fontes que podem ser utilizadas na avaliação de desempenho dos professores. Esta abordagem centra-se, primeiro, nos procedimentos e seguidamente nas relações de poder que ocorrem no acto avaliativo, destacando os papéis que avaliador e avaliado assumem e que concorrem para a legitimação do próprio acto.

A segunda parte diz respeito à investigação empírica. É nela que procuramos fundamentar e alicerçar as nossas hipóteses de trabalho. Esta parte divide-se em dois capítulos, o quinto e o sexto.

No quinto capítulo descreve-se a orientação metodológica seguida e o processo de crítica aos diversos métodos investigativos que a ela conduziu. Neste capítulo caracteriza-se, ainda, o campo de estudo, onde foram recolhidos os dados empíricos e descreve-se a instrumentação utilizada.

No sexto e último capítulo fazemos a apresentação e análise dos dados recolhidos. A análise dos resultados com base no referencial teórico que traçamos conduziu-nos às reflexões finais e conclusões deste trabalho sobre avaliação de desempenho dos professores. Por último, apresentamos algumas recomendações sobre o actual modelo de avaliação de desempenho e sugestões para futuras investigações.

## **CAPÍTULO 2**

### **Enquadramento Teórico**

## *Introdução*

O conceito de avaliação revela-se um conceito de difícil definição, pois, além de usado em múltiplas acepções, aparece associado à produção de juízos e valoração de acções, tornando-se objecto de controvérsia e de reserva para a maior parte dos que a ele são sujeitos (BARBIER, 1990).

Para perspectivarmos a avaliação de desempenho e enquadrarmos a problemática em estudo, podemos recorrer a diferentes quadros conceptuais, assumindo o conceito de avaliação diferentes significados. Assim, tanto pode ser entendido como diálogo, como pode ser percebido como medida, decorrendo estas diferenças da diversidade de enfoques da realidade. Enquanto a avaliação como medida pressupõe uma realidade única que pode ser apreendida objectivamente, já entendê-la como diálogo pressupõe a existência de várias realidades subjectivas em interacção, sendo que, neste caso, a avaliação é concebida como resultado de uma interacção social complexa que parte da existência de várias realidades subjectivas em interacção e das representações que os diversos actores em presença vão formando no contexto de uma relação comunicacional e dinâmica entre esses actores.

Um estudo sobre avaliação de desempenho do professor terá que, necessariamente, abordar um outro conceito fundamental, o de formação contínua, que interage e tem implicações na avaliação desta classe profissional. Embora comporte também leituras diversas, este é um conceito de maior uniformização e consenso. No entender do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, entidade que exerce a coordenação e acompanhamento do sistema de formação contínua, esta tem “*por fim último o desenvolvimento profissional do professor*” (1999:82). Os princípios estruturantes da formação contínua definem que (1999:79):

- a) *“toda a formação, seja qual for a modalidade em que se desenvolva deve ser uma formação assente em saberes e competências específicas, relacionadas e implicadas na profissionalidade docente;*
- b) *a interacção entre modalidades centradas nos conteúdos e modalidades centradas nas práticas deve ser incrementada;*
- c) *a formação deve ser concebida em relação às lógicas associadas aos saberes e competências profissionais, desenvolvimento dos alunos, desenvolvimento dos professores e mudança qualitativa das práticas e acções desenvolvidas nas escolas e comunidades educativas.”*

Na opinião do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, esta estruturação da formação contínua visa *“contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos professores e, em consequência, para a melhoria dos serviços educativos prestados pela escola”* (1999:80).

Assim sendo, a formação contínua deverá desenvolver-se no sentido de proporcionar actualização e/ou novos conhecimentos e a reflexão sobre a prática, com o objectivo de desenvolver saberes e competências específicas que se relacionem e impliquem na prática profissional. Centrada na acção do professor, a formação contínua deverá promover os diferentes saberes profissionais permitindo a melhoria do seu desempenho. Este conceito insere-se numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, o qual pretende promover o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade da actividade docente (DAY 1999).

Iremos analisar estes dois conceitos – formação e avaliação – à luz de diversos contributos teóricos de modo a precisarmos o seu significado e a melhor compreendermos a relação entre eles.

## ***2.1. Avaliação e Formação Contínua***

No que concerne à formação contínua de professores não há consenso acerca da importância e das funções que ela efectivamente assume enquanto elemento aglutinador dos diversos saberes que fundamentam o desempenho profissional do professor e estimulam a reflexão sobre ele e o seu aperfeiçoamento.

A importância da formação contínua é fundamental, não só porque permite responder à rápida evolução e produção de novos conhecimentos, mas também porque proporciona a sistematização de reflexões sobre as vivências experienciadas (DOMINICÉ, 1990), procurando nestas o feed-back que oriente no sentido da manutenção ou alteração de comportamentos e atitudes. Esta abordagem, por via da reflexão sobre as vivências, permite *“considerar a formação como um processo de integração da diversidade de experiências pela construção de um sentido vital dos factos temporais.”* (COUCEIRO, 1994:359).

Pelo facto de não sermos um produto acabado, a formação contínua deverá fazer parte de um universo, em permanente fluxo, que nos conduza à actualização e aquisição de novos saberes e competências que promovam o desenvolvimento profissional na sua interacção com o sistema educativo e social. Concordamos com SANTOS (1995:51) para quem *“(...) todo o conhecimento é em si uma prática social, cujo trabalho específico consiste em dar sentido a outras práticas sociais e contribuir para a transformação destas (...)*. Neste sentido, a formação contínua deverá induzir no sujeito a necessidade de formação e valorizar o seu potencial transformador.

No campo da formação contínua de professores é indispensável a reflexão pedagógica sistemática sobre o acto educativo. Esta análise permitirá, que numa situação de grande incerteza se vão tomando sucessivas decisões e se vão criando hábitos de se aprofundar a compreensão e a interpretação sistemática da realidade em toda a sua complexidade. Como afirma SCHÖN (1992:27), *“os problemas da prática docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.”*

São os momentos de reflexão e interpretação da realidade que conferem visibilidade à participação dos actores envolvidos, determinam a sua afirmação e reconhecimento e estruturam, em simultâneo, o emaranhado de posições e interacções inerentes à tomada de decisão. *“Kant demonstrou que todos os homens são livres: não por terem nascido livres, mas por terem nascido com um fardo - o fardo da responsabilidade da liberdade da sua decisão”* (POPPER, 1992:124). Esta visão popperiana demonstra como é complexo o processo decisional, a que nós próprios damos sentido quando fixamos objectivos que contemplam dimensões profissionais, pessoais, éticas, relacionais e outras, que são do ponto de vista individual e social muito relevantes.

O processo de decisão dá ao professor controlo sobre a formação, isto é, permite-lhe reconhecer-se e afirmar-se *“ (...) mais como produtor do que como consumidor da situação social”*, (TOURAINÉ, 1984:28). A forma como um professor conduz a sua carreira, apostando nesta ou naquela acção de formação, traduz sentido para o próprio. Este sentido tem a ver com aquilo que ele pensa ou ajuíza de melhor para si, para o aluno e para o sistema. Esta emergência do sentido traz à superfície o actor como produtor e participante

activo que se institui como motor do seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

A prática profissional é assim, um caminho individual de auto-reflexão crítica sobre as insuficiências do quotidiano escolar, o que é um elemento-chave para uma tomada de decisão consciente. É nestes momentos de interioridade que, no entender de HONORÉ (1980), o indivíduo se debruça sobre o produto de uma acção experienciada, analisando-a de uma forma retrospectiva e crítica, o que o estimula a intervir sobre essa mesma realidade, transformando-a e transformando-se.

Os momentos de interioridade e de exterioridade são fundamentais para a aceitação ou modificação de atitudes por parte dos indivíduos, sendo as suas decisões reorientadas permanentemente pelas suas vivências, o seu percurso pessoal e profissional e os contextos nos quais se insere.

Tendencialmente, os professores deverão ser sujeitos activos do seu processo de desenvolvimento e principais intervenientes na construção do seu próprio conhecimento. Para POPPER, “(...) *a lógica do conhecimento tem de partir da tensão existente entre o saber e o não-saber*” (1992:72). Então a tomada de decisão que implica momentos de tensão consigo próprio, é condutora ao auto-conhecimento. Em suma, só se adquire verdadeira autonomia se formos treinados na conquista do saber, num movimento permanente de aprendizagem connosco próprios, com os outros e com o mundo que nos rodeia, tanto em termos cognitivos, como em termos sócio-afectivos.

Os níveis de exigência em relação à qualidade e impacto da formação implicam que os professores tomem consciência das rápidas transformações do mundo em que vivemos, de forma a investirem empenhadamente e de maneira

reflexiva na sua profissão, percorrendo caminhos que conduzam a uma nova profissionalidade docente e a novos perfis de competências.

## ***2.2. Avaliação***

### ***2.2.1. Evolução do Conceito de Avaliação***

O conceito de avaliação manteve-se constante durante muito tempo, só se iniciando a sua evolução após a 2ª Guerra Mundial, (MARTINS, 1987). Até aos anos 60, centra-se apenas em processos de selecção de indivíduos em formação, através da prestação de exames, testes ou concursos. O alargamento do campo da avaliação que se seguiu foi favorecido pelo desenvolvimento sócio-económico verificado, pela democratização política e educativa que o acompanhou e pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

No sector económico, o factor trabalho emerge como autónomo em relação à produção, impondo uma lógica funcional de regulação dos mecanismos de reconhecimento social do valor deste factor.

A partir do séc. XIX, esta lógica funcional participa de uma tendência racionalizadora, que se insere num movimento mais abrangente de socialização, que pretende gerir a produção do trabalho, levando à organização da avaliação enquanto ciência. A nova ciência, designada por docimologia, estrutura-se em fundamentos epistemológicos, com o fim de determinar a origem lógica, o valor e o objectivo do desempenho. Tudo isto contribuiu para o aparecimento de um sistema organizado e formal com o intuito de apreciar o trabalho desenvolvido, levando à emergência da avaliação do desempenho profissional (CAETANO, 1997).

A evolução do próprio objecto da avaliação, no campo social e organizativo do trabalho, leva a que se considere, de uma forma mais lata, um conjunto de perfis que se entrecruzam e que definem a aptidão. Isto, provavelmente, advém da própria dinâmica e evolução social, em que os mecanismos de trabalho são diferentes, estando completamente ultrapassados os métodos e técnicas da revolução industrial, em que imperava a parcelarização do trabalho. Hoje, a transversalidade de funções leva a que o indivíduo seja preparado para exercer a sua acção na globalidade.

Poderemos concluir, então, que a evolução da avaliação do desempenho profissional está directamente ligada, nas suas diversas etapas, à evolução da organização dos mecanismos de trabalho. Ou seja, quando falamos de avaliação, referimo-nos a “*processos mais gerais de definição das posições e de distribuição dos indivíduos nos sistemas sociais*”, bem como “*a processos mais gerais do controlo social das actividades*” (BARBIER, 1990:8).

Avaliar é um acto inato a qualquer ser. Correndo o risco do exagero, pode-se afirmar que até os “irracionais” avaliam os contextos e as acções a empreender, quando se encontram numa dada situação.

De facto, através de actos imediatos e aparentemente irreflectidos revelamos muitas vezes estratégias adequadas, orientadas para a decisão. Daí decorrem variadas atitudes que serão, algumas, inatas, revelando outras, já uma análise mais elaborada face à situação. Será desta necessidade de planificar e de definir estratégias face a objectivos definidos que a avaliação se impõe como meio de diagnóstico.

Ocorre nesta situação uma avaliação “*implícita*” pois, segundo BARBIER (1990:30), “*o juízo de valor só se explicita através dos seus efeitos*”. Esta manifestação avaliativa, que surge nos momentos em que se iniciam as múltiplas tomadas de decisão, no princípio ou durante as acções, caracteriza-se

pelo facto de não se basear em nenhuma forma de observação. É óbvio que qualquer indivíduo no decorrer da acção faz este tipo de avaliação. Das respostas que decorrem desta avaliação surgem as decisões tomadas. A importância desta manifestação de avaliação, embora genérica, leva-nos a pensar que a maioria dos processos sociais avaliativos se efectua deste modo e que outras manifestações de avaliação se baseiam nesta.

Este tipo de avaliação decorre de outra, a avaliação *espontânea*, que no entender de BARBIER (1990), se manifesta de modo frequente, podendo-se dizer que se constitui como actividade habitual e quase inevitável, a qualquer sujeito que participa numa organização. É norma dizer coisas, boas ou más, com base em critérios, quase, nunca enunciados.

Estas avaliações são feitas por diversos agentes, em diversos momentos, em função das suas próprias preocupações, podendo, por isso, ser contraditórias, pois têm como referente único o sujeito que avalia. Estas avaliações espontâneas, por norma, não são tidas em linha de conta na avaliação de desempenho pelos escalões hierárquicos superiores.

Daqui decorre que de uma primeira avaliação - *a espontânea* - se passa a uma avaliação “implícita” e destas duas surge a *avaliação instituída*. Quando o juízo de valor se formula como resultado de um processo social específico, cujas etapas são susceptíveis de serem observadas, estamos em presença de uma avaliação instituída. Poderemos, portanto, defini-la como “*um acto deliberado e socialmente organizado chegando à produção de um juízo de valor.*” (BARBIER, 1990:32)

Para tal, por norma, apresenta um conjunto de procedimentos que lhe conferem esse estatuto, envolvendo designadamente:

- instrumentos;
- metodologia;

- avaliadores reconhecidos socialmente;
- resultados, por norma, explicitados com o fim de serem utilizados.

No entanto, no entender de diversos autores, o conceito de avaliação é algo que não se objectiva claramente, uma vez que *“a primeira dificuldade, quando se trata de avaliação, é sobretudo entendermo-nos sobre uma acepção”* (HADJI, 1994:27). BARBIER refere essa dificuldade (1990:177), citando AVANZINI *“perante este problema da avaliação nos encontramos face a uma situação bastante paradoxal, no sentido de que, por um lado, é indispensável avaliar e, por outro, é extremamente difícil fazê-lo”*.

Para HADJI a avaliação é um *“acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação...”*(1994:31). Assim, nesta perspectiva temos duas ordens de dados, uma ordem do real que diz respeito ao objecto da avaliação e outra do ideal que contém as expectativas, intenções ou projectos que se aplicam a esse mesmo objecto.

A multidimensionalidade do conceito de avaliação, devido às imensas variáveis que comporta, torna difícil fazer opções metodológicas que permitam a delimitação da informação. Um dos problemas a considerar na delimitação desta multidimensionalidade reside no pressuposto de que existe um critério racional, que é posto em causa atendendo às pluralidades várias que compõem este conceito, e que no entender de CAETANO leva a que fique *“... por esclarecer a questão da decisão sobre as dimensões do critério que serão utilizadas na avaliação.”* (1997:129).

Para outros autores a avaliação consiste, essencialmente, num processo de produção de informação que pressupõe confrontar produtos com objectivos, apreciar o real face à intenção, ou seja, o ser em relação ao dever-ser, elaborar uma informação útil e comunicá-la aos intervenientes para uma melhor apreensão da realidade, tendo em vista a tomada de decisão para a acção seguinte. STUFFLEBEAM acentua esta função da avaliação quando afirma que *“avaliar é o processo de delinear, obter e proporcionar informações úteis para a tomada de decisões alternativas”* (1978:127).

A criação deste conjunto de informações visa fornecer um quadro conceptual de interpretação do real de modo a percebê-lo, para o melhorar (DAMAS e KETLE, 1985). O objectivo da avaliação será, pois, uma maior consciencialização da realidade, para melhor decidir a forma de intervenção a empreender. Esta tomada de consciência pretende-se objectiva e racional e, portanto, inibidora da subjectividade inerente ao próprio processo de avaliação.

### **2.2.2. Funções da Avaliação**

Segundo VILARINHO (1992:162), *“a função básica da avaliação é a de oferecer informações úteis que possibilitem a melhoria da qualidade do processo ..., em termos de efectividade (validade dos produtos) e de eficiência (rendimento de cada meio utilizado)”*, remetendo esta função essencial da avaliação para a definição de subfunções específicas. Também Turra subscreve esta especificidade, afirmando que a cada função educativa corresponde a uma função avaliativa (in VILARINHO, 1992).

Nesta linha, SCRIVEN (1978) define duas funções principais da avaliação: a função formativa e a função somativa. A função formativa fornece retroacção contínua que permite o desenvolvimento de um produto e coloca

simultaneamente problemas sobre uma infinidade de constrangimentos relacionados com esse mesmo produto, como a validade do conteúdo, a adequação de meios, a eficiência, etc., constituindo-se assim como avaliação interna. A função somativa serve de ajuda à tomada de decisões sobre o produto acabado, aperfeiçoado pela função formativa, pelo que se torna um auxiliar precioso para o consumidor, em virtude de lhe proporcionar apreciações independentes sobre o valor do produto. Já no que respeita a finalidades, tempo, métodos e pessoal, estas funções deverão ser separadas.

Para este autor, a essência da avaliação é “*a determinação sistémica e objectiva do valor e do mérito.*” (1986:236). O mérito é medido em função de padrões profissionais e o valor é medido em função das necessidades institucionais e sociais. Contudo, se o objectivo da avaliação é julgar, apreciar o valor, é necessário diferenciar os objectivos da avaliação das suas funções, como SCRIVEN (1978) assinala, destinando-se os primeiros a julgar o valor de algo, enquanto que as segundas servem para usar construtivamente os dados obtidos pela avaliação.

A cada função específica de avaliação deverá corresponder um tipo de avaliação (VILARINHO, 1992) obtendo-se, assim, no nosso entender os seguintes tipos de avaliação:

|                        |   |                       |
|------------------------|---|-----------------------|
| ⇒função de diagnóstico | ↔ | avaliação diagnóstica |
| ⇒função formativa      | ↔ | avaliação interna     |
| ⇒função somativa       | ↔ | avaliação informativa |

Poderemos então, numa perspectiva sistémica, relacionar estes tipos de avaliação:

|                        |   |                      |
|------------------------|---|----------------------|
| ⇒avaliação diagnóstico | ↔ | avaliação de entrada |
|------------------------|---|----------------------|

⇒ *avaliação interna*                      ⇔      *avaliação do processo*  
⇒ *avaliação informativa*                      ⇔      *avaliação do produto*

Assim, em qualquer acção ou programa, a avaliação de desempenho deve ser planeada, de forma a abranger todas as etapas do processo, visando a consecução dos objectivos estabelecidos. Estas fases de planeamento são: definição de objectivos; definição de critérios de avaliação; selecção da metodologia de avaliação (procedimentos e instrumentos); quantificação ou qualificação dos atributos (VILARINHO, *idem*).

### ***2.2.3. Paradigmas Que Norteiam a Avaliação***

Ao avançarmos na contextualização teórica desta investigação, pensamos ser conveniente aclarar o que entendemos por “paradigma”, designação proposta por TOMAS KHUN (1962). Para SUPPE (1979), paradigma é a perspectiva científica predominante num determinado campo de investigação. Assim concebido, este conceito integra o modelo teórico e epistemológico que dele decorre, bem como toda a metodologia científica do modelo de análise escolhido.

A importância da definição deste termo prende-se com o facto de, seguidamente, procurarmos perspectivizar diferentes paradigmas que abordam a temática da avaliação. Neste sentido, o enquadramento metodológico-científico da avaliação, segundo BARBIER (1990) decorre da necessidade de objectivar o processo de avaliação, o que a torna numa operação com uma certa independência em relação aos actores que a praticam. No entanto, esse estatuto só lhe poderá ser reconhecido se ela aplicar critérios ou objectivos que

relevem de factos observados. Na análise que se segue distinguiremos os paradigmas positivista e da acção.

### ***2.2.3.1. A Avaliação Sob o Paradigma Positivista:***

#### ***Do Produto ao Processo***

A noção de avaliação dentro de uma metodologia racional-positiva (ROSALES, 1992), ou seja, a que tradicionalmente se tem imposto - *avaliação do produto* - surge separada do processo avaliativo, avaliando os resultados, ou seja, o "final", compartimentando os objectivos, os métodos e a avaliação como fases estanques sem qualquer ligação entre si. Para Scriven consiste numa sequencialização de actividades, estruturada em fases que ROSALES (1992:46) identifica desta forma:

1. *Identificar metas do programa.*
2. *Converter metas em objectivos operativos.*
3. *Seleccionar ou construir testes.*
4. *Aplicar testes.*
5. *Sintetizar os dados.*
6. *Informar se os objectivos foram ou não conseguidos e em que medida.*

Segundo este autor “*este modelo de investigação, assenta na comparação dos resultados conseguidos com os objectivos inicialmente determinados*” adoptando uma abordagem atomista (VILARINHO, 1992).

Este modelo de avaliação foi essencialmente desenvolvido por Tyler, que Scriven critica pelo facto de se centrar nos resultados, exclusivamente, não contemplando os processos conducentes a esses mesmos resultados.

Apesar de reducionista, este modelo de avaliação de desempenho docente concorreu, a nível social e administrativo, para elevar o estatuto dos docentes, pois permitiu desenvolver procedimentos, em programas de formação de professores, que procuravam melhorar as suas competências básicas, o que foi considerado um aspecto positivo (ROSALES, 1992).

Mas as críticas assinaladas à aplicação desta metodologia apontam para algumas evidentes fragilidades, como a de salientar unicamente os resultados e não atender aos processos, o facto de não considerar as diferenças individuais, privilegiando a média, o não considerar outras variáveis presentes na sala de aula, a não ser a medição dos conhecimentos, conduzindo deste modo a actuação do professor a uma subordinação aos resultados académicos a obter. Todas estas críticas salientam o carácter redutor e empobrecedor do desenvolvimento do processo didáctico, dos modelos de avaliação de desempenho centrados no produto, pois estes abordam os juízos produzidos na avaliação de desempenho como um problema de percepção de pessoas, quando se trata efectivamente de juízos emitidos num “*contexto formalmente regulado e orientado para determinados fins organizacionais.*” (CAETANO, 1997:131).

Em oposição a esta abordagem centrada no produto surge uma outra perspectiva de avaliação que se insere numa concepção sistémica da realidade. O objecto de avaliação, assim como as metodologias a utilizar são olhadas de uma forma mais abrangente e dinâmica, focalizando a avaliação como um processo constante e contínuo. Os modelos de avaliação desenvolvidos sob esta perspectiva integram-se naquilo que VILARINHO (1992) chama avaliação *in processu*. Nesta perspectiva é a avaliação que fornece informações sobre o produto, de forma a orientar o próprio processo, permitindo o seu prosseguimento ou reformulação, tendo em vista a consecução dos objectivos. Este autor define avaliação sistémica como um processo contínuo, cumulativo, descritivo, compreensivo.

No modelo sistémico - *avaliação no processo* - a avaliação é parte integrante do processo avaliativo, havendo avaliação de entrada, de processo e de produto, funcionando interligados os objectivos, métodos e avaliação, que interagem entre si.

A abordagem avaliativa centrada nos processos passou, a partir de certa altura, a utilizar como campo de investigação a percepção dos sujeitos envolvidos no acto avaliativo (LANDY e FARR, 1980; FELDMAN, 1981). Este conceito de percepção foi desenvolvido por BRUNER (1991) que o define como um processo inferencial que leva o indivíduo a construir representações da realidade, a partir da informação recebida. A avaliação de desempenho efectuada nesta perspectiva vai ter em consideração as interacções que ocorrem no processo avaliativo, bem como as representações e teorias sociais dos actores envolvidos (FERNANDES, 1998).

Da análise dos modelos referidos sobressai um ponto convergente, a emissão de um juízo de valor. Contudo, apesar desta comunhão, estas perspectivas dão lugar a dois modos diferentes de explicitação, servindo assim de fundamento a outras tantas formas de avaliação e abrangendo campos mais amplos caracterizados por fenómenos variados, o que vai permitir diferentes modos e designações. Nas diversas perspectivas, a avaliação tanto pode ser vista como uma necessidade social, acompanhando as actividades profissionais duma dada classe, como pode ser uma operação muito específica dotada de técnicas igualmente específicas (CAETANO, 1997).

STUFFLEBEAM desenvolve o modelo CIPP – Contexto; In-put; Processo; Produto, – por oposição ao modelo de Tyler cujos principais destinatários são os decisores, nascendo assim um novo conceito de avaliação, que a define como “*processo de fornecer informação útil para a decisão*” (1988:155). A informação obtida deve satisfazer critérios de utilidade e orientar a tomada de

decisões, revertendo esta informação para a mudança ou continuidade dos programas.

Embora para este autor a finalidade última da avaliação seja não a prova, mas o melhoramento, para ANDRADE (1997:64) as avaliações efectuadas por este modelo “*são mais susceptíveis de produzir efeitos do ponto de vista das decisões relativas às linhas orientadoras dos programas em estudo, tendo mais dificuldade em influenciar a prática dos actores*”.

Embora diferentes, as abordagens atrás descritas, “*reduziram a avaliação do desempenho a um problema de validade epistémica do julgamento individual por parte do avaliador, tendo ignorado por completo o contexto social em que tal julgamento é produzido e emitido.*”<sup>1</sup>, (CAETANO, 1997:5). Nestas opções metodológicas, a avaliação do desempenho reduz-se ao juízo de valor, ignorando outros contextos, onde se desenvolve a avaliação e que a influenciam como o contexto organizacional, o contexto social, o contexto específico da avaliação de desempenho e o contexto percebido da avaliação, tal como são identificados por CAETANO (1997).

Este autor valoriza “*as dimensões relativas aos processos sociais e de comunicação entre actores interdependentes que ocorrem no quadro da sua actividade sócio-organizativa*”, elegendo “*o processo de validação social, baseado na negociação dos julgamentos emitidos sobre o desempenho*” como “*o problema central no estudo da avaliação do desempenho.*”<sup>2</sup> Desta forma, CAETANO salienta a emergência de novas direcções de pesquisa que embora associadas a diferentes quadros teóricos têm em comum “*um esforço de redefinição da avaliação do desempenho, quer do ponto de vista teórico e empírico, quer do ponto de vista da sua aplicação organizacional.*” (1997: 5).

---

<sup>1</sup> Os sublinhados são de nossa autoria.

<sup>2</sup> idem

A juntar a estas duas abordagens metodológicas da avaliação há a considerar novas concepções que tem vindo a ser desenvolvidas, atendendo ao contexto sócio-organizativo, ou seja, abordagens conceptuais de avaliação de desempenho que enquadram o contexto organizacional, na medida em que, neste processo, o contexto em que a avaliação se realiza adquire clara pertinência, assumindo estatuto de componente básico. Conforme CAETANO (1997:357) salienta, “*a adequação do sistema de avaliação de desempenho ao contexto organizacional é uma condição necessária para a sua eficácia*”. Deste modo, o diagnóstico e a contabilização dos diversos vectores que delimitam o contexto organizacional são factores imprescindíveis na definição do modelo de avaliação.

#### ***2.2.3.2. A Avaliação Sob o Paradigma da Acção Da Subjectividade à Emancipação Crítica***

Na avaliação sem objectivos pré-definidos (Goal-free Evaluation), Scriven defende tal como Stake, a subjectividade inerente ao acto avaliativo (ANDRADE, 1997). Contudo, SCRIVEN (1973a, 1976) atribui diferentes significados à subjectividade inerente à avaliação de desempenho dos professores, distinguindo entre boa e má subjectividade. A boa subjectividade significa que as decisões são tomadas com base na melhor evidência objectiva, sendo os enviesamentos inerentes ao processo avaliativo ponderados, tomando em consideração todos os interessados envolvidos.

Não é pelo facto de a avaliação ser feita de juízos de valor que deixa de ser um exercício rigoroso, cujos resultados são tão consistentes como noutras metodologias investigativas. A essência desta abordagem consiste no planeamento de um programa que afere das qualidades inerentes aos procedimentos aplicados no decorrer do processo avaliativo, esperando que

estes produzam a mudança. Neste modelo o acto avaliativo manifesta a sua natureza intrínseca, admitindo a existência de diversos olhares sobre um dado objecto, ou seja, é a partir de descrições múltiplas sobre uma dada realidade que se elabora a verdade.

Já Stake, na sua abordagem à avaliação compreensiva, considera que a subjectividade inerente à avaliação se contextualiza na emissão de um julgamento, devendo o avaliador *“recolher, analisar e incluir os juízos de valor de um grupo de referência alargado que tenha interesse ao programa”* (in ANDRADE, 1997:67). Assim, a avaliação deve centrar-se nas actividades dos programas, recolhendo informação a diferentes níveis consoante os destinatários e atendendo às perspectivas valorativas diferenciadas dos sujeitos envolvidos no programa.

HADJI subscreve esta subjectividade da avaliação, já que para ele o acto de avaliar é um acto de julgamento, afirmando que *“a avaliação é, (...) julgamento, valoração, no sentido em que ela não tem significação fora da relação com um fim...”* (1994:28). Esta emissão de um juízo de valor é, no seu entender, uma das características do acto avaliativo que conjuntamente com a construção de um referencial expectante por comparação ao referido, e atendendo à contextualização em que se situa a tomada de decisão, se constitui como diálogo que visa informar os destinatários sobre aquilo que lhes interessa. A avaliação assume, nesta abordagem conceptual, uma função de auto-regulação e de auto-controlo, inserindo-se naquilo que RODRIGUES denomina de subjectivismo epistemológico, e *“associa-se claramente a uma gestão social negociada, participada, democrática e a uma ética contratual.”* (1994:98).

Também para GARAWAY (1995) se coloca a questão da natureza processual da avaliação, ou seja, a avaliação entendida como actividade

participada. De acordo com este autor, a avaliação poderá constituir-se num processo extrínseco de controlo ou assumir-se num processo intrínseco, introspectivo, assente em diálogo grupal, cuja análise causal promova a criatividade na procura de soluções.

A avaliação participativa consubstancia-se numa actividade participada, como o nome indica, que adquire diversos significados (GARAWAY, *idem*) e que se fundamenta na facilidade com que se obtém informação sobre o valor e o mérito das coisas, ou parafraseando COOKINGHAM (1992:21) na *“facilitação de juízos bem fundamentados acerca do mérito e do valor de qualquer coisa, baseados numa evidência verificável”*.

Este modelo conceptual assenta numa perspectiva de desenvolvimento profissional que potencia uma interacção entre reflexão e acção (COUSINS e EARL, 1992). Também PACHECO e FLORES (2000) defendem que a avaliação de desempenho do professor se deve remeter à reflexão constante sobre o conhecimento profissional adquirido e utilizado, o que induz ao desenvolvimento profissional, referindo a propósito que *“o desenvolvimento profissional entende-se como um processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira”* (2000:168).

Esta abordagem participativa da avaliação, com base na reflexão e na acção, remete claramente para aquilo que FERNANDES (2000) define como avaliação crítica, numa perspectiva emancipatória. Segundo esta autora *“uma das características da avaliação emancipatória é a natureza participativa dos processos interpretativos, uma vez que são eles que permitem atingir a validade consensual e a mudança.”* (2000:26). Neste modelo de avaliação a reflexão e o discurso são instrumentos operatórios, pois, permitem descobrir a origem de determinados factos, o que leva à clarificação das alternativas

existentes, e à elaboração de consensos, o que possibilita uma tomada de decisões mais responsabilizante e participativa.

Esta perspectiva crítica potencia uma dinâmica evolutiva na delimitação do objecto, que se cria e se promove com a colaboração dos diversos intervenientes na clarificação, análise, reflexão, crítica e aperfeiçoamento. Este processo de comprometimento e envolvimento pode promover a participação, cooperação, autonomia e, por essa via, o desenvolvimento profissional dos actores envolvidos e conduz à emancipação.

Nesta interacção o papel do observador é, essencialmente, o de um facilitador que promove ambientes interactivos, desempenhando tendencialmente o papel de árbitro em função dos diversos interesses em presença. Para tanto deve ser aceite e reconhecido pelos pares. A avaliação torna-se, assim, um esforço de equipa, sendo esta constituída pelos diversos grupos de interesse presentes, pois *“na análise da validação das cotações, não interessa apenas o conteúdo (epistémico) dessas cotações, ou a legitimidade subjectiva da emissão do julgamento, mas também o modo ou o processo através do qual esse conteúdo foi elaborado e expresso.”* (CAETANO, 1997:236).

As práticas de negociação que respeitam à vida organizacional dos actores envolvidos na avaliação de desempenho deverão incidir sobre a negociação de sentido atribuído à realidade, pois é na definição dos problemas reais que se elaboram soluções alternativas capazes de agir sobre os problemas detectados. Este conhecimento prático que é valorizado pela razão comunicacional, torna-o indispensável à vida em sociedade. A racionalidade comunicativa *“procura analisar o contexto em que a acção se desenvolve, de forma a apreender as relações de poder que podem estar subjacentes a interesses que não os que “legitimamente” se invocam”*. (FERNANDES, 2000:34)

Estas práticas desenvolvem “*uma cultura de participação e de negociação em que os referentes básicos são estritamente sociais, isto é, emergem da interacção entre os próprios actores organizacionais.*” (CAETANO, *idem*:357)

Deste processo de negociação emerge uma relação biunívoca comunicacional entre avaliador ⇔ avaliado, introduzindo-se um novo factor, até aqui não contemplado na avaliação de desempenho, que é na opinião de CAETANO, “*a cotação resultante dessa negociação*” que “*não pode ser vista como uma mera expressão de um julgamento individual (do avaliador) mas sim como uma construção psicossocial que envolve avaliador e avaliado.*” (1997:356).

O processo negocial inscreve a avaliação de desempenho num paradigma de acção, que se poderá definir por uma avaliação negociada, onde o avaliado é actor na sua própria avaliação. As implicações que decorrem desta avaliação radicam em questões profundas de valor, de justiça e de ética (SCRIVEN, 1986; GARAWAY, 1995). É em confronto com estas questões que a avaliação se constitui como uma actividade ética, pois os julgamentos emitidos afectam a vida das pessoas, pelo que passam a ser os actos que atribuem significado às palavras, ou seja as palavras adquirem a plenitude do seu sentido na acção. GARAWAY alerta-nos, no entanto, para as implicações da participação, pois “*uma consequência real do envolvimento dos participantes são os custos emocionais e psicológicos na resolução de conflitos*” (1995:95), havendo, assim, um tributo a pagar pelo envolvimento participativo ao nível emocional e psicológico na gestão do conflito.

A avaliação participativa efectua-se, assim, sob o signo da incerteza e da complexidade, adquirindo uma singularidade própria o que obriga os diversos intervenientes a assumirem atitudes éticas e justas. A complexificação da avaliação abarca uma diversidade de práticas, representações e formas

operatórias adequadas à variedade de contextos onde se realiza. Ora, é na determinação daquilo que é importante na avaliação que devem radicar os consensos, isto é, interessa “*conseguir o acordo possível acerca do que é relevante, importante ou valioso. Ou melhor, para além da verdade interessa saber o que é legítimo, correcto e justo, e em caso de conflito a verdade subordina-se à justiça.*” (RODRIGUES, 1993:45). Para que tal aconteça, a avaliação deve propiciar momentos reflexivos que, aliados à acção, remetam para a análise das causas dos problemas e para os efeitos da sua resolução, determinando o melhor processo de decisão.

Nesta perspectiva, uma avaliação de desempenho que tenha como propósito melhorar e aperfeiçoar a prática, requer a participação e o controlo por parte dos professores (PETERSON, 1995; CAETANO 1997; GARAWAY, 1995; FERNANDES, 1999). Esta participação remete para uma centração do processo avaliativo na pessoa do professor, processo este defendido por PETERSON que afirma que “*o professor deverá ser o monitor da sua própria avaliação, da sua prática e da prática dos outros*” (1995:5).

A participação dos avaliados no processo avaliativo fomenta a autonomia e a aprendizagem reflexiva, o que potencia o desenvolvimento profissional, reflectindo-se beneficemente no sistema educativo (FERNANDES, 1997). Esta autora sublinha ainda que é fundamental a explicitação dos valores em que se alicerça a avaliação, não se podendo prescindir do seu referencial democrático, ou seja, a avaliação deve basear-se em valores como a igualdade, a autonomia, a imparcialidade e a reciprocidade.

### ***Em Síntese***

No que concerne à valorização da autonomia, GANE (1986) assinala que o processo avaliativo deve ser elaborado numa perspectiva evolutiva e dinâmica, que seja aceite pelo corpo docente, atenda à simplificação da documentação a produzir, seja sustentada por uma formação adequada e tome em consideração a perspectiva organizacional. E tudo isto visando o desenvolvimento profissional do professor, pelo que a concepção do modelo de avaliação deve incluir a aprendizagem e mudança do professor.

Se a função da avaliação tem como objectivo regular, isto é, fornecer informação útil sobre dificuldades encontradas e metas alcançadas, deverá propiciar ao professor a correcção ou reforço do desempenho. Assim, a determinação da função enquadra-se numa lógica própria que se contextualiza num espaço de liberdade, no qual se operacionalizam as escolhas, contribuindo o juízo formulado no espaço da gestão pedagógica para uma optimização da orientação didáctica.

Esta evolução da função da avaliação complementa a função tradicional da mesma, isto é, não é só a atribuição de um valor final que interessa, mas sim a emissão de sinais orientadores que permitam a gestão da carreira do professor. A introdução, em diversos sectores sociais, de conjuntos de práticas de avaliação de desempenho dos profissionais destina-se precisamente a gerir as características expressas pelos mesmos, nos diversos campos da sua actuação. Neste contexto PACHECO e FLORES referem “*o certo é que a avaliação deve servir quer para as tomadas de decisão relativas à progressão e promoção na carreira, funcionando como elemento de discriminação do desempenho, quer para o reforço do desenvolvimento profissional*” (2000:177).

A avaliação participada cria envolvimento, sendo os resultados finais processados e assimilados pelos utilizadores finais num verdadeiro processo de participação e de usufruto da mesma avaliação. Em virtude de se sustentar na interacção de todos os intervenientes, o processo participativo potencia o desenvolvimento profissional, concorrendo para melhoria da qualidade do ensino e do próprio sistema educativo, porque *“acredita-se hoje que uma “avaliação participativa” resolve, simultaneamente, a multiculturalidade dos olhares sobre a condução dos processos sociais e a nova democraticidade que é exigida à acção pública.”* (GUERRA, 2000:182).

## **CAPÍTULO 3**

### **Finalidades e Objecto da Avaliação**

#### **Para Quê Avaliar?**

#### **O Que Avaliar?**

## ***Introdução***

Nas últimas décadas, a área da educação tem-se revelado fértil em experiências que procuram responder a expectativas da sociedade. O valor social da educação tem permitido aos professores reivindicarem condições de valorização da sua função, argumentando que esta se reveste de um carácter para o qual é necessário especialização e que o trabalho produzido é socialmente muito relevante.

Impera nesta visão uma lógica prestativa de serviços especializados que não se coaduna com a lógica institucional *funcionarizada* que continua a prevalecer no sistema. Coloca-se então a questão de saber se os professores irão continuar a funcionar como burocratas, ou se serão capazes de emergir como profissionais prontos a responder aos novos desafios com que a evolução da sociedade os confronta?

A mudança coloca a profissão docente perante desafios inadiáveis, a que os professores e as suas organizações não têm sabido responder com criatividade (NÓVOA, 1991), aproveitando para afirmar a sua profissionalidade.

Partindo destes pressupostos e considerandos procuraremos conhecer as finalidades (**para quê avaliar**) que devem estar subjacentes a qualquer modelo de avaliação de desempenho docente e definir o seu objecto (**o que avaliar**), conscientes de que a sua construção e desconstrução permanente é reveladora de perenidade.

### 3.1. Para Quê Avaliar?

A preocupação com a qualidade educacional é um fenómeno emergente, manifestando-se na concepção de qualquer metodologia avaliativa onde a definição de qualidade permite a explicação da noção de competência. Esta terá que ser sustentada, teoricamente, por indicadores que forneçam elementos claros sobre o que é ser competente. Para RALHA-SIMÕES a “*concepção qualitativa de competência só pode ser correctamente avaliada se a qualidade em análise for bem fundamentada e compreendida.*” (1995:169).

PETERSON<sup>3</sup> (1995:45), baseando-se em SCRIVEN (1972, 1973a, 1973c, 1987) e POPHAM (1987), define qualidade educacional como:

*um acto ou uma solução educacional específica que vai ao encontro das necessidades e prioridades educacionais demonstradas pelos destinatários. A qualidade é melhor reconhecida pelos participantes ou seus representantes. A qualidade pode estar nos resultados, processo ou capacidade do professor para a educação. O acto ou solução de ensino é reconhecido como válido num determinado contexto e em relação a clientes, audiências ou outros participantes interessados. O ensino vai ao encontro de requisitos éticos e de justiça. A qualidade é melhor compreendida quando comparada com serviços concorrentes em termos de eficácia, custos, durabilidade e efeitos colaterais.*

Na medida em que cada abordagem conceptual de avaliação implica um conceito de qualidade, (PETERSON, 1995), é importante clarificar este conceito, uma vez que só assim perspectivamos os valores e concebemos

---

<sup>3</sup> Tradução de nossa autoria

procedimentos eficazes de avaliação de desempenho. Assim, antes de informarmos os professores sobre o seu desempenho temos que nos entender sobre o que constitui um bom ensino.

A maioria das correntes avaliativas de desempenho do professor dá excessiva ênfase à sua função de melhoria da prática (SCRIVEN, 1978). Ao centrarem-se na melhoria da prática, esta transforma-se, quase exclusivamente, em finalidade primeira e última da avaliação do professor, o que é discutível, pois não existem fortes evidências a esse respeito. É, contudo, certo que o feed-back da avaliação, seja como louvor, seja como crítica, ajuda à auto-regulação dos profissionais. No entanto, um bom sistema de avaliação de desempenho do professor tem igualmente outras importantes finalidades. Se, como já referimos, um objectivo principal da avaliação de desempenho do professor é determinar o valor, o mérito do ensino, surgem associados, a esta finalidade, objectivos específicos como proteger os alunos, assegurar que os professores têm um bom desempenho, decidir políticas relacionadas com a gestão de pessoal, informar os formadores e desenvolver a prática de ensino (PETERSON, 1995).

Outra finalidade importante da avaliação de desempenho é proteger o docente, bem como a sua audiência (pais, estudantes, comunidade educativa), ou seja, um bom modelo de avaliação de desempenho deve instituir mecanismos de protecção e segurança tanto dos professores, como de outros intervenientes interessados. No que concerne à avaliação existe na profissão de professor uma responsabilidade acrescida, relativamente a outras profissões, atendendo a que a maioria da sua clientela é formada por jovens não voluntários. Enquanto noutras profissões existem fortes mecanismos de avaliação que, normalmente, aferem das opiniões dos clientes, tal não existe na profissão de professor (SCRIVEN, 1973a), pelo que a avaliação de

desempenho deverá radicar na monitorização, garantindo assim a protecção dos alunos.

Por conseguinte, um bom sistema de avaliação de desempenho de professores deve assentar em valores de justiça e de imparcialidade, ir ao encontro das necessidades demonstradas pelos clientes, responder a questões que interessam às audiências e não apresentar injustificáveis efeitos colaterais.

Tendo em consideração a impossibilidade de apreender, no acto de avaliação, a totalidade da realidade visada, teremos que começar por definir o que se pretende como objecto de avaliação de desempenho. Assim, teremos que identificar o objecto da realidade a avaliar construindo ou adoptando indicadores, definindo critérios, de modo a permitir a sua apreensão. Em relação a este assunto, CASPAR (1970) refere *“Pôr em evidência um estado ou mudança de estado é muito difícil de realizar de modo global, e é-se obrigado a passar por um certo número de “índices”, de “critérios”, de “características” que se escolheram em função da sua representatividade do estado considerado e que servirão de objectos de medida”* (in BARBIER, 1990:63).

No caso da avaliação de desempenho dos professores, dada a multiplicidade de situações e de contextos existentes numa escola, TRAVERS (1981) defende uma avaliação contextualizada, que atenda às realidades existentes e não-uniformizada. Também PACHECO (1996) reconhece como legítima a avaliação centrada na escola, atendendo a que a avaliação de desempenho do professor está relacionada com o contexto profissional em que este se insere. Esta concepção assenta no pressuposto de uma escola como um sistema aberto à mudança, articulando o seu próprio desenvolvimento, enquanto organização, com o desenvolvimento profissional dos docentes.

Assim uma das questões a colocar num modelo de avaliação de desempenho do professor será a de saber se o mais adequado é um modelo centrado na escola e que atenda às suas próprias dinâmicas ou um sistema misto em que haja definição de indicadores comuns uniformes e indicadores escolhidos de acordo com a realidade escolar?

A questão da construção de indicadores para uma dada realidade levanta o problema das interligações que se estabelecem entre os dois processos, ou seja, entre a identificação dos indicadores da realidade a avaliar e a determinação dos objectivos (BARBIER, 1990). Esta relação permite uma certa subjectivação da leitura do real, o que pode tornar redutor o acto de avaliação, levando desta forma a salientar e/ou valorizar, na escolha dos indicadores, certos aspectos em detrimento de outros.

O acto de avaliação implica uma abordagem funcional que possa instituir-se como leitura analítica de uma dada realidade, isto é, o desenrolar do acto de avaliação pressupõe instrumentos de análise aplicáveis à leitura de uma realidade, em função de objectivos e critérios, considerando os papéis e as funções exercidas pelos diversos actores envolvidos. Quando *“aplicados a propósito do acto de avaliação propriamente dito, estes instrumentos permitem-nos considerá-lo como um processo de transformação de representações, cujo ponto de partida seria uma “representação factual” de um objecto e o ponto de chegada uma “representação normalizada” deste objecto...”* (BARBIER, 1990:60), ou seja, partir de um juízo de facto e chegar a um juízo de valor.

A elaboração de instrumentos que operacionalizem os procedimentos a seguir tem que contemplar os indicadores identificados face aos objectivos pretendidos. O processo de produção de informações para avaliação pressupõe

a utilização de técnicas de observação e medida, quer se utilizem procedimentos qualitativos ou quantitativos. BARBIER (1990:191) refere, a este propósito, a importância de que se reveste “... *a designação, a escolha ou uso de um certo número de indicadores considerados como permitindo, precisamente, a compreensão do processo particular, que se definiu como objecto de avaliação*”. DAMAS e KETELE (1989:13) são da mesma opinião quando definem avaliação como a verificação do “*grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios relativos ao objecto fixado, tendo em vista uma tomada de decisão.*”

A informação produzida nos relatórios apresentados pelos professores deveria constituir uma orientação de capital importância para a organização escolar, a fim de esta fundamentar as tomadas de decisão que lhe dizem respeito. No entanto, o que parece acontecer é que esta situação gera um “...*acumular de grande número de informações, sem que estas sejam realmente utilizadas na produção de um juízo de valor*” (BARBIER, 1990:192).

As informações saídas de um acto avaliação são pertinentes e úteis em função da forma e do conteúdo que lhes permitem ser objecto de análise, tornando possível a sua aplicação em consonância com os objectivos pretendidos.

### **3.2. O Que Avaliar?**

Para ALONSO (1992) “*avaliar significa compreender e determinar o valor e a qualidade dum processo ..., o que exige considerar simultaneamente os problemas éticos e técnicos intrínsecos às decisões avaliativas*”. Quando se pretende avaliar é necessário saber primeiro **o que se deve avaliar**. Definido o que se avalia, poderemos verificar, com precisão, em que medida

alcançaremos os resultados esperados. Para ter um pleno entendimento do(s) objecto(s) de avaliação, há que ponderar, a nível da organização da escola, a relação custo/benefício, podendo a avaliação ser encarada como um meio importante para atingir os objectivos finais.

### ***3.2.1. Determinação do Objecto***

A multifuncionalidade que caracteriza a profissão docente determina a pluralidade da dimensão do objecto de avaliação. Esta abordagem assenta num postulado teórico-prático orientado para a acção educativa, referindo PACHECO (1995) a este propósito que o que os professores sabem é um conhecimento de natureza intimista e social mais orientado para a acção e contextualizado no desempenho profissional.

A subjectividade e complexidade inerentes à profissão de professor levam a que muitos dos resultados da acção dos professores sejam visíveis apenas num curto espaço de tempo podendo ser confundidos com os efeitos de outras experiências que ocorrem, em simultâneo, com os alunos. O facto de os resultados não poderem ser apreciados directamente torna difícil para os professores aferirem claramente acerca dos efeitos que os seus esforços produziram (PETERSON, 1995).

Atendendo à subjectividade e complexidade da função docente a determinação do objecto de avaliação é fundamental, pois é impossível julgar sem factos. A constatação do carácter factual da avaliação e a preocupação de a tornar objectiva e precisa têm levado ao desenvolvimento de métodos e de instrumentos de medida. Note-se, todavia, que métodos e instrumentos, muitas vezes, atravessam o acto da avaliação sem operacionalidade evidente, sendo o seu interesse aleatório, o que realça o aspecto ideológico do acto avaliativo (BARBIER, 1990). Com efeito, estamos muitas vezes em presença de

interesses diversos, (sociais, económicos, laborais) que se ocultam em nome da objectividade e da precisão da avaliação.

Com a avaliação de desempenho profissional, o que se pretende é julgar os indivíduos. O juízo de valor tem como base o indivíduo, sendo este apresentado como uma estrutura organizada de elementos que compõem a sua personalidade. Desta composição emergem diversos tipos de comportamento, capacidades, competências, *skills* e esquemas mentais.

Estes estados do indivíduo, que decorrem do seu processo de desenvolvimento, levam a que o processo avaliativo seja uma das componentes do processo de produção da personalidade, que conjuntamente com outros processos contribui para a evolução do indivíduo, produzindo desta forma a sua personalidade.

No entanto, a personalidade do indivíduo é caracterizada por diversas identidades, a social e a profissional, entre outras, pelo que a cada identidade corresponde uma avaliação distinta. BARBIER nota a este respeito “*que a cada nível ou a cada situação de avaliação dos agentes corresponde como objecto uma identidade relativamente distinta ou um estado relativamente diferenciado da sua personalidade...*” (1990:87).

### ***3.3. Representações dos Professores Sobre Atitudes e Competências Profissionais e seu Impacto na Avaliação***

A evolução histórica da profissão de professor leva a que esta se tenha constituído como classe profissional, com um estatuto e com um sistema de avaliação próprios.

Se a formação contínua é primordial para a actualização e aquisição de saberes e conhecimentos e para o desenvolvimento profissional, também a avaliação da competência/mérito, contribui para a afirmação dessa mesma profissionalidade, ao nível do desempenho.

A função docente é uma profissão com algum estatuto social, embora em acentuada decadência causada por diversos factores como, por exemplo, a massificação do ensino. À expansão do número de alunos no sistema escolar correspondeu um aumento do número de professores, o que afectou a imagem que os professores detinham na sociedade, havendo “... *uma perda de prestígio, associada à alteração do papel tradicional dos professores (...). E é verdade que os professores não souberam substituir estas imagens-força por novas representações profissionais.*” (NÓVOA, 1991:27).

A problemática que nos conduziu a este estudo e ao seu objectivo central - saber se, para os professores, o actual modelo de avaliação de desempenho dos professores é potenciador do seu desenvolvimento profissional -, levou-nos a procurar conhecer as representações, expectativas e intenções dos seus actores. O conhecimento destas representações, da linguagem e dos conceitos utilizados pode permitir-nos saber se estas são comuns e transversais aos professores dos diversos níveis de ensino e se estes se constituem como grupos de interesses.

A constituição de grupos de interesses (GUBA, 1990:72), por parte dos professores manifesta-se nas suas representações referentes ao objecto de estudo, proporcionando-nos relevantes informações cognitivas (GHIGLIONE e MATALON, 1978). Com efeito, são estas que levam o sujeito a questionar a organização do campo que lhe é proposto, os limites desse mesmo campo, as relações que aí estabelece, os conceitos e a linguagem que utiliza, as representações da situação e as normas em função das quais é levado a agir. O

representar da realidade pelo sujeito leva a uma apropriação desta, o que o faz repensá-la e reconstruí-la de forma a integrá-la no seu universo individual, permitindo, ainda, estruturá-la, muitas vezes de forma criadora. Considera-se que as representações constituem processos de construção mental, que se assumem simultaneamente como conteúdo, não existindo separação entre o universo exterior e o sujeito (CAVACO, 1988).

As representações que os professores fazem da sua avaliação são importantes, pois permitem compreender os seus modos de pensamento, bem como o sistema de elaboração do real e a sua articulação com as práticas sociais (VALA, 1986), conduzindo os actores a agirem em função dessa análise.

O estudo das representações dos professores sobre a sua avaliação de desempenho permite conhecer algumas dimensões - objectivas e subjectivas - que são determinantes na sua construção. As dimensões objectivas, enquanto determinações estruturais, caracterizam competências e atitudes que os professores desta amostra entendem ser as mais apropriadas e capazes de proporcionar orientação relativamente às práticas por si traçadas. Por sua vez, as dimensões subjectivas favorecem a produção e reprodução das representações, determinando um sentido único nos resultados dos processos interactivos onde as representações se contextualizam e se estruturam.

A prática profissional demonstra a capacidade de reflexão dos actores, na medida em que esta decorre da interacção das representações profissionais por eles elaborada com uma realidade profissional e social. A coerência entre a prática profissional e as representações que a ela subjazem assume particular importância para os processos interactivos, tanto no que respeita a si próprio, como no que respeita aos outros. DOMINGOS e CARDOSO (1988:157)

referem a este propósito que *“Há uma tendência para uma conexão entre as práticas e as teorias implícitas que estão incluídas nas representações que cada um e todos constróem do mundo onde vivem. Elas acabam por ser uma justificação à lógica e ao sentido subjacente às práticas sociais de cada um dos agentes sociais.”*

O sentido de pertença a uma classe profissional influi na construção da identidade social e profissional. Os professores detêm um conjunto de representações que advêm de valores, crenças, aspirações e imagens sobre a sua avaliação de desempenho, o que os leva a posicionar-se e a agir de acordo com elas. É o aspecto intrínseco destas representações que se constitui como ponto de partida da análise que pretendemos efectuar, atendendo a que estas representações estão impregnadas de um conhecimento, sobretudo, prático e espontâneo.

O ponto de vista dos actores sobre a sua avaliação de desempenho, sobre o que acham que ela deveria ser, sobre o que esperam que ela seja e sobre o que ela efectivamente é, constitui uma fonte de informação indispensável à sua compreensão à luz das teorias produzidas (REDFIELD citado em COSTA, 1986).

Investigar as concepções e percepções dos professores sobre a avaliação de desempenho pode ajudar a identificar alguns obstáculos à sua realização, podendo daí retirar-se informação pertinente para avaliar este modelo de avaliação e quiçá estabelecer perspectivas para o reformular ou definir um outro modelo.

### **3.4. Profissionalidade Docente**

Perante a complexidade da tarefa de medir o desempenho do professor, onde se conjuga uma multiplicidade de variáveis, que determina “o que avaliar”, é importante definir o que é o *ofício* de professor, conduzindo a análise da profissão a um espectro de saberes, competências, atitudes, que configuram um determinado perfil.

No caso dos professores a definição deste conceito não é fácil, devido à sua permanente elaboração. Todavia, em menor ou maior escala, o mesmo se passa em relação a outras profissões que dependem de contextos históricos e sociais. A evolução do próprio conceito de profissionalidade leva a que seja necessário olhar o estatuto profissional e as novas dinâmicas que contribuem para o desenvolvimento profissional.

A definição da profissionalidade é, assim, ponto de partida e ponto de chegada para a aplicação de um modelo de avaliação, sem esta definição não será possível chegar a um entendimento claro do que é a avaliação de professores.

Para SACRISTÁN, profissionalidade é “*a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.* (1991:64)”. Esta especificidade comporta o conhecimento da prática pedagógica, o que implica a compreensão de diferentes interacções e contextos, a três níveis: o pedagógico, o profissional e o sociocultural (POPKEWITZ, 1986).

Sobre este assunto, SYKES refere que, “*para levar a cabo a actividade docente, de forma efectiva, o prático deve desenvolver não só a capacidade de actuar - o emprego de aptidões técnicas no seu desempenho - mas deve também avaliar as consequências das suas acções, considerar*

*desenvolvimentos alternativos da acção, colocar e resolver marcos conceptuais neste processo cognitivo e interactivo”* (1986:230). Nesta perspectiva reflexiva e de resolução de problemas que o exercício da actividade docente deve considerar, SHULMAN (1986) indica dois tipos de conhecimento, o *conhecimento de proposições* e o *conhecimento de casos*, que se articulam e interagem no desempenho docente. Para este autor, as abordagens efectuadas pelo professor face a situações problemáticas imprevistas ultrapassam o saber académico ou o *saber-fazer*, o que leva estas a serem definidas como profissionalidade, uma vez que se constituem no *saber-como* e no *saber-porquê*, ou seja a acção esquemática praticada em situações não definidas remete para uma globalidade de saberes e de acções o que requer propensão para a mudança como capacidade profissional.

PETERSON<sup>4</sup> (1995:146), a fim de caracterizar um bom profissional, identifica os seguintes comportamentos:

- *Tomar iniciativas a fim de obter qualidade no currículo e no ensino;*
- *Avaliar o seu desempenho sistemática e objectivamente;*
- *Desenvolver e actualizar a sua prática sistematicamente;*
- *Dar e receber aconselhamento dos colegas;*
- *Mostrar interesse na qualidade do seu trabalho;*
- *Reflectir nas implicações do seu desempenho;*
- *Ser auto-crítico relativamente à sua prática;*
- *Cooperar com os colegas;*
- *Apoiar os programas implantados na escola;*
- *Assumir a responsabilidade por interesses relacionados com o campo educacional, fora da sala de aula.*

---

<sup>4</sup> Tradução de nossa autoria

Também ELLIOT identifica novas representações profissionais, no desempenho do professor, comuns a outras profissões, tais como:

- *Colaborar com os clientes (individuais, grupos, comunidades) na identificação, clarificação e resolução dos seus problemas;*
- *A importância da comunicação e da empatia com os clientes como um meio perceber as situações a partir de um outro ponto de vista;*
- *Uma nova ênfase numa compreensão holística das situações como base da prática profissional, em vez da compreensão exclusiva em termos de um conjunto de categorias especializadas;*
- *Auto-reflexão como meio de superar as respostas e os julgamentos estereotipados (1991:311).*

MEDLEY (1982) distinguiu três dimensões que interagem na profissão docente, constituem os pilares da actuação do professor e permitem aferir da sua adequação à função. A competência do professor (teacher competence) é o conjunto de conhecimentos, capacidades e de princípios de valorização profissional; o desempenho (teacher performance) releva do comportamento de ensinar; a eficácia (teacher effectiveness) advém dos resultados dos alunos que podem ser efectivamente atribuídos à actuação do professor.

Diversos estudos efectuados que procuram constituir-se como constructos profissionais e sociais, apontam no sentido de que a competência pedagógica dos professores tem uma proporcionalidade directa com o seu desenvolvimento pessoal, que se manifesta na evolução ao longo da carreira, ou seja, a investigação efectuada demonstra a importância do grau de desenvolvimento pessoal dos professores como condição promotora da sua competência profissional (SIMÕES, 1994).

Para DAY (1999) o crescimento pessoal e profissional radica em aprendizagens, por vezes, naturais e evolutivas, outras vezes ocasionais e algumas vezes ainda planificadas. Este autor desenvolveu o conceito de desenvolvimento profissional continuado (CPD - continuing professional development), cujo cerne está localizado na pessoalidade e na profissionalidade do professor, bem como nas políticas educativas estabelecidas para o seu trabalho. O objectivo deste conceito é manter e aumentar o conhecimento profissional do professor, atendendo a que a própria natureza da profissão exige aos professores um contínuo desenvolvimento profissional, que se caracteriza por uma permanente actualização de conhecimentos e saberes que conduzem a um processo natural de evolução.

Segundo ERAUT (1996) o domínio do conhecimento profissional pode ser perspectivado através de duas dimensões, como se pode visualizar na figura abaixo. A dimensão vertical descreve os diferentes contextos nos quais o conhecimento é usado. A dimensão horizontal indica os diferentes tipos de conhecimento.

Figura 2

| <b>Contexto de Utilização</b>        | <b>Área de Conhecimento</b>     |                          |                          |                       |
|--------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|
|                                      | Conhecimento da Matéria Exposta | Conhecimento Educacional | Conhecimento Situacional | Conhecimento Societal |
| Conhecimento da Sala de Aula         |                                 |                          |                          |                       |
| Conhecimento Relativo à Sala de Aula |                                 |                          |                          |                       |
| Conhecimento da Gestão               |                                 |                          |                          |                       |
| Outros Papéis Profissionais          |                                 |                          |                          |                       |

Domínio do conhecimento profissional dos professores (Eraut, 1996, in Day, 1999)

A capacidade do professor para compreender e interpretar os acontecimentos na sua sala de aula requer um conhecimento situacional que se baseia em experiências de situações similares ocorridas. O conhecimento societal remete para a responsabilidade dos professores em “*olhar mais especificamente para além das intenções genéricas em educação*” – atendendo a uma ordem vital que refere que os estudantes fazem as aprendizagens em contextos alargados plenos de significados. Enquanto o *conhecimento processual* (saber como) é o motor do desempenho profissional, para que o desempenho tenha qualidade é necessário articulá-lo com o “saber o quê”, isto é, com os diversos *conhecimentos proposicionais* derivados da reflexão sobre a experiência vivenciada e aprendidos com outros colegas detentores de experiências e vivências semelhantes (in DAY, 1999:54).

DAY (1999) recorrendo a Lieberman identifica três plataformas onde ocorrem as aprendizagens: 1) formação directa, através, por exemplo, de conferências, cursos e workshops; 2) formação na escola, através de acompanhamento de pares, “amigo crítico”, observação da qualidade, apreciação, investigação-acção, portefólio de avaliação; 3) formação indirecta, através de grupos de trabalho, grupos disciplinares, parcerias escola/universidades, centros de desenvolvimento profissional, grupos de trabalho informais.

O significado especial destas plataformas é o de chamar a atenção para a importância das aprendizagens informais, que são distintas tanto na sua finalidade como na sua direcção dos objectivos do trabalho de professor, ilustrando como é relativa a pequena porção de aprendizagens no local de trabalho que contribuem de forma significativa para a formação e educação formal.

Como é que os professores se conduzem como profissionais não é de modo algum despiciendo, pois a forma é fundamental para a qualidade do ensino-aprendizagem na sala de aula, e tem sido o âmago de pesquisas efectuadas sobre as interacções entre as intenções, as competências desejadas e a prática efectiva. HARGREAVES refere a este propósito que *“um bom ensino não é só uma questão de ser eficiente, de desenvolver competências, domínio de técnicas e de possuir o conhecimento certo. Um bom ensino envolve também um trabalho emocional. Ele é realizado com prazer, paixão, criatividade, desafio e alegria* (in DAY, 1999:6).

No que concerne à avaliação de desempenho do professor, e partindo do pressuposto que o principal objectivo é, sobretudo, determinar o valor, o trabalho, o mérito de ensinar (SCRIVEN, 1973<sup>a</sup>), há que aferir da competência/mérito no desempenho profissional. Ora na determinação do mérito há, segundo PETERSON (1995), que considerar quatro premissas: ensinar é um fenómeno complexo com múltiplas e variadas soluções ou expressões de valor; o valor do ensino está na relação com uma dada audiência; o valor do ensino está dependente do contexto; o valor deve, ainda, ter em conta o percurso, o processo ou potencial do professor.

Contudo, uma boa avaliação de professor tem igualmente outros importantes objectivos, nomeadamente documentar e reconhecer a realização, influência e actividade profissional do professor, contribuindo deste modo para o melhoramento da prática. No entanto, não é somente a prática do professor que deve ser examinada, mas o desempenho do professor na sua globalidade, o que no sistema de avaliação equivale a ser continuamente observado. Uma boa avaliação de professores significa também conhecer os contextos, ou seja, as realidades sociais e económicas onde se insere a escola e por via desta o professor, pelo que uma boa avaliação de desempenho do professor deverá perspectivar-se numa lógica sócio-organizacional.

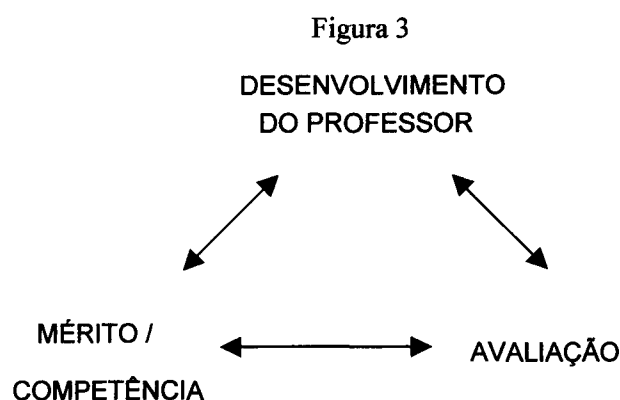
É importante assim definirmos o que entendemos por competência, na medida em que, só quando soubermos o que é realmente um docente competente, poderemos decidir qual será a melhor maneira de avaliar o desempenho do professor. Definir competências é, com efeito, tão importante para os professores como para qualquer outra profissão (DAY, 1999), contudo é necessário reconhecer os seus limites em função de diferentes contextos, escolas e turmas. Para BARNETT a competência não é problema em si mesmo na educação como fim, mas torna-se problemática “...quando uma e/ou ambas destas duas condições são cumpridas: primeiro, quando a competência se torna dominante como finalidade, diminuindo assim, quaisquer outros objectivos; e, segundo, quando a competência é construída com um sentido restritivo.” (1994:159).

No entender de SCRIVEN (1978) é necessário estabelecer padrões de mérito para uma avaliação, o que nos leva a reflectir sobre quais serão os padrões de mérito num modelo avaliativo a aplicar. Segundo este autor, os padrões não poderão ser definidos pelos objectivos do avaliador nem pelos do avaliado, devendo ser os mais apropriados a cada caso, bem como os que moralmente são defensáveis.

SIMÕES (1996), apoiando-se em SHORT, refere-nos que para entender “a competência pedagógica enquanto factor global, é necessário definir uma visão normativa deste constructo, através do assumir de uma teoria explícita da educação.” (1996:139). A competência pedagógica não deve ser confundida com outras competências como a social, a psicológica ou a linguística, pelo que esta se entende numa capacidade para ensinar, traduzida num desempenho efectivo que intersecta outros factores que emergem dos alunos, do meio, e da situação envolvente do processo de ensino-aprendizagem (SIMÕES, 1996; MEDLEY, 1985).

A competência pedagógica deve assim ser entendida, como salienta HARGREAVES, na *“prática e investigação para o desenvolvimento do professor (...) poderá radicar na competência técnica de ensino, na posição da intenção moral, numa consciência potencial, na acuidade, na aptidão profissional e também nos laços emocionais, bem como no empenhamento profissional. No entanto nenhuma dessas dimensões sozinha poderá captar aquilo que é importante. Aquilo que realmente interessa é a interação e a integração entre elas.”* (1995:26). Isto é, a competência não é unidimensional, requer uma visão plural e abrangente, numa dinâmica interaccional e integrativa entre os vários vectores que compõem o espectro do desempenho profissional.

Assim poderemos concluir que entre avaliação, desenvolvimento do professor e competência existe uma relação interdependente, onde cada um dos factores condiciona e promove os restantes, pelo que a sua conjugação se apresenta na figura abaixo.



Na avaliação da competência/mérito (SCRIVEN, 1991; PACHECO, 1996; FERNANDES, 1999) há que atender à dimensão intrínseca, pois o que se procura aferir não é a utilidade ou a resposta a necessidades demonstradas pelas audiências, que são da ordem do extrínseco. Sobre este assunto

PACHECO refere que “*A avaliação da competência/mérito é de natureza predominantemente intrínseca, pois procura a valorização do máximo profissional*” (1996:47). Ao aquilatarmos o mérito, o objectivo da avaliação deve ser o desenvolvimento profissional do professor, consequentemente a sua valorização.

Um modelo de avaliação de desempenho que considere simultaneamente factores objectivos e subjectivos, e que integre as representações dos vários participantes pode concorrer para o desenvolvimento profissional do professor (FERNANDES, 1997). POPHAM (1985, 1987) ao desenvolver medidas de avaliação do desenvolvimento do professor, enfatizou o papel fulcral do julgamento profissional na tomada de boas decisões. Para DAY uma aplicação bem sucedida de um modelo centrado no desenvolvimento profissional terá que ter em conta as relações estabelecidas, por um lado, entre avaliação e a autonomia do professor e, por outro entre avaliação e a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor, ou seja “*a avaliação ligada directamente ao desenvolvimento profissional é um meio de ajudar os professores a aumentarem a sua eficácia*” (1993:102). Assim sendo, a função primordial da avaliação de desempenho do professor será a de investigar, a de documentar e a de reconhecer o bom ensino que realmente existe, contribuindo deste modo para inovar a prática e promover um desenvolvimento profissional continuado. Nesta perspectiva, a avaliação apoia-se na documentação existente sobre o desempenho depois deste ter acontecido, seguindo-se o reconhecimento e a descrição do seu valor através do julgamento humano.

## ***Concluindo***

Neste capítulo procurámos demonstrar a importância da definição do objecto de avaliação, ou seja o “que avaliar na avaliação de desempenho dos professores”, estando conscientes que a definição do objecto, neste caso particular da profissão de professor, está sujeita a dificuldades que decorrem da subjectividade do próprio acto de ensinar e da tentativa de o medir.

No caso em análise, o recurso a um sistema de valores é o elemento fundamental da avaliação. Os procedimentos a adoptar devem tomar em consideração a intenção dominante, determinando o “que avaliar” de maneira clara para todos os que nela intervêm. A multifuncionalidade da profissão comporta representações profissionais que se projectam num espectro variado e plural que concorrem para um modelo avaliativo, no qual participem todos os intervenientes no processo educativo (FERNANDES, 1999).

Só se poderá instituir uma prática avaliativa efectiva se os avaliados reconhecerem a necessidade dessa mesma prática e nela se envolverem, pelo que a aplicação de um modelo de avaliação não sobrevive se não atender às forças sociais em presença (BEDIN, 1994). Cada actor em função dos seus interesses desenvolve estratégias específicas que se poderão opor à aplicação de um modelo de avaliação. Para o evitar deverá proceder-se a uma avaliação participada que inclua a cooperação dos vários intervenientes, o que poderá despertar uma consciencialização do individual em favor do colectivo.

Da mesma forma que à mulher de César não basta ser séria, é necessário parecê-lo, também assim é com a avaliação de desempenho dos professores, sendo necessário que se perceba que foi feita uma avaliação rigorosa e precisa.

## **CAPÍTULO 4**

### **Procedimentos em Avaliação**

#### **Como Avaliar?**

#### **Quem Avalia?**

## ***Introdução***

Neste capítulo, procuraremos reflectir sobre as opções metodológicas que decorrem da delimitação do objecto de avaliação. Se esta delimitação é fundamental, a conceptualização do processo, ao nível de métodos e instrumentos, bem como sobre quem avalia, são igualmente muito importantes, pois irão permitir a operacionalização do modelo de avaliação de desempenho.

Da análise das relações de poder que se instalam no acto avaliativo, procuraremos perspectivar o papel e o estatuto do avaliador e o do avaliado, bem como algumas fontes de dados que propiciam informação para a tomada de decisão.

### ***4.1. Como avaliar?***

Confrontando a avaliação como discrepância e avaliação como emergente PETERSON (1995), diz-nos que a diferença conceptual é fundamentalmente o **como** os professores são julgados. A primeira consubstancia-se no facto de que todo o ensino é avaliado, pelo que se deve verificar a utilização de múltiplas medidas, com a finalidade de determinar o peso de cada uma delas, na busca da qualidade. No que respeita à concepção emergente, o esforço da avaliação concentra-se no documentar a prática ou desempenho depois de acontecer e então reconhecê-lo e descrever o seu valor através de juízos, pelo que poderemos afirmar que a diferença entre ambas é na sua essência de ordem metodológica.

Segundo HADJI (1994), as questões de ordem metodológica articulam-se de forma a organizarem um questionamento geral e assentam, sobretudo, em questões de interpretação distinguindo, assim, duas ordens de questões: de ordem técnica que vão desde a formalização da avaliação, passando pelos procedimentos a empreender até à concretização das operações a realizar; de ordem interpretativa, pois sendo simultaneamente ponto de partida e de chegada das questões técnicas, levam à escolha da concepção metodológica que irá perspectivar o que entendemos por e o que queremos com a avaliação.

#### ***4.1.1. Dimensões do Processo Avaliativo***

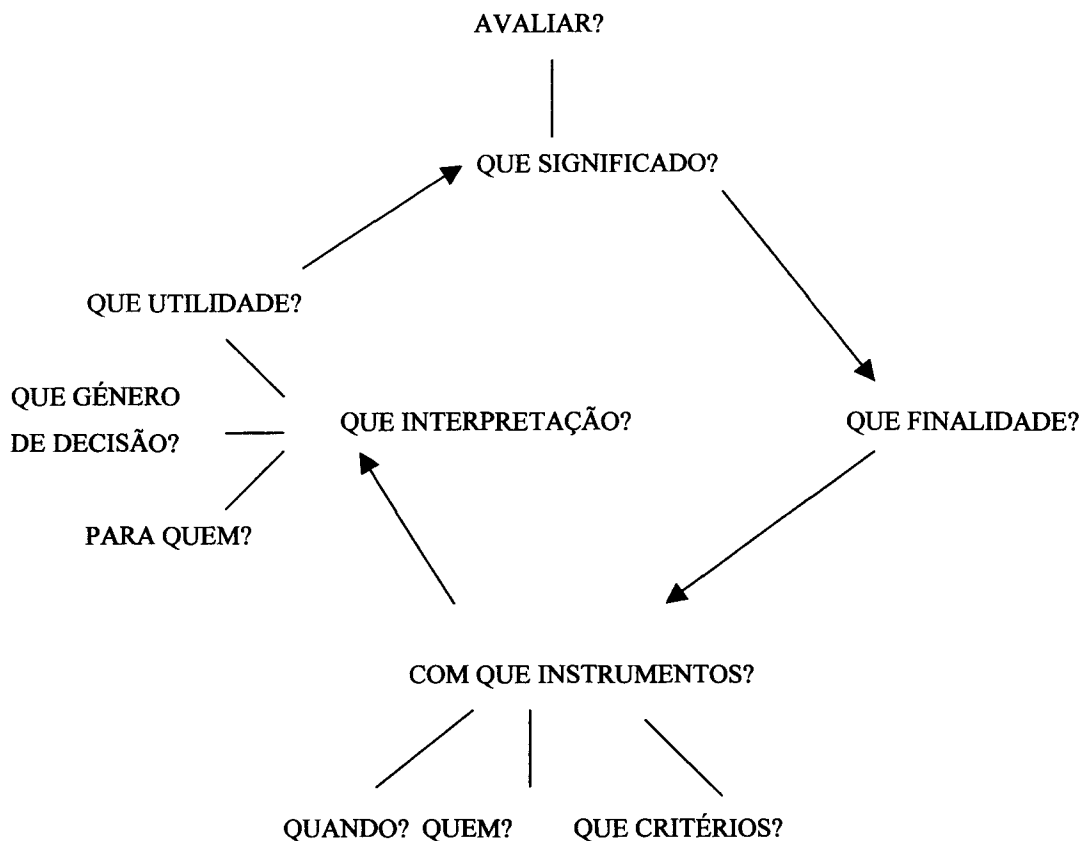
Ao empreender-se uma reflexão visando a especificidade da actividade avaliativa, deveremos tomar como objecto de reflexão as questões que se colocam aquando da sua operacionalização, organizando para tanto uma estrutura metodológica. Esta clarificação permite identificar as variáveis presentes na situação em análise:

- Qual a finalidade da avaliação: decidir, informar, regular?
- O que avaliar? Competências, perfil, atitudes?
- Como avaliar?
- Que procedimentos utilizar?
- Quem avalia? Colegas, pais, alunos, observadores externos?
- Quais os instrumentos? Relatórios, relatos, grelhas, materiais?
- Quando efectuar a recolha de informação?
- Qual a periodicidade?
- Para quem? Quem recebe a informação e com que fim?
- Qual a utilidade?
- Como pôr a avaliação ao serviço de uma melhor qualidade de ensino?

- Como poderá ela ser verdadeiramente eficaz?

Adaptando um esquema de HADJI (1994:46), organizámos esse conjunto de dimensões.

Figura 4



Esta organização insere-se numa abordagem sistémica que vai colocar em evidência mecanismos que facilitam a sua compreensão.

A metodologia é seleccionada tendo em conta os objectivos a atingir, os seus aspectos principais incluindo as categorias e a relação custo/benefício. Mas o método é apreciado essencialmente em relação à pertinência, ou seja *“só tem sentido em função de uma intenção dominante, em relação à qual ele*

*próprio pode ser avaliado*” (HADJI, 1994:49). A escolha metodológica advém da adaptação aos seus objectivos e só assim se confere credibilidade à avaliação, isto é, clareza e transparência, quer quanto às finalidades, quer quanto aos resultados.

Esta credibilidade baseia-se no facto da metodologia se fundamentar em considerações que a transcendem tanto na origem como no final do processo técnico. Segundo HADJI, (idem:51), *“o essencial é, (...), se pretendemos conferir credibilidade à avaliação, precisar “com o que se joga”, tanto no que respeita às intenções que presidem à sua realização, como em relação ao uso que será feito socialmente dos seus resultados.”* Por essa razão a avaliação a empreender tanto depende do tipo de objecto, (pessoas ou estruturas), como do tipo de relação com o objecto, que se poderá constituir como poder ou como autoridade e é na conjunção destas duas dimensões que se contextualiza o jogo.

Para SHAPIRO (1985) a avaliação desenvolve-se circunscrita a três contextos, o ético, o organizacional e o político, que funcionam como um único, mantendo laços de efectiva dependência e associação, pelo que não se deve valorizar qualquer um dos contextos isoladamente, para não fazer surgir um clima de conflitos. O contexto ético respeita ao consentimento e protecção da integridade dos participantes, definição de critérios de avaliação e interpretação. Quanto ao contexto organizacional refere-se à pertinência social do programa, eficiência e coerência. E, por fim, o contexto político define a apresentação da informação que leva à tomada de decisão.

ILGEN e SCHNEIDER (1991) citados por CAETANO (1997) referem que a avaliação do desempenho visa, por norma, produzir informação sobre os agentes, podendo ser utilizada para dois objectivos distintos: tomar decisões relativas aos agentes e/ou fornecer-lhes retroacção acerca do seu desempenho.

A instituição da avaliação está associada à identificação social do indivíduo, numa estrutura organizada hierarquicamente, cuja ascensão depende da obtenção de um valor de mercado, com o fim de se inserir na distribuição das diferentes posições.

Ao tomarmos em consideração a escola, temos que atender à sua organização, enquanto entidade autónoma e, como tal, com uma realidade organizacional que contextualiza a própria avaliação. Como refere CAETANO *“a avaliação de desempenho é, na sua concepção e na sua existência, um instrumento de gestão e, como tal, é indissociável do contexto em que é aplicada.”* (1997:87).

Baseando-se a avaliação de desempenho do professor essencialmente em comportamentos e atitudes parece-nos que ela deve ter um enquadramento teórico consistente, pois é através dela que se vão formar as impressões acerca dos avaliados. Segundo CAETANO este campo de investigação está fortemente apoiado em pesquisas efectuadas na área da cognição social, onde foram desenvolvidos vários modelos, desde os mais simples como o de categorização por parte do percepcionador (*theory driven*) (Fiske e Neuberg), até modelos mais elaborados como o proposto por Srull e Wyer que se apoia *“na concepção da memória enquanto rede associativa na qual ficam representadas as características das pessoas”* (1997:161).

As escolhas que efectuamos na construção do dispositivo de avaliação orienta o tipo de informações a recolher, os instrumentos a usar e a sua adequação e para que vai servir a avaliação a empreender.

É este sentido que determina as intenções que são organizadas estrategicamente em actividades funcionais uma vez que se pretende a produção de resultados segundo metodologias adequadas. E se é no espaço das intenções que se inscrevem as finalidades, não o poderemos dissociar dos

outros espaços que com ele se correlacionam, o espaço do dispositivo onde decorrem as questões dos procedimentos e o espaço da aplicação social da actividade de avaliação que remete de novo para o plano do sentido (HADJI, 1994).

Na perspectiva de BEDIN que advoga o uso da avaliação como prática social, uma avaliação pluralista associa os destinatários da avaliação, os decisores, com os actores afectados pela realização da acção, os avaliados, na medida em que *“a avaliação é eminentemente um acto político, que mergulha fundo no seio das relações de poder entre os actores e nas negociações que se instauram no seio do sistema de actores. O que constitui a sua fiabilidade e a sua pertinência é a participação dos sujeitos avaliados no levantamento e tratamento da informação”* (1994:73). Assim, no que respeita à avaliação de desempenho dos professores há que equacionar se a dificuldade essencial reside no estabelecimento de critérios e técnicas para avaliar esse mesmo desempenho, ou antes na aceitação e aplicação desse mesmo modelo de avaliação num meio profissional até agora livre de julgamentos e sanções. *“O problema não é, pois, afinar indicadores perfeitos, impecáveis no plano técnico, mas levantar os obstáculos à sua introdução. É assim, e sobretudo, primordial obter a cooperação do próprio meio, para que ele não sofra mais uma reforma, mas chame a si e a sinta como um elemento essencial de regulação”* (CROZIER, 1990:9).

Para uma avaliação autêntica é necessário torná-la o mais realista possível, abrangente em termos de âmbito e inclusão (PERRONE, 1991). A avaliação centra-se, sobretudo, na experiência vivenciada, onde significados reais emergem da própria experiência educativa (materiais, objectivos, intervenientes, conhecimento, procedimentos, atitudes, inovação e resultados)

sendo analisados e considerados para a determinação do impacto, do mérito e do valor.

O ser realista significa, também, que o processo da avaliação (finalidade, informação, documentação, juízos) se centra no desempenho na sua globalidade, numa atitude reflexiva, o que implica interpretar mudanças, dinâmicas, relações interpessoais, adaptações e resolução de problemas, e se inscreve numa abordagem compreensiva da avaliação (SCRIVEN, 1973 a), 1973 c); FERNANDES, 1999). Por outras palavras, a avaliação tende a ser completa quando descreve a caracterização do fenómeno, demonstra as aprendizagens dos estudantes, os efeitos a curto e a longo prazo, custos, comparações com os outros, reacções das diferentes audiências, opiniões especializadas acerca do assunto, documentação dos efeitos colaterais não programados e questionamento dos próprios objectivos (PETERSON, 1995).

A determinação da periodicidade da avaliação é, também, primordial para o desenho de um bom modelo de avaliação de professores. Dizemos que a avaliação é um processo contínuo é simplificar a questão. A frequência, a profundidade, os procedimentos, o(s) avaliador(es) e a finalidade variam de acordo com considerações complexas. Por exemplo, a avaliação para os professores que iniciam a carreira poderá ser diferente daquela que se aplica aos veteranos, em virtude das necessidades sentidas pelos primeiros serem, em princípio, diferentes das necessidades dos segundos.

PETERSON (1995) refere a este propósito que a avaliação não se pode limitar a um simples procedimento de rotina visita-relatório. O factor tempo é assim requerido para se efectuar uma boa avaliação. Este factor assume um estatuto fundamental, pois permite observar os efeitos sobre os resultados dos alunos e analisar padrões de actividade profissional e de crescimento de forma proveitosa durante um certo período. Por conseguinte, a avaliação de

desempenho deve ser planificada cuidadosamente, atendendo a que o que se pretende é o desenvolvimento profissional.

Outra questão importante que se coloca na determinação da adequação necessária para efectuar uma boa avaliação de professores respeita à organização da informação, assinalando PETERSON (1995:183): “*no desenvolvimento de uma autêntica avaliação de professores levantam-se questões sobre a forma de organizar e apresentar a totalidade da informação recolhida, atendendo à variedade dessa mesma recolha que vai desde produções concretas à opinião dos colegas, passando por várias observações.*” Indicando dois métodos de organização da informação recolhida, o porta-fólio e o dossier profissional, este autor recomenda o segundo, na medida em que este permite uma análise global e abrangente da informação.

#### ***4.2. A Utilização de Diferentes Fontes de Dados na Avaliação***

O uso de diferentes e variadas fontes de dados, na avaliação de desempenho dos professores, é fundamental, atendendo a que a variedade de fontes possibilita um maior espectro que sirva de suporte aos juízos de valor requeridos na avaliação de professores. O facto dos professores diferirem em métodos e estratégias é uma das razões onde radica a importância da utilização de fontes diferentes e variadas. Outra razão que reforça este uso advém das boas práticas variarem de forma e de estilo, na medida em que a utilização de metodologias e estratégias está dependente de contextos e situações várias. Alguns professores são bons pelos materiais que usam, outros pela metodologia aplicada, outros pela sua relação de intuição ou de percepção com os alunos, outros pela inovação que praticam e outros ainda pela mestria com

que utilizam os métodos tradicionais. Assim, a quantidade de informação obtida de fontes variadas ajuda a compreender o que é a qualidade de ensino, que varia de um professor para o outro, pelo que um bom sistema de avaliação de professores deve reconhecer e providenciar diferentes e variadas fontes de dados (PETERSON, 1995; PACHECO, 1996).

O uso de diferentes fontes de dados é considerado importante na avaliação de desempenho dos professores, merecendo a concordância geral dos professores que se sentem mais seguros com a utilização de diferentes fontes de dados na sua avaliação de desempenho.

Sintonizado com esta visão, MCGREAL (1983) recomenda como fontes de dados na avaliação de desempenho dos professores, a observação pelo responsável do órgão de gestão, pais, pares; desempenho dos estudantes, auto-avaliação, estudantes, trabalhos dos alunos. Também PETERSON (1995) propõe a utilização de várias fontes de dados: relatórios de estudantes, observação sistemática, resultados dos alunos, materiais revistos por pares, testes, actividades, relatórios do órgão de gestão e relatórios dos pais. Mas se o recurso a variadas fontes de dados é primordial, existem fontes que, para este autor, não devem ser utilizadas na avaliação de desempenho dos professores: certificados, visitas de pares à sala de aula, consenso dos pares, prosseguimento de estudos, competências do professor, desempenho a nível da sala de aula, auto-avaliação e ambientes em sala de aula.

Iremos de seguida analisar algumas das vantagens e inconvenientes das fontes de dados enunciadas.

#### **4.2.1. Relatos dos Alunos**

Dados importantes e úteis podem ser obtidos através dos relatos dos estudantes, no entender de PETERSON (1995) que, a esse propósito assinala que as perspectivas dos alunos sobre o desempenho do professor são evidenciadas nos seus relatos. Quando esta informação é utilizada na avaliação de desempenho do professor deverá ser cruzada com questionários de escolha múltipla e escalas de respostas.

Estudos realizados neste campo (PETERSON e STEVENS, 1988; MARK e SHOTLAND, 1985; MCKEACHIE, 1979) demostram alta consistência no uso dos relatos dos alunos sobre o desempenho do professor, para além de que estes relatos se justificam, atendendo a que os alunos se constituem como consumidores e grupos de interesse de um bom ensino. TUCKMAN e OLIVER (1968) mostraram que a análise da opinião dos alunos contribui para os professores melhorarem a sua prática de ensino.

No entanto, se os estudantes estão numa boa posição como fonte de informação, também eles têm limitações enquanto juízes da qualidade do ensino. Os alunos não são adultos e estão limitados pela sua visão de sala de aula em favor do seu caso particular. Estes aspectos constituem desvantagens na utilização destes relatos. Contudo e apesar das dificuldades referidas nesta fonte avaliativa, as percepções dos estudantes, conforme estudos desenvolvidos, têm um papel importante na avaliação da qualidade de ensino (PETERSON, 1995; CONBOY, 1995).

A polémica, sobre o uso das avaliações baseadas nas percepções dos alunos, advém do *design* que determina o objecto e destino da avaliação, ou seja, o quê e para quê da avaliação. Segundo CONBOY (1995) a filosofia subjacente à avaliação e a definição metodológica são ainda outros problemas deste tipo de abordagem, pelo que os perigos deste processo se centram no uso que se fizer

dos dados recolhidos. Estes devem ser mantidos em sigilo, isto é, os docentes não deverão ser identificados nas avaliações, de forma a evitar a percepção de ameaça.

Como pressuposto fundamental desta abordagem CONBOY defende que *“as avaliações feitas por alunos são, de facto, indicativas dos processos utilizados pelos professores na sala de aula”* (1995:497), admitindo, todavia, que outros factores poderão influenciar as percepções dos alunos, o que requer que sejam também contabilizados.

Outros estudos referem-nos que professores e alunos têm ideias semelhantes acerca da natureza do bom ensino, ambos os grupos definem bons professores como líderes amigáveis, compreensivos, cooperativos e moderadamente exigentes. A emergência do relacionamento interpessoal do professor foi, também, uma variável importante que surgiu nesta linha investigativa (WUBBELS e LEVY, 1993). Marsh refere ainda que há uma correlação positiva entre as avaliações dos alunos, a auto-avaliação do professor e a avaliação de um observador independente.

Quanto aos instrumentos utilizados na recolha de informação, para efectuar este tipo de avaliação, deverão ser orientados por critérios rigorosos que garantam o pressuposto fundamental da avaliação que é o de fornecer informação útil ao docente sobre as percepções dos alunos no que respeita à eficácia do seu ensino. Segundo CONBOY (1995), um instrumento desta natureza deverá ser suficientemente específico para cumprir o objectivo atrás enunciado, ajudando o professor a melhorar o seu ensino. Para a consecução deste objectivo a avaliação deve constituir-se como não-ameaçadora e sob controlo do professor que deverá estar motivado para melhorar o seu desempenho. Apoiado em SCRIVEN, este autor defende que os itens que deverão aparecer neste instrumento são os que estão mais directamente ligados

à função do professor como as responsabilidades, o desempenho e os resultados alcançados. BRAUCHLE, MCLARETY e PARKER (1989) defenderam a utilização do porta-fólio, onde constem os dados do desempenho dos alunos, o que permitirá medir o desempenho eficaz do professor.

#### ***4.2.2. Materiais Comentados pelos Pares***

A avaliação por pares foi objecto de estudo intenso durante a segunda guerra mundial. O método sociométrico, proposto por MORENO (1934/1954), está ligado ao início da sua utilização. Estes dois métodos, embora utilizados muitas vezes em comum são, no entanto, distintos, pelo que há que considerar as suas diferenças. Enquanto a avaliação por pares se centra nas características ou no comportamento dos outros elementos, no método sociométrico essa centração está na dinâmica grupal entre o sujeito e os outros elementos do grupo, bem como nos sentimentos (CAETANO, 1997).

Para KANE e LAWLER (in CAETANO, 1997) na utilização da avaliação por pares há que obedecer às seguintes condições:

- *existência de grupos que partilhem o mesmo ponto de vista sobre os aspectos que se destacam dos comportamentos dos outros;*
- *existência de pares com capacidade de interpretar de forma exacta os aspectos que se destacam dos comportamentos dos outros;*
- *sentir-se a necessidade de melhorar a eficácia de avaliação das características dos membros do grupo*

Só deve utilizar-se este tipo de avaliação no desempenho dos professores se estiverem reunidas estas condições, dada a forma de organização do sistema

educativo, em geral, e das escolas, em particular. A instabilidade do corpo docente é outro dos constrangimentos para a utilização desta fonte.

Contudo, os professores podem tornar-se mais responsáveis na avaliação das suas práticas profissionais, assumindo simultaneamente um papel de ajuda na avaliação de outros colegas, pois os papéis que se desempenham em organizações como as escolas influenciam as relações e as maneiras de trabalhar com os outros (CUSICK, 1973; JOHNSON, 1990; LORTIE, 1975 in PETERSON, 1995).

Estas relações de parceria poderão constituir caminho para a procura de resolução de problemas, para fomentar a criatividade, a cooperação e as percepções acerca dos outros.

Na avaliação por pares KANE e LAWLER (1978) nomeiam três métodos diferentes que se distinguem pelos efeitos que provocam na diferenciação dos indivíduos avaliados. São eles: nomeação por pares, cotação pelos pares e ordenação pelos pares. A utilização cruzada, ou separada, destes três métodos tem revelado validade e qualidades psicométricas (in CAETANO, 1997).

A avaliação de pares (peer review), na avaliação de desempenho dos professores, baseia-se no pressuposto de que os professores da mesma área disciplinar, grupo e nível de ensino, ou seja, professores com estatuto profissional semelhante, utilizam o seu conhecimento e experiência para examinar e julgar o mérito e o valor da prática de outros professores num espírito de ajuda e de partilha. O termo “par” na definição dada por PETERSON (1995) significa que os professores nesta condição dupla de avaliador e avaliado têm formação, experiência e perspectivas equivalentes, isto é, são professores que desenvolvem as suas actividades em escolas com iguais condições.

A argumentação para o desenvolvimento e uso da opinião de pares na avaliação de desempenho é muito forte e convincente, sobretudo, porque ela se baseia na experiência relativa ao trabalho em sala de aula, ou seja, como ensina o professor e como aprendem as crianças, o que permite juízos reais e conhecedores. O parecer do par articula o conhecimento do curriculum académico com a experiência de ensinar a um dado grupo de pessoas que por natureza são imaturas. Por conseguinte, os professores estão em posição de reconhecer como o conhecimento profissional e científico é apreendido pelos estudantes. Professores de áreas específicas podem dar um feedback avalizado, pois conhecem diferentes estratégias para comparar aprendizagens dos alunos. A partilha deste saber prático reforça o sentido de profissionalismo, ao possibilitar a troca de informação e de estratégias. É o parecer dos pares que, disponibiliza as boas práticas e incentiva o seu seguimento pelo outro.

A supervisão dos pares determina que, sociologicamente, os professores adquiram um estatuto e um papel poderoso, quer dizer, o estatuto profissional e social dos professores é reforçado pela auto-regulação inerente ao processo do parecer dos pares. O envolvimento dos professores na avaliação muda, de facto, as suas relações no seio profissional e com o órgão de gestão. O parecer dos pares pode constituir uma ajuda salutar para a vida profissional dos professores, encorajando atitudes profissionais e contribuindo para um menor isolamento do docente (ETZIONI, 1969; LORTIE, 1975). PETERSON (1995) defende, mesmo, que esta perspectiva é a única avalizada para determinar a qualidade no ensino.

Apesar das vantagens atrás enunciadas, existem estudos que apontam desvantagens na utilização de pares. Estes estudos sugerem que o julgamento emitido pelos pares tem subjacentes considerações de carácter político ou de amizade, ou ainda de confiança excessiva em métodos que pouco ou nada têm

a ver com os objectivos pretendidos. As relações de amizade e a teia de cumplicidades dentro da escola provocam seguramente resultados tendencialmente disruptivos (COHEN e MCKEACHIE, 1980; FRENCH-LAZOVIT, 1981; SCRIVEN, 1981 in PETERSON, 1995). No entanto, o facto desta abordagem ter inerente alguma subjectividade não deve obstar ao desenvolvimento da avaliação por pares.

O parecer dos pares é emitido, por norma, por uma comissão, constituída por três professores, podendo, contudo, este número variar até seis elementos. Este parecer constitui uma fonte única e valiosa de informação acerca dos conteúdos abordados, da qualidade de ensino e das realidades do trabalho da classe, introduzindo um saber prático e experiente da profissão na avaliação de desempenho dos professores que outras técnicas e métodos não conseguem, levando a que o juízo emitido pelos pares seja muito mais rigoroso do que aquele que é formulado pelo órgão de gestão (FRENCH-LAZOVIT, 1981; MCCARTHEY e PETERSON, 1987).

Porém, na opinião de PETERSON (1995), a análise efectuada, para emissão do parecer, deverá restringir-se, somente, aos materiais educacionais, aos trabalhos dos alunos e às planificações utilizados pelo professor.

Esta análise assume diferentes vantagens sobre outras formas que revestem o parecer dos pares, nomeadamente as visitas à sala de aula ou as impressões globais dos pares. Uma das vantagens é a de evitar a focalização na metodologia usada em sala de aula, evidenciando os instrumentos, os resultados e as soluções para os problemas com que se defronta o professor no seu dia a dia; possibilita, ainda, a análise de elementos difusos do ensino que são indicadores importantes para determinar a qualidade (SERGIOVANNI, 1977), ou seja, através da análise dos materiais sobressaem elementos

complexos, subtis e idiossincráticos que são determinantes para a qualidade do ensino.

A inclusão dos materiais utilizados pelo professor (artifacts<sup>5</sup>), na avaliação de desempenho, é também recomendada por MCGREAL (1983) que desenvolveu uma grelha para análise desses mesmos materiais que inclui o conteúdo, o desenho e a apresentação. Este autor sugere, ainda, que esta análise deve ser diferente para professores principiantes e veteranos.

É óbvio que este material é somente uma parte daquilo que o professor faz, não se esgotando nesta dimensão a qualidade daquilo que é feito pelo professor. Nem todos os professores se projectam através da qualidade dos materiais, os professores não são bons ou maus em função dos materiais que utilizam na sua prática lectiva.

Já para BIRD (1990), esta análise deve incidir sobre o conteúdo do porta-fólio. Sugere diversos modos de organização para este conteúdo que deve contemplar registos do professor, registos produzidos conjuntamente e registos produzidos por outros. Da análise a efectuar ao conteúdo salienta a distinção entre duas dimensões: as tarefas do professor (teacher's task<sup>6</sup>) e as preocupações do professor (concerns teacher<sup>7</sup>). A primeira dimensão inclui: o ensino na sala de aula; a planificação; a avaliação dos alunos; a partilha profissional; a partilha na comunidade. A segunda dimensão engloba: responsabilidades; matéria dada; o estudante; a organização da sala de aula.

No entanto, este autor ao referir as dificuldades inerentes a este processo salienta que *“o porta-fólio do professor diz respeito a uma profissão que ainda não existe, mas que deveremos organizar para o futuro”* (1990:255), o que pressupõe que a análise deste material, bem como a sua organização é algo que

---

<sup>5</sup> Tradução de nossa autoria

<sup>6</sup> idem

<sup>7</sup> idem

sendo importante na avaliação de desempenho do professor é algo que ainda se afigura longínquo.

PETERSON (1984) e SCRIVEN (1973 a, 1973 c) subscrevem, ainda a diferenciação entre porta-fólios e dossiers. Estes últimos poderão englobar o relatório que emana da análise do primeiro, sendo mais condensado e explicativo, contendo múltiplas fontes de dados que deverão, contudo, ser sintéticas.

#### ***4.2.3. Resultado dos Alunos***

Para muitos investigadores esta fonte de dados é uma das mais completas tornando-se, indispensável na avaliação de desempenho dos professores. Especialmente entre os não-educadores existe um consenso que estabelece uma ligação lógica entre boa aprendizagem e bom ensino, o que coloca em evidência esta informação e a torna num item imprescindível de análise da qualidade de ensino do professor. A este respeito PACHECO e FLORES (2000) referem que os alunos são testemunhas que assistem diariamente à acção do professor.

O interesse manifestado por esta fonte de dados advém, sobretudo, da intenção que tem subjacente, a de determinar o que ganha o aluno enquanto trabalha com o professor, ou seja, qual a diferença entre o início do processo de aprendizagem e o fim do mesmo. Desta informação, o que se pretende essencialmente é aferir do contributo ou esforço do professor para a aprendizagem do aluno.

Diversos problemas emergem da utilização desta informação. Intervir na avaliação dos professores com os resultados dos alunos poderá tornar-se

problemático, atendendo aos perigos que comporta e à possibilidade de essa informação ser usada abusivamente. Esta situação leva PACHECO e FLORES a aconselharem contenção e sentido crítico, pois as expectativas e as descrições do aluno devem ser incluídas numa perspectiva global de participação do aluno na escola, usando estes elementos positivamente *“mais no que se refere à motivação, ao clima de sala de aula e à organização das situações de aprendizagem e menos no que se prende com o domínio da área de ensino, uma vez que a sua voz não pode ser considerada no julgamento da competência e desempenho científico do professor.”* (2000:181).

Uma das questões que se levanta é a de obter resultados seguros sobre os alunos, na medida que essa segurança não existe. Além disso, o facto dos resultados dos alunos serem, geralmente, medidos pelos testes formalmente efectuados no papel, dificulta o isolamento e a medição do efeito do professor na aprendizagem do aluno. As motivações dos estudantes, o apoio dos pais, as condições oferecidas pelas escolas e as oportunidades para uma educação futura desempenham um papel fundamental, embora indeterminado, nas aprendizagens dos alunos em conjugação com os esforços do professor, constituindo também constrangimentos na determinação do efeito do professor.

No entender de PETERSON (1995) existem três grandes obstáculos à utilização desta informação na avaliação do desempenho de professores: primeiro, a lógica estabelecida entre o desempenho do professor e as aprendizagens dos alunos é indirecta e não linear, ou seja, há que atender a uma causalidade mista e eivada de vários factores conjugados que interferem na aprendizagem dos alunos; segundo, existem problemas técnicos na obtenção de dados fiáveis acerca dos efeitos do professor nas aprendizagens dos alunos, por último, verifica-se uma significativa distorção na avaliação dos efeitos que se traduzem em benefícios dos alunos, isto é, são significativos os

efeitos colaterais sobre o sistema educativo provocados pela avaliação dos professores que se baseiam unicamente nas aprendizagens dos alunos.

A existência de outros factores que ocorrem na sala de aula e que afectam os resultados dos alunos como a existência de mais ou menos recursos, o número de alunos, a proveniência social e económica dos alunos, a idade dos alunos, são algumas das variáveis que diferenciam os resultados dos alunos (BERK, 1988), pelo que não se podem comparar professores atendendo somente a esta informação. STAKE (1973) chama a atenção para o facto de uma análise mais profunda da utilização destes dados revelar um número surpreendente de limitações, pelo que esta informação deve ser usada cautelosamente e conjuntamente com outras informações.

#### ***4.2.4. Testes aos Professores***

Os testes aos professores são uma das fontes de dados mencionadas por PETERSON (1995). Consistem, na maioria das vezes, em medidas estandardizadas que incluem conteúdos sobre conhecimentos científicos, conhecimentos profissionais e aptidões académicas. Advoga o uso destes testes em dois momentos distintos: o primeiro respeita à avaliação de níveis mínimos para admissão a programas de formação ou à certificação profissional do professor; o segundo durante o desempenho individual, a fim de o aferir com as normas. Contudo, reconhece que o uso de testes aos professores na prática avaliativa comum não é utilizado.

Relativamente aos conhecimentos do professor, este autor identifica dois tipos que desempenham para ele papeis importantes na compreensão global na qualidade do professor. Um destes tipos de conhecimento refere-se à informação, às competências e às atitudes com que o professor ensina os seus

alunos, o outro respeita ao conhecimento que os professores têm acerca do ensino nas escolas, incluindo o conhecimento pedagógico, a capacidade relacional, o nível de desenvolvimento humano, a organização escolar e suas regras e o papel das escolas na sociedade.

Para PETERSON (1995) o conhecimento do professor tem um papel fundamental na aprendizagem dos alunos que varia com o aluno e a situação e que pode ir desde o insignificante ao essencial. Este papel pode ser sinuoso, dependente do contexto, concomitante e difícil de isolar e medir. Não obstante é uma parte importante para determinar a qualidade de ensino e como tal deve integrar a avaliação de desempenho dos professores.

Em relação às desvantagens na aplicação destes testes, este autor refere vários factores. Entre as críticas apontadas salienta-se a de estes testes não serem justos para com os professores, em geral, em virtude de alguns docentes perderem capacidades ao longo dos anos por um lado, e, por outro, alguns professores devido à pressão provocada pelo facto de estarem a ser examinados não demonstrarem toda as suas capacidades e conhecimento. Outra das reservas feitas à aplicação destes testes radica no facto de um professor de uma dada disciplina, poder esquecer conhecimento importante para o teste, mas inconsequente para a sua sala de aula, para além de que uma boa prática contempla características como relações interpessoais, motivação, esforço, criatividade e outras dimensões que nunca poderão ser aferidas por teste algum, logo estes testes pouco ou nada dizem sobre um bom ensino.

#### ***4.2.5. Relatos dos Pais***

Os pais encontram-se posicionados privilegiadamente para conhecer as interacções estabelecidas com o professor, quer as suas próprias, quer as dos

seus educandos. A inclusão dos pontos de vista dos pais, na avaliação de desempenho dos professores, significa reconhecê-los como parceiros na educação. Os pais são clientes e contribuintes, logo são consumidores, o que os faz adquirir direitos na prática avaliativa, constituindo-se assim como um dos grupos de interesse na avaliação de desempenho do professor, como referem MARK e SHOTLAND (1985) que descrevem duas dimensões nos grupos de interesse da avaliação: poder e legitimidade. A primeira dimensão decorre da capacidade dos grupos de interesse envolvidos na avaliação de influenciar o sistema educativo, no melhor e no pior, através do desempenho dos alunos, isto é, os resultados dos alunos dependem também da capacidade de intervenção e da motivação deste grupo de interesse. A segunda dimensão, a legitimidade, advém do facto dos grupos de interesse se constituírem como contributos importantes oriundos de especialistas na área. O facto de emitirem juízos de valor, como parte interessada, confere-lhes sentido de poder que é legitimado precisamente pelo seu envolvimento no processo.

O papel desempenhado pelos pais e encarregados de educação é fundamental nas aprendizagens dos alunos e assume um significado importante no desempenho dos professores. Os relatos dos pais ou encarregados de educação são evidências sistemáticas destes sobre o desempenho dos professores. Quando utilizados como informação na avaliação de desempenho do professor, estes relatos, muitas vezes, são supervisionados pela comissão de pais (PETERSON, 1995).

Autores como EPSTEIN (1985) e PETERSON (1995) defendem que a recolha sistemática de informação dos pais é economicamente viável, é aceite normalmente pelos professores, sendo na maioria das vezes bastante positiva constituindo uma base sustentável para os professores.

Porém, são apresentados alguns argumentos contra esta participação na avaliação de desempenho dos professores. Algumas das desvantagens apresentadas na utilização desta informação é que esta se baseia muitas vezes em episódios não representativos ou boatos, o que provoca disrupções ou ameaças à maneira de estar dos professores. O variado leque de interesses dos pais que se manifesta de acordo com a idade dos alunos acresce aos problemas que se encontram na recolha desta informação, que pretende implicar os pais no processo avaliativo, complicando a relação estabelecida a nível sociológico entre pais-professores (LORTIE, 1975; PETERSON, 1995).

É essencial termos em consideração que pais e professores diferem nas suas perspectivas sobre os alunos. Enquanto os pais vêem o aluno como o seu filho, o professor vê-o como um membro da turma, porém ambos o receiam. Os pais pelo embaraço que lhes pode causar a narração pelo seu filho de assuntos de família e o professor pela intrusão dos pais na avaliação do ensino.

#### ***4.2.6. Registos da Actividade Profissional***

Outro tipo de informação, para PETERSON (1995) é a que se apoia em registos que por um lado descrevem o percurso do professor no que respeita à sua formação, no sentido de acrescentar capacidades, conhecimentos e atitudes de modo a não permitir um anquilosamento dos deveres profissionais, mas uma renovação constante e, por outro, descrevem a participação do professor em actividades que concernem à organização escolar e a outras organizações de âmbito profissional. Esta documentação respeita ao trabalho desenvolvido fora da sala de aula pelo professor e contribui, indubitavelmente, para determinar a qualidade de ensino.

Várias vantagens sobressaem desta informação atendendo a que ela se constitui como uma dimensão primordial na função de professor. Uma boa preparação profissional é um indicador indirecto do desempenho do professor, que afecta o desempenho e a atitude dos colegas e leva a que os professores elaborem registos de todos os seus esforços, o que muitas vezes é descurado, por ser considerado pelos próprios como irrelevante.

A análise desta informação contribui também para que o professor actue num percurso consentâneo com as suas necessidades formativas no sentido positivo, evitando deste modo a frequência de acções de formação que pouco ou nada têm a ver com o seu desempenho profissional, antes promove a avaliação reflexiva que se assume como orientadora da gestão do seu desempenho e desenvolvimento profissional.

#### ***4.2.7. Observação Sistemática***

A observação sistemática documenta a actividade na sala de aula, ou seja, as metodologias e estratégias usadas pelo professor, e fundamenta-se na análise de transcrições das interacções ocorridas na sala de aula e nas descrições de aulas, o que permite compreender “a situação” em sala de aula (PETERSON, 1995).

A observação directa sobre a acção do professor na sala de aula propicia informação para um julgamento da qualidade do professor, porém, a investigação desenvolvida nesta área tem revelado problemas nos julgamentos emitidos com base neste tipo de observação. Uma boa observação é difícil de obter, na medida em que não é uma mera junção de episódios (PETERSON, 1995). Estudos efectuados para estabelecer uma causalidade que associe a formação académica e profissional do professor com o desempenho dos alunos

demonstram que esta é nula ou fraca (ROSENBLOOM, 1966; GUTHRIE, 1970). A actuação de cada professor na sala de aula tem por base numa estrutura única e talvez idiossincrática de ensino, conhecimentos, capacidades e atitudes, em que o todo não é a soma das partes, o que torna difícil parcializar a contribuição específica de cada uma delas e aferir o peso que cada uma, individualmente, tem no desempenho do professor.

O primeiro problema que se coloca no julgamento dos professores baseado na observação é que esta não se resume a um simples conjunto de práticas, atitudes, estratégias ou acontecimentos, no qual se possa apoiar um juízo de valor do desempenho do professor (CENTRA, 1977; PETERSON; 1984; REBELL, 1990), o que, atendendo à diversidade de estilos e padrões de atitudes dos professores, constitui uma das limitações da observação.

Esta constatação levou SCRIVEN a dizer que *“usar as visitas à sala de aula... para avaliar o ensino não é só incorrecto, é uma desgraça”* (1981:251). Ao defender que estas visitas à sala de aula não deverão ser realizadas para avaliar o professor, este autor baseia-se no argumento de que não só a presença de outro altera o desempenho do professor, além de que uma ou várias visitas permite somente recolher uma amostra demasiado pequena sobre o comportamento do professor para emitir um juízo de valor.

Na investigação que efectuou sobre esta fonte de dados, demonstra não existirem ligações sistemáticas entre o que é observado na sala de aula e as aprendizagens dos alunos. No seu entender são as percepções dos alunos que influenciam a aprendizagem e não a do observador. Outro aspecto, apontado por este autor, são as relações pessoais e sociais estabelecidas entre observador e professor que, quer sejam negativas, quer sejam positivas, poderão ser factor de enviesamento na produção do relatório. Finalmente, as crenças do observador em determinados estilos ou atitudes poderão constituir padrões de

análise comparativa, afectando deste modo a emissão de juízos, funcionando como um constrangimento à utilização desta fonte de dados.

Assim, as visitas à sala de aula poderão não ser o melhor caminho para determinar a qualidade de ensino, em virtude de provocarem efeitos disruptivos na laboração normal da classe, na medida em que quebram a atenção dos alunos e levam a alterações de comportamento por parte dos professores.

No entanto EVERTSON e HOLLEY (1981) e BORICH (1990) assinalam que o clima, as relações comunicacionais, as interacções e o funcionamento em geral da sala de aula é melhor analisado por uma observação sistemática do que por qualquer outra fonte, pois permite analisar o grau de envolvimento dos estudantes e da capacidade de resposta do professor às ocorrências da prática.

A observação em sala de aula pode ser usada também como formação pelos professores, pois fornece informação sobre o uso do tempo, as interacções com os alunos, etc. o que possibilita um olhar clínico sobre a prática permitindo um melhoramento da mesma.

Para que possa ocorrer uma observação sistemática que garanta qualidade à avaliação de desempenho há que cumprir técnicas padronizadas sobre essa mesma observação. Esta observação requer critérios mínimos que devem ser seguidos de forma a poderem ser usados na avaliação do professor. PETERSON e KAUCHAK (1995:153) propõem os seguintes:

- 1. O observador deve ser neutro e externo ao sistema escolar, treinado em técnicas de observação que ofereçam fidelidade e ele mesmo ser supervisionado de forma a manter a qualidade das observações.*
- 2. As observações deverão ser feitas durante um determinado número de visitas, adequado ao que se pretende observar. Este*

*número deverá atender à estabilidade do desempenho do professor, o que significa, na maioria das vezes, seis, oito ou mais visitas imprevistas, faseadas por um período determinado.*

*3. O foco da observação deve ser limitado a poucas categorias ou acontecimentos, evitando assim a tendência para um numeroso leque de temas que poderão ser pouco inferenciais.*

*4. Os registos recolhidos (narrativas, listas de verificação) deverão ser sistemáticos, verificáveis, permanentes e fidedignos.*

*5. Os dados deverão ser analisados dentro de um enquadramento conceptual, previamente negociado, que seja simples, coerente, limitado, válido, público e ligado às aprendizagens dos alunos.<sup>8</sup>*

PETERSON (1995) assinala que nos bons sistemas de avaliação os observadores são independentes das administrações das escolas e dos decisores políticos.

Este autor salienta, ainda, que uma das questões pertinentes que se colocam na observação sistemática é a escolha entre a observação por itens subjectivos e a observação por itens objectivos, na medida em que ambas remetem para recolhas distintas. No que respeita à primeira hipótese, ou *high-inference*, o observador julga a presença, adequação e consequências prováveis da atitude. Na segunda hipótese são observadas as *low-inference*, precisamente, porque o observador regista meramente ocorrências sem analisar muito a atitude que decorre delas. A escolha do observador por uma ou outra hipótese de observação depende das características do próprio observador, isto é a observação de alguns factores e não outros, na sala de aula, é obviamente subjectiva.

---

<sup>8</sup> Tradução de nossa autoria

Para EVERTSON e HOLLEY (1981:90) a observação em sala de aula é considerada como “*valiosa para uma avaliação pessoal*”, a qual, no seu entender, deve decorrer num clima estabilizado em termos de relações humanas e de comunicação, e ser apoiada por bons instrumentos de observação. Para estes autores há determinadas condições que devem integrar a observação como: **a compreensão do projecto, a duração e o horário da observação, a integração da observação conjuntamente com outras fontes de informação, a capacidade de empatia e de ajuda**. Todo este processo deve ser negociado previamente com o docente, de modo a fornecer-lhe toda a informação necessária e adequada e a eliminar qualquer ameaça.

Chamam, porém, a atenção para sete constrangimentos no uso da observação sistemática que são: **tempo da observação, focalização e selecção de atitudes a observar, integração e coordenação dos dados observados conjuntamente com outras fontes, compilação e comunicação dos dados, legislação e treino do observador**, o que vai definir a escolha do tipo de observação. Para além disso especificam, também, que ao estabelecer-se qualquer tipo de observação devem contemplar-se quatro aspectos importantes: 1) os procedimentos e o projecto devem ser limitados e especificados a todos os participantes; 2) os instrumentos da observação usados têm de ser os mesmos em todas as observações efectuadas; 3) o papel dos observadores deverá ser claro e especificado a todos os participantes; 4) o observador deverá ter formação e treino adequados, de forma a proporcionar uma observação segura e recursiva.

A observação é apenas uma das fontes de informação para a avaliação de desempenho dos professores, à qual se devem agregar e cruzar outras fontes de informação, devendo enquadrar-se numa abordagem sistémica que utilize instrumentos válidos e fidedignos, como forma de tornar a observação uma

fonte de dados menos sujeita a erros, próprios da instabilidade dos acontecimentos ocorridos dentro e fora da sala de aula e que influenciam o decurso da observação, podendo torná-la desarticulada e inconsistente.

#### ***4.2.8. Relatório do Órgão de Gestão***

O órgão de gestão encontra-se bem posicionado para constatar das diferentes variáveis que compõem a função do professor, em virtude de estar familiarizado com o desempenho do professor. Contudo, no nosso país, estes órgãos são, na sua maioria, integrados por pessoas que são professores na escola, o pode constituir um obstáculo, devido ao envolvimento e à teia de relações profissionais estabelecidas. Embora estes constrangimentos, aparentemente, apontem para alguma parcialidade, pensamos que o órgão de gestão tem um papel importante, enquanto fonte, na avaliação de desempenho do professor, em virtude do lugar que ocupa na organização e que lhe permite efectuar a recolha e análise de dados determinantes nessa mesma avaliação de desempenho.

Do relatório do órgão de gestão devem constar: uma apreciação do professor no que respeita ao número de visitas à sala de aula, apreciações de pais, estudantes, associações de estudantes, desempenhos dos alunos, formação contínua efectuada e outras informações relevantes, ou seja, deverá conter uma apreciação global de todas as fontes de informação. Outros itens poderão ser discutidos entre o professor e o órgão de gestão de forma a serem incluídos, como a assiduidade, pontualidade, envolvimento em outras actividades na comunidade educativa. O uso destas fontes não exclui outras que o professor demonstre serem necessárias para a sua avaliação. Cabe ao professor, e não à escola, a responsabilidade de organizar o seu processo de avaliação, face à

negociação estabelecida com o órgão de gestão, de modo a demonstrar o seu mérito e valor.

Todavia, o uso de variadas fontes de informação não deve espartilhar a configuração das mesmas. O recurso a diferentes e variadas fontes de informação, atendendo a cada professor, é a chave da inovação da avaliação de professores, porque a essência da qualidade de ensino varia consoante o professor (PETERSON, 1995).

#### ***4.2.9. Auto-Avaliação***

Em qualquer modelo de avaliação a auto-avaliação tem um papel fundamental. Esta forma de avaliação foi conceptualizada por MCGREGOR (in CAETANO, 1997), que, procurando dar resposta às deficiências das práticas de avaliação em vigor, remete a análise do problema para os valores sociais. Segundo ele, este tipo de abordagem permite que o avaliado se analise a si próprio, devendo esta reflexão incidir sobre as suas áreas fortes e fracas, produzindo desta forma um auto-conhecimento das suas limitações e potencialidades. COUCEIRO refere a este propósito que a elaboração de um discurso centrado na primeira pessoa possibilita a construção de um pensamento próprio que, para além da legitimação exterior, dá sentido à emergência do sujeito, pois “*A formalização numa narrativa é igualmente o primeiro passo para dar dimensão à experiência pessoal.*” (1994:357).

No caso dos professores, esta forma de avaliação aponta para um prático reflexivo (SCHÖN, 1992), produzindo esta prática reflexiva conhecimento que poderá conduzir a uma melhoria de desempenho, atribuindo, assim, ao avaliado um papel activo na sua própria avaliação. A percepção que o professor tem de si próprio a nível profissional está relacionada com a adequação e a eficácia do professor no desempenho da sua profissão, sendo

condição necessária uma adequada constituição desta percepção, nomeadamente no que se refere ao auto-conhecimento, ao conhecimento dos outros e às relações interpessoais (SIMÕES, 1996).

É esta responsabilização do indivíduo, no entender de MCGREGOR (1957), que *“evita as fraquezas dos programas anteriores, beneficia a organização e estimula o desenvolvimento dos subordinados.”* (in CAETANO, 1997:76).

Também BLANCO, PACHECO e SILVA (1988:97) destacam a relevância da auto-avaliação no sentido da promoção e dignificação do profissionalismo docente, uma vez que *“o conhecimento, as teorias implícitas, as crenças, etc., que cada um desenvolve no decurso da actividade lectiva intervêm directamente para a compreensão e inteligibilidade do que se faz e porque se faz, sendo possível explicitá-los através de uma auto-análise.”*

No entanto, dos estudos de aplicação da auto-avaliação verificam-se alguns problemas psicométricos que diversos autores têm descrito, salientando THORNTON (1980), algumas fragilidades que ocorrem no campo empírico. Segundo este autor, *“as auto-avaliações tendem a mais leniência, menos acordo com outras fontes, menos validade discriminante, e menos fidelidade do que as cotações dadas pelos supervisores e pelos pares. Em alguns estudos, as auto-avaliações mostram menos halo assim como validade de constructo adequada”* (in CAETANO, 1997:76).

Sobre a validade da auto-avaliação, MABE e WEST (1982) realizaram um estudo meta-analítico e concluíram que, em determinadas condições de medida, aumenta a validade da auto-avaliação, nomeadamente quando acompanhadas de instruções que garantam o anonimato. Também MORTIMORE refere três condições para abordarmos esta fonte de avaliação: sigilo, relação de empatia e reflexão conjunta.

Na opinião de FESTINGER (1954/1978), que desenvolveu uma teoria de comparação social, cujos fundamentos metodológicos assentam no pressuposto de que as pessoas avaliam as suas opiniões e capacidades, e procuram fazê-lo com exactidão, esta avaliação a si próprio decorre da existência de duas realidades: a física e a social. Segundo este autor, no processo de auto-avaliação, enquadrado pela teoria da comparação social, os agentes são levados a percepcionarem as suas competências um pouco acima do seu próprio desempenho ou do desempenho daqueles a quem se comparam.

A evolução deste postulado teórico incluiu, entretanto, outras dimensões como as emoções, a personalidade, o prestígio social e profissional, a motivação, etc. (e.g. AMBROSE et AL., GOETHALS e DARLEY, 1987 in CAETANO, 1997).

Na presença da realidade física, ou seja, de padrões físicos concretos e objectivos, o agente medirá por comparação as suas potencialidades e opiniões em relação aqueles. Perante a não existência destes, terá que ter como base a realidade social, isto é, *“na ausência de meios objectivos não sociais, a pessoa avalia as suas opiniões e capacidades comparando-as com as opiniões e capacidades dos outros”* (FESTINGER in CAETANO, 1997).

A auto-avaliação insere-se, inequivocamente, numa abordagem de gestão orientada para o envolvimento dos agentes, tal como, preconiza MEYER (1991:72), que considera serem suas principais vantagens as seguintes:

- *aumenta a dignidade e o respeito próprio do avaliado, uma vez que este não é forçado a ocupar um papel de dependência;*
- *coloca o líder no papel de conselheiro e não de juiz absoluto;*
- *é mais provável que suscite a implicação do avaliado na prossecução dos planos e objectivos discutidos;*

- *é provável que a discussão dê maior satisfação a ambas as partes e seja mais produtiva do que a abordagem tradicional.*

Esta operacionalização da avaliação concorre, assim, para a participação e envolvimento do avaliado no contexto organizacional, promovendo desta forma a melhoria do desempenho.

No entanto, estudos empíricos efectuados sobre auto-avaliação referem-nos que a utilização dos relatos dos avaliados, na sua avaliação, se baseiam em perspectivas pessoais que produzem dados incorrectos geradores de conflito de interesses quando confrontados com informações objectivas (MCNEIL e POPHAM, 1973; PETERSON e KAUCHAK, 1982).

### ***4.3. Quem Avalia?***

#### ***Papel dos Avaliadores***

Nas relações de poder que se estabelecem no acto da avaliação, poder-se-á dizer que quem avalia detém o poder. O papel do avaliador levanta, como se verifica, dúvidas e é, certamente, tema para acesos debates. E, o problema coloca-se, essencialmente, porque o que está em análise é um objecto único e complexo que é o indivíduo.

Na abordagem do sistema de avaliação de desempenho dos professores poderá perguntar-se: quem emite o juízo de valor sobre o desempenho do professor?

No sistema vigente de avaliação de desempenho dos professores é o órgão de gestão da escola que exerce essa função por determinação de outrem (Ministério). O órgão de gestão da escola é composto por três elementos que são, simultaneamente, professores, o que pode estabelecer interrelações e interdependências mútuas quando se desencadeia o acto de avaliação.

Não sendo a escola, enquanto organização, uma estrutura hierárquica rígida, em que “o superior exerça um poder de apreciação, de julgamento e de classificação sobre o inferior dependente da sua autoridade.” (SMITH in BARBIER, 1990:118), o que de certo modo afasta o carácter unilateral da relação de poder, considera-se, no entanto, que o avaliador é detentor de modelos de comportamento, pois “só um actor agindo neste campo é susceptível de possuir modelos de comportamento correspondentes.” (*idem*).

Para Ardoino e Berger na avaliação como interpretação, “qualquer processo de avaliação mergulha na espessura e na opacidade dos inconscientes, no artifício, na própria duplicidade dos diferentes interesses em presença” (in HADJI, 1995:80), pelo que a relação avaliador-avaliado pode assumir uma dialéctica conflitual, o que deverá levar o avaliador a prevenir-se contra tentações de domínio, pensando “o seu lugar em função dos interesses e desafios em presença” (*idem*). A abordagem conceptual desta relação leva ao seu permanente equacionar e reelaborar, atendendo a mecanismos de produção do inesperado, que fazem dela uma actividade complexa e plural.

Para CAETANO afiguram-se como constituintes mínimos do processo de avaliação o avaliador, um juízo de valor e o avaliado, sendo estes componentes absolutamente imprescindíveis para a existência do próprio processo de avaliação. “O papel do avaliador é apenas activado na medida em que exista um alvo, pode ser a personalidade ou o desempenho do avaliado, relativamente ao qual é necessário emitir um julgamento ou cotação<sup>9</sup>.” (1997:275).

É na emissão deste julgamento que reside o objectivo da avaliação, pelo que o papel do avaliador é o de emitir julgamentos. SCRIVEN afirma, no entanto, que “o avaliador não é o nosso juiz, mas apenas o juiz de algo que

---

<sup>9</sup> Os sublinhados são de nossa autoria

*produzimos*” (1978:46), embora as informações em que se baseia o julgamento possam ser inadequadas ou incompletas, o que irá influenciar a formulação e divulgação do julgamento. Este autor observa, ainda, que pelo facto do avaliador operar, muitas vezes, em ambientes ambíguos e não controlados, deve estar preparado para tais ocorrências, por conseguinte não deve depender do preestabelecimento de regras ou de outras informações, pois só assim poderá atingir um desempenho adequado e profissional.

Os professores colocam uma questão pertinente: quem é quem para me avaliar? Relativamente a esta questão HADJI (1994), apoiado em MEIRIEU, refere duas dimensões: a primeira é institucional e situa-se na ordem do direito: quem tem direito a avaliar? Será o Estado, entidade abstracta e anónima, através de organismos instituídos para o efeito e/ou a escola? Contudo, existe outra questão subjacente a esta que radica no poder: quem tem o poder de avaliar? E esta questão de poder na avaliação é de primordial importância, pois a relação estabelecida entre poder e avaliação configura diferentes acepções (MACDONALD, 1976; HOUSE, 1983; SCRIVEN, 1995), que originam exercícios de poder com diferentes implicações para os sujeitos envolvidos, o que coloca em causa valores como democracia, responsabilidade ou “solidariedade crítica” (HADJI, 1994; FERNANDES, 1999).

Quando afirmamos que os actores envolvidos na avaliação deverão assumir um estatuto de independência no que concerne ao avaliar, é porque uma avaliação democrática *“reconhece aos avaliados o direito de controlar a disseminação da informação produzida a seu respeito, o que significa que o acesso e uso dos dados deve ser com eles negociado.”* (FERNANDES, 1999:9).

Assim, uma avaliação democrática perspectiva-se, simultaneamente, como objectiva, ao propiciar a recolha de dados para analisar e como subjectiva, ao

tomar em consideração as diversas concepções e interpretações da realidade educativa dos sujeitos avaliados, isto é “*um máximo de dimensões num máximo de direcções*” (Barbier in HADJI, 1994:54).

Como se constata, as relações dos diversos actores no acto avaliativo requerem uma elaboração e uma construção que se contextualiza à medida e através do processo avaliativo (ARDOINO e BERGER, 1989). As relações de poder entre avaliador-avaliado inscrevem-se num paradigma emergente, no qual os indivíduos conscientes dos seus problemas e procura de soluções para os mesmos definem estratégias que, embora condicionadas pela troca e pela influência exterior das organizações, fazem parte da descoberta das dimensões que caracterizam a natureza e as regras do jogo.

A interacção e interdependência entre avaliador e avaliado perspectiva-se num processo que implica diferentes exercícios de poder, pelo que o estatuto entre os diferentes intervenientes deve ser de proximidade. A participação reveste-se, assim, de responsabilidade e de solidariedade crítica salvaguardando valores democráticos (FERNANDES, 1999).

A avaliação deverá desempenhar uma função reguladora. Esta função pressupõe o “ousar agir” por parte dos intervenientes, ou seja, a tomada de decisão e, simultaneamente, o entendimento do valor da auto e da hetero avaliação, bem como outras fontes de dados, como os estudantes, os pais e especialistas, cuja informação poderá desempenhar um papel importante na avaliação de desempenho dos professores. Todas estas fontes deverão contribuir com os seus pontos de vista, na qualidade de recurso regulador da eficácia dos resultados e de novas estratégias a desenvolver, sempre que o *feed-back* obrigue a reformulações.

Esta situação enfatiza a avaliação *de processo* o que pressupõe que os indivíduos desejem conhecer onde estão e como melhor caminharão para a

frente, reduzindo as margens de insegurança e clarificando alternativas. Esta abordagem analisa “*os processos através dos quais os avaliadores produzem os seus julgamentos, com vista a explicitar as fontes e as causas dos enviesamentos.*” (CAETANO, 1997:137).

O reconhecimento da importância de diversas fontes de dados permite um maior suporte à análise que conduzirá à emissão de um julgamento, quer em qualidade, quer em quantidade. Além disso, contribui para a participação dos vários grupos de interesse que orbitam no sistema escolar.

Atendendo a que um dos objectivos primordiais da avaliação deverá ser o de promover a melhoria do ensino através da retroacção proporcionada pelos seus clientes principais, teremos assim que prever qual o *design* que garanta que as actividades desenvolvidas pelo professor sejam analisadas de forma ética e de modo consentâneo com um espírito que fomente o desenvolvimento profissional do professor.

## **SEGUNDA PARTE**

### **Da Prática à Teoria e da Teoria à Prática**

**Os meus olhos são uns olhos,  
E é com esses olhos uns  
Que eu vejo no mundo  
                  escolhos  
Onde outros, com outros  
                  olhos,  
Não vêem escolhos nenhuns.**

**António Gedeão**  
***Poemas Escolhidos***

### ***Introdução à segunda parte***

A parte empírica deste estudo tem como objectivo conhecer as representações e expectativas dos professores acerca da sua avaliação de desempenho, o que, pensamos, poderá dar um importante contributo para formar um juízo de valor sobre o actual modelo, oferecendo argumentos à sua manutenção, ou perspectivando novos referenciais teóricos a partir dos quais se conceba um novo modelo de avaliação.

Começamos por apresentar a metodologia que guiou o trabalho heurístico, explicando as razões da escolha do método. Em seguida, apresentam-se os instrumentos utilizados e os procedimentos que orientaram a sua aplicação.

A apresentação e a análise dos dados são norteadas pela necessidade de compreender as representações e expectativas que os professores fazem da sua avaliação de desempenho à luz do referencial teórico construído na primeira parte. Este confronto permitir-nos-á objectivar algumas conclusões e apresentar sugestões que directa ou indirectamente esclareçam e, eventualmente, respondam à problemática em análise.

## **CAPÍTULO 5**

### **Metodologia**

## ***Introdução***

Neste capítulo definimos o enquadramento metodológico do estudo e a caracterização do seu campo empírico. Descrevemos, ainda, os instrumentos usados, bem como os fundamentos que nos guiaram na sua elaboração. Atendendo à problemática em análise, **“saber se os professores consideram o actual modelo de avaliação de desempenho potenciador do seu desenvolvimento profissional”**, isto é, saber se o actual modelo de avaliação de desempenho dos professores se revela eficaz para o seu desenvolvimento profissional, consideramos que o presente estudo deverá ser orientado por uma abordagem sistémica. Entendemos ser preferível este tipo de análise, porque ele nos permite, como refere ROSNAY (1975), macroscopizar uma problemática complexa e variada, onde coexistem diversos factores em campo, mas todos eles concorrendo para uma unidade global, ou seja, um sistema.

Se definirmos sistema como um *“conjunto de unidades com inter-relações mútuas”* ou um *“conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações”* ou ainda como uma *“unidade global organizada por interacções entre elementos, acções ou indivíduos”* (respectivamente Bertalanffy, Lesourne e Morin in DURAND, 1992:13), reforça-se a nossa convicção de que esta abordagem é a que melhor serve a problemática em estudo, pois irá permitir uma leitura global das diversas interacções estabelecidas pelos elementos entre si e com o ambiente (MÉLÈSE, 1984).

### ***5.1. O Porquê da Escolha do Método***

Partimos, então, para a análise desta problemática utilizando o modelo sistémico, que assenta em quatro conceitos fundamentais: interacção,

globalidade, organização e complexidade (DURAND, 1992). Estes conceitos serviram de referência ao estudo em causa, atendendo:

- à não linearidade das relações entre os elementos que compõem um sistema, bem como à rede complexa de interacções entre os professores e o modelo de avaliação que afere o seu desempenho, apontando para que se não descurem as causas que determinam diversos tipos de comportamento e atitudes;
- a que o todo não seja tomado como uma mera soma das partes, pois, como Pascal, se considera *“impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer as partes”* (DURAND, 1992:15).
- ao processo que relaciona os elementos de modo a organizá-los no sentido da optimização do próprio sistema;
- à complexidade inerente a qualquer sistema, procurando, nesta, entender a parte na sua relação com o todo em que se integra. No entender de DURAND *“a tomada de consciência cada vez mais profunda da complexidade e incerteza do nosso mundo contemporâneo conduz à difusão, lenta mas inevitável, do paradigma (modelo) sistémico”* (1992:124).

A opção pela investigação qualitativa deve-se ao facto desta nos possibilitar aceder a questões específicas que são significativas para a compreensão dos comportamentos e atitudes dos sujeitos da investigação e para perceber as suas representações e concepções acerca da sua avaliação de desempenho.

Contudo, não desprezamos outro tipo de abordagens que nos permitissem obter conclusões quantitativas sobre a problemática, firmando-se o enquadramento destas na convicção de que todos os instrumentos e análises seriam úteis para analisar o objecto em estudo. A utilização conjunta dos dois tipos de abordagem, qualitativa e quantitativa, é segundo BOGDAN e

BIKLEN (1991), frequente nalguns autores, que recorrem à estatística descritiva para apresentação de resultados qualitativos.

Uma vez que no nosso País há pouquíssimas investigações sobre esta temática, o estudo que empreendemos é apenas exploratório, utilizando o inquérito através de entrevista e de questionário para a recolha de dados. Pareceu-nos serem estes os instrumentos mais adequados, atendendo às características da problemática que quisemos explorar, descrever, avaliar, explicar e interpretar. O que pretendíamos era reflectir, alargar e precisar a problemática da avaliação de desempenho docente, tomando consciência das suas dimensões e não nos deixando conduzir, inconscientemente, por falsas questões baseadas nos pressupostos de que partimos (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1992). O desenvolvimento de um estudo desta natureza segue uma metodologia de natureza predominantemente qualitativa, pois esta *“assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”* (BOGDAN e BIKLEN, 1991:16), o que se adequa aos objectivos que nos propomos.

A opção pela entrevista e questionário, os dois tipos de instrumentos utilizados para a recolha de dados, foi determinada pelo facto da entrevista em profundidade possuir uma estrutura flexível, o que nos permite compreender detalhadamente o que é que os professores ajuízam da sua avaliação de desempenho e como estruturam os seus quadros de referência. O recurso a este tipo de abordagem foi importante para os objectivos do estudo, pois a sua utilização leva a que os inquiridos respondam de acordo com as suas representações e perspectivas pessoais. A análise do conteúdo da entrevista, com base em categorias, permitiu realçar os indicadores mais significativos, o que se tornou importante para uma recolha de informação mais alargada. Na segunda parte, e com base nos indicadores identificados, avançámos para a elaboração e aplicação do questionário. A análise quantitativa dos dados obtidos através do questionário configurou-se importante, pois estes, no

entender de BOGDAN e BIKLEN “(...) *são os elementos que formam a base da análise*” (1991:149), permitindo uma melhor sistematização da informação recolhida.

## ***5.2. Caracterização do Campo de Estudo***

Escolhemos como campo de estudo para recolha de informação, três escolas do concelho de Faro, que não identificaremos pelo nome para mantermos a confidencialidade dos dados. São elas:

- uma Escola Básica do 1º Ciclo, que designaremos por EB1 Faro;
- uma Escola Básica dos 2º/3º Ciclos, designada por EB2/3 Faro;
- uma Escola Secundária, abreviadamente designada por ES Faro.

As razões que orientaram a escolha destas escolas decorreram de vários factores que passamos a enunciar:

- a sua antiguidade no concelho;
- o facto de constituírem o percurso de formação para um significativo número de alunos, pois a maioria dos alunos que inicia o seu percurso escolar na Escola do 1º Ciclo continua os seus estudos nas outras duas escolas;
- a estabilidade do corpo docente;

Procurámos assim que a recolha de informação incluísse professores de todos os níveis de ensino não superior: primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico e ensino secundário. Desta forma constituir-se-ia um universo mais rico e alargado que incluiria “*realidades múltiplas e não uma realidade única*” pois são essas “*que interessam ao investigador qualitativo.*” (BOGDAN e BIKLEN, 1991:62).

### ***5.3. Instrumentos Utilizados na Recolha de Dados***

Para o estudo que empreendemos e a fim de caracterizar a situação foi necessário construir vários instrumentos, que permitiram que nos colocássemos no ponto de vista de um observador externo. Relembrem-se os objectivos específicos que definimos:

- Saber como se relacionam as representações dos professores sobre avaliação com o seu desempenho profissional.
- Conhecer a relação entre o(s) modelo(s) de avaliação de desempenho dos professores e a forma como estes perspectivam o desenvolvimento profissional.

Para a prossecução destes objectivos, elaborámos os seguintes instrumentos de recolha e observação:

- uma ficha de caracterização a aplicar em cada escola (Anexo I);
- uma entrevista semi-estruturada a aplicar a um pequeno número de professores (Anexo II);
- um questionário a aplicar a todos os professores que constituem a amostra (Anexo III).

Estes instrumentos permitiram-nos recolher informação sobre o objecto tomado em consideração e responder aos objectivos formulados.

#### ***5.3.1. Ficha de Caracterização***

Após a delimitação do campo de estudo elaborámos uma ficha-síntese, a ser preenchida relativamente a cada escola, informámos o órgão de gestão dos objectivos do estudo e solicitámos a sua colaboração na operacionalização

desta tarefa. Estes dados permitiram um melhor conhecimento da realidade das escolas e do meio em que se inserem, tendo sido utilizados para estruturar e organizar as entrevistas com os professores e saber o número de questionários a aplicar, em função do número de professores existentes na escola. Esses elementos constam de uma ficha-síntese de caracterização (Anexo I).

### **5.3.2. A Entrevista**

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Esta recolha dos discursos dos professores, em directo, sobre as suas crenças, valores, opiniões, expectativas e sobre os seus comportamentos permite uma análise destes elementos do respectivo universo simbólico (BOGDAN e BIKLEN, 1991; COSTA, 1986), o que nos leva a confrontar com a necessidade de mediar a nossa interpretação das respostas com a representação que o entrevistado elabora da situação, o que é relevante do ponto de vista desta investigação.

Sendo a entrevista uma estratégia de observação que utiliza a forma de comunicação oral, ela apresenta vantagens em termos de significado e relevância da informação, pois permite uma maior atenção à “pessoa” do inquirido e, em simultâneo, uma maior “personalização” das respostas.

A entrevista foi organizada em vários blocos que correspondiam aos vários temas, definindo-se a partir destes os objectivos gerais e específicos e as questões a formular.

As questões/tópicos que constituem cada bloco são uma orientação para o(a) entrevistador(a). No entanto, as características pessoais do(a)

entrevistado(a) e o ritmo das respostas condicionam o desenvolvimento das entrevistas.

Estruturámos, assim, a entrevista nos seguintes blocos:

No **Bloco A** indicam-se os objectivos da entrevista, de forma a legitimá-la, e procura-se motivar o(a) entrevistado(a), fazendo-lhe entender a importância da sua colaboração e interesse para a prossecução do estudo em causa, agradecendo também a sua disponibilidade e colaboração.

O **Bloco B** visa identificar e perceber que motivações e condições levaram o(a) entrevistado(a) a enveredar e a permanecer na profissão. As motivações e condições transportam consigo razões exógenas e endógenas reveladoras de um certo sentido de profissionalidade por parte do entrevistado(a), tendo a sua identificação sido essencial para a construção do questionário.

O **Bloco C** procura entender a percepção que o(a) entrevistado(a) tem da avaliação de desempenho e determinar a importância que atribui à auto e hetero-avaliação. Procurámos também saber que critérios consideram adequados para uma correcta avaliação de desempenho e que tipo de instrumentos deverão ser usados.

O **Bloco D** pretende identificar a opinião e expectativas do/a entrevistado(a) em relação aos avaliadores, à periodicidade da avaliação e à sua relação com a formação contínua.

O guião da entrevista encontra-se em anexo (Anexo II).

### 5.3.3. O Questionário

Na organização e elaboração do questionário tivemos presentes as temáticas abordadas nas entrevistas, para além de pretendemos confirmar, ou infirmar, afirmações escutadas no decurso das mesmas e que transcrevemos para o questionário a fim de sobre elas os professores se pronunciarem. Assim, tendo por base as categorias apuradas na análise de conteúdo das entrevistas, estruturámos o questionário em seis temas, sendo as questões pertencentes a cada tema intercaladas alternadamente, de forma aleatória.

Como método de recolha de informação o questionário, visa uma recolha de opiniões em larga escala, atendendo ao número de professores inquiridos num curto espaço de tempo.

O questionário foi construído de forma a ser preenchido pelos próprios. As questões foram de tipo “fechadas” e “abertas”. Nas primeiras, os inquiridos atribuíram, de acordo com as percepções que detêm da sua avaliação, as seguintes classificações: **Concordo plenamente; Concordo; Discordo; Discordo plenamente; Não sei responder.**

Este tipo de resposta fechada permitiu aos inquiridos ter em conta possibilidades que de outra forma poderiam talvez esquecer ou ignorar. Por outro lado, a unidade da forma facilita o tratamento dos questionários.

A construção deste instrumento, tal como da entrevista, foi baseada na dicotomia concordância/discordância, enquadrando-se os itens ora numa, ora noutra perspectiva, intercaladamente.

Na introdução, o questionário explicitava os objectivos que prosseguia e a confidencialidade dos dados, que é relevante para a obtenção de uma maior sinceridade nas respostas e para permitir o seu preenchimento sem reservas ou constrangimentos.

O questionário (Anexo III) era composto por duas partes, para além da introdução e instruções. A primeira correspondia à identificação profissional que se agrupava em sete variáveis independentes e a segunda à recolha de opiniões e distribuía-se por oitenta e nove questões. As variáveis eram constituídas por frases afirmativas relativamente às quais os inquiridos deveriam colocar um X no ponto da escala que melhor representava o seu grau de concordância, pois tratando-se de um questionário de opinião os inquiridos manifestavam concordância ou discordância com as afirmações propostas. Esta segunda parte do questionário era constituída por seis blocos ou temas que decorreram das entrevistas efectuadas.

Na redacção das questões procurámos que estas tivessem um tom neutral, de forma a não levantar reacções emotivas que poderiam eventualmente enviesar as respostas. Introduzimos também questões com o mesmo significado, mas de formulação diferente e algumas até de sentido contrário, na tentativa de detectar alguma insinceridade nas respostas através da comparação dos respectivos resultados.

Na primeira parte do questionário incluímos itens de resposta fechada e aberta. Com estes últimos pretendemos completar informação, ou obter outra que levasse a hipóteses não formuladas e que doutra forma poderiam ficar excluídas.

Quanto à segunda parte do questionário optámos por itens de resposta fechada. As respostas foram dadas dentro de uma escala de 1 a 5 pontos, correspondendo a resposta 1 a “Concordo Plenamente”, o ponto 2 a “Concordo”, o ponto 3 a “Discordo”, o ponto 4 a “Discordo Plenamente” e o ponto 5 a “Não Sei/Não Respondo”. Com a escolha da escala de 1 a 5 procurou-se uma maior especificação e diferenciação das respostas, avaliando com mais rigor as sensibilidades dos inquiridos no que concerne à problemática em questão.

Como já referimos a construção do questionário baseou-se nas opiniões e comentários recolhidos na entrevista. A sua estrutura final ficou constituída por duas partes, uma primeira com 6 itens e uma segunda parte com 89 itens, agrupados num total de seis temas, que são os seguintes:

## **Parte I**

### **Identificação Biográfica Profissional**

## **Parte II**

### **Tema 1 – Objecto de Avaliação**

(O Que Avaliar)

### **Tema 2 – Finalidade da Avaliação**

(Para Quê Avaliar)

### **Tema 3 – Representações Sobre o Actual Modelo**

### **Tema 4 – Avaliador(es)**

(Quem Avalia)

### **Tema 5 – Critérios, Instrumentos, Modalidades e Periodicidade da**

**Avaliação (Como Avaliar)**

### **Tema 6 – Formação Contínua e Avaliação**

Por sua vez, os temas foram distribuídos da seguinte forma:

## **Parte I**

Para a **Identificação Biográfica Profissional**, que constitui a primeira parte do questionário, colocámos um conjunto de seis questões, a que correspondem os itens 1 a 6, para os quais seleccionámos variáveis diferenciadoras como *“Grau de Ensino onde Exerce a sua Actividade”*, *“Sexo”*, *“Faixa Etária”*, *“Tempo de Serviço na Profissão”*, *“Habilitação Académica”* e *“Estatuto Profissional”*, com várias modalidades em cada uma das questões, atendendo a

que estas poderiam estar associadas a atitudes e reflexões distintas, por parte dos inquiridos, e que, se, eventualmente, cruzadas com as variáveis da Parte II, originariam diferentes perspectivas sobre os temas abordados.

## **Parte II**

**Tema 1 «Objecto de Avaliação ou O Que Avaliar»** – Neste tema formulámos 15 questões (itens 1, 8, 15, 22, 29, 36, 43, 50, 56, 62, 68, 73, 74, 78 e 83). Com este conjunto procurámos inquirir sobre o que pretendem os professores ver avaliado no seu desempenho profissional, atendendo à subjectividade da profissão. Considerando esta informação fundamental e necessária para uma maior precisão de o “*que avaliar*”, formulámos itens elucidativos das pretensões dos professores sobre este tema, como “*O empenhamento nas diversas actividades da escola deve ser objecto de avaliação*”, item 43 ou “*O objecto de avaliação deveria ser a acção do professor na sala de aula*”, item 78.

**Tema 2 «Finalidade da Avaliação ou Para Que Avaliar»** – Com os 19 itens que compõem este tema pretendeu-se inquirir os professores, por um lado, das suas percepções e expectativas sobre as finalidades do actual modelo de avaliação de desempenho, e por outro, indagar acerca de propostas sobre novas perspectivas avaliativas. Esta informação adquire capital importância, pois permite conhecer o que pretendem os professores da avaliação de desempenho. Foram apresentados itens como “*Uma das finalidades da avaliação de desempenho é a melhoria dos serviços prestados pelo professor*”, item 46, “*A avaliação deve contribuir para a promoção do desenvolvimento profissional*”, item 4 e “*A reflexão crítica sobre as práticas de ensino deve ser uma das finalidades da avaliação*”, item 12. As 19 questões correspondem aos itens 2, 4, 9, 12, 18, 23, 30, 32, 39, 46, 53, 59, 64, 69, 71, 75, 84, 87 e 89.

**Tema 3 «Representações Sobre o Actual Modelo»** – Formularam-se 8 itens para melhor perceber as representações que os professores detêm sobre a sua avaliação de desempenho, na medida em que estas propiciam informação relevante para a análise de constrangimentos que se fazem sentir no actual modelo de avaliação de desempenho. Eis alguns itens exemplificativos deste tema “*Sei que, quer me esforce ou não, a minha avaliação será sempre igual*”, item 79 ou “*O meu desempenho é reconhecido, neste modelo de avaliação*”, item 16. Os itens deste tema são os seguintes: 16, 25, 37, 44, 51, 57, 63, 79.

**Tema 4 «Avaliador(es) ou Quem Avalia»** – O facto da relação avaliador-avaliado poder assumir uma dimensão conflitual, leva a que haja por parte dos professores alguma desconfiança e falta de consenso em relação a esta(s) figura(s). Foram colocados 15 itens neste tema como “*A intervenção de vários avaliadores tornaria a avaliação de desempenho mais independente e fiel*”, item 38, “*Os avaliados devem escolher o avaliador*”, item 66 ou “*Um supervisor, exterior à escola, seria mais objectivo na avaliação*” item 52, a fim de melhor perceber o que entendem os professores sobre o(s) avaliador(es). Correspondem a este tema os itens 3, 10, 17, 24, 31, 38, 45, 52, 58, 66, 70, 76, 80, 82 e 86.

**Tema 5 «Critérios, Instrumentos, Modalidades e Periodicidade da Avaliação ou Como Avaliar»** – As diversas opções metodológicas que se colocam na avaliação de desempenho derivam de diferentes concepções teóricas que suportam os modelos de avaliação de desempenho, pelo que a metodologia aplicada decorre das finalidades da avaliação. Com os 22 itens formulados neste tema, como “*A utilização de vários instrumentos de avaliação elaborados por diferentes agentes tornaria a avaliação mais independente*”, item 67, “*Deveriam existir, para além do relatório, outros instrumentos de avaliação*”, item 42, ou “*Os critérios da avaliação de*

*desempenho deveriam ser contextualizados face à realidade de cada escola*”, item 5, procurámos informação que nos permitisse perceber o que julgam os professores dos procedimentos do actual modelo de avaliação. Os itens correspondentes a este tema são os seguintes: 5, 7, 11, 14, 19, 20, 26, 27, 33, 34, 40, 42, 47, 48, 54, 55, 60, 61, 65, 67, 72 e 85.

**Tema 6 «Formação Contínua e Avaliação»** – Para melhor analisar o que pensam os professores sobre o impacto da formação contínua na sua avaliação de desempenho, como factor de enriquecimento para a actualização e valorização profissional colocámos 10 itens neste tema como “*Sinto que a formação contínua me fornece instrumentos e valias essenciais para melhorar a eficácia do meu desempenho*”, item 6 ou “*Só vou às acções de formação contínua porque sou obrigado*”, item 21. Este tema integra os itens 6, 13, 21, 28, 35, 41, 49, 77, 81 e 88.

#### **5.4. Procedimentos Utilizados**

##### **5.4.1. Preenchimento da Ficha-Síntese**

Utilizando a ficha-síntese elaborada (Anexo I) efectuámos um levantamento das características de cada escola. Esta ficha foi preenchida por entrevista a um dos elementos do órgão de gestão ou director(a) de escola, consoante a natureza constitutiva de cada órgão de gestão, o que nos permitiu cumprir os dois objectivos propostos: apresentarmos as razões do nosso estudo, obter elementos importantes sobre o contexto sócio-económico da população estudantil, número total de professores, número de professores efectivos, situação profissional dos outros professores, projectos desenvolvidos pela escola, áreas polivalentes, etc., bem como solicitar a sua colaboração na futura aplicação do questionário.

Não foi utilizada a totalidade dos dados recolhidos nesta ficha-síntese por julgarmos não terem interesse para o objectivo deste estudo.

#### **5.4.2. Entrevista**

A utilização da entrevista exploratória semi-estruturada, organizada por temas, permitiu um melhor tratamento e análise das opiniões recolhidas. A entrevista individual foi aplicada a alguns professores das escolas seleccionadas, escolhidos de forma aleatória. A abordagem ao entrevistado(a) foi efectuada na escola aonde foram explicados os motivos e as razões do pedido da entrevista. O local, o dia e a hora em que a entrevista decorreria ficaram à consideração do(a) entrevistado(a).

A escolha dos(as) professores(as), como já referimos, processou-se de forma aleatória, tendo sido entrevistados dez professores, dois do primeiro ciclo, três do segundo/terceiro ciclo e cinco do secundário. Estes encontros visaram a obtenção de informações pertinentes para a consecução do estudo em causa, nomeadamente, entender a forma como o professor lida com a sua avaliação e a influência desta no seu desempenho.

No guião da entrevista (Anexo II) que elaborámos, as questões foram colocadas genericamente, sendo dada inteira liberdade ao entrevistado para discorrer livremente no quadro das perguntas formuladas, o que permitiu ao entrevistador afastar-se dos temas principais, quando necessário, nomeadamente quando viu surgir interesse por outro tema por parte do(a) entrevistado(a).

Tendo presentes os objectivos atrás definidos, a planificação da entrevista, ou seja, a organização do guião, funcionou como um recurso para a entrevistadora.

O guião foi organizado em blocos temáticos, de acordo com os respectivos objectivos específicos, decorrendo destes algumas questões/tópicos cuja colocação e/ou articulação dependeu das respostas do(a)s entrevistado(a)s. Foram previstas, ainda, perguntas de reforço que foram utilizadas (quando oportunas) para clarificar algumas questões, aprofundar respostas superficiais ou ajudar a manter o diálogo, evitando momentos de silêncio prolongado.

As entrevistas com o(a)s professores(as) foram efectuadas consoante as suas disponibilidades profissionais e pessoais, de modo a que não estivessem constrangidos por factores espaço-temporais, tentando desta forma torná-los(as) receptivos(as) e dispostos(as) ao diálogo.

Procurámos criar uma relação de confiança e à-vontade com o(a) entrevistado(a), antes e durante a entrevista, pois, muitas vezes, o empenhamento ou fuga deste(a), depende da relação que se estabelece.

A entrevista foi conduzida em função do seu contexto, incluindo o discurso verbal e a comunicação não verbal, os intervenientes e a situação (local, tempo e circunstâncias). Este contexto ajudou a perceber o porquê de determinadas respostas ou silêncios, o seu significado mais profundo, os seus motivos latentes.

Terminámos a entrevista expressando o nosso agradecimento pela disponibilidade e colaboração do(a) entrevistado(a).

Foi efectuada a gravação em audio da entrevista, com o acordo do(a) entrevistado(a), o que proporcionou à entrevistadora uma maior disponibilidade para analisar comportamentos não-verbais, por forma a obter um máximo de informação. Evitámos interromper o(a) entrevistado(a), bem como abordar assuntos delicados, quando se percepcionou relutância em focar

determinadas matérias, embora estas pudessem, eventualmente, ajudar na prossecução do objectivo deste estudo.

Este registo audio permitiu a posterior transcrição das entrevistas para se proceder à análise do seu conteúdo que, de acordo com BARDIN (1977), pressupõe duas funções, a heurística e a administração da prova. A análise de conteúdo visava, essencialmente, compreender melhor as perspectivas dos professores para em função delas, determinar as questões que iriam constar do questionário. Sendo este o objectivo principal da aplicação das entrevistas, não percorremos todas as fases da análise de conteúdo (BARDIN, 1977 e VALA, 1986), pois a recolha destes dados visava somente sugerir questões a formular no questionário. Por essa razão, não os referimos na apresentação e análise dos resultados.

#### **5.4.3. Questionário**

A distribuição do questionário (Anexo III) nas escolas foi efectuada com a colaboração do órgão de gestão de cada escola, a quem foi solicitado a distribuição pelo corpo docente e respectiva recolha. O questionário foi entregue aos duzentos e quarenta professores pertencentes às três escolas representando diferentes níveis de ensino. Deste número, vinte e nove professores pertenciam ao primeiro ciclo, cento e dez ao segundo/terceiro ciclo e os restantes cento e um pertenciam ao secundário. Era nossa intenção aplicar o questionário à totalidade dos professores, mas várias dificuldades impediram-nos de o fazer, nomeadamente a impossibilidade de reunir os professores, por escola, devido aos horários de cada um e à sua disponibilidade de tempo, adicionados a condicionalismos impostos pelo nosso próprio horário, levou-nos a optar pela aceitação da “escolha” imposta pelos condicionalismos existentes. Acabámos por efectuar o nosso estudo apenas

com uma parte da população. Disponibilizaram-se a colaborar e responder a este questionário dezoito professores do primeiro ciclo, vinte e oito do segundo/terceiro ciclos e vinte e sete do secundário, totalizando setenta e três professores dos três níveis de ensino, o que representa, respectivamente, 62%, 25,4% e 27,7%, para cada um dos níveis de ensino e 30,4% em relação ao total das três escolas.

Para a análise dos dados recolhidos utilizámos o programa Excel, onde foram efectuados os gráficos e o tratamento estatístico apresentados neste estudo.

### **5.5. Organização dos Dados Recolhidos**

#### **5.5.1. Entrevistas**

Após a transcrição das entrevistas efectuadas, passámos à análise do conteúdo das mesmas, o que nos permite aceder a “*uma de outras realidades através das mensagens*” (BARDIN, 1977), favorecendo desta maneira as nossas tentativas exploratórias que se inscrevem na função heurística da análise de conteúdo.

O método de análise de conteúdo das entrevistas por nós utilizado foi a análise categorial temática, pois pretendíamos apreender as representações ou juízos dos inquiridos sobre a sua avaliação de desempenho através de elementos que constituem o discurso, de forma a procedermos à quantificação de palavras ou expressões usadas, com a finalidade de procedermos com base nestas à elaboração do questionário.

Na análise efectuada aos dados recolhidos nas entrevistas aplicadas, estabelecemos nove categorias:

- Perfil/Atitudes

- Objecto de Avaliação
- Finalidade da Avaliação
- Instrumentos de Avaliação
- Créditos/Formação
- Avaliadores
- Periodicidade da Avaliação
- Expectativas em Relação à Profissão
- Outros

Esta análise de conteúdo exploratória permitiu-nos a elaboração do questionário já com uma orientação mais precisa e delimitada sobre o que inquirir junto dos professores sobre a avaliação de desempenho (Anexo IV).

#### ***5.5.2. Questionários***

Com o objectivo de conhecer as opiniões dos professores sobre a sua avaliação de desempenho, aplicámos um questionário, que, como já referimos, se baseava nos dados recolhidos nas entrevistas efectuadas, visto ser este o método mais adequado a tal objectivo (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1992). No tratamento do inquérito submetemos os dados recolhidos a uma análise descritiva, quantitativa e percentual.

Começámos por proceder a uma primeira análise percentual dos dados, segundo a organização do questionário anteriormente focada, procedendo seguidamente à elaboração gráfica com base nas percentagens encontradas. A parte gráfica deste trabalho é composta por gráficos de barras, onde estão expressas as percentagens alcançadas por cada uma das posições da escala. Os gráficos apresentam duas cores diferentes, azul para os que expressam

predominantemente concordância com os itens apresentados e laranja para os que expressam discordância relativamente a esses mesmos itens.

Depois, com base na reflexão teórica previamente efectuada, analisámos os dados recolhidos, conscientes, porém das dificuldades inerentes a uma análise de natureza qualitativa. A apresentação diversificada a que recorremos pretendeu uma melhor interpretação a nível qualitativo que nos assegurasse coerência e sentido de conjunto a este estudo.

## **CAPÍTULO 6**

### **Apresentação e Análise dos Resultados**

## ***Introdução***

Neste capítulo apresentam-se e interpretam-se os resultados referentes ao questionário aplicado. O questionário, conforme já referimos, é composto por seis itens, na I Parte, a que chamámos Identificação Biográfica Profissional. As questões colocadas procuraram caracterizar os inquiridos relativamente às seguintes variáveis independentes: ***Grau de Ensino onde Exerce a sua Actividade; Sexo; Faixa Etária; Tempo de Serviço na Profissão; Habilitação Académica; Estatuto Profissional.***

Na II Parte do questionário foram apresentados 89 itens, que se agruparam em seis categorias. Nesta estrutura, os temas 1, 2, 3, 4, 5 e 6 correspondem, respectivamente, ao ***objecto da avaliação, finalidade da avaliação, representações sobre o actual modelo, avaliador(es), metodologia da avaliação e avaliação e formação contínua.***

No primeiro tema, as questões apresentadas tiveram como objectivo principal determinar o que querem os professores ver avaliado no desempenho da sua profissão, ou melhor, o que é passível de consenso e de concordância por parte dos avaliados, relativamente a “**o que avaliar**” do desempenho dos professores. Simultaneamente, procurámos também saber o que sentiam relativamente à valorização do seu desempenho no modelo de avaliação em vigor.

Em relação ao segundo tema, inquirimos os professores sobre as finalidades (**o para quê**) da avaliação, procurando conhecer as suas percepções acerca das finalidades da avaliação de desempenho no modelo em vigor. Procurámos também conhecer as suas expectativas sobre o actual modelo e a eventual proposta de outras perspectivas avaliativas que se lhe pudessem contrapor.

No terceiro tema, **representações sobre o actual modelo**, procurámos saber que informação detêm os professores acerca do seu modelo de avaliação

de desempenho e como essa informação se reflecte na organização subjectiva do seu discurso.

A usual falta de consenso relativamente ao(s) avaliador(es) levou-nos ao quarto tema, o **quem avalia**. Pretendíamos conhecer as expectativas e representações dos professores sobre os avaliadores e a forma como perspectivam as relações de poder no acto avaliativo.

No quinto tema debruçámo-nos sobre os instrumentos de avaliação, periodicidade do seu uso e critérios a utilizar, ou seja, sobre o **como avaliar**, inquirindo os professores relativamente a um desejável modelo de avaliação de desempenho e sobre os instrumentos usados no modelo actual.

No sexto tema, **avaliação e formação contínua**, procurámos averiguar as relações estabelecidas entre avaliação e formação contínua nomeadamente no que respeita ao interesse das actuais acções de formação contínua e à sua adequação às necessidades de desenvolvimento profissional, articulando-a com a carreira dado que a sua frequência é um dos critérios obrigatórios para a progressão.

Houve, porém, um objectivo transversal a todos os temas que foi o de conhecer o nível de satisfação global com o modelo de avaliação de desempenho dos professores que se encontra em vigor e através deste denominador comum aos vários temas procurámos compreender melhor a problemática enunciada, ou seja, **“saber se os professores consideram o actual modelo de avaliação de desempenho potenciador do seu desenvolvimento profissional”**.

## **6.1. Apresentação e Análise dos Resultados Relativos à Identificação**

### **Biográfica Profissional**

Na primeira parte do questionário são seis as questões diferenciadoras apresentadas:

- **Nível de Ensino onde Exerce a sua Actividade**
- **Sexo**
- **Faixa Etária**
- **Tempo de Serviço na Profissão**
- **Habilitação Académica**
- **Estatuto Profissional**

Ao questionário responderam setenta e três inquiridos, de uma população de duzentos e quarenta indivíduos, o que representa 30,4%.

Vejamos, então a caracterização da população inquirida, quanto às variáveis colocadas.

#### **Quadro nº 1**

##### **Nível de Ensino onde Exerce a sua Actividade**

| <b>MODALIDADE</b> | <b>EFFECTIVOS</b> | <b>PERCENTAGEM</b> |
|-------------------|-------------------|--------------------|
| 1º Ciclo          | 18                | 24,6%              |
| 2º/3º Ciclos      | 28                | 38,3%              |
| Secundário        | 27                | 37,1%              |
| <b>TOTAIS</b>     | <b>73</b>         | <b>100,0%</b>      |

**Quadro nº 2**

**Sexo (Género dos Inquiridos)**

| <b>MODALIDADE</b> | <b>EFFECTIVOS</b> | <b>PERCENTAGEM</b> |
|-------------------|-------------------|--------------------|
| Masculino         | 52                | 71,2%              |
| Feminino          | 21                | 28,8%              |
| <b>TOTAIS</b>     | <b>73</b>         | <b>100,0%</b>      |

**Quadro nº 3**

**Faixa Etária dos Inquiridos**

| <b>MODALIDADE</b> | <b>EFFECTIVOS</b> | <b>PERCENTAGEM</b> |
|-------------------|-------------------|--------------------|
| ≤30               | 11                | 15,1%              |
| 31-40             | 17                | 23,3%              |
| 41-50             | 30                | 41,1%              |
| ≥51               | 15                | 20,5%              |
| <b>TOTAIS</b>     | <b>73</b>         | <b>100,0%</b>      |

**Quadro nº 4**

**Tempo de Serviço (nº de anos) na Profissão**

| <b>MODALIDADE</b> | <b>EFFECTIVOS</b> | <b>PERCENTAGEM</b> |
|-------------------|-------------------|--------------------|
| ≤5                | 12                | 16,4%              |
| 6 -10             | 6                 | 8,3%               |
| 11- 20            | 15                | 20,6%              |
| 21- 30            | 31                | 42,4%              |
| ≥30               | 9                 | 12,3%              |
| <b>TOTAIS</b>     | <b>73</b>         | <b>100,0%</b>      |

**Quadro nº 5**  
**Habilitação Académica**

| <b>MODALIDADE</b> | <b>EFFECTIVOS</b> | <b>PERCENTAGEM</b> |
|-------------------|-------------------|--------------------|
| Bacharelato       | 19                | 26%                |
| Licenciatura      | 54                | 74%                |
| Mestrado          | 0                 | 0%                 |
| Outro             | 0                 | 0%                 |
| <b>TOTAIS</b>     | <b>73</b>         | <b>100,0%</b>      |

**Quadro nº 6**  
**Estatuto Profissional**

| <b>MODALIDADE</b>                 | <b>EFFECTIVOS</b> | <b>PERCENTAGEM</b> |
|-----------------------------------|-------------------|--------------------|
| Efectivo                          | 59                | 80,8%              |
| Provisório                        | 2                 | 2,7%               |
| Contratado                        | 8                 | 11%                |
| Não<br>Profissionalizado          | 0                 | 0                  |
| Quadro Distrital de<br>Vinculação | 3                 | 4,1%               |
| Outro                             | 1                 | 1,4%               |
| <b>TOTAIS</b>                     | <b>73</b>         | <b>100,0%</b>      |

## 6.2. Apresentação e Análise dos Resultados Relativos ao Tema 1:

### “O Que Avaliar?”

Começamos por apresentar os quadros que sintetizam os resultados relativamente a cada um dos temas. Na organização dos quadros apresentamos primeiramente os itens com os quais um maior número de professores concordou. Para uma leitura mais clara dos resultados, juntámos as respostas de concordância, isto é, adicionámos as posições da escala Concordo Plenamente/Concordo (CP/C). Procedemos do mesmo modo, relativamente às posições Discordo/ Discordo Plenamente (D/DP).

No que respeita ao tema 1, *objecto de avaliação*, apresentamos primeiro os itens com que um maior número de professores **concordou plenamente/concordou** (Quadro nº 7). Seguidamente, apresentam-se os itens de que um maior número de professores **discordou plenamente/discordou** (Quadro nº 8).

Quadro nº 7

#### OBJECTO DE AVALIAÇÃO Percentagens de Concordâncias

| Item Nº | Conteúdo                                                                                                    | CP / C<br>%                     | Gráfico<br>Nº |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| 1       | O relacionamento entre professor-aluno é uma das dimensões que deve ser contemplada na avaliação.           | 37 / 53,4<br><b>Tot.= 90,4</b>  | 1             |
| 8       | A adequação das estratégias usadas, em contexto de sala de aula, deve ser objecto de avaliação.             | 28,8 / 60,3<br><b>Tot.=89,1</b> | 3             |
| 15      | Os métodos utilizados, na sala de aula, devem ser avaliados, conjuntamente, com as estratégias/actividades. | 16,4 / 76,7<br><b>Tot.=93,1</b> | 4             |
| 22      | Os resultados dos alunos devem integrar a avaliação de desempenho.                                          | 15,1 / 30,1<br><b>Tot.=45,2</b> | 5             |

|    |                                                                                  |                                 |   |
|----|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---|
| 36 | O envolvimento nas diversas actividades da escola deve ser objecto de avaliação. | 24,7 / 57,5<br><b>Tot.=82,2</b> | 7 |
| 43 | O empenhamento nas diversas actividades da escola deve, também, ser avaliado.    | 31,5 / 54,8<br><b>Tot.=86,3</b> | 8 |

|    |                                                                                                         |                                 |    |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|----|
| 50 | A forma como planifico as actividades para os meus alunos deve ser avaliada.                            | 13,7 / 46,6<br><b>Tot.=60,3</b> | 9  |
| 56 | É importante para a avaliação de desempenho a capacidade de planificação das actividades.               | 8,2 / 60,3<br><b>Tot.=68,5</b>  | 10 |
| 62 | Uma das dimensões da avaliação deve ser o saber-ser do professor.                                       | 31,5 / 52,1<br><b>Tot.=83,6</b> | 11 |
| 68 | A avaliação deve incidir sobre a relação professor-aluno.                                               | 21,9 / 56,2<br><b>Tot.=78,1</b> | 2  |
| 73 | O que se observa na sala de aula deveria ser uma das dimensões a considerar na avaliação de desempenho. | 8,2 / 46,6<br><b>Tot.=54,8</b>  | 13 |
| 74 | O meu desempenho em sala de aula não é devidamente avaliado                                             | 26 / 54,8<br><b>Tot.=80,8</b>   | 15 |
| 78 | O objecto de avaliação deveria ser a acção do professor na sala de aula                                 | 16,4 / 39,7<br><b>Tot.=56,1</b> | 14 |
| 83 | A dimensão pessoal do professor deve, também, ser avaliada                                              | 17,8 / 49,3<br><b>Tot.=67,1</b> | 12 |

### Quadro nº 8

#### OBJECTO DE AVALIAÇÃO Percentagens de Discordâncias

| Item Nº | Conteúdo                                                         | DP / D<br>%                     | Gráfico<br>Nº |
|---------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| 29      | A avaliação de desempenho deve integrar os resultados dos alunos | 32,9 / 13,7<br><b>Tot.=46,6</b> | 6             |

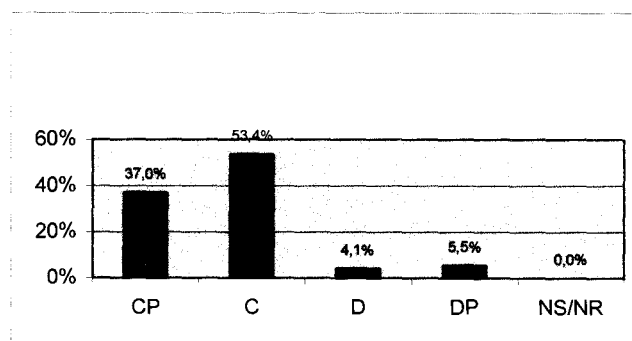
Analisemos de seguida as opiniões dos professores sobre cada uma das dimensões consideradas. Observando os Gráficos 1 e 2 que se referem ao relacionamento professor-aluno (itens 1 e 68), verifica-se que as posições **Concordo Plenamente/Concordo** obtêm **90,4% e 78, 1%**, respectivamente

para os itens 1 e 68, ou seja, comparativamente, há um maior número de professores a concordar que o relacionamento professor-aluno seja apresentado como uma das dimensões a contemplar na avaliação, sendo menor a percentagem daqueles que manifestam concordância quando perguntados se a avaliação deve incidir sobre a relação professor-aluno.

Apesar da variação, talvez atribuível a uma diferente formulação dos dois itens, **os resultados obtidos por ambos os itens, parecem traduzir uma total concordância em relação a este indicador da avaliação de desempenho.** Esta tendência mantém-se para os valores obtidos pelos dois outros pontos da escala Discordo/Discordo Plenamente, 9,6 % e 13,7%, respectivamente. A importância do relacionamento do professor com os alunos é salientada, entre outros, por WUBBLES e LEVY (1993), que referem a emergência deste binómio como uma variável fundamental na avaliação de desempenho do professor.

Gráfico 1

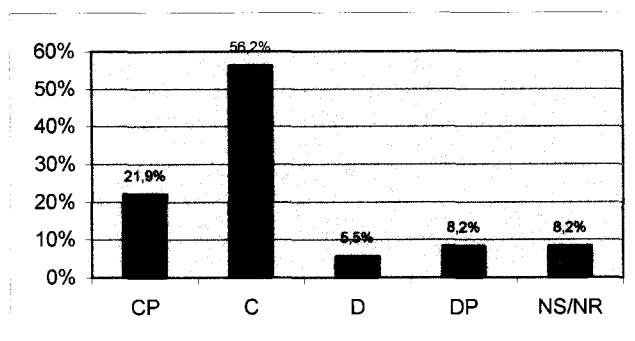
**Item 1**



O relacionamento entre professor-aluno é uma das dimensões que deve ser contemplada na avaliação

Gráfico 2

**Item 68**

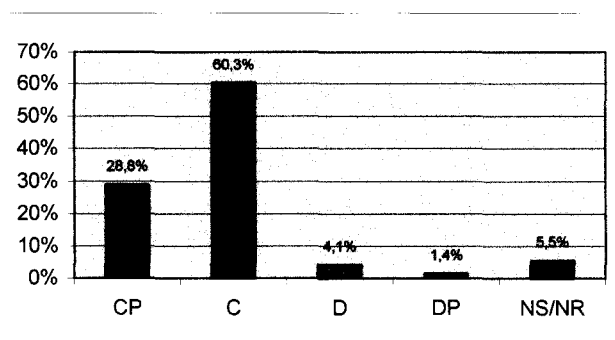


A avaliação deve incidir sobre a relação professor-aluno

A adequação das estratégias usadas, em contexto de sala de aula, como objecto de avaliação, foi outra das dimensões consideradas, obtendo **89,1% para o Concordo Plenamente/Concordo** e 5,5% para o Discordo/Discordo Plenamente (item 8, Gráfico 3). Estes valores levam-nos a concluir que há uma expressiva concordância, por parte dos inquiridos, em relação a este indicador, o que parece sugerir que a avaliação de desempenho deve contemplar a adequação das estratégias ao contexto da sala de aula, ou seja, uma das dimensões a incluir na avaliação de desempenho deve ser a capacidade do professor adaptar estratégias diversas aos seus alunos, uma vez que estes possuem estruturas cognitivas e emocionais únicas.

Gráfico 3

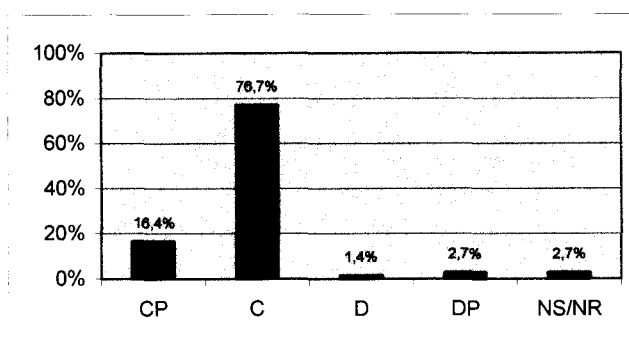
**Item 8**



A adequação das estratégias usadas, em contexto de sala de aula, deve ser objecto de avaliação

Os resultados obtidos para o item 15 “*os métodos utilizados devem ser avaliados, conjuntamente, com as estratégias/actividades*” mostram, também, uma forte concordância, **93,1%**, e indicam-nos que **a avaliação de desempenho deve incidir sobre a conjugação de métodos com estratégias e actividades**, o que reforça os resultados do item anterior, salientando a necessidade de os métodos aplicados estarem em consonância com as estratégias e actividades (Gráfico 4).

Gráfico 4  
Item 15



Os métodos utilizados devem ser avaliados, conjuntamente, com as estratégias/actividades

A análise das respostas ao item 22 “*os resultados dos alunos devem integrar a avaliação de desempenho*”, revela-nos para o conjunto dos dois pontos da escala **Concordo Plenamente e Concordo, um total de 45,2%**. Ao aplicarmos igual procedimento aos outros dois pontos da escala – **Discordo e Discordo Plenamente, verifica-se que estes obtêm 43,9%**, registando-se 11% de respostas na posição Não Sei/Não Respondo. Estes resultados indicam que, na globalidade, não há consenso relativamente à inclusão deste indicador, pois a percentagem de professores que concorda é próxima da que discorda, havendo ainda a assinalar os que não tomaram posição, como é mostrado nos Gráficos 5 e 6.

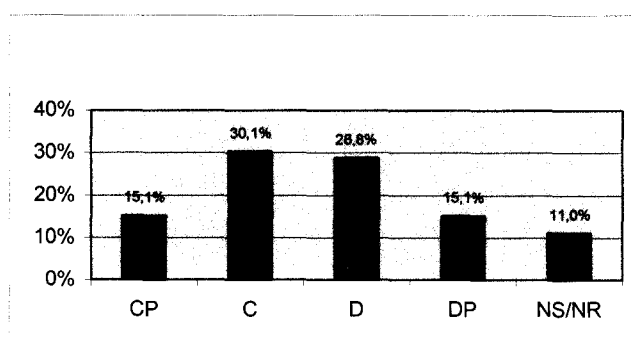
Esta mesma posição é confirmada no item 29 “*a avaliação de desempenho deve integrar os resultados dos alunos*”, como se verifica no

Gráfico 6, com uma situação de empate entre os pontos de escala – **Concordo e Discordo** – com **32,9% cada**. Contudo, a soma obtida por – **Discordo/Discordo Plenamente** – dá-nos um total de **46,6%** em oposição a um total de 42,5%, relativo ao Concordo/Concordo Plenamente, continuando ainda a verificar-se 11% das respostas na posição Não Sei/Não Respondo.

Confrontando os valores obtidos nos gráficos 5 e 6, torna-se evidente que a inclusão deste indicador na avaliação de desempenho não é consensual para este grupo de professores. Se atendermos a que as aprendizagens dos alunos são evidências difíceis de medir, além de serem influenciadas por factores endógenos e exógenos não controlados pelo professor, mais facilmente perceberemos estes resultados. Contudo, esta posição é contraditória à da maioria dos autores que têm estudado a avaliação de desempenho e que realçam a importância desta fonte de dados, uma das mais completas, considerando-a indispensável na avaliação de desempenho do professor (STAKE, 1973; PETERSON, 1995).

Gráfico 5

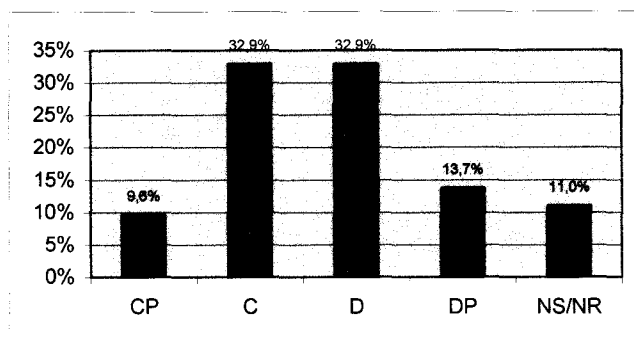
**Item 22**



Os resultados dos alunos devem integrar a avaliação de desempenho

Gráfico 6

## Item 29



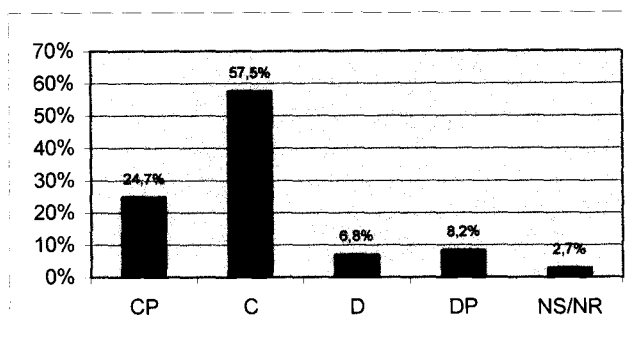
A avaliação de desempenho deve integrar os resultados dos alunos

Relativamente ao item 36, onde se afirma que o envolvimento dos professores nas diversas actividades da escola deve ser objecto de avaliação, os resultados obtidos foram de **82,2%** para as posições da escala **Concordo Plenamente/Concordo** e de 9,6% para Discordo/Discordo Plenamente (Gráfico 7). Estes resultados parecem indicar que os professores inquiridos concordam com a inclusão desta dimensão na sua avaliação de desempenho, devendo o envolvimento dos professores nas diversas actividades da escola passar a integrar o objecto de avaliação, o que vai ao encontro de estudos efectuados por diversos autores como DARLING-HAMMOND, WISE e PEASE, 1983.

Consideram também que o empenhamento nas diversas actividades da escola deve ser objecto de avaliação, como evidenciam os resultados obtidos para o item 36. Assim, **86,3%** dos professores **concorda plenamente/concorda** e 9,6% discorda/discorda plenamente, como é visível no Gráfico 8.

Gráfico 7

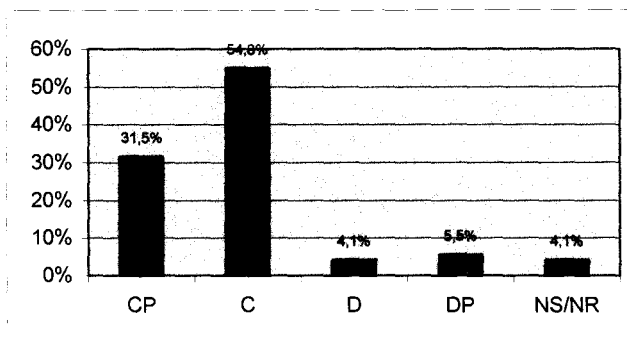
**Item 36**



O envolvimento nas diversas actividades da escola deve ser objecto de avaliação

Gráfico 8

**Item 43**



O empenhamento nas diversas actividades da escola deve ser objecto de avaliação

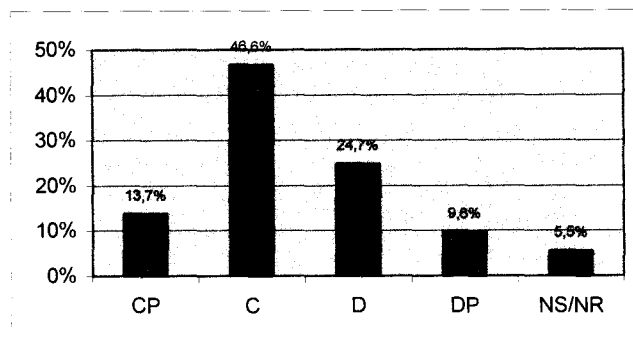
A forma como o professor planifica as actividades para os alunos é também considerada uma dimensão a incluir na avaliação de desempenho, item 50, manifestando a sua concordância **60,3%** destes professores (Gráfico 9). Quando se coloca a questão **da importância da capacidade de planificação** obtêm-se **68,5% de respostas concordantes** como é visível nas respostas ao item 56 (Gráfico 10).

No entanto a discordância, relativamente aos dois itens foi de 34,3%, na primeira formulação, e de 23,3%, na segunda, o que denota **uma menor concordância em relação à forma de planificação do que em relação à capacidade de planificação, abstractamente considerada. Contudo,**

estes resultados não colocam em causa a inclusão da planificação como dimensão a considerar na avaliação de desempenho.

Gráfico 9

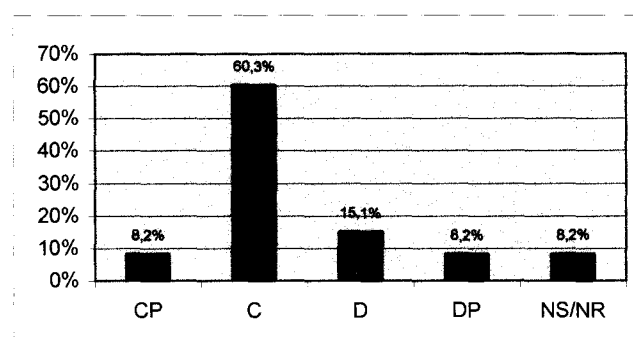
**Item 50**



A forma como planifico as actividades para os meus alunos deve ser avaliada

Gráfico 10

**Item 56**



É importante para a avaliação de desempenho a capacidade de planificação

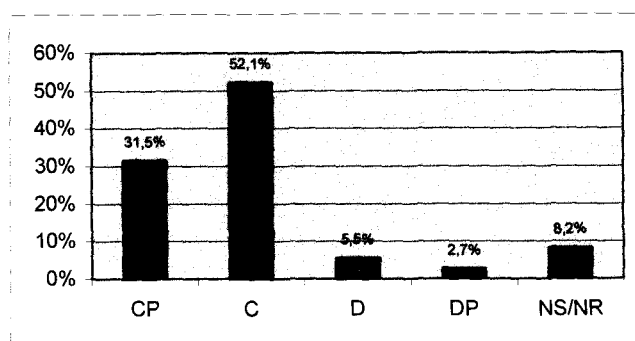
Referindo-nos agora ao item 62, verifica-se que **83,6% dos professores concorda que o saber-ser do professor deve ser uma das dimensões da avaliação de desempenho** o que vai ao encontro das posições de vários autores como NÓVOA (1992) e SCHÖN, (1992). Apenas 8,2% dos professores discorda (Gráfico 11).

Contudo ao focalizar a questão na dimensão pessoal do professor, como objecto de avaliação, item 83, verifica-se uma menor percentagem de

respostas nas posições **Concordo Plenamente/Concordo**, **67,1%**, enquanto a posição **Discordo/Discordo Plenamente** sobe para **16,4%**. Note-se que há ainda **16,4%** de respostas na posição **Não Sei/Não Respondo**. No total constata-se que há uma menor percentagem de concordância nesta dimensão, bem como uma percentagem apreciável de professores que se abstém (Gráfico 12).

Gráfico 11

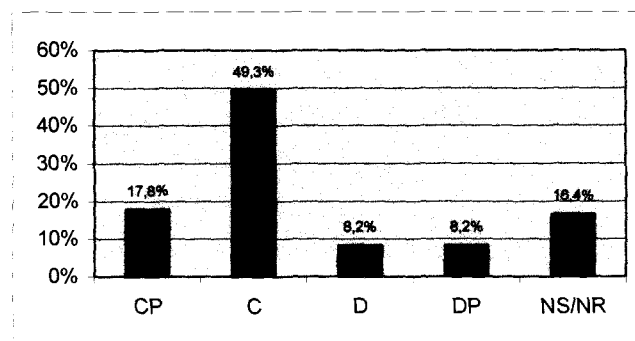
**Item 62**



Uma das dimensões da avaliação deve ser o saber-ser do professor

Gráfico 12

**Item 83**



A dimensão pessoal do professor deve, também, ser avaliada

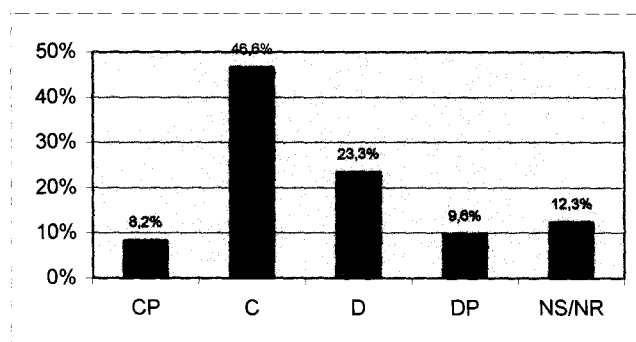
Os professores inquiridos consideram que “o que se observa na sala de aula deveria ser uma das dimensões a considerar na avaliação de desempenho”, item 73, verificando-se que o somatório das respostas em

relação às posições de **concordância** da escala, é de **54,8%** (Gráfico 13). Este valor sobe ligeiramente para **56,1%**, quando a questão coloca o desempenho na sala de aula como objecto de avaliação, item 78 (Gráfico 14). No entanto, **32,9%** do grupo de professores **discorda** quanto ao primeiro item e **31,5%** em relação ao segundo.

Embora seja maior o número dos que concordam do que o dos que discordam, os resultados parecem sugerir que estes professores se encontram divididos no considerar a sala de aula como um espaço para a avaliação de desempenho. No entanto, para alguns autores (PETERSON, 1995) este espaço é muito valorizado considerando que é nele que efectivamente se pode “*olhar*” o desempenho docente.

Gráfico 13

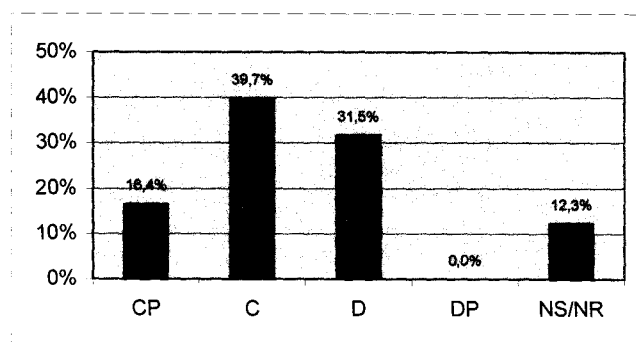
**Item 73**



O que se observa na sala de aula deveria ser um dos indicadores para a avaliação de desempenho

Gráfico 14

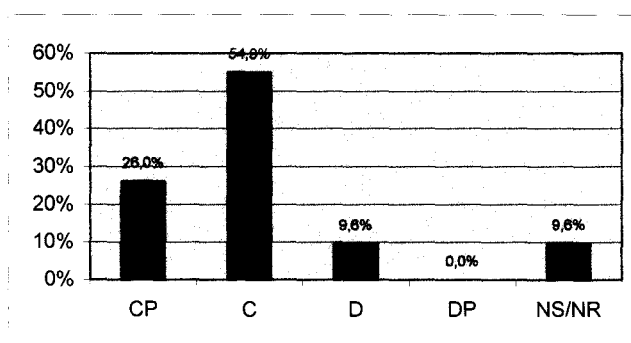
**Item 78**



O objecto de avaliação deveria ser a acção do professor na sala de aula

Apesar dos resultados obtidos relativamente à observação da acção do professor na sala de aula, **80,8% dos professores inquiridos concordou que o seu desempenho em sala de aula não é devidamente valorizado**, item 74. Se considerarmos que a função principal do professor se desenrola dentro deste espaço, somos levados a concluir que há um grau bastante significativo de concordância no que diz respeito à efectiva ausência de valorização do desempenho do professor na sala de aula (Gráfico 15), embora essa concordância não fosse tão elevada quando a questão fez coincidir o objecto de avaliação com a acção do professor na sala de aula.

Gráfico 15

**Item 74**

O meu desempenho diário na sala de aula não é devidamente valorizado

Parece-nos, assim, que relativamente ao objecto de avaliação, ou “**o que avaliar**”, há uma concordância significativa em relação às dimensões que foram apresentadas aos professores. Exceptuam-se os itens “*os resultados dos alunos devem integrar a avaliação de desempenho*” e “*o que se observa na sala de aula deveria ser uma das dimensões a considerar na avaliação de desempenho*”, que obtêm 30,1% e 46,6%, respectivamente. **Todas as outras se elevam acima dos 50%** para as posições de concordância.

Assim os professores parecem aceitar que na sua avaliação de desempenho os indicadores de análise sejam:

- **os métodos utilizados em sala de aula;**
- **a adequação das estratégias/actividades utilizadas em sala de aula;**
- **o empenhamento e o envolvimento nas diversas actividades de escola;**
- **o saber-ser do professor;**
- **a relação professor-aluno;**
- **a dimensão pessoal do professor;**
- **a planificação das actividades;**
- **a acção do professor na sala de aula;**
- **o que se observa na sala de aula;**

Relativamente aos resultados dos alunos, os professores encontram-se muito divididos, não havendo uma maioria expressiva a concordar com a sua utilização.

A análise dos resultados revela que estas dimensões são, na sua maioria, aceites por estes professores, como “objecto de avaliação”, o que está de acordo com investigações anteriores que apontam precisamente para a variedade de fontes de informação. PACHECO refere a este propósito que *“quer a performance perante os alunos, quer a colaboração com os seus pares, quer ainda o desenvolvimento no projecto educativo”*(1996:48), deverão fazer parte do objecto de avaliação. Nos quadros seguintes apresentamos as percentagens obtidas ordenadas em sentido decrescente, o que nos permite apreciar o grau de consenso obtido por cada um dos factores indicados:

## OBJECTO DE AVALIAÇÃO

Quadro nº 9

| Classificação | Dimensões Em Que Há Mais Concordâncias                                                                               | %    |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1º            | <b>Os métodos utilizados</b> , na sala de aula, devem ser avaliados conjuntamente <b>com estratégias/actividades</b> | 93,1 |
| 2º            | <b>O relacionamento entre professor-aluno</b> é uma das dimensões que deve ser contemplada na avaliação              | 90,4 |
| 3º            | <b>A adequação de estratégias usadas</b> , em contexto de sala de aula, deve ser objecto de avaliação                | 89,1 |
| 4º            | <b>O empenhamento</b> nas diversas actividades da escola deve, também, ser avaliado                                  | 86,3 |
| 5º            | <b>Uma das dimensões da avaliação deve ser o saber-ser</b> do professor                                              | 83,6 |
| 6º            | <b>O envolvimento</b> nas diversas actividades da escola deve ser objecto de avaliação                               | 82,2 |
| 7º            | O meu <b>desempenho em sala de aula não é</b> devidamente <b>valorizado</b>                                          | 80,8 |
| 8º            | A avaliação deve incidir sobre a relação professor-aluno                                                             | 78,1 |
| 9º            | É importante para a avaliação de desempenho a <b>capacidade de planificação</b> das actividades                      | 68,3 |
| 10º           | A <b>dimensão pessoal do professor</b> deve, também, ser <b>avaliada</b>                                             | 67,1 |
| 11º           | A <b>forma como planifico as actividades para os alunos</b> deve ser <b>avaliada</b>                                 | 60,3 |
| 12º           | O <b>objecto de avaliação</b> deveria ser a <b>acção do professor na sala de aula</b>                                | 56,1 |
| 13º           | O <b>que se observa na sala de aula</b> deveria ser uma das dimensões a <b>considerar na avaliação de desempenho</b> | 54,8 |

## OBJECTO DE AVALIAÇÃO

**Quadro nº 10**

| <b>Classificação</b> | <b>Dimensões Em Que Há Mais Discordâncias</b>                                   | <b>%</b> |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 1º                   | A avaliação de desempenho deve integrar os resultados dos alunos                | 46,6     |
| 2º                   | <b>Os resultados dos alunos</b> devem integrar a <b>avaliação de desempenho</b> | 43,9     |

### 6.3. Apresentação e Análise dos Resultados Relativos ao Tema 2:

#### “Para Quê Avaliar?”

No tema 2, “*finalidade da avaliação*”, seguimos a mesma metodologia na apresentação dos resultados, indicando primeiramente os itens com os quais um maior número de professores esteve de acordo (pontos de escala Concordo Plenamente/Concordo) e seguidamente os resultados obtidos nas posições Discordo/Discordo Plenamente. Podemos verificar no Quadro nº 11 quais as percentagens de concordância obtidas para cada item.

Quadro nº 11

#### FINALIDADE DA AVALIAÇÃO Percentagens de Concordâncias

| Item Nº | Conteúdo                                                                                  | CP / C<br>%                     | Gráfico<br>Nº |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| 4       | A avaliação deve contribuir para a promoção do desenvolvimento profissional.              | 28,8 / 60,3<br><b>Tot.=89,1</b> | 16            |
| 12      | A reflexão crítica sobre as práticas de ensino deve ser uma das finalidades da avaliação. | 31,5 / 61,6<br><b>Tot.=93,1</b> | 17            |
| 18      | A avaliação deve valorizar a imagem pública dos professores.                              | 26 / 50,7<br><b>Tot.=76,7</b>   | 18            |
| 23      | A avaliação deve valorizar a eficácia do desempenho.                                      | 19,2 / 58,9<br><b>Tot.=78,1</b> | 19            |
| 30      | O sistema avaliativo dos professores deveria permitir uma regulação da prática lectiva.   | 16,4 / 38,4<br><b>Tot.=54,8</b> | 20            |
| 32      | A avaliação deve contribuir para a identificação e resolução de problemas.                | 21,9 / 68,5<br><b>Tot.=90,4</b> | 22            |
| 39      | O desenvolvimento da organização-escola deve ser uma das finalidades da avaliação.        | 5,5 / 49,3<br><b>Tot.=54,8</b>  | 23            |
| 46      | Uma das finalidades da avaliação é a melhoria dos serviços prestados pelos professores.   | 12,3 / 53,4<br><b>Tot.=65,7</b> | 24            |
| 53      | A avaliação deve produzir informação que permita a regulação da prática lectiva.          | 8,2 / 58,9<br><b>Tot.=67,1</b>  | 21            |
| 59      | O controlo das minhas actividades deve, também, ser uma das finalidades da avaliação.     | 2,7 / 47,9<br><b>Tot.=50,6</b>  | 25            |
| 64      | A avaliação deve introduzir mecanismos de selecção, face ao desempenho de cada um.        | 9,6 / 35,6<br><b>Tot.=45,2</b>  | 26            |

|    |                                                                                                                |                                 |    |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|----|
| 71 | A avaliação deve permitir a identificação das minhas necessidades de desenvolvimento profissional.             | 24,7 / 65,8<br><b>Tot.=90,5</b> | 27 |
| 75 | A avaliação é importante como sistema de detecção ou reforço de atitudes.                                      | 12,3 / 60,3<br><b>Tot.=72,6</b> | 28 |
| 89 | O sistema de avaliação deve permitir uma leitura fiável do desempenho individual, para progressão na carreira. | 16,4 / 47,9<br><b>Tot.=64,3</b> | 30 |

No que respeita a discordâncias, os resultados obtidos foram os seguintes:

### Quadro nº 12

#### FINALIDADE DA AVALIAÇÃO Percentagens de Discordâncias

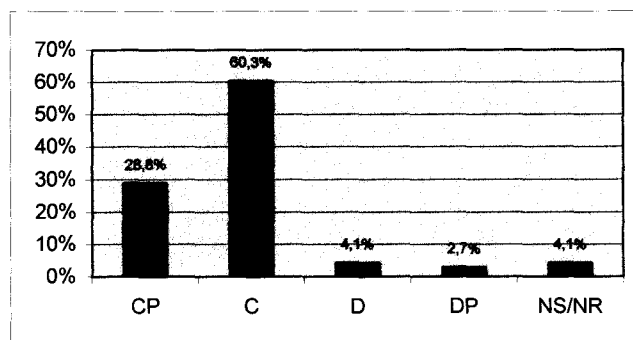
| Item Nº | Conteúdo                                                                                                          | D / DP<br>%                     | Gráfico |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------|
| 2       | A avaliação é apenas uma formalidade burocrática                                                                  | 38,8 / 41,1<br><b>Tot.=79,9</b> | 31      |
| 9       | A progressão na carreira deveria ser automática                                                                   | 37 / 11<br><b>Tot.=48</b>       | 32      |
| 69      | A avaliação de desempenho, tal como se processa actualmente, valoriza a profissão de professor                    | 50,7 / 21,9<br><b>Tot.=72,6</b> | 33      |
| 84      | Qualquer sistema de avaliação é melhor do que nenhum                                                              | 34,2 / 15,1<br><b>Tot.=49,3</b> | 34      |
| 87      | O sistema de avaliação deve servir para, a nível individual, se prestar contas, a fim de se progredir na carreira | 32,9 / 15,1<br><b>Tot.=48</b>   | 29      |

Parece haver um largo consenso relativamente ao contributo da avaliação para o desenvolvimento profissional, como mostram os resultados obtidos no item 4, onde se afirma que “a avaliação deve contribuir para a promoção do desenvolvimento profissional”. No Gráfico 16, pode ver-se que os pontos da escala **Concordo/Concordo Plenamente** somaram, conjuntamente, **89,1%** das opiniões, o que nos leva a inferir que os inquiridos concordaram

maioritariamente com esta finalidade atribuída à avaliação de desempenho de promover o desenvolvimento profissional como defendem vários autores (DAY, 1993; FERNANDES, 1999).

Gráfico 16

**Item 4**

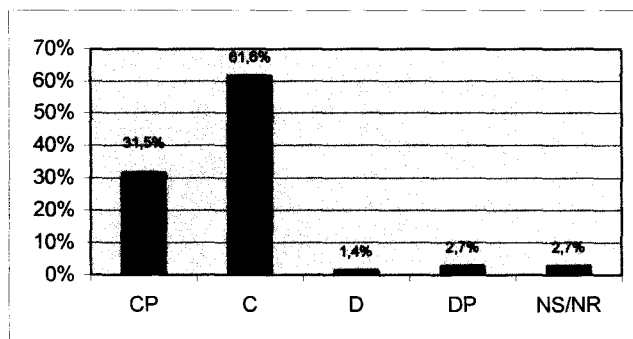


A avaliação deve contribuir para a promoção do desenvolvimento profissional

Uma elevada percentagem, **92,1% dos inquiridos, concorda/concorda plenamente** que uma das finalidades da avaliação é a reflexão crítica sobre a prática de ensino, item 12, Gráfico 17. A avaliação de desempenho assume, assim, uma função de retroacção que pode regular a acção, inserindo-se na reflexão sobre a acção, como preconiza SCHÖN (1992).

Gráfico 17

**Item 12**



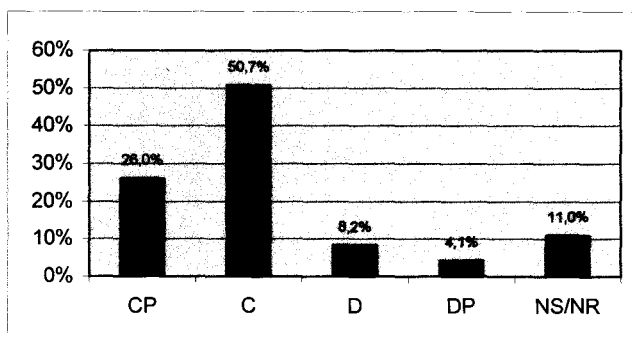
A reflexão crítica sobre as práticas de ensino deve ser uma das finalidades da avaliação

A maioria dos inquiridos entende, também, que a avaliação de desempenho deve contribuir para uma dignificação da imagem da classe, junto da opinião pública, item 18, atingindo 76,7% o somatório dos pontos da escala **Concordo/Concordo Plenamente** (Gráfico 18).

Se tomarmos em consideração estudos publicados sobre esta temática, que apontam no sentido de uma desvalorização da profissão, esta parece ser uma forma reactiva da classe, que espera que a avaliação de desempenho constitua um contributo decisivo para melhorar o seu posicionamento na escala social.

Gráfico 18

**Item 18**

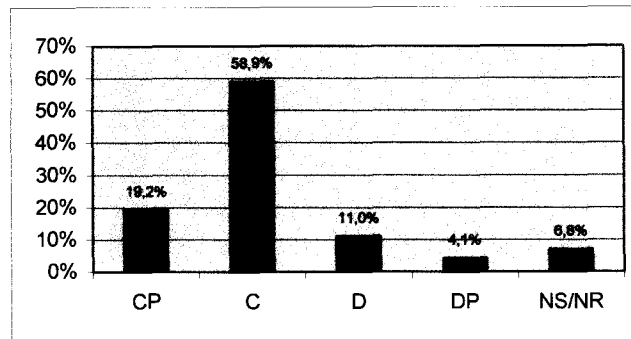


A avaliação deve valorizar a imagem pública dos professores

Os resultados relativos ao item 23, onde se afirma que “*a avaliação deve valorizar a eficácia do desempenho*”, mostram que **78,1% dos professores concorda com esta proposição** (Gráfico 19), que atribui à avaliação a função de determinar o valor e o mérito do desempenho (SCRIVEN, 1978; ALMEIDA, 1996).

Gráfico 19

## Item 23



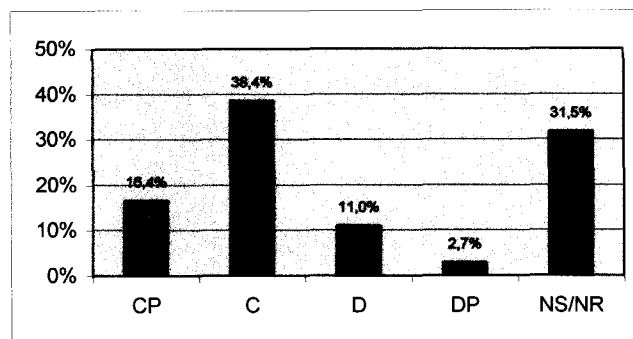
A avaliação deve valorizar a eficácia do desempenho

Da análise comparativa dos resultados obtidos nos itens 30 “*o sistema avaliativo dos professores deveria permitir uma regulação da prática lectiva*” e 53 “*a avaliação deve produzir informação que permita a regulação da prática lectiva*” (Gráficos 20 e 21), verifica-se que o nível de respostas concordantes sobe quando o enfoque da questão se coloca na produção de informação para regular a prática lectiva.

Assim, verifica-se que cerca de **54,8% professores concorda/concorda plenamente que o sistema avaliativo deve permitir uma regulação da prática lectiva, subindo este valor para 67, 1% no item 53**. Note-se, no entanto, que há 31,5% de não respostas, no item 30, enquanto no item 53 este valor desce para 16,4%. Daqui parece concluir-se que os inquiridos estão de acordo, sobretudo quanto à produção de informação para uma melhor regulação da prática lectiva, o que vai ao encontro de perspectivas defendidas por CASTRO-ALMEIDA, BOTERF e NÓVOA (1993).

Gráfico 20

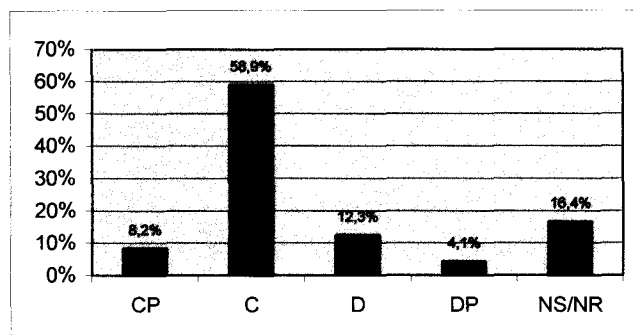
Item 30



O sistema avaliativo dos professores deveria permitir uma regulação da prática lectiva

Gráfico 21

Item 53



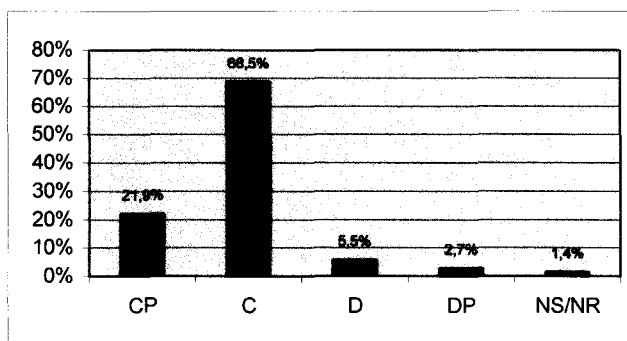
A avaliação deve produzir informação que permita a regulação da prática lectiva

Considerando agora os resultados obtidos, no item 32, “*a avaliação deve contribuir para a identificação e resolução de problemas*” (Gráfico 22), verifica-se que os pontos da escala **Concordo/Concordo Plenamente** atingem **90,4%**, o que nos leva a concluir que os professores entendem que uma das finalidades da avaliação de desempenho deve ser a identificação e resolução de problemas. Esta finalidade vai permitir não só ao professor, mas também à escola como organização, identificar e resolver

constrangimentos que ocorrem no sistema educativo, concorrendo desta forma para melhorar a qualidade do ensino.

Gráfico 22

**Item 32**

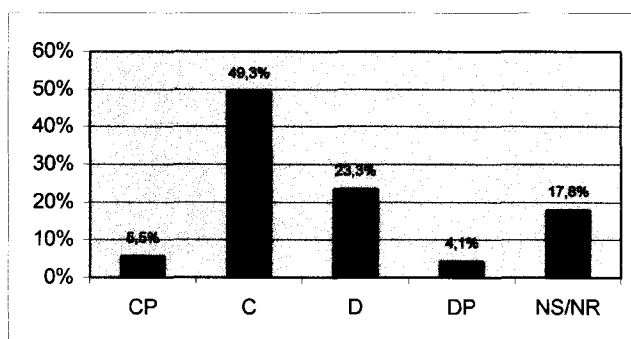


A avaliação deve contribuir para a identificação e resolução de problemas

Como se pode ver no Gráfico 23, **54,8% dos professores concorda/concorda plenamente que uma das finalidades da avaliação é o desenvolvimento da organização-escola**, como se afirma no item 39. Todavia 27,4% discorda/discorda plenamente dessa finalidade e 17,8% não responde.

Gráfico 23

**Item 39**

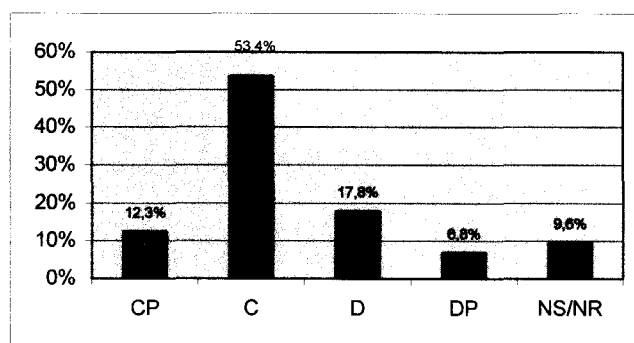


O desenvolvimento da organização-escola deve ser uma das finalidades da avaliação

Quanto ao item 46, que afirma que “*uma das finalidades da avaliação é a melhoria dos serviços prestados pelos professores*”, verifica-se que os pontos da escala **Concordo/Concordo Plenamente** obtêm **65,7% das respostas dadas** (Gráfico 24). Destes resultados se infere que os professores são da opinião que a melhoria dos serviços por eles prestados deve ser uma das finalidades da avaliação de desempenho.

Gráfico 24

**Item 46**

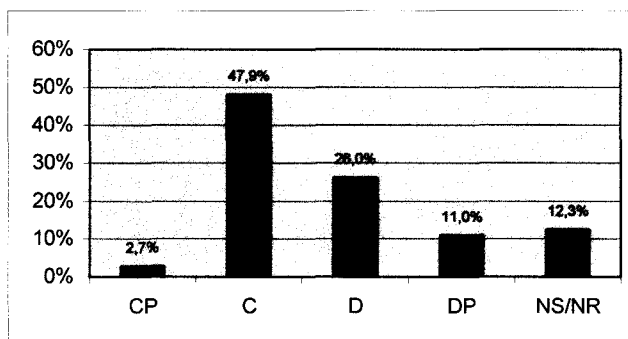


Uma das finalidades da avaliação é a melhoria dos serviços prestados pelos professores

O controlo das actividades do professor como finalidade da avaliação de desempenho, item 59, obtém **50,6% de respostas concordantes**, discordando desta afirmação 37% (Gráfico 25). Verifica-se a existência de opiniões divergentes nos inquiridos, mostrando-se alguns professores relutantes quanto à inclusão deste indicador na sua avaliação de desempenho.

Gráfico 25

**Item 59**

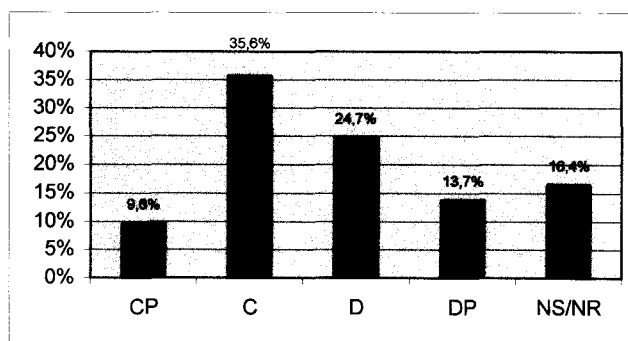


O controlo das minhas actividades deve, também, ser uma das finalidades da avaliação

Relativamente ao item 64, “a avaliação deve introduzir mecanismos de selecção, face ao desempenho de cada um”, é notória, a diversidade de opiniões no que respeita à possibilidade de se introduzirem mecanismos de selecção face ao desempenho individual (Gráfico 26). Sem dúvida que **45,2% dos inquiridos concorda com a introdução destes mecanismos**, no entanto, 38,4% discorda dessa introdução. Há ainda a assinalar que 16,4% não responde. Tomados conjuntamente os resultados parecem indicar que os professores se encontram divididos relativamente à selectividade da avaliação.

Gráfico 26

**Item 64**

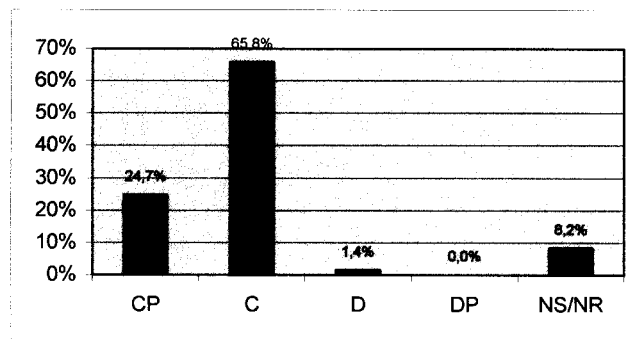


A avaliação deve introduzir mecanismos de selecção, face ao desempenho de cada um

Pela análise do Gráfico 27, verificamos que é bastante expressiva a concordância relativa ao item 71, segundo o qual “a avaliação deve permitir a identificação das necessidades do professor”. Note-se que a percentagem de respostas obtidas nos pontos da escala **Concordo/Concordo Plenamente** foi de **90,5%**. Com este grau de concordância conclui-se que os professores atribuem um grau elevado de importância à identificação das suas necessidades profissionais e à avaliação de desempenho como processo utilizado para as detectar.

Gráfico 27

**Item 71**

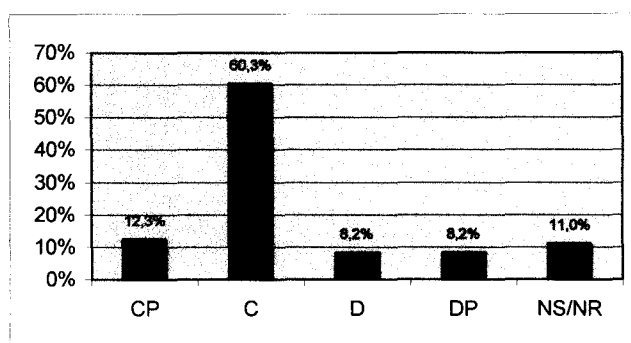


A avaliação deve permitir a identificação das minhas necessidades profissionais

A opinião dos professores sobre a importância da avaliação como sistema de detecção ou reforço de atitudes, item 75, **merece a concordância de 72,6% dos inquiridos (concordo/concordo plenamente), como se infere dos dados apresentados no Gráfico 28.** Esta indicação, expressa pelos inquiridos, aponta no sentido da avaliação poder detectar ou reforçar atitudes que apareçam associadas a práticas profissionais no sentido de as adequar ao contexto onde se inserem.

Gráfico 28

## Item 75



A avaliação é importante como sistema de detecção ou reforço de atitudes

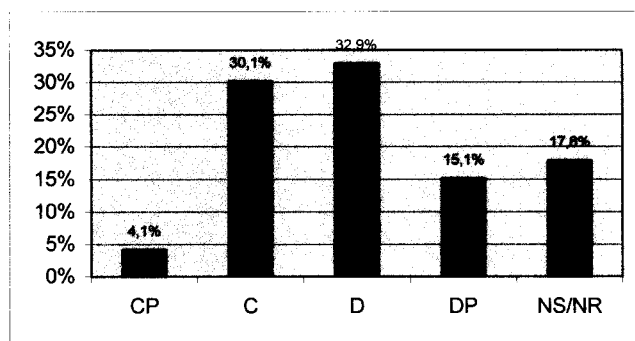
Comparando-se as respostas obtidas no item 87, “*o sistema de avaliação deve servir para, a nível individual, se prestar contas, a fim de se progredir na carreira*” e o item 89, “*o sistema de avaliação deve permitir uma leitura fiável do desempenho individual, para progressão na carreira*”, verifica-se que o **primeiro item** obtém **uma concordância expressiva com 64,3%**, ou seja, a maioria dos inquiridos concorda com um sistema de avaliação que permita uma leitura fiável do desempenho individual para progressão na carreira. Contudo, quando se coloca a questão da progressão na carreira, acentuando o factor individual na prestação de contas, para progressão na carreira, verifica-se o contrário, isto é, **48% dos inquiridos discorda/discorda plenamente, apenas 34,2% concorda e 17,8 não responde** (Gráficos 29 e 30).

Estes resultados mostram que o centrar da questão na prestação de contas desencadeia uma reacção de recusa por parte dos professores. Esta constatação leva-nos a afirmar como DAY(1993:98) que as dinâmicas avaliativas devem ser utilizadas para promover o desenvolvimento do

peçoal docente e não para acentuar lógicas de responsabilização individual por problemas que têm uma causalidade múltipla.

Gráfico 29

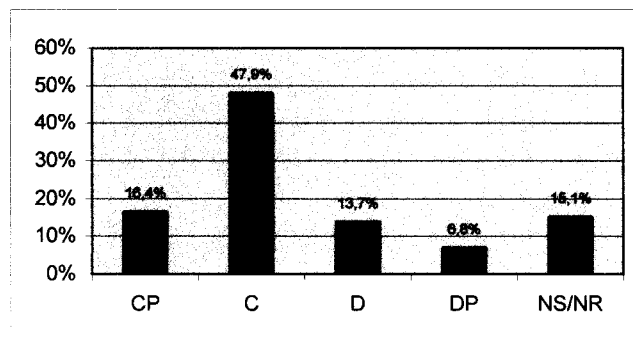
**Item 87**



O sistema de avaliação deve servir para, a nível individual, se prestar contas, a fim de se progredir na carreira

Gráfico 30

**Item 89**



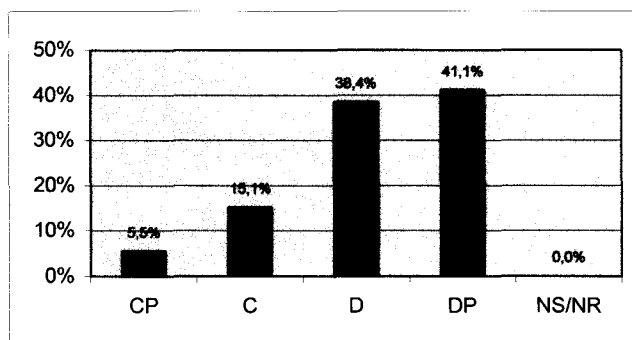
O sistema de avaliação deve permitir uma leitura fiável do desempenho individual, para progressão na carreira

Passando agora para a análise dos itens que obtiveram discordâncias significativas e começando pelo item 2, segundo o qual “*a avaliação é apenas uma formalidade burocrática*”, constata-se que a maioria dos inquiridos, **79,9%, discorda/discorda plenamente** (Gráfico 31). Parece, assim, que os professores inquiridos consideram que a avaliação não deve

ser encarada de uma forma meramente administrativa, como um *pró-forma* cujo objectivo principal seria, por um lado, cumprir esta “formalidade”, de modo a evitar conflitos entre os diversos actores em presença no acto de avaliar e, por outro, cumprir, sem ter de suportar outros custos, por parte do poder central.

Gráfico 31

## Item 2



A avaliação é apenas uma formalidade burocrática

Quando questionados sobre a progressão automática na carreira, item 9, **48% dos professores discorda/discorda plenamente**, enquanto 42,5% concorda/concorda plenamente, havendo ainda 9,6% de professores que não responde, como se pode ver no Gráfico 32.

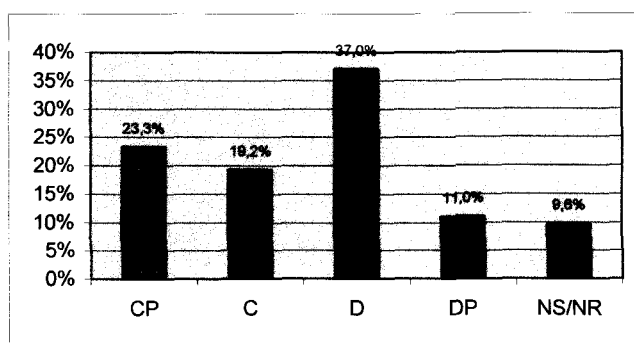
Os resultados a este item indicam uma divergência de opiniões que parece apontar para entendimentos distintos das finalidades da avaliação de desempenho. Estes resultados evidenciam que há um grupo de professores a desejarem um modelo de avaliação de desempenho que os promova pessoal e profissionalmente, lhes reconheça mérito e empenho e os ajude simultaneamente a encontrar soluções para os problemas com que se defrontam na sua prática lectiva. Por outro lado, há um grupo de professores que, provavelmente, por receio de que surja um modelo de avaliação baseado numa lógica de prestação de contas, prefere um modelo

de avaliação de desempenho onde todo o percurso profissional seja independente.

Julgamos, contudo, que não é o caminho do facilitismo que os professores querem para o processo de avaliação de desempenho, como já ficou demonstrado em respostas dadas a outros itens.

Gráfico 32

**Item 9**

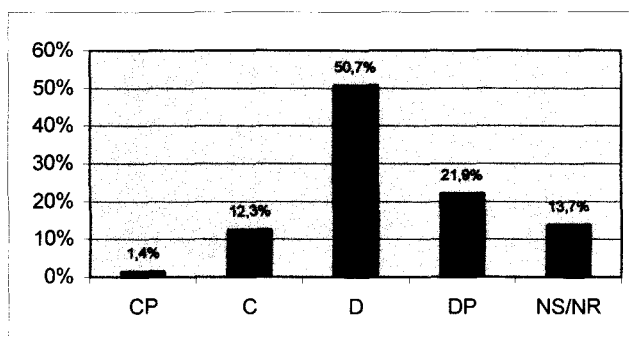


A progressão na carreira deveria ser automática

No que respeita ao item 69, “a avaliação de desempenho, tal como se processa actualmente, valoriza a profissão de professor”, **72,6% dos professores discorda/discorda plenamente** (Gráfico 33). Deste resultado se conclui que os professores inquiridos entendem que este modelo de avaliação não dá um contributo positivo para a sua valorização profissional.

Gráfico 33

**Item 69**



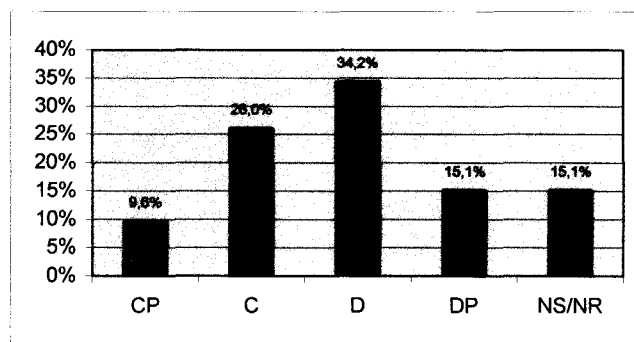
A avaliação de desempenho, tal como se processa actualmente, valoriza a profissão de professor

Quanto ao item 84, onde se afirma que “*qualquer modelo de avaliação é melhor do que nenhum*”, os resultados obtidos demonstram que **49,3% dos professores não concorda com o facto de qualquer sistema de avaliação ser melhor que nenhum**. A opinião dos inquiridos vai no sentido de preferir a ausência de avaliação de desempenho à implementação de um qualquer modelo avaliativo (Gráfico 34). Note-se, no entanto, que **35,6% dos professores entende precisamente o contrário**, ou seja, é preferível a aplicação de um qualquer modelo de avaliação do que nenhum.

Apesar da divergência de opiniões, parece que, quer para uma posição, quer para outra, é essencial para a definição do modelo de avaliação de desempenho que este contribua de forma evidente para valorizar a prática docente, posição que procura contrariar a desvalorização que se verifica na profissão (NÓVOA, 1992).

Gráfico 34

## Item 84



Qualquer modelo de avaliação é melhor do que nenhum

De acordo com a análise efectuada aos resultados relativos ao “**para quê**” avaliar, onde procurámos delimitar algumas das “*finalidades da avaliação*”, temos de concluir que há um grande consenso relativamente às seguintes: **identificar necessidades de formação e de desenvolvimento, valorizar a imagem pública dos professores e promover a eficácia do desempenho e o desenvolvimento profissional**.

Nos quadros que se seguem referenciamos os indicadores relativos a este tema que foram objecto de concordância (Quadro nº 13) e de discordância (Quadro nº 14) com as percentagens respectivas, por ordem decrescente, o que permite reconhecer algumas finalidades tidas como desejáveis num modelo de avaliação do desempenho de professores.

### FINALIDADES DA AVALIAÇÃO

Quadro nº 13

| Classificação | Dimensões Em Que Há Mais Concordâncias                                                                                              | %    |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1º            | <b>A reflexão crítica</b> sobre as práticas de ensino deve ser <b>uma das finalidades da avaliação</b>                              | 93,1 |
| 2º            | <b>A avaliação</b> deve permitir a identificação das minhas <b>necessidades de desenvolvimento profissional</b>                     | 90,5 |
| 3º            | <b>A avaliação</b> deve contribuir para a <b>identificação e resolução de problemas</b>                                             | 90,4 |
| 4º            | <b>A avaliação</b> deve contribuir para a <b>promoção do desenvolvimento profissional</b>                                           | 89,1 |
| 5º            | <b>A avaliação</b> deve valorizar a <b>eficácia do desempenho</b>                                                                   | 78,1 |
| 6º            | <b>A avaliação</b> deve valorizar a <b>imagem pública dos professores</b>                                                           | 76,7 |
| 7º            | <b>A avaliação</b> é importante como <b>sistema de detecção ou reforço de atitudes</b>                                              | 72,6 |
| 8º            | <b>A avaliação</b> deve <b>produzir informação</b> que permita a <b>regulação da prática lectiva</b>                                | 67,1 |
| 9º            | Uma das <b>finalidades da avaliação</b> é a <b>melhoria dos serviços</b> prestados pelos professores                                | 65,7 |
| 10º           | O sistema de <b>avaliação</b> deve permitir uma <b>leitura fiável do desempenho individual</b> , para <b>progressão na carreira</b> | 64,3 |
| 11º           | O sistema de <b>avaliativo</b> deve permitir uma <b>regulação da prática lectiva</b>                                                | 54,8 |
| 11º           | O <b>desenvolvimento da organização-escola</b> deve ser uma das <b>finalidades da avaliação</b>                                     | 54,8 |
| 12º           | O <b>controlo das minhas actividades</b> deve, também, ser uma das <b>finalidades da avaliação</b>                                  | 50,6 |
| 13º           | <b>A avaliação</b> deve introduzir mecanismos de <b>selecção</b> , face ao <b>desempenho de cada um</b>                             | 45,2 |

## FINALIDADES DA AVALIAÇÃO

Quadro nº 14

| Classificação | Dimensões Em Que Há Mais Discordâncias                                                                                                | %    |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1º            | A <b>avaliação</b> é apenas uma <b>formalidade burocrática</b>                                                                        | 79,9 |
| 2º            | A <b>avaliação de desempenho</b> , tal como se processa actualmente, <b>valoriza a profissão de professor</b>                         | 72,6 |
| 3º            | <b>Qualquer sistema de avaliação é melhor do que nenhum</b>                                                                           | 49,3 |
| 4º            | A <b>progressão</b> na carreira deveria ser <b>automática</b>                                                                         | 48   |
| 4º            | O sistema de <b>avaliação</b> deve servir para, a <b>nível individual</b> se prestar contas, a fim de se <b>progredir na carreira</b> | 48   |

#### 6.4. Apresentação e Análise dos Resultados Relativos ao Tema 3:

##### *“Representações Sobre o Actual Modelo de Avaliação”*

No tema 3, “*representações sobre o actual modelo de avaliação*”, começamos, como nos outros temas, por apresentar em primeiro lugar os itens que alcançaram maior valor nas posições da escala Concordo Plenamente/Concordo (Quadro nº 15) mostrando as percentagens obtidas para cada item e de seguida as posições Discordo/Discordo Plenamente (Quadro nº 16).

**Quadro nº 15**

##### **REPRESENTAÇÕES SOBRE O ACTUAL MODELO DE AVALIAÇÃO Percentagens de Concordâncias**

| <b>Item Nº</b> | <b>Conteúdo</b>                                                           | <b>CP / C<br/>%</b>             | <b>Gráfico<br/>Nº</b> |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|
| 37             | Acho a avaliação de desempenho, tal como está, perfeitamente dispensável. | 21,9 / 37<br><b>Tot.=58,9</b>   | 35                    |
| 63             | Este sistema da avaliação não me satisfaz.                                | 26 / 53,4<br><b>Tot.=79,4</b>   | 36                    |
| 79             | Sei que, quer me esforce ou não, a minha avaliação será sempre igual.     | 16,4 / 39,7<br><b>Tot.=56,1</b> | 39                    |

No que respeita a discordâncias, o quadro apresenta-se da seguinte forma:

**Quadro nº 16**

##### **REPRESENTAÇÕES SOBRE O ACTUAL MODELO DE AVALIAÇÃO Percentagens de Discordâncias**

| <b>Item Nº</b> | <b>Conteúdo</b>                                          | <b>D / DP<br/>%</b>           | <b>Gráfico</b> |
|----------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------|----------------|
| 16             | O meu desempenho é reconhecido neste modelo de avaliação | 37 / 15,1<br><b>Tot.=52,1</b> | 40             |

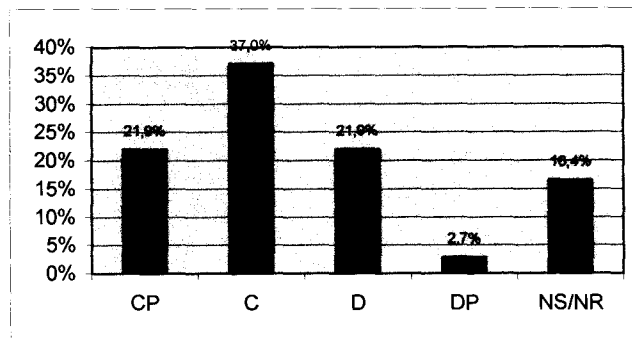
|    |                                                                                                                                    |                                 |    |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|----|
| 25 | Este sistema de avaliação permite-me evoluir profissionalmente                                                                     | 43,8 / 21,9<br><b>Tot.=65,7</b> | 41 |
| 44 | A forma como a avaliação de desempenho se processa, no actual modelo, permite-me reorientar a prática lectiva no sentido positivo. | 38,4 / 13,7<br><b>Tot.=52,1</b> | 42 |
| 51 | Este modelo de avaliação satisfaz-me plenamente                                                                                    | 47,9 / 32,9<br><b>Tot.=80,8</b> | 37 |
| 57 | Este sistema de avaliação de desempenho concorre para uma plena satisfação profissional                                            | 45,2 / 37<br><b>Tot.=82,2</b>   | 38 |

Vejamos agora, mais pormenorizadamente, as respostas obtidas para cada um dos itens. Quanto ao item 37, “*acho a avaliação de desempenho, tal como está perfeitamente dispensável*”, **58,9% dos inquiridos é de opinião que a forma como se processa a avaliação de desempenho, neste momento, não a torna indispensável ou útil para o desempenho da sua actividade** (Gráfico 35). No entanto, 21,9% dos professores discorda deste entendimento, existindo ainda 16,4% que se abstém de qualquer opinião.

Já no item 63, “*este sistema de avaliação não me satisfaz*”, a percentagem de respostas obtidas é de **79,4%**, nos pontos da escala **Concordo/Concordo Plenamente**, o que não oferece dúvidas quanto à insatisfação com o actual modelo de avaliação (Gráfico 36). Estes resultados levam-nos a concluir que este sistema de avaliação de desempenho não satisfaz a maioria dos inquiridos.

Gráfico 35

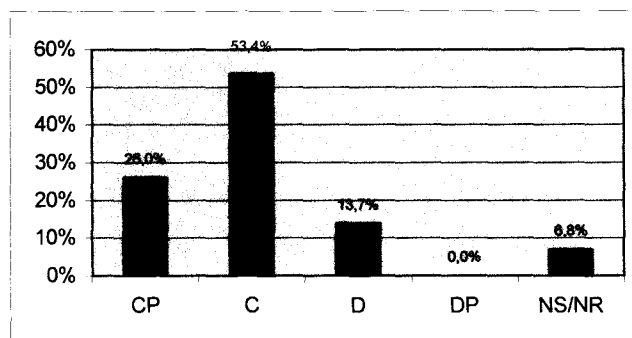
**Item 37**



Acho a avaliação de desempenho, tal como está, perfeitamente dispensável

Gráfico 36

**Item 63**



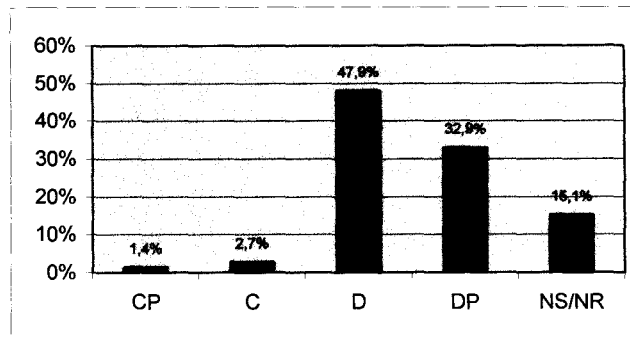
Este sistema de avaliação não me satisfaz

Esta insatisfação com o actual sistema de avaliação de desempenho é confirmada pela comparação dos resultados obtidos quer no item 51, “*este modelo de avaliação satisfaz-me plenamente*”, quer no item 57, “*este modelo de avaliação concorre para uma plena satisfação profissional*”. Os resultados apresentados revelam-nos que os professores não estão satisfeitos profissionalmente com este modelo de avaliação uma vez que as **percentagens de discordância se elevam a 80,8% para o item 51 e a 82,8% para o item**

53, como se pode ver nos Gráficos 37 e 38, podendo concluir-se que há um forte descontentamento com o actual modelo de avaliação de desempenho.

Gráfico 37

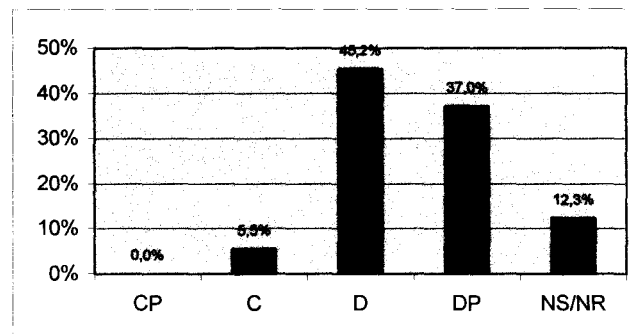
**Item 51**



Este modelo de avaliação satisfaz-me plenamente

Gráfico 38

**Item 57**



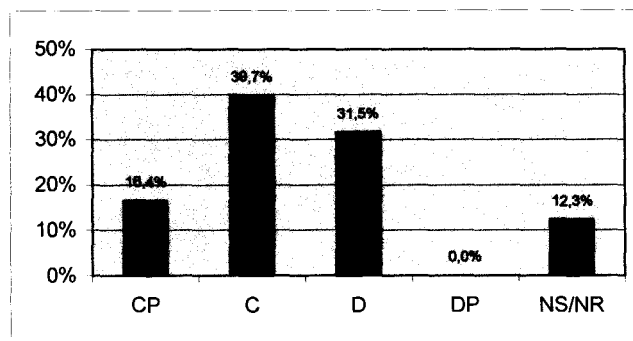
Este sistema de avaliação de desempenho concorre para uma plena satisfação profissional

Analisando as respostas ao item 79, “*sei que, quer me esforce ou não, a minha avaliação será sempre igual*”, observamos que os pontos da escala **Concordo/Concordo Plenamente atingem os 56,1%**, enquanto 31,5% dos professores é de opinião contrária (Gráfico 39). Estes resultados parecem indicar que há uma maioria de professores que entende que o resultado da avaliação é sempre igual, independentemente do esforço dispendido no

desempenho profissional, ou seja, entendem que o actual modelo de avaliação não atende a variações dinâmicas e atitudes individuais a nível do desempenho profissional.

Gráfico 39

**Item 79**

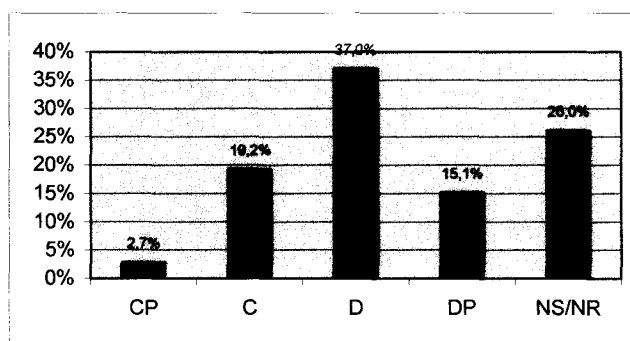


Sei que, quer me esforce ou não, a minha avaliação será sempre igual

Situando-nos agora nas respostas obtidas pelo item 16, “*o meu desempenho é reconhecido neste modelo de avaliação*”, verificamos que **52,1% dos professores discorda/discorda plenamente que o seu desempenho seja reconhecido neste modelo avaliativo**. Confirma-se assim que, efectivamente, uma parte significativa dos inquiridos considera que o processo avaliativo em vigor não valoriza o seu desempenho profissional. No entanto, este item obtém, também, **um nível elevado de não respostas (26%)**, o que nos leva a admitir que muitos professores, embora não reconheçam a este modelo de avaliação qualidades para apreciar o seu desempenho profissional, provavelmente por desconhecimento de propostas de outros modelos, preferem não emitir opinião (Gráfico 40).

Gráfico 40

**Item 16**

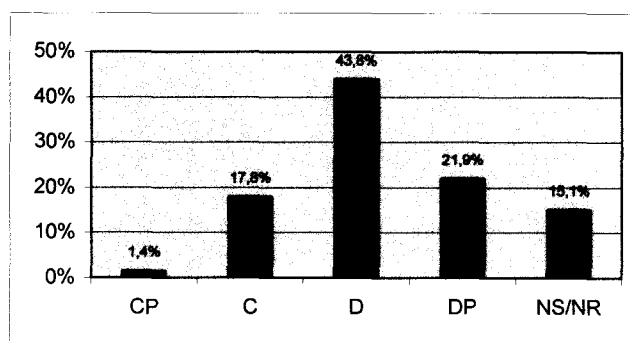


O meu desempenho é reconhecido neste modelo de avaliação

Somente 19,2% dos inquiridos concorda/concorda plenamente que *este sistema de avaliação (lhes) permite evoluir profissionalmente*, item 25, enquanto **65,7% dos professores discorda dessa afirmação, considerando que este sistema avaliativo não os faz evoluir profissionalmente** (Gráfico 41), isto é, para uma parte significativa dos inquiridos o desenvolvimento profissional é algo que a aplicação deste modelo de avaliação de desempenho não promove.

Gráfico 41

**Item 25**

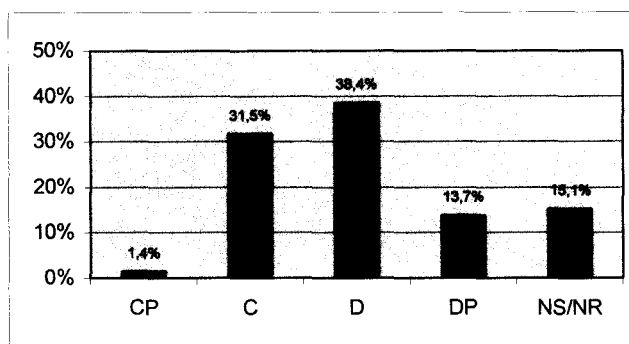


Este sistema de avaliação permite-me evoluir profissionalmente

A afirmação “*A forma como a avaliação de desempenho, se processa, no actual modelo, permite-me reorientar a prática lectiva, no sentido positivo*”, item 44, **merece a discordância de 52,1% dos professores**. Estes resultados parecem confirmar os anteriores que apontam no sentido de se achar que o modelo de avaliação de desempenho, actualmente em vigor, não consegue desencadear mecanismos de retroacção que permitam reequacionar a prática de forma dinâmica, numa constante procura que poderia conduzir ao traçar de novos caminhos (Gráfico 42).

Gráfico 42

**Item 44**



A forma como a avaliação de desempenho se processa, no actual modelo, permite-me reorientar a prática lectiva, no sentido positivo

Foi a necessidade de percebermos melhor as representações que os professores detêm sobre o actual modelo de avaliação de desempenho, que nos levou a colocar o conjunto de questões que integram este tema, na convicção de que a informação obtida ajudaria a compreender e a perspectivar a importância das representações sobre a avaliação de desempenho.

Neste sentido e considerando as dimensões por nós colocadas, os resultados obtidos revelam uma má imagem do actual modelo de avaliação de desempenho, por parte dos professores. É, ainda, de lembrar que os professores consideram que no actual modelo de avaliação o seu desempenho

não é valorizado, conforme os resultados apurados no tema 1. Os Quadros nº 17 e nº 18 abaixo apresentados, permitem visualizar os resultados obtidos, parecendo legítimo concluir, a partir deles, que este sistema de avaliação de desempenho não satisfaz a maioria dos inquiridos, pois não atende ao desempenho individual, não permite uma reorientação construtiva da prática lectiva, nem promove o desenvolvimento profissional.

### REPRESENTAÇÕES SOBRE O ACTUAL MODELO DE AVALIAÇÃO

Quadro nº 17

| Classificação | Dimensões Em Que Há Mais Concordâncias                                     | %    |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------|------|
| 1º            | Este sistema de avaliação não me satisfaz                                  | 79,4 |
| 2º            | Acho a avaliação de desempenho, tal como está, perfeitamente dispensável   | 58,9 |
| 3º            | Sei que, quer me esforce ou não, a minha avaliação será sempre igual       | 56,1 |
| 4º            | O sistema de avaliatiivo deveria permitir uma regulação da prática lectiva | 54,8 |

### REPRESENTAÇÕES SOBRE O ACTUAL MODELO DE AVALIAÇÃO

Quadro nº 18

| Classificação | Dimensões Em Que Há Mais Discordâncias                                                                                          | %    |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1º            | Este sistema de avaliação de desempenho concorre para uma plena satisfação profissional                                         | 82,2 |
| 2º            | Este modelo de avaliação satisfaz-me plenamente                                                                                 | 80,8 |
| 3º            | A avaliação de desempenho, tal como se processa, no actual modelo, permite-me reorientar a prática lectiva, no sentido positivo | 72,6 |

|    |                                                                           |      |
|----|---------------------------------------------------------------------------|------|
| 4º | Este sistema de <b>avaliação</b> permite <b>evoluir profissionalmente</b> | 65,7 |
| 5º | O meu <b>desempenho é reconhecido</b> , neste <b>modelo de avaliação</b>  | 52,1 |

### 6.5. Apresentação e Análise dos Resultados Relativos ao Tema 4:

#### “Quem Avalia?”

Continuando a nossa análise à Parte II, tema 4, *quem avalia*, podemos observar nos Quadros nº 19 e nº 20 as percentagens obtidas nas posições da escala Concordo Plenamente/Concordo e Discordo/Discordo Plenamente, relativamente aos itens que integram este tema.

**Quadro nº 19**

#### QUEM AVALIA Percentagens de Concordâncias

| Item Nº | Conteúdo                                                                                                            | CP / C<br>%                     | Gráfico<br>Nº |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| 10      | Os critérios para pertencer à Comissão Especializada deveriam ser explicitados.                                     | 32,9 / 49,3<br><b>Tot.=82,2</b> | 43            |
| 24      | O órgão de gestão da escola deveria ter um papel mais activo na avaliação de desempenho do corpo docente da escola. | 17,8 / 52,1<br><b>Tot.=69,9</b> | 54            |
| 38      | A intervenção de vários avaliadores tornaria a avaliação de desempenho mais independente e fiel.                    | 9,6 / 56,2<br><b>Tot.=65,8</b>  | 45            |
| 45      | A informação produzida pelo meu relatório é objecto de análise por parte do órgão de gestão.                        | 0 / 45,2<br><b>Tot.=45,2</b>    | 46            |
| 66      | Os avaliados devem poder recusar o avaliador.                                                                       | 19,2 / 47,9<br><b>Tot.=67,1</b> | 56            |
| 70      | O avaliador deve ser alguém que coopere e apoie.                                                                    | 28,8 / 57,5<br><b>Tot.=86,3</b> | 49            |
| 76      | O avaliador deve ter mais experiência que o avaliado.                                                               | 37 / 41,1<br><b>Tot.=78,1</b>   | 50            |
| 80      | O avaliador deve ser do mesmo nível de ensino.                                                                      | 28,8 / 45,2<br><b>Tot.=74</b>   | 51            |
| 86      | O avaliador deve ser do mesmo grupo disciplinar do avaliado.                                                        | 20,5 / 52,1<br><b>Tot.=72,6</b> | 52            |

## Quadro nº20

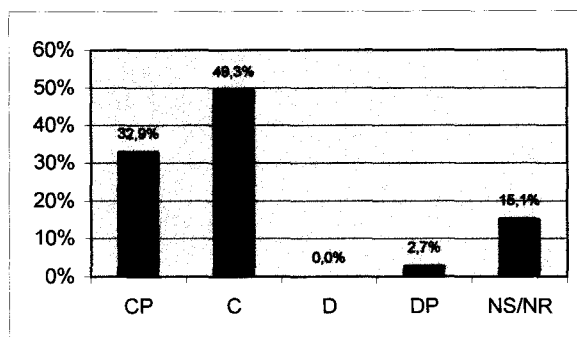
**QUEM AVALIA**  
**Percentagens de Discordâncias**

| Item Nº | Conteúdo                                                                        | D / DP<br>%                     | Gráfico<br>Nº |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| 3       | A avaliação deveria contemplar a opinião de um supervisor                       | 37 / 28,8<br><b>Tot.=65,8</b>   | 47            |
| 17      | Só deveria existir um avaliador                                                 | 54,8 / 23,3<br><b>Tot.=78,1</b> | 44            |
| 31      | Só o órgão de gestão da escola se deveria pronunciar na avaliação de desempenho | 52,1 / 19,2<br><b>Tot.=71,3</b> | 53            |
| 52      | Um supervisor, exterior à escola, seria mais objectivo na avaliação             | 27,4 / 39,7<br><b>Tot.=67,1</b> | 48            |
| 58      | Os avaliados devem poder escolher o avaliador                                   | 38,4 / 9,6<br><b>Tot.=48</b>    | 55            |
| 82      | O avaliador deve ser hierarquicamente superior                                  | 45,2 / 9,6<br><b>Tot.=54,8</b>  | 57            |

Começando por analisar o item 10, onde se afirma que “*os critérios para pertencer à Comissão Especializada deveriam ser explicitados*”, verifica-se que **82,2% dos professores concorda/concorda plenamente**, o que parece indicar que há um forte grau de insatisfação pelo facto da legislação não contemplar critérios que visem a constituição, com transparência, desta Comissão Especializada (Gráfico 43). Esta Comissão desempenha na actual legislação um papel determinante na avaliação, pois é ela que emite parecer sobre o desempenho do docente. Ora, desempenhando esta Comissão o papel de avaliador, conforme o Artº 9º do Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de Maio, os critérios da sua constituição deveriam também estar consignados na legislação.

Gráfico 43

**Item 10**

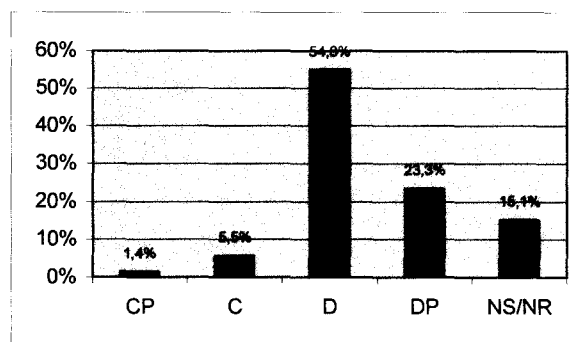


Os critérios para pertencer à Comissão Especializada deveriam ser explicitados

Os professores inquiridos entendem que o acto de avaliar não deve ficar concentrado numa só pessoa, como se constata no Gráfico 44, onde o item 17, “*só deveria existir um avaliador*”, obtém **78,1% de discordâncias**, daí se inferindo que os professores preferem vários avaliadores. Esta conclusão é confirmada por 65,8% dos professores que no item 38, (Gráfico 45), defendem a intervenção de vários avaliadores, no processo avaliativo, para tornar a avaliação mais independente, mais objectiva e mais fiel. Nesse sentido argumenta ALMEIDA (1996:31), para quem “o aumento do número de avaliadores, (...) aumenta a fidelidade do processo”.

Gráfico 44

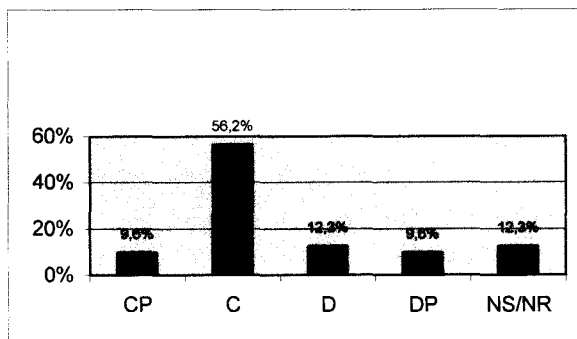
**Item 17**



Só deveria existir um avaliador

Gráfico 45

**Item 38**

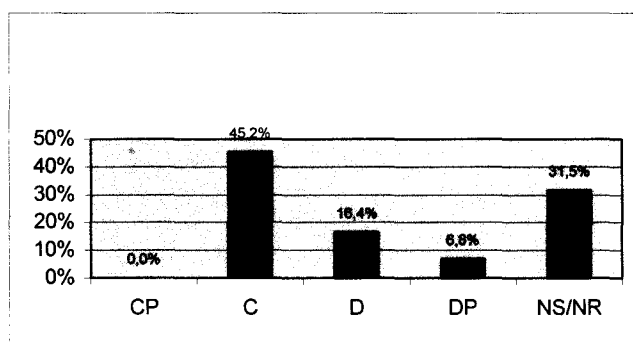


A intervenção de vários avaliadores tornaria a avaliação mais independente e fiel

Passando agora ao item 45, onde se afirma que “*a informação produzida pelo (meu) relatório é objecto de análise pelo órgão de gestão*”, verifica-se que as opiniões se dividem. Assim **45,2% dos inquiridos concorda que esta informação é analisada pelo órgão de gestão, havendo, no entanto, um elevado número de não respostas, 31,5%, parecendo este valor indicar a existência de um numeroso grupo de professores que não tem certezas sobre esta análise** (Gráfico 46). No mesmo item, 23,2% dos professores pensa mesmo o contrário, ou seja, que esta informação não é objecto de qualquer análise.

Gráfico 46

**Item 45**



A informação produzida pelo meu relatório é objecto de análise por parte do órgão de gestão

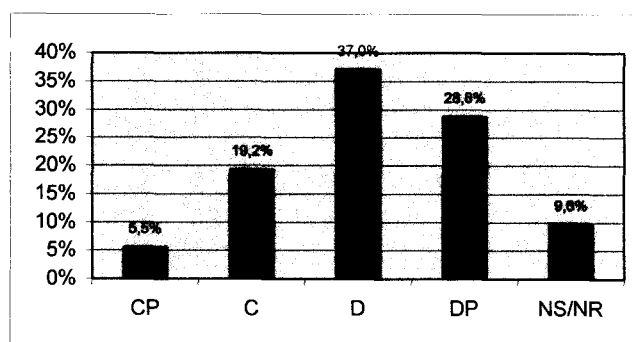
Pelo resultado obtido no item 3, “*a avaliação deveria contemplar a opinião de um supervisor*”, verifica-se que esta afirmação merece a **discordância de 65,8% dos inquiridos** (Gráfico 47). O recurso à opinião de um supervisor na avaliação de desempenho não foi aprovado pelos professores. **Esta discordância é confirmada no item 52, “um supervisor exterior à escola seria mais objectivo na avaliação”, apontando o resultado de 67,1%** no sentido da rejeição desta figura, quer seja interior, quer seja exterior à escola e independentemente das atitudes que possa assumir (Gráfico 48). Porém, a recusa de um agente exterior no acto avaliativo pode condicionar a avaliação, levando-a, no entender de PACHECO, a “*tornar-se num círculo fechado em que nada contribuirá para a clarificação dos critérios avaliativos*” (1996:47).

A recusa dos professores parece revelar desconhecimento sobre o papel desta figura, indicando simultaneamente o receio de controlo por parte de alguém a quem tenha de se “prestar contas”.

Aparentemente estes resultados apontam para um paradoxo, pois se os professores rejeitam o supervisor, concordam, no entanto, com a observação em sala de aula, ou seja, estão de acordo com um observador em situação de prática lectiva. E, como se irá verificar mais à frente, até concordam com um determinado perfil de avaliador.

Gráfico 47

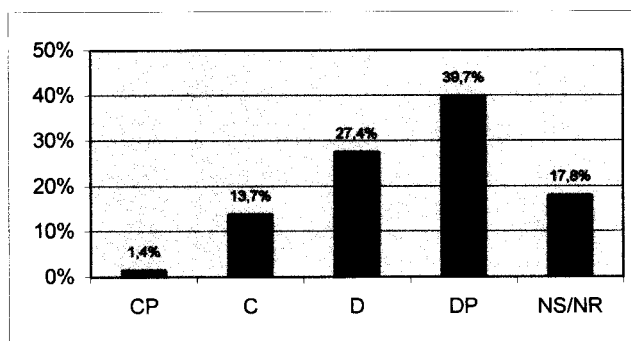
## Item 3



A avaliação deveria contemplar a opinião de um supervisor

Gráfico 48

**Item 52**

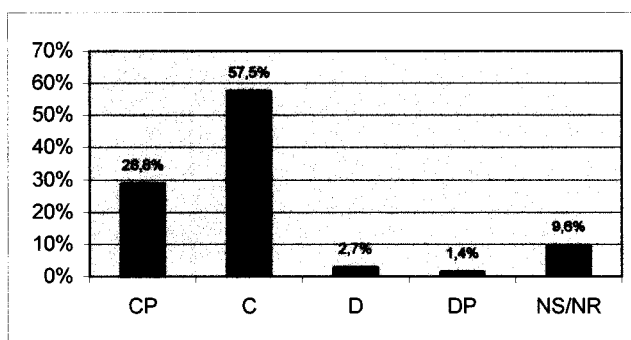


Um supervisor, exterior à escola, seria mais objectivo na avaliação

Quanto à definição do tipo de avaliador, a preferência dos professores vai no sentido de **um perfil de avaliador caracterizado por atitudes de cooperação e de apoio (86,3%), item 70; possuidor de experiência (78,1%), item 76; devendo ser do mesmo nível de ensino (74%), item 80; e do mesmo grupo disciplinar (72,6%), item 86** (Gráficos 49, 50, 51 e 52).

Gráfico 49

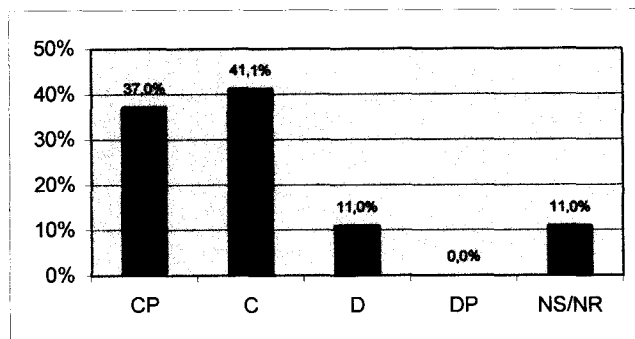
**Item 70**



O avaliador deve ser alguém que coopere e apoie

Gráfico 50

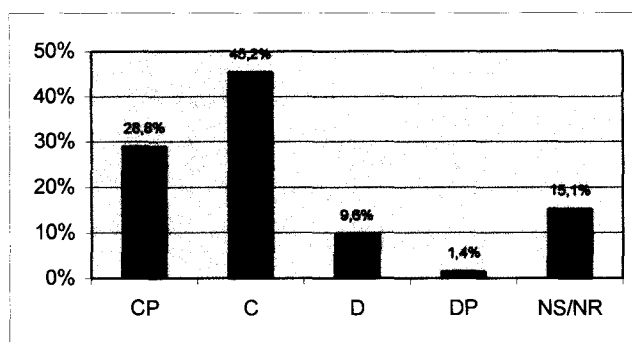
**Item 76**



O avaliador deve ser alguém com mais experiência que o avaliado

Gráfico 51

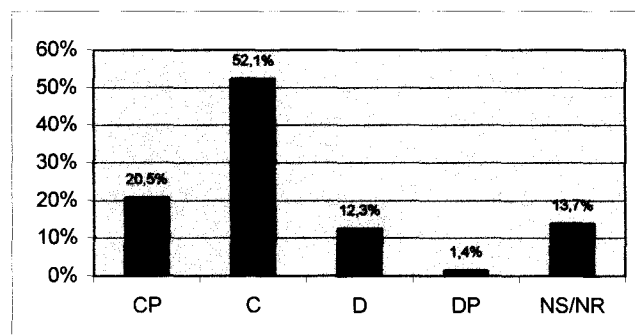
**Item 80**



O avaliador deve ser do mesmo nível de ensino

Gráfico 52

**Item 86**

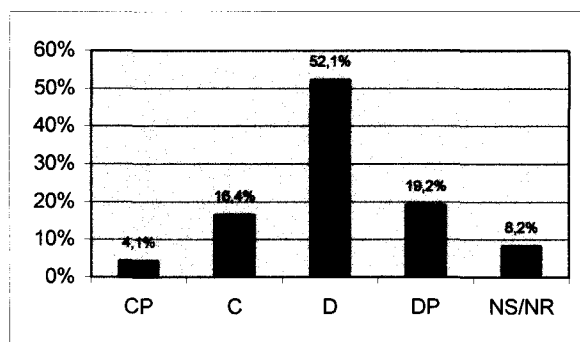


O avaliador deve de ser do mesmo grupo disciplinar do avaliado

A confirmação dos resultados atrás apresentados é-nos dada pelo item 31 (Gráfico 53), onde 71,3% se pronuncia contra o facto de só o órgão de gestão emitir opinião na avaliação de desempenho. Contudo 69,9% destes professores, como se verifica nas respostas dadas no item 24 (Gráfico 54), concorda/concorda plenamente que o órgão de gestão deveria desempenhar, de forma mais activa, as funções de parceiro na avaliação de desempenho, contrariando a imagem de passividade que transparece, actualmente, deste órgão, como sendo pouco ou nada interveniente, procurando sobretudo não arranjar conflitos com os professores nesta área.

Gráfico 53

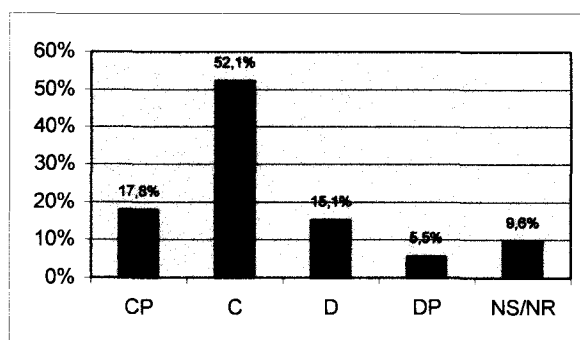
**Item 31**



Só o órgão de gestão da escola se deveria pronunciar na avaliação de desempenho

Gráfico 54

**Item 24**



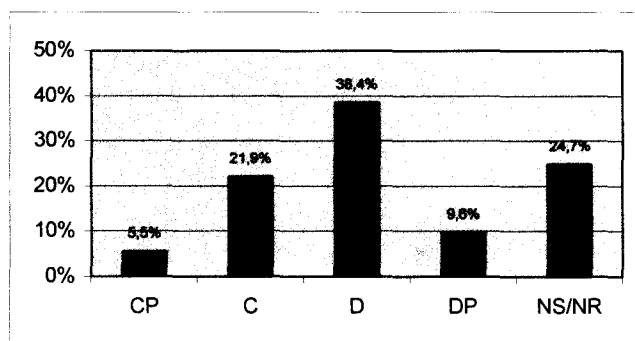
O órgão de gestão deveria ter um papel mais activo na avaliação de desempenho do corpo docente da escola

Os inquiridos, também discordam da hipótese do avaliado poder escolher o avaliador, conforme o item 58 (Gráfico 55), onde **48% expressa essa discordância. No entanto, a percentagem de não respostas é, também, bastante elevada, situando-se nos 24,7%.** Esta majoração no sentido aleatório aliada às percentagens obtidas noutras posições que definem o seu perfil parece indicar que a escolha do avaliador se constitui como condição importante do processo de avaliação.

Em sentido convergente vão os resultados obtidos no item 66, (Gráfico 56), onde **67,1% se pronuncia favoravelmente à possibilidade de o avaliado recusar o avaliador.**

Gráfico 55

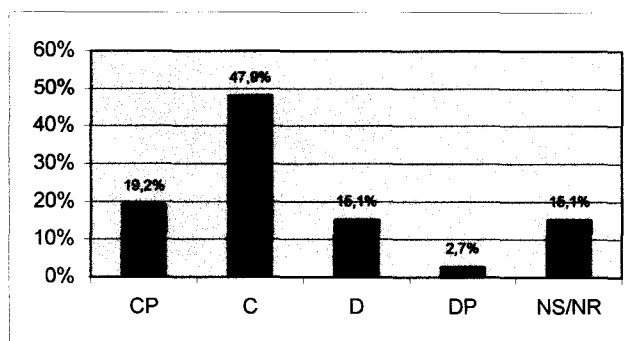
**Item 58**



Os avaliados devem poder escolher o avaliador

Gráfico 56

**Item 66**

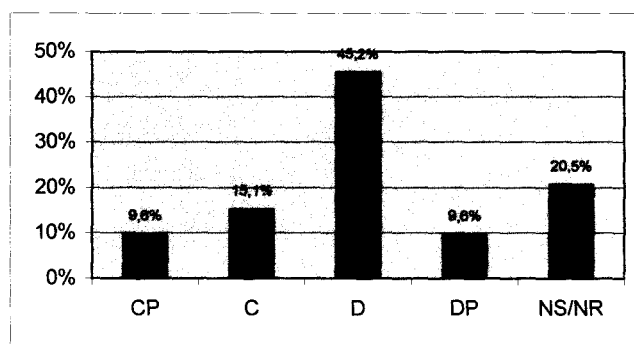


Os avaliados devem poder recusar o avaliador

Enquadrados na mesma lógica, os resultados obtidos no item 82 (Gráfico 57), indicam que **54,8% dos professores rejeitam ser avaliados por um superior hierárquico**, ou seja, os professores entendem que um avaliador, com um estatuto superior em relação a si, colocá-los-ia numa relação de desigualdade, desequilibrando o acto avaliativo. Este receio leva-os a preferir um avaliador com um estatuto mais igualitário, um par, procurando assim uma relação de poder mais equitativa entre as partes, na avaliação de desempenho.

Gráfico 57

**Item 82**



O avaliador deve ser hierarquicamente superior

Em síntese, os resultados obtidos, relativamente ao *quem avalia*, mostram que os professores pretendem para a sua avaliação de desempenho a intervenção de vários avaliadores cujo perfil se caracteriza por ter o mesmo estatuto, ser do mesmo nível de ensino e do mesmo grupo disciplinar, embora mais experiente. Deve também ter uma atitude de cooperação e apoio. Pretendem, ainda, poder recusar os avaliadores.

Mas, se estão de acordo quanto à intervenção de diversos avaliadores, já não estão no que respeita ao quem, isto é, discordam das diversas hipóteses

apresentadas, rejeitando a opinião de um supervisor, seja ele interior ou exterior à escola.

A aceitação de um supervisor pressupõe a existência de uma figura que assuma um perfil de colaboração, orientação, que ajude a reflectir, a encontrar dinâmicas e atitudes que permitam a resolução dos problemas com que o professor se confronta no acto educativo. A aceitação desta figura por parte dos professores parece abrir a porta à aceitação de um supervisor com idêntico perfil. Note-se que é nas respostas relativas ao(s) avaliador(es) que mais se fazem sentir as questões de poder.

Tal como nos temas anteriores, apresentamos os quadros classificativos que sintetizam os resultados mais significativos apresentados por ordem decrescente. Apresentamos primeiro as dimensões em que relevam os valores de concordância, procedendo depois, de igual modo, para os valores de discordância.

### QUEM AVALIA

**Quadro nº 21**

| <b>Classificação</b> | <b>Dimensões Em Que Há Mais Concordâncias</b>                                                                             | <b>%</b> |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 1º                   | <b>O avaliador deve ser alguém que coopere e apoie</b>                                                                    | 86,3     |
| 2º                   | <b>Os critérios para pertencer à Comissão Especializada deveriam ser explicitados</b>                                     | 82,2     |
| 3º                   | <b>O avaliador deve ter mais experiência que o avaliado</b>                                                               | 78,1     |
| 4º                   | <b>O avaliador deve ser do mesmo nível de ensino</b>                                                                      | 74       |
| 5º                   | <b>O avaliador deve ser do mesmo grupo disciplinar do avaliado</b>                                                        | 72,6     |
| 6º                   | <b>O órgão de gestão da escola deveria ter um papel mais activo na avaliação de desempenho do corpo docente da escola</b> | 69,9     |

|    |                                                                                                        |      |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 7º | <b>Os avaliados devem poder recusar o avaliador</b>                                                    | 67,1 |
| 8º | <b>A intervenção de vários avaliadores tornaria a avaliação de desempenho mais independente e fiel</b> | 65,8 |
| 9º | <b>A informação produzida pelo meu relatório é objecto de análise por parte do órgão de gestão</b>     | 45,2 |

### QUEM AVALIA

Quadro nº 22

| <b>Classificação</b> | <b>Dimensões Em Que Há Mais Discordâncias</b>                                          | <b>%</b> |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 1º                   | <b>Só deveria existir um avaliador</b>                                                 | 78,1     |
| 2º                   | <b>Só o órgão de gestão da escola se deveria pronunciar na avaliação de desempenho</b> | 71,3     |
| 3º                   | <b>Um supervisor, exterior à escola, seria mais objectivo na avaliação</b>             | 67,1     |
| 4º                   | <b>A avaliação deveria contemplar a opinião de um supervisor</b>                       | 65,8     |
| 5º                   | <b>O avaliador deve ser hierarquicamente superior</b>                                  | 54,8     |
| 6º                   | <b>Os avaliados devem poder escolher o avaliador</b>                                   | 48       |

## 6.6. Apresentação e Análise dos Resultados Relativos ao Tema 5: “Como Avaliar?”

No tema 5 “*como avaliar*”, procuramos conhecer as representações dos professores acerca dos instrumentos, critérios, periodicidade e fontes de avaliação de desempenho (auto e hetero), esperando que este conhecimento possa contribuir para a definição de um modelo de avaliação de desempenho orientado para o desenvolvimento profissional dos professores. As percentagens obtidas em cada um dos itens são apresentadas nos Quadros nº 23 e nº 24. Lembra-se que no Quadro nº 23 se apresentam todas as percentagens de concordância, desde que o seu valor seja superior ao que exprime discordância. No Quadro nº 24 procede-se de modo idêntico, agora relativamente às percentagens de discordância.

**Quadro nº 23**

### COMO AVALIAR Percentagens de Concordâncias

| Item Nº | Conteúdo                                                                                                           | CP / C<br>%                     | Gráfico<br>Nº |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| 5       | Os critérios da avaliação de desempenho deveriam adequar-se à realidade de cada escola.                            | 32,9 / 53,4<br><b>Tot.=86,3</b> | 58            |
| 11      | O avaliado deve ser informado do processo de avaliação.                                                            | 60,3 / 37<br><b>Tot.=97,3</b>   | 70            |
| 14      | O relatório permite-me reflectir sobre as minhas actividades e sobre o meu desempenho.                             | 15,1 / 65,8<br><b>Tot.=80,9</b> | 62            |
| 19      | A avaliação implica uma negociação onde se explicitam os objectivos, o processo e o objecto dessa mesma avaliação. | 19,2 / 50,7<br><b>Tot.=69,9</b> | 71            |
| 26      | Os/As colegas elogiam-me quando tenho sucesso no meu trabalho.                                                     | 6,8 / 38,4<br><b>Tot.=45,2</b>  | 74            |

|    |                                                                                                                             |                                 |    |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|----|
| 27 | Não deveria ser obrigatório apresentar o relatório.                                                                         | 19,2 / 30,1<br><b>Tot.=49,3</b> | 63 |
| 33 | A avaliação de desempenho deveria contemplar a opinião dos colegas.                                                         | 6,8 / 47,9<br><b>Tot.=54,7</b>  | 73 |
| 34 | O uso de vários instrumentos tornaria a avaliação mais objectiva.                                                           | 13,7 / 47,9<br><b>Tot.=61,6</b> | 67 |
| 40 | A hetero-avaliação é importante para a avaliação de desempenho.                                                             | 13,7 / 65,8<br><b>Tot.=79,5</b> | 72 |
| 42 | Deveriam ser utilizados, para além do relatório, outros instrumentos de avaliação.                                          | 24,7 / 42,5<br><b>Tot.=67,2</b> | 66 |
| 47 | A auto-avaliação deve ser incluída na avaliação de desempenho.                                                              | 24,7 / 63<br><b>Tot.=87,7</b>   | 75 |
| 48 | A avaliação deveria contemplar itens como a assiduidade, a pontualidade, a capacidade criativa e o interesse, entre outros. | 28,8 / 50,7<br><b>Tot.=79,5</b> | 68 |
| 60 | A actual periodicidade da avaliação não é a mais eficaz.                                                                    | 5,5 / 34,2<br><b>Tot.=39,7</b>  | 76 |
| 61 | Quando entrego o relatório, sei que aquilo que lá escrevi pouco interessa para modificar seja o que for.                    | 20,5 / 47,9<br><b>Tot.=68,4</b> | 61 |
| 65 | Sem a obrigatoriedade do relatório, a avaliação poderia ser anual.                                                          | 8,2 / 42,5<br><b>Tot.=50,7</b>  | 78 |
| 67 | A utilização de vários instrumentos de avaliação elaborados por diferentes agentes tornaria a avaliação mais independente.  | 17,8 / 57,7<br><b>Tot.=75,5</b> | 69 |
| 85 | A uniformização da avaliação é a forma mais eficaz e justa de medir o desempenho.                                           | 6,8 / 42,5<br><b>Tot.=49,3</b>  | 59 |

## Quadro nº 24

**COMO AVALIAR**  
**Percentagens de Discordâncias**

| Item Nº | Conteúdo                                                                                                             | D / DP<br>%                   | Gráfico<br>Nº |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------|
| 7       | A entrega do relatório é um momento de expectativa, pois sei que vai ser apreciado o meu desempenho.                 | 37 / 11<br><b>Tot.=48</b>     | 60            |
| 20      | O relatório é um indicador importante da eficácia do desempenho.                                                     | 45,2 / 11<br><b>Tot.=56,2</b> | 64            |
| 54      | A avaliação deveria ser anual.                                                                                       | 21,9 / 26<br><b>Tot.=47,9</b> | 77            |
| 55      | A elaboração do relatório é suficiente para espelhar o meu desempenho, não sendo necessário mais nenhum instrumento. | 38,4 / 26<br><b>Tot.=64,4</b> | 65            |
| 72      | A periodicidade da avaliação deveria ser bienal.                                                                     | 38,4 / 9,6<br><b>Tot.=48</b>  | 79            |

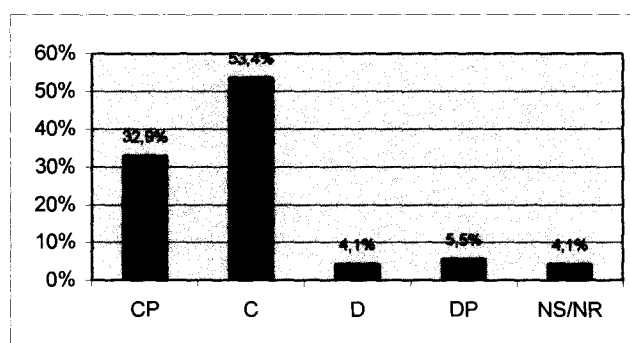
Como se verifica no Gráfico 58, **86,3% dos inquiridos concorda que os critérios da avaliação de desempenho devem adequar-se ao contexto**, isto é, à realidade inerente a cada escola, indicando assim que preferem uma avaliação contextualizada e não uniformizada, o que vai ao encontro do que alguns autores consideram desejável (TRAVERS, 1981). Mas, se há concordância na opção pela diversidade de critérios adequados ao mesosistema, **49,3% dos inquiridos também expressa a sua concordância relativamente à uniformização da avaliação** como forma mais eficaz e justa para medir o desempenho, como se constata nas respostas ao item 85 (Gráfico 59).

Apesar da aparente contradição, parece-nos que uma leitura possível destes resultados será a de que os professores pretendem um sistema avaliativo uniforme que os coloque a todos em igualdade de circunstâncias, embora dotado de flexibilidade que permita enquadrar critérios adaptados à diversidade

dos contextos escolares. Apesar de muitas problemáticas comuns, cada escola vive condicionalismos distintos que requerem abordagens diferentes, podendo e devendo o sistema de avaliação de desempenho ter em consideração estas diferenças.

Gráfico 58

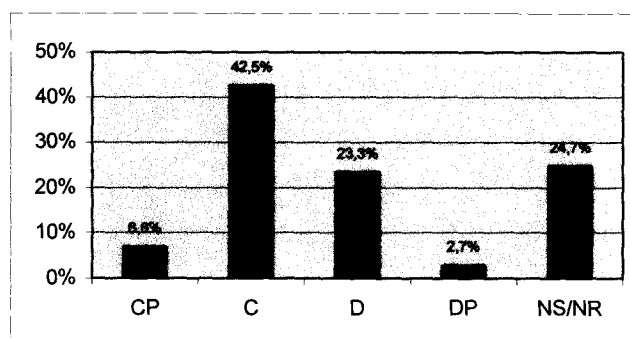
**Item 5**



Os critérios da avaliação de desempenho deveriam adequar-se à realidade de cada escola

Gráfico 59

**Item 85**



A uniformização da avaliação é a forma mais eficaz e justa de medir o desempenho

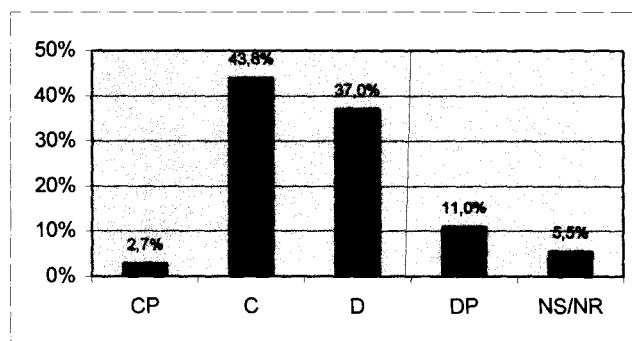
O relatório é o instrumento com maior peso neste modelo avaliativo, expressando **48% dos professores a sua discordância quanto à validade deste como instrumento de medida do desempenho**, contudo, **46,5% é de**

**opinião contrária**, conforme indicam os resultados obtidos no item 7, Gráfico 60. Os resultados tornam evidente a divergência de opinião entre os professores, parecendo haver aqueles para quem o acto de elaboração e entrega do relatório não assume qualquer significado, nem tem qualquer expressão, enquanto para um número significativo de professores a entrega do relatório é um acto expectante, atendendo a que o seu desempenho vai ser objecto de análise.

Relativamente ao conteúdo do relatório e aos seus efeitos, verifica-se que para **68,4% dos inquiridos o conteúdo não tem qualquer influência no sentido de alterar os constrangimentos analisados** nesse mesmo relatório (Gráfico 61). Estes resultados parecem significar que, embora alguns professores mantenham expectativas relativamente à análise do relatório, estas deixam de existir quando se referem os seus efeitos possíveis, ou seja, os professores não acreditam que o relatório possa contribuir para modificar a organização da escola, para melhorar as condições do seu funcionamento ou para apresentar soluções para os problemas detectados.

Gráfico 60

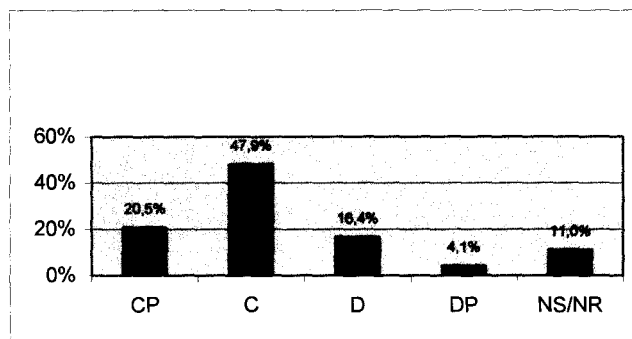
## Item 7



A entrega do relatório é um momento de expectativa, pois sei que vai ser apreciado o meu desempenho

Gráfico 61

**Item 61**



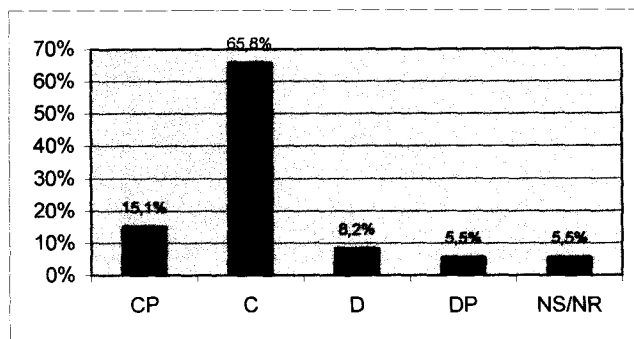
Quando entrego o relatório, sei que aquilo que lá escrevi pouco interessa para modificar seja o que for

Já, no item 14, “o relatório permite-me reflectir sobre as minhas actividades e sobre o meu desempenho”, **80,9% dos professores exprime a sua concordância quanto à importância do relatório, enquanto instrumento de reflexão sobre as actividades desenvolvidas (Gráfico 62).**

Mas, se há uma concordância significativa quanto à importância da reflexão originada pela elaboração do relatório, esta não se mantém quando questionados sobre a obrigatoriedade de apresentação do relatório. Neste ponto **49,3% dos professores concorda/ concorda plenamente com essa obrigação e 42,5% manifesta-se em sentido contrário (Gráfico 63), pelo que a obrigação de apresentação do relatório não se apresenta como consensual entre os professores.**

Gráfico 62

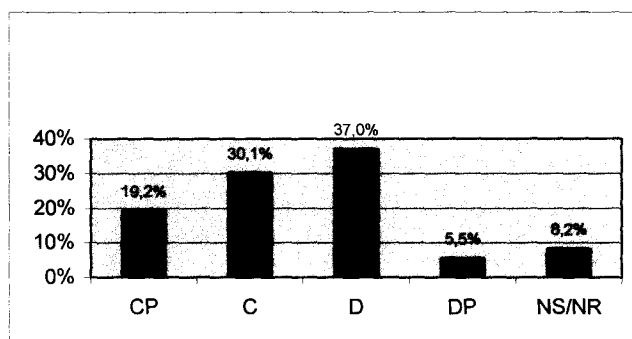
**Item 14**



O relatório permite-me reflectir sobre as minhas actividades e sobre o meu desempenho

Gráfico 63

**Item 27**



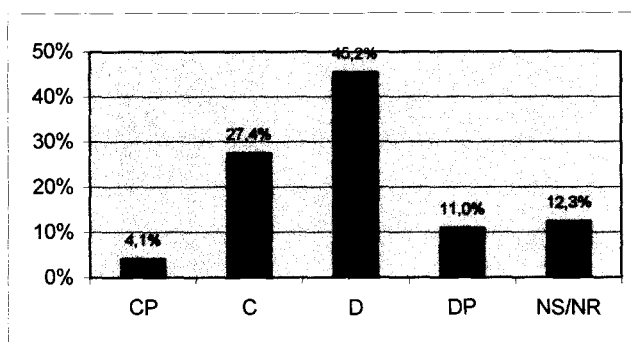
Não deveria ser obrigatório apresentar o relatório

No que respeita à importância do relatório como indicador de eficácia do desempenho, item 20, Gráfico 64, verifica-se que **56,2% dos professores discorda/ discorda plenamente dessa importância, parecendo, assim, que para estes o relatório não constitui um instrumento de medida do seu desempenho.** Essa discordância é reforçada quando perguntados se “*a elaboração do relatório é suficiente para espelhar o (meu) desempenho, não sendo necessário mais nenhum instrumento*”, item 55 (Gráfico 65). Aqui a percentagem de discordância é superior verificando-se que **64,4% dos professores não considera condição suficiente a elaboração do relatório.** O uso do relatório, como objecto e instrumento único de avaliação é posto em

causa. Como refere PETERSON (1995), na avaliação de desempenho do professor devem ser usadas várias e múltiplas fontes de dados, que podem e devem assumir diferentes configurações, atendendo a que a qualidade varia de professor para professor.

Gráfico 64

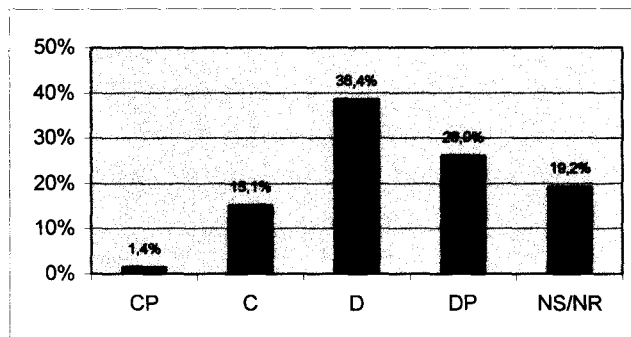
**Item 20**



O relatório é um indicador importante da eficácia do desempenho

Gráfico 65

**Item 55**



A elaboração do relatório é suficiente para espelhar o meu desempenho,  
não sendo necessário mais nenhum instrumento

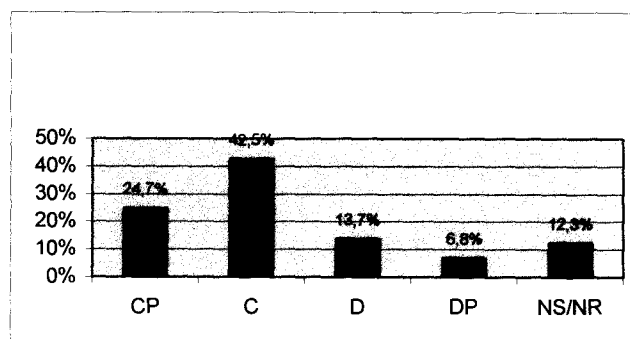
A análise dos resultados obtidos no item 42, onde se afirma que “*deveriam ser utilizados, para além do relatório, outros instrumentos de avaliação*” reforça os resultados e a interpretação anteriores, pois **67,2% dos professores manifesta-se a favor do uso de outros instrumentos na**

**avaliação de desempenho**, enquanto 20,5% discorda dessa opinião (Gráfico 66).

Para a mesma ideia aponta o item 34, “*o uso de vários instrumentos tornaria a avaliação mais objectiva*” (Gráfico 67). Os resultados mostram que **61,6% dos inquiridos concorda/concorda plenamente com o recurso à utilização de vários instrumentos como forma de tornar mais objectiva a avaliação de desempenho**, o que confirma que os professores querem de forma inequívoca outros instrumentos de medida para o seu desempenho. No entanto, note-se que para este mesmo item se verifica um elevado número de não respostas (28,8%), o que julgamos se pode dever ao desconhecimento do tipo de instrumentos que podem ser utilizados. Perguntados se “*a avaliação deveria contemplar itens como a assiduidade, a pontualidade, a capacidade criativa e o interesse entre outros*”, é **elevado o nível de concordância (79,5%), diminuindo a percentagem de não respostas (11%)**, como se pode ver no Gráfico 68.

Gráfico 66

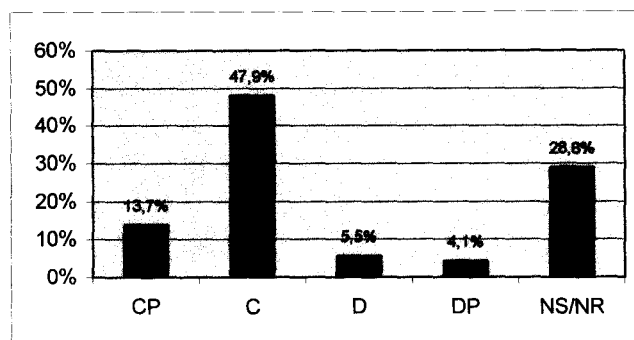
**Item 42**



Deveriam ser utilizados, para além do relatório, outros instrumentos de avaliação

Gráfico 67

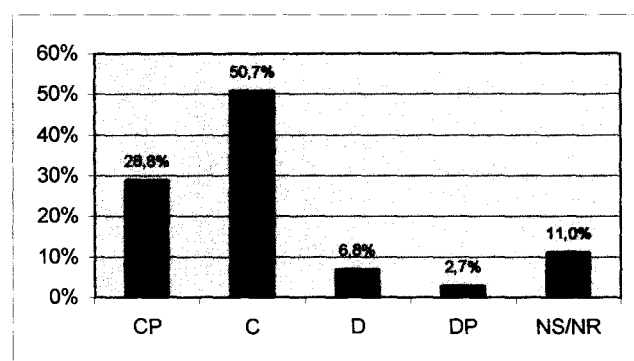
**Item 34**



O uso de vários instrumentos tornaria a avaliação mais objectiva

Gráfico 68

**Item 48**

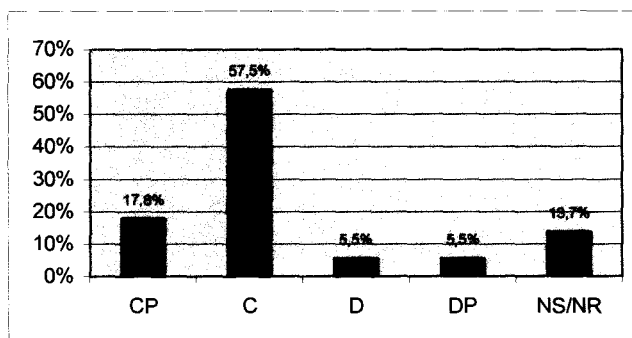


A avaliação deveria contemplar itens como a assiduidade, a pontualidade, a capacidade criativa e o interesse, entre outros

A análise das respostas ao item 67, “a utilização de vários instrumentos de avaliação elaborados por diferentes agentes tornaria a avaliação mais independente” indica-nos que **75,3% dos professores está de acordo com esta afirmação**, enquanto 11% discorda dessa opinião (Gráfico 69). Daqui podemos concluir **que é desejável a utilização de vários instrumentos elaborados por intervenientes diversos, e que os professores consideram que isso tornaria a avaliação mais independente.**

Gráfico 69

**Item 67**

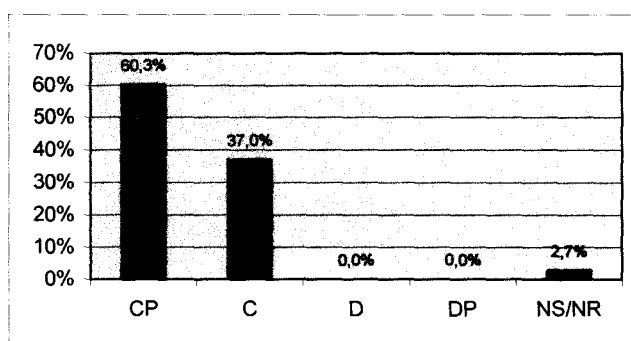


A utilização de vários instrumentos de avaliação elaborados por diferentes agentes tornaria a avaliação mais independente

Inquiridos sobre a necessidade de informar o avaliado dos resultados da sua avaliação, **97,3% dos professores concorda/concorda plenamente** que *“o avaliado deve ser informado do processo de avaliação”*, item 11 (Gráfico 70). Esta opinião é concretizada no item 19 onde se afirma que *“a avaliação implica uma negociação, onde se explicitam os objectivos, a metodologia e o objecto dessa mesma avaliação”* atingindo esta questão **69,9% de respostas concordantes** (Gráfico 71). Estes resultados parecem sugerir que os professores preferem uma avaliação participativa (FERNANDES, 1999).

Gráfico 70

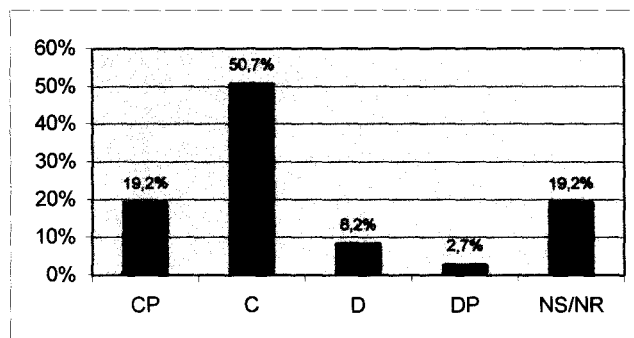
**Item 11**



O avaliado deve ser informado do processo de avaliação

Gráfico 71

## Item 19

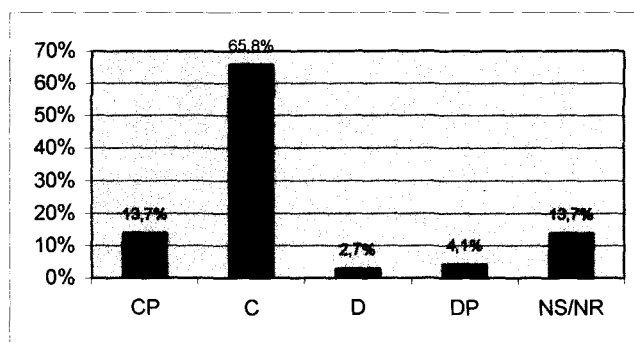


A avaliação implica uma negociação onde se explicitam os objectivos, o processo e o objecto dessa mesma avaliação

A hetero-avaliação é considerada importante para a avaliação de desempenho, item 49, atingindo a percentagem de concordância, 79,5% (Gráfico 72). No entanto, esta mesma concordância desce para 54,7%, subindo o nível de discordância para 35,6%, quando perguntados se “*a avaliação de desempenho deveria contemplar a opinião dos colegas*”, item 33, Gráfico 73. Os resultados parecem mostrar que os professores consideram que no plano teórico a hetero-avaliação deve ser contemplada, porém, no plano prático a aceitação de pareceres dos seus pares parece suscitar algumas reservas. Estudos efectuados demonstram que há uma maior aceitação da avaliação por pares, quando esta tem por finalidade o desenvolvimento profissional (CAETANO, 1997).

Gráfico 72

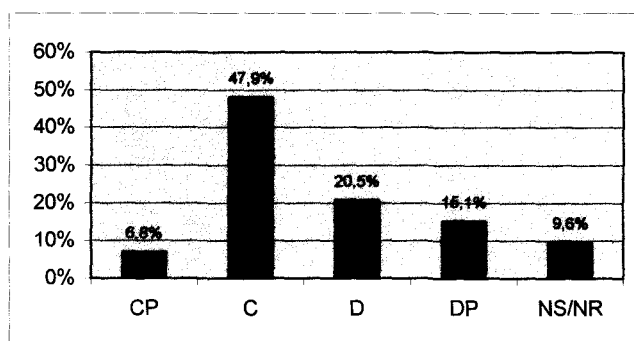
**Item 40**



A hetero-avaliação é importante para a avaliação de desempenho

Gráfico 73

**Item 33**

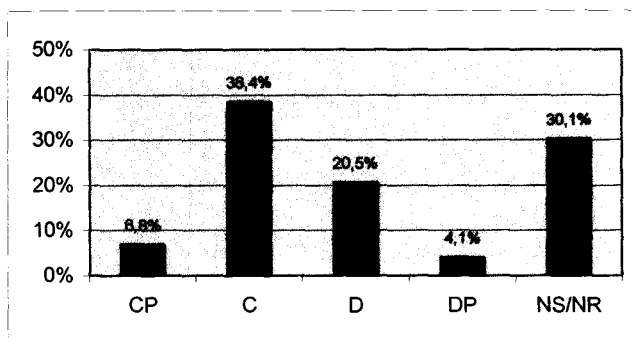


A avaliação de desempenho deveria contemplar a opinião dos colegas

A apreciação dos colegas foi também objecto de questionamento no item 26, onde se afirma que “os/as colegas elogiam-me quando tenho sucesso no meu trabalho”. Os resultados mostram que apenas **45,2% dos professores concorda/concorda plenamente com esta afirmação, enquanto 24,6% discorda/discorda plenamente e 30,1% não responde** (Gráfico 74). Estes resultados sugerem que um elevado número de inquiridos considera que não existe reforço positivo, por parte dos colegas, o que poderá explicar os condicionalismos, atrás demonstrados, na aceitação da hetero-avaliação.

Gráfico 74

**Item 26**

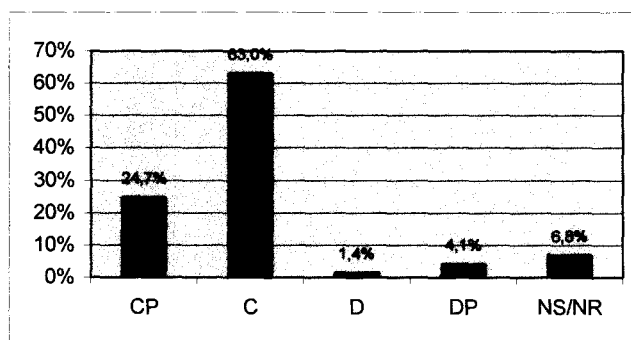


Os/as colegas elogiam-me quando tenho sucesso no meu trabalho

Os resultados obtidos no item 47 “*a auto-avaliação deve ser incluída na avaliação de desempenho*” mostram que **a auto-avaliação não levanta questões por parte de uma maioria significativa de professores, dado que é referida por 87,7% dos inquiridos como uma das fontes de informação a incluir na avaliação de desempenho**, como se constata no Gráfico 75.

Gráfico 75

**Item 47**



A auto-avaliação deve ser incluída na avaliação de desempenho

Relativamente ao item 60 “*a actual periodicidade da avaliação não é a mais eficaz*”, **39,7% dos professores concorda/concorda plenamente**

com esta afirmação, contudo, é bastante elevada a percentagem de não respostas a este mesmo item, atingindo 38,4% (Gráfico 76).

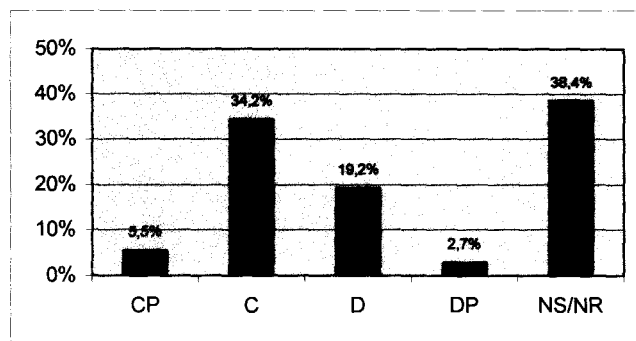
Quando questionados sobre se “a avaliação deveria ser anual”, item 54, 47,9% dos professores discorda, enquanto 34,3% concorda e 17,8% não responde (Gráfico 77). Porém, quando questionados sobre a periodicidade anual sem a obrigatoriedade de apresentação do relatório, há uma inversão nos valores obtidos, com a percentagem de concordância a subir até aos 50,7% e a de discordância a descer aos 27,3% (Gráfico 78). Os resultados parecem indicar que a apresentação do relatório se constitui como factor decisivo, para os professores, pelo que deverá ser tomada em consideração na definição da periodicidade da avaliação de desempenho.

Confrontando os professores com a possibilidade de uma periodicidade bienal da avaliação de desempenho, item 72, 54,8% discorda, 11% de concorda e 34,2% não responde, o que parece afastar esta hipótese (Gráfico 79).

Assim, no que se refere à periodicidade ideal para a avaliação de desempenho conclui-se que, das hipóteses colocadas, a anual poderá ser a mais abrangente e consensual, desde que não haja a obrigatoriedade do relatório.

Gráfico 76

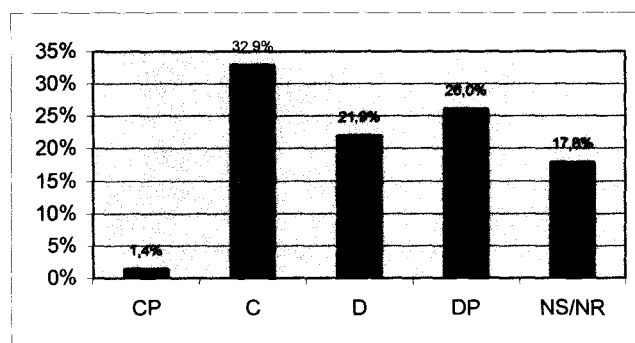
## Item 60



A actual periodicidade da avaliação não é a mais eficaz

Gráfico 77

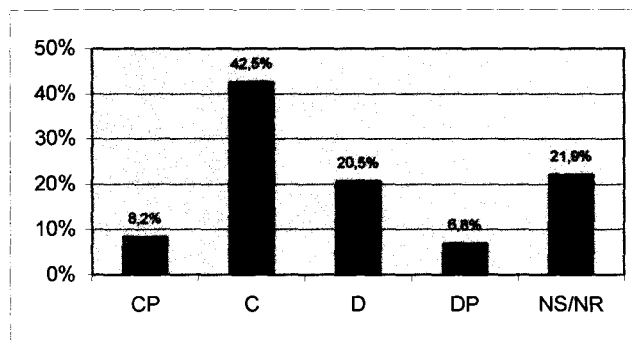
**Item 54**



A avaliação deveria ser anual

Gráfico 78

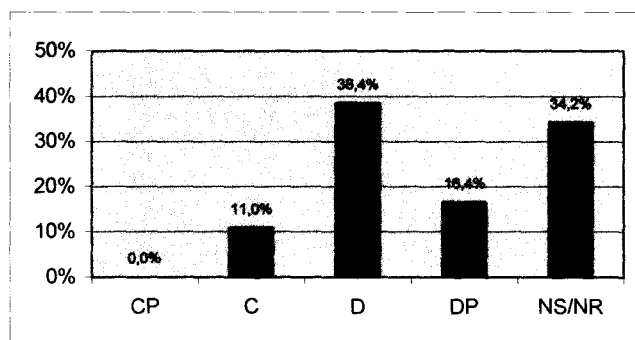
**Item 65**



Sem obrigatoriedade do relatório, a avaliação poderia ser anual

Gráfico 79

**Item 72**



A periodicidade da avaliação deveria ser bienal

Da análise efectuada parece-nos importante referir alguns aspectos que se salientam em relação ao tema “**como avaliar**”. No entender dos professores a avaliação de desempenho deverá ser um processo que assente numa lógica de diálogo e de negociação entre avaliador e avaliado, devendo os critérios adequar-se à realidade de cada escola.

Os inquiridos concordam com a utilidade do relatório, único instrumento utilizado no actual modelo de avaliação de desempenho, uma vez que este permite reflectir sobre as actividades e sobre o desempenho, contudo não o consideram um indicador importante desse mesmo desempenho. Embora considerem que a entrega do relatório é um momento de expectativa, pois permite que seja analisadas as actividades desempenhadas, pensam que a elaboração deste relatório não é suficiente para avaliar o desempenho, sugerindo que a sua apresentação não deveria ser obrigatória. Ainda, relativamente a este instrumento entendem que a informação nele produzida não modifica nada do que está instituído, formal ou informalmente, na organização da escola.

Os professores consideram que a avaliação de desempenho deve contemplar o uso de outros instrumentos (questionários, por exemplo) elaborados por diversos agentes, para além do relatório, porque a utilização de instrumentos variados permite uma avaliação mais independente e fiel.

Consideram, também, primordial a inclusão da auto e da hetero avaliação, como fontes de informação na avaliação de desempenho.

Quanto à periodicidade entendem que a actual não é a mais eficaz; pensam que esta poderia ser anual, mas sem a obrigatoriedade do relatório.

Apresentamos de seguida os quadros com as afirmações que mereceram concordância e de seguida as que suscitaram discordância, como nos temas anteriores, indicando os resultados por ordem decrescente.

## COMO AVALIAR

**Quadro nº 25**

| <b>Classificação</b> | <b>Dimensões Em Que Há Mais Concordâncias</b>                                                                                     | <b>%</b> |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 1º                   | <b>O avaliado deve ser informado do processo de avaliação</b>                                                                     | 97,3     |
| 2º                   | <b>A auto-avaliação deve ser incluída na avaliação de desempenho</b>                                                              | 87,7     |
| 3º                   | <b>Os critérios da avaliação de desempenho deveriam adequar-se à realidade de cada escola</b>                                     | 86,3     |
| 4º                   | <b>O relatório permite-me reflectir sobre as minhas actividades e sobre o meu desempenho</b>                                      | 80,9     |
| 6º                   | <b>A hetero-avaliação é importante para a avaliação de desempenho</b>                                                             | 79,5     |
| 6º                   | <b>A avaliação deveria contemplar itens como a assiduidade, a pontualidade, a capacidade criativa e o interesse, entre outros</b> | 79,5     |
| 7º                   | <b>A utilização de vários instrumentos de avaliação elaborados por diferentes agentes tornaria a avaliação mais independente</b>  | 75,5     |
| 8º                   | <b>A avaliação implica uma negociação onde se explicitam os objectivos, o processo e o objecto dessa mesma avaliação</b>          | 69,9     |
| 9º                   | <b>Quando entrego o relatório, sei que aquilo que lá escrevi pouco interessa para modificar seja o que for</b>                    | 68,4     |
| 10º                  | <b>Deveriam ser utilizados, para além do relatório, outros instrumentos de avaliação</b>                                          | 67,2     |
| 11º                  | <b>O uso de vários instrumentos tornaria a avaliação mais objectiva</b>                                                           | 61,6     |
| 12º                  | <b>A avaliação de desempenho deveria contemplar a opinião dos colegas</b>                                                         | 54,7     |
| 13º                  | <b>Sem a obrigatoriedade do relatório, a avaliação poderia ser anual</b>                                                          | 50,7     |
| 14º                  | <b>Não deveria ser obrigatório apresentar o relatório</b>                                                                         | 49,3     |
| 14º                  | <b>A uniformização da avaliação é a forma mais eficaz e justa de medir o desempenho</b>                                           | 49,3     |
| 16º                  | <b>Os/as colegas elogiam-me quando tenho sucesso no meu trabalho</b>                                                              | 45,2     |
| 17º                  | <b>A actual periodicidade da avaliação não é a mais eficaz</b>                                                                    | 39,7     |

## COMO AVALIAR

Quadro nº 26

| <b>Classificação</b> | <b>Dimensões Em Que Há Mais Discordâncias</b>                                                                                     | <b>%</b> |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 1º                   | A elaboração do <b>relatório é suficiente</b> para espelhar o meu desempenho, não sendo necessário <b>mais nenhum instrumento</b> | 64,4     |
| 2º                   | O <b>relatório é um indicador importante da eficácia do desempenho</b>                                                            | 56,2     |
| 3º                   | A <b>entrega do relatório é um momento de expectativa</b> , pois sei que vai ser <b>apreciado o meu desempenho</b>                | 48       |
| 3º                   | A <b>periodicidade da avaliação deveria ser bienal</b>                                                                            | 48       |
| 4º                   | A <b>avaliação deveria ser anual</b>                                                                                              | 47,9     |

### **6.7. Apresentação e Análise dos Resultados Relativos ao Tema 6: “Formação Contínua e Avaliação”**

E, para finalizar a nossa análise à Parte II, passamos ao tema 6, *formação contínua*, que, por imposição legal, se encontra associada ao actual modelo de avaliação de desempenho, pois nele se estabelece a obrigatoriedade da obtenção de créditos para progressão na carreira. Assim sendo, a formação constitui um elemento importante para uma análise mais global do sistema de avaliação de desempenho.

Julgámos, assim, imprescindível conhecer o entendimento dos professores acerca da formação contínua, em virtude de um certo mal-estar instalado entre a classe docente face a este requisito da sua avaliação de desempenho.

Os itens mais valorizados pelos professores, nas posições da escala Concordo Plenamente/Concordo (Quadro nº 27), e Discordo/Discordo Plenamente (Quadro nº 28), são os seguintes:

**Quadro nº 27**

#### **FORMAÇÃO CONTÍNUA E AVALIAÇÃO Percentagens de Concordâncias**

| <b>Item Nº</b> | <b>Conteúdo</b>                                                                                                                     | <b>CP / C<br/>%</b>             | <b>Gráfico<br/>Nº</b> |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|
| 6              | Sinto que a formação contínua me fornece instrumentos e orientações essenciais para melhorar a eficácia do meu desempenho.          | 23,3 / 52,1<br><b>Tot.=75,4</b> | 80                    |
| 13             | As acções de formação deveriam ser realizadas na escola e em função das necessidades sentidas.                                      | 56,2 / 39,7<br><b>Tot.=95,9</b> | 81                    |
| 28             | Se não fosse obrigada/o só iria às acções de formação que entendesse necessárias para uma melhor eficácia da minha prática lectiva. | 37 / 42,5<br><b>Tot.=79,5</b>   | 83                    |

|    |                                                                                                                          |                                |    |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|----|
| 41 | Assistir a acções de formação não creditadas, mas de interesse, é importante para uma melhor eficácia do meu desempenho. | 43,8 / 56,2<br><b>Tot.=100</b> | 86 |
| 49 | As acções de formação contínua tal como se processam, neste momento, não são eficazes.                                   | 11 / 38,4<br><b>Tot.=49,4</b>  | 85 |

### Quadro nº 28

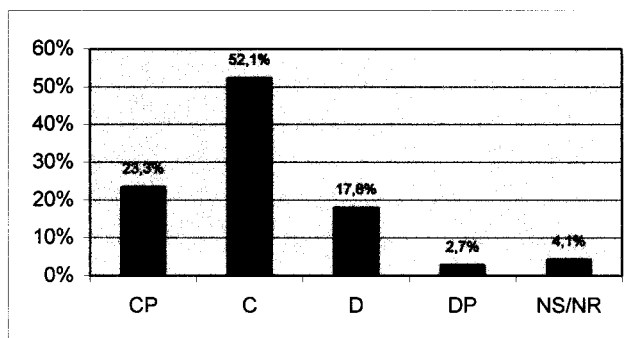
#### FORMAÇÃO CONTÍNUA E AVALIAÇÃO Percentagens de Discordâncias

| Item Nº | Conteúdo                                                                                         | D / DP<br>%                     | Gráfico<br>Nº |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| 21      | Só vou às acções de formação contínua porque sou obrigada(o).                                    | 38,4 / 42,5<br><b>Tot.=80,9</b> | 82            |
| 35      | As acções de formação contínua são as mais adequadas.                                            | 35,6 / 9,6<br><b>Tot.=45,2</b>  | 84            |
| 77      | Sem a obrigatoriedade dos créditos não frequentaria as acções de formação.                       | 49,3 / 32,9<br><b>Tot.=82,2</b> | 87            |
| 81      | A experiência e os anos de profissão são suficientes para progressão na carreira.                | 42,5 / 9,6<br><b>Tot.=52,1</b>  | 89            |
| 88      | Deverá ser obrigatória a frequência de acções de formação contínua, para progressão na carreira. | 30,1 / 17,8<br><b>Tot.=47,9</b> | 88            |

Os valores obtidos no item 6, “*sinto que a formação contínua me fornece instrumentos e orientações essenciais para melhorar a eficácia do meu desempenho*”, nas posições da escala Concordo/Concordo Plenamente, atingem **75,4% no seu total** o que nos mostra que a formação contínua, na opinião dos professores, propicia conteúdos enriquecedores para um melhor desempenho profissional (Gráfico 80).

Gráfico 80

**Item 6**

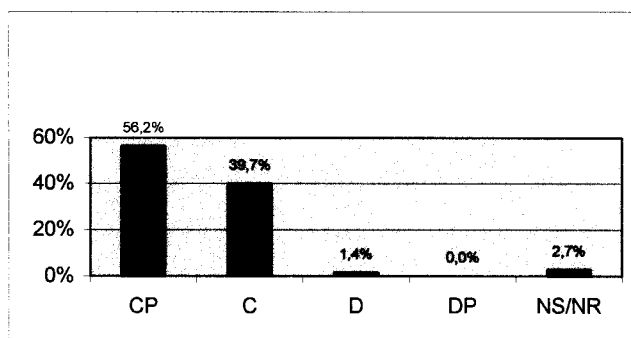


Sinto que a formação contínua me fornece instrumentos e orientações essenciais para melhorar a eficácia do meu desempenho

No item 13 afirma-se que *“as acções de formação deveriam ser realizadas na escola e em função das necessidades sentidas”* tendo **95,9% dos professores concordado/concordado plenamente com esta afirmação** (Gráfico 81). Estes resultados **indicam-nos que os professores consideram que as acções de formação contínua devem ser efectuadas em contexto, ou seja, esta formação deve ser realizada mediante as realidades e as necessidades sentidas em cada escola**, pois só assim haverá adequação da formação a contextos diversificados e distintos como são os que constituem cada comunidade escolar.

Gráfico 81

**Item 13**

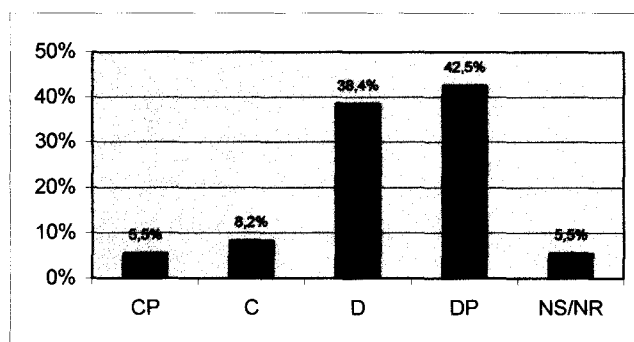


As acções de formação deveriam ser realizadas na escola e em função das necessidades sentidas

Relativamente ao item 21, onde se afirma “*só vou às acções de formação contínua porque sou obrigado(a)*”, **80,9% dos professores considera que não é esta obrigatoriedade que os faz frequentar as acções de formação** (Gráfico 82), o que sugere que os professores frequentariam as acções de formação contínua sem qualquer obrigatoriedade.

Como é visível no Gráfico 83, **79,5% dos professores concorda/concorda plenamente que, “se não fosse obrigado(a) só iria às acções de formação que entendesse necessárias para uma melhor eficácia da (minha) prática lectiva”**, item 28, o que parece indicar que se não fossem obrigados, os professores só frequentariam as acções que considerassem que lhes proporcionariam um melhor cumprimento da **actividade profissional**. Podemos interpretar esta opinião como pondo em causa a qualidade das acções de formação, bem como a obrigatoriedade imposta pelo actual sistema de avaliação.

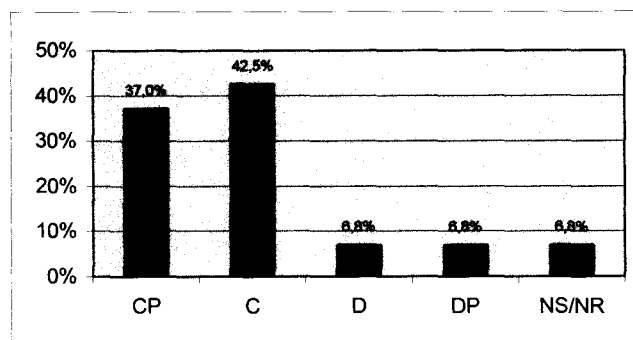
Gráfico 82  
Item 21



Só vou às acções de formação contínua porque sou obrigada/o

Gráfico 83

**Item 28**



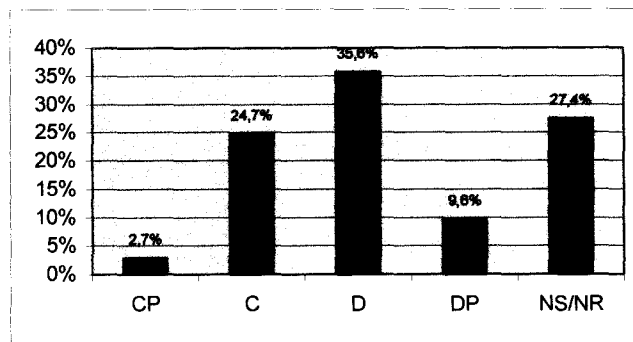
Se não fosse obrigada/a só iria às acções de formação que entendesse necessárias para uma melhor eficácia da minha prática lectiva

No item 35, onde se afirma que “*as acções de formação contínua são as mais adequadas*”, **45,2% dos professores entende que não há adequação da formação contínua**. Note-se que 27,4% julga precisamente o contrário e que 27,4% que não responde (Gráfico 84), ou seja, **não se evidencia um claro consenso acerca deste indicador por parte dos professores**.

Em relação à eficácia das acções de formação, item 49, “*as acções de formação contínua, tal como se processam, neste momento, não são eficazes*” verifica-se que, **49,4% dos professores é de opinião que estas não são eficazes**, havendo, porém, 34,3% que é de opinião contrária (Gráfico 85). De acordo com estes resultados, para um número considerável de professores as acções de formação tal como se processam não têm capacidade de produzir os efeitos desejados.

Gráfico 84

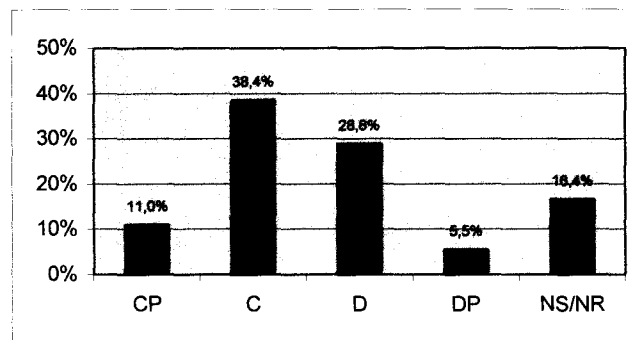
**Item 35**



As acções de formação contínua são as mais adequadas

Gráfico 85

**Item 49**

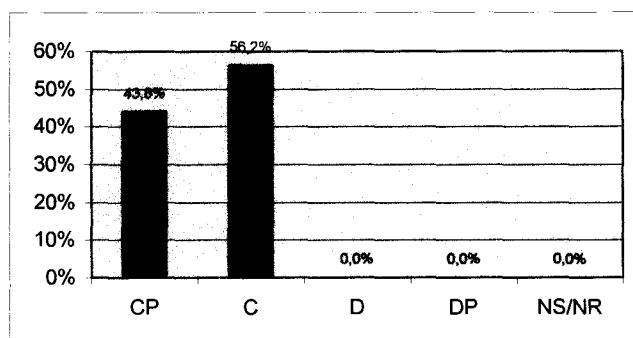


As acções de formação contínua tal como se processam, neste momento, não são eficazes.

Verifica-se total concordância dos professores relativamente ao item 41, “*assistir a acções de formação não creditadas, mas de interesse, é importante para uma melhor eficácia do meu desempenho*” (Gráfico 86). Salienta-se o facto dos professores considerarem importante a frequência de acções de formação contínua que lhes podem proporcionar um melhor desempenho profissional, independentemente da obrigatoriedade da obtenção de créditos para progressão na carreira.

Gráfico 86

**Item 41**



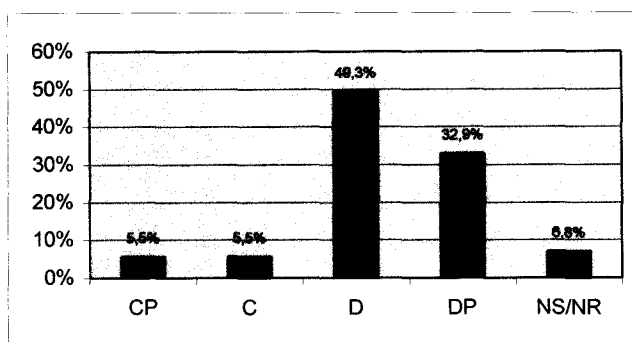
Assistir a acções de formação não creditadas, mas de interesse, é importante para uma melhor eficácia do meu desempenho

Nos resultados obtidos pelo item 77, “*sem obrigatoriedade dos créditos não frequentaria acções de formação*”, **82,2% dos professores é de opinião que a frequência das acções de formação não é devida à obrigatoriedade dos créditos** (Gráfico 87), o que nos coloca perante a evidência da importância que atribuem à formação contínua. Por outras palavras, os professores atribuem um papel fundamental à formação contínua, o que os leva a considerar que a sua frequência não se pode dever à imposição para a obtenção de créditos para progressão na carreira.

Esta imposição é posta em causa por **47,9% dos professores que discorda/discorda plenamente da obrigatoriedade da frequência das acções de formação contínua para progressão na carreira** (Gráfico 88). No entanto, 32,7% concorda e 19,2% não responde, o que parece indicar que relativamente à obrigatoriedade de frequência não há consenso, podendo mesmo afirmar-se que este tema é dissonante entre a classe.

Gráfico 87

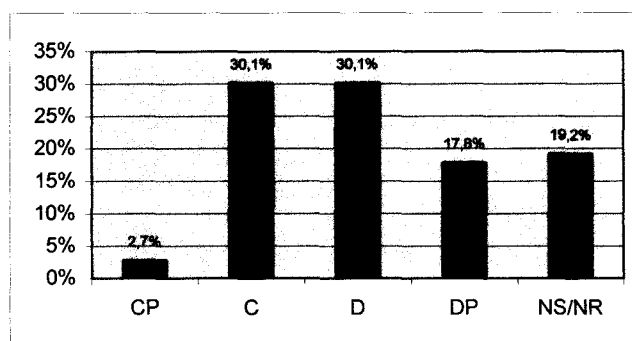
**Item 77**



Sem obrigatoriedade dos créditos não frequentaria acções de formação

Gráfico 88

**Item 88**

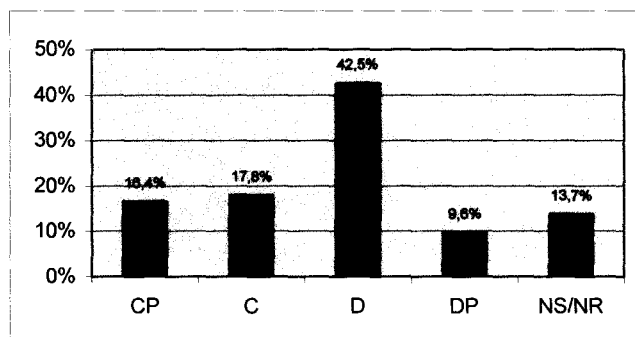


Deverá ser obrigatória a frequência de acções de formação contínua, para progressão na carreira

Por outro lado, **verifica-se que a experiência e os anos de profissão não são, por si sós, condições suficientes para progressão na carreira, atendendo a que 52,3% dos inquiridos discorda dessa afirmação** (Gráfico 89), afastando, assim, um modelo de avaliação de desempenho firmado na antiguidade.

Gráfico 89

**Item 81**



A experiência e os anos de profissão são suficientes para progressão na carreira

A análise efectuada mostra que os professores consideram a formação contínua como um instrumento enriquecedor, que lhes permite uma valorização e actualização fundamentais ao desempenho da profissão.

Os resultados apontam no sentido da formação contínua se efectuar em contexto, nas escolas, procurando, assim, dar respostas adequadas e eficazes às necessidades formativas numa perspectiva mais próxima e contextualizada.

A existência de acções de formação não creditadas, que os professores crêem poder contribuir para melhorar o seu desempenho, parece-nos ser uma hipótese a considerar pelas instituições envolvidas neste processo.

Relativamente à obrigatoriedade dos créditos os professores entendem que este factor não é determinante para frequentarem acções de formação contínua.

Apresentamos seguidamente os quadros classificativos relativos aos indicadores que obtiveram maior percentagem de concordância e de discordância, por ordem decrescente.

## FORMAÇÃO CONTÍNUA E AVALIAÇÃO

Quadro nº 29

| Classificação | Dimensões Em Que Há Mais Concordâncias                                                                                                                   | %    |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1º            | Assistir a <b>acções de formação não creditadas</b> , mas de interesse, é importante para uma <b>melhor eficácia do meu desempenho.</b>                  | 100  |
| 2º            | As <b>acções de formação</b> deveriam ser <b>realizadas na escola</b> e em função das necessidades sentidas.                                             | 95,9 |
| 3º            | Se não fosse obrigada/o só iria às <b>acções de formação</b> que entendesse <b>necessárias</b> para uma <b>melhor eficácia da minha prática lectiva.</b> | 79,5 |
| 4º            | Sinto que a <b>formação contínua</b> me <b>fornece instrumentos e orientações</b> essenciais para melhorar a <b>eficácia do meu desempenho.</b>          | 75,4 |
| 5º            | As <b>acções de formação contínua</b> tal como se processam, neste momento, <b>não são eficazes.</b>                                                     | 49,4 |

## FORMAÇÃO CONTÍNUA E AVALIAÇÃO

Quadro nº 30

| Classificação | Dimensões Em Que Há Mais Discordâncias                                                                         | %    |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1º            | <b>Sem a obrigatoriedade dos créditos não frequentaria</b> as <b>acções de formação</b>                        | 82,2 |
| 2º            | Só vou às <b>acções de formação contínua</b> porque sou obrigada(o).                                           | 80,9 |
| 3º            | A <b>experiência e os anos de profissão</b> são <b>suficientes para progressão na carreira</b>                 | 52,1 |
| 4º            | <b>Deverá ser obrigatória</b> a frequência de <b>acções de formação contínua</b> , para progressão na carreira | 47,9 |
| 5º            | As <b>acções de formação contínua</b> são as mais <b>adequadas.</b>                                            | 45,2 |

## ***Conclusões***

A análise dos seis temas que compõem este capítulo permite-nos conhecer melhor a forma e o sentido das representações que os professores fazem da sua avaliação de desempenho, levando-nos a identificar alguns indicadores relativamente a: O Que Avaliar? Como Avaliar? Quem Avalia? pressupostos básicos de um modelo de avaliação de desempenho (BLANCO, PACHECO e SILVA, 1988). Para além disso, permite-nos, também, identificar as finalidades da avaliação de desempenho e a relação desta com a formação contínua, em virtude da obrigatoriedade de obtenção de créditos para progressão na carreira estar directamente ligada à avaliação de desempenho.

No que respeita ao primeiro tema, *objecto de avaliação*, os resultados mostram que relativamente ao objecto de avaliação de desempenho, os professores possuem convicções bastante consensuais. Fácil é verificar que, atendendo às percentagens obtidas nos itens que o compõem, os professores concordaram que esta dimensão é plural. A delimitação de “o que avaliar” tem em conta a complexificação da função docente e a sua difícil especificação, parecendo haver a opção pela procura de objectividade. De realçar que os resultados obtidos apontam para a pluridimensionalidade do objecto de avaliação, o que está de acordo com o que vários teóricos defendem (SCRIVEN, 1986; MEYER, 1991; PETERSON, 1995), quando delimitam e especificam as dimensões assinaladas para concretizar “o que avaliar”.

Os indicadores apurados neste trabalho que mereceram a concordância dos professores inquiridos são:

- a relação estabelecida entre professor-aluno;
- a adequação da metodologia e estratégias/actividades utilizadas na sala de aula;
- o envolvimento e o empenhamento do professor em diversas actividades da escola;

- a planificação de actividades;
- a acção do professor em sala de aula;
- o saber-ser do professor.

A concordância expressa vai ao encontro da literatura especializada que refere a utilização de diversas fontes de dados onde se incluem estes indicadores (TUCKMAN e OLIVER, 1968; MCGREAL, 1983; PETERSON, 1995; PACHECO, 1996; ERAUT, 1996; DARLING-HAMMOND, 1997)

Quanto ao segundo tema, *finalidades da avaliação*, procurámos delimitar alguns indicadores que enunciassem o **para quê** avaliar, tendo-se constatado que é consensual, para estes professores, que a avaliação deve, acima de tudo, promover o desenvolvimento profissional. Esta percepção é consistente com o que afirmam diversos especialistas que salientam a importância da avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional (DAY, 1993; FERNANDES, 1999). Para além disso, quanto às finalidades da avaliação concordaram, também que, estas devem:

- contribuir para valorizar a imagem pública dos docentes;
- regular a prática lectiva;
- identificar as necessidades de desenvolvimento profissional;
- permitir uma leitura fiável do desempenho individual para progressão na carreira;
- reflectir criticamente sobre a prática;
- valorizar a eficácia do desempenho;
- detectar ou reforçar atitudes;
- produzir informação que permita a regulação da prática lectiva;
- melhorar os serviços prestados pelos professores;
- desenvolver a organização-escola;
- controlar as actividades;
- introduzir mecanismos de selecção face ao desempenho individual.

Quanto ao actual modelo de avaliação de desempenho, no que se refere às finalidades, em geral, verificou-se que este modelo não satisfaz os professores, que entenderam, ainda, que, com este modelo de avaliação, o seu desempenho não é reconhecido, não evoluem profissionalmente e não se valoriza a imagem do professor.

Esta análise confirma-se no terceiro tema, *representações sobre o actual modelo de avaliação de desempenho*, onde os resultados obtidos revelam uma concepção negativa, por parte dos professores, relativamente ao modelo de avaliação de desempenho em vigor. Segundo os indicadores analisados, o actual modelo de avaliação não satisfaz profissionalmente os professores, pois não atende ao desempenho profissional de cada um individualmente, o que os leva a afirmar que a avaliação de desempenho, tal como se processa, é perfeitamente dispensável. Se considerarmos o olhar dos professores sobre a sua avaliação de desempenho, as expectativas que têm acerca do que ela poderá ser, confrontando-a com o que é efectivamente, os resultados parecem indicar que este sistema de avaliação de desempenho não agrada à maioria dos professores, pois não produz informação (REDFIELD, 1960) que leve à reflexão e desenvolvimento profissional.

Em relação ao quarto tema, *quem avalia*, procurámos esboçar um perfil dos avaliadores, na medida em que a relação que se estabelece no acto avaliativo entre avaliador-avaliado é complexa, assumindo contornos dialécticos conflituais que radicam na diversidade dos interesses em presença. Na generalidade, os professores pareceram aceitar a intervenção de diversos avaliadores. Este resultado está de acordo com a literatura que indica a importância da diversidade de agentes avaliadores (PETERSON, 1995; PACHECO E FLORES, 1999). Os professores concordaram também que o perfil do avaliador deve pressupor a igualdade de estatuto e de papéis.

Concretamente, o avaliador deve ser mais experiente e do mesmo nível de ensino, assim como, da mesma disciplina.

No que respeita ao quinto tema, *como avaliar*, constatou-se que os professores entendem a avaliação como um processo negocial, onde se deve explicitar os objectivos, o processo e o objecto dessa avaliação, o que parece indicar a opção por um modelo de avaliação participativa (FERNANDES, 1999).

Em relação ao relatório, os professores, embora o considerem importante, entenderam que este instrumento não é um indicador indispensável para uma melhor eficácia do desempenho e que deveriam ser contemplados outros instrumentos elaborados por diversos agentes. Esta utilização de vários instrumentos, concebidos por diferentes agentes, é também apontada na literatura especializada (MCGREAL, 1983; PETERSON, 1995), como sendo a que determina uma avaliação mais objectiva.

Os professores valorizaram, ainda, a auto e a hetero-avaliação, como importantes fontes de dados da avaliação de desempenho e referiram que os critérios de avaliação de desempenho deveriam ser contextualizados face à realidade de cada escola, corroborando a posição de diversos teóricos como KANE e LAWLER, 1978; FRENCH-LAZOVIT, 1981; BLANCO, PACHECO e SILVA, 1988; MEYER, 1991.

Entenderam, ainda, que a actual periodicidade de avaliação não é a mais eficaz, podendo esta revestir um carácter anual, mas sem a obrigatoriedade da apresentação do relatório.

E, por último, no sexto tema, *formação contínua*, os resultados obtidos indicam que os professores entendem que a formação contínua fornece instrumentos e mais-valias essenciais à melhoria do desempenho e que esta deveria ser realizada na escola, face às necessidades sentidas. Referiram ainda

que frequentariam as acções de formação contínua mesmo sem a obrigatoriedade da obtenção dos créditos.

De uma maneira geral constatámos que os professores não estão satisfeitos com o modelo de avaliação actualmente utilizado, que as razões desta insatisfação radicam nos factores já enunciados e que, talvez, seja altura de começar a ponderar novos caminhos que conduzam à conceptualização e aplicação de um novo modelo de avaliação de desempenho dos professores.

Perante os resultados encontrados neste estudo e tentando caracterizar a opinião dos professores sobre o que poderá ser um modelo de avaliação de desempenho, apresentamos de seguida a informação relevante para cada um dos temas definidos.

Relativamente ao *objecto de avaliação*:

- A maioria dos professores concorda que esta dimensão é plural, considerando que se deve estabelecer uma delimitação dessa pluridimensionalidade, em virtude da complexificação da função docente e da dificuldade que existe em especificá-la. Assim, e de acordo com a maioria dos professores, foram apurados os seguintes indicadores para delimitar e concretizar o “**que avaliar**”: a relação professor-aluno, a adequação de estratégias, metodologias e actividades usadas em sala de aula, o envolvimento e o empenhamento do professor em diversas actividades da escola, a planificação de actividades, a acção educativa em sala de aula e o saber-ser do professor.

Quanto às *finalidades da avaliação*:

- Os professores maioritariamente entendem que a avaliação de desempenho deve, principalmente, promover o desenvolvimento profissional. Para além disso, deve valorizar o profissional docente e a eficácia do desempenho, regular a prática lectiva, proporcionar fiabilidade sobre o desempenho individual para progressão na carreira, permitir uma reflexão crítica sobre a prática, reforçar ou detectar atitudes e práticas profissionais, melhorar os serviços prestados pelos docentes e desenvolver a organização-escola.

No que respeita ao *quem avalia*:

- Os professores, na sua maioria, estão de acordo com a presença de vários avaliadores, devendo estes enquadrar-se num perfil que se caracteriza pela igualdade de estatutos e papéis. Devem, também, ser mais experientes que o avaliado, do mesmo nível de ensino e da mesma disciplina.

Quanto ao *como avaliar*:

- Os professores na sua maioria concordam com a utilização de diversos instrumentos de avaliação elaborados por diferentes avaliadores. Consideram, também, importante a inclusão de diferentes fontes de informação na avaliação de desempenho, como a hetero e a auto-avaliação.
- Na aplicação de um modelo de avaliação de desempenho, os professores entendem que os critérios de avaliação deverão adequar-se

às diversas realidades existentes em cada escola, o que confirma a opinião de alguns especialistas (TRAVERS, 1981).

Em relação à *formação contínua e avaliação*:

- Os professores concordam com as acções de formação, que consideram muito importantes para um melhor desempenho profissional, não devendo, contudo, ser obrigatória a sua frequência.
- Entendem, também, que uma formação inserida, eficazmente, no contexto de trabalho depende da capacidade de diagnóstico das reais necessidades de formação.

### ***Reflexão Final***

Este estudo pretendeu analisar, para melhor compreender, o sistema de avaliação de desempenho dos professores, em vigor, no nosso país, partindo do pressuposto que a avaliação de desempenho deve promover o desenvolvimento profissional. Para analisar a problemática em estudo “**saber se os professores consideram o actual modelo de avaliação de desempenho potenciador do seu desenvolvimento profissional**”, procurámos conhecer diversos contributos teóricos sobre avaliação de desempenho e saber quais as percepções dos professores sobre a sua avaliação de desempenho.

A questão principal deste trabalho permitiu-nos identificar outras que lhe estão associadas e foram importantes para a análise que efectuámos ao longo deste trabalho.

Os resultados obtidos mostraram que os professores consideram que o actual modelo de avaliação de desempenho é inócuo, sendo perfeitamente dispensável, pois não permite a visibilidade do desempenho individual, não os satisfaz, nem motiva profissionalmente e não os incentiva a uma reorientação reguladora da prática lectiva, isto é, os professores detêm da sua avaliação de desempenho representações mentais negativas. Dessa constatação se poderá considerar que este modelo não valoriza a profissão de professor e não incentiva o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Quanto ao grau de adequação dos instrumentos usados neste modelo de avaliação, verifica-se que o único instrumento utilizado, o relatório, embora percepcionado pelos professores como um importante meio de reflexão, não serve para medir o desempenho individual, confirmando-se a pouca adequação deste instrumento, sobretudo se instrumento único.

Relativamente à informação produzida no relatório constatámos que, para os professores, essa informação é percebida como não tendo qualquer efeito no desenvolvimento da organização-escola, mesmo quando analisada pelos órgãos competentes.

No que se refere aos avaliadores e suas funções, não nos podemos pronunciar cabalmente, uma vez que a alteração introduzida pelo Decreto Regulamentar nº 11/98, relativa à Comissão Especializada, foi coincidente com o desenvolvimento deste trabalho, o que não permitiu o distanciamento temporal necessário para que os professores fundamentassem uma opinião sólida sobre esta figura. Sobre a Comissão Especializada, que aparece neste modelo de avaliação de desempenho como único avaliador, os professores consideram que deveriam ser explicitados critérios para se pertencer a esta Comissão.

Constatámos, também, que o nível de satisfação/motivação que a avaliação de desempenho gera nos avaliados, é muito baixo. Os resultados obtidos apontam para a insatisfação, destacando-se como razões o não contribuir para a valorização da imagem pública dos professores e não lhes permitir evoluir profissionalmente.

Assim, a adesão expressa pelos professores a este modelo de avaliação é negativa, o que os leva a afirmar que o modelo de avaliação de desempenho, tal como se processa, é dispensável.

Quanto aos critérios subjacentes a este modelo de avaliação, verificou-se que os professores entendem o actual modelo de avaliação de desempenho como uma formalidade burocrática, que se cumpre por obrigação, sem visibilidade nem consequências no desenrolar do desempenho profissional.

Atendendo aos resultados obtidos relativamente aos indicadores apresentados no tema “objecto de avaliação”, o contributo dado pela actual avaliação de desempenho para o desenvolvimento de competências e atitudes parece-nos nulo.

Na generalidade, a relação estabelecida entre formação e avaliação é entendida pelos professores como bastante positiva, proporcionando a formação importante contributo de carácter científico e pedagógico indispensável à melhoria do desempenho.

Os resultados obtidos indicam que este modelo de avaliação não tem qualquer impacto na promoção da qualidade nos diferentes níveis de ensino, pois não permite a regulação da prática lectiva, não reconhece o desempenho individual, não melhora os serviços prestados pelos professores, não desenvolve a organização-escola e não promove dinâmicas reflexivas e de desenvolvimento profissional.

Nas questões apresentadas ficou por saber como se relaciona a avaliação com o processo de autonomia das escolas. O facto de este estudo decorrer em simultâneo com o início da implantação da autonomia das escolas adiou uma possível resposta à questão enunciada.

Face a estes resultados as hipóteses lançadas, por nós, no início deste trabalho, não se confirmam. Assim, verifica-se que:

- o sistema avaliativo, em vigor, não é eficaz, dado que os professores não atingem quanto a ele um elevado grau de satisfação/motivação;
- de acordo com as representações dos professores, a avaliação não produz alterações no desempenho profissional, pois não promove

padrões de qualidade mais exigentes, logo não promove o desenvolvimento profissional dos professores;

- ao não incentivar um melhor desempenho profissional, a avaliação não contribui, também, para uma melhor qualidade aos diversos níveis dos sistema educativo.

De uma maneira geral, os resultados obtidos indicam que os professores não reconhecem qualquer potencialidade ao actual modelo de avaliação de desempenho. As razões deste descontentamento radicam nos factores atrás enunciados, pelo que consideramos que deverão ser ponderados novos caminhos que conduzam à conceptualização e aplicação de um novo modelo de avaliação de desempenho dos professores.

O sistema de avaliação de desempenho usado está hoje, claramente, ultrapassado urgindo instituir um conjunto de novas práticas de avaliação que tenha em conta a participação dos diversos actores intervenientes. Esta necessidade decorre da interpretação que os indivíduos implicados na realização das tarefas fazem do aparecimento de novos espaços de autonomia e de liberdade e de novas formas de gestão das actividades.

Assumimos, neste trabalho, que só uma perspectiva de avaliação participativa pode promover o desenvolvimento profissional dos professores, devendo ser conceptualizada e aplicada num quadro metodológico compatível com tal lógica de acção.

Neste sentido, a avaliação poderá adquirir uma perspectiva emancipatória e crítica (FERNANDES, 1998), cuja finalidade aponta para uma dimensão transformante, seja pessoal, seja institucional, permitindo uma cultura de maior responsabilidade e autonomia. A avaliação de desempenho deverá, pois, ser entendida como um processo interactivo que compreenda e dê sentido às dinâmicas complexas das situações educativas, promovendo “*o desenrolar de processos colaborativos de clarificação, análise, reflexão, crítica e*

*aperfeiçoamento, ao mesmo tempo que compromete os próprios participantes na mudança no sentido da sua emancipação.”* (FERNANDES, 1998:27).

O reconhecimento da complexidade inerente aos processos avaliativos, enquanto processos que envolvem múltiplas dimensões, diversos actores sociais e um conjunto variado de dinâmicas e de estratégias de actuação, justifica a necessidade e a importância da construção e implementação da avaliação participativa.

Nesta perspectiva, a avaliação de desempenho dos professores deverá constituir-se numa chamada de atenção para o modelo adoptado, uma vez que, enquanto processo social, envolve determinadas condições, os seus actores, as suas dinâmicas e os seus efeitos. A questão principal na avaliação de desempenho profissional, na medida em que esta é quase sempre um processo externo, é a de saber como poderá ela instituir-se num processo crítico e emancipatório, ou seja, como poderá ela ser simultaneamente um processo interno e um processo de diálogo com o eu e com o outro, do qual emergjam respostas que promovam a criatividade na resolução de problemas. Neste sentido, o objectivo da avaliação será, em termos gerais, o de proporcionar um dispositivo de auto-regulação alargada, tendo em conta os diversos tipos de actores sociais e o conjunto das dimensões consideradas.

Daí decorre a importância da participação dos professores no processo de avaliação, como na investigação efectuada por Smylie, Lazarus e Brownlee-Conyers (1996), que mostra que a participação dos professores nos processos de decisão *“está positivamente associada com atitudes como satisfação profissional, empenhamento nos objectivos, responsabilidade e prestação de contas”* (FERNANDES, 2000:34).

Na globalidade podemos afirmar que os professores, na sua maioria, pretendem um modelo de avaliação de desempenho que assente num processo

de diálogo e de negociação, de onde sobressaia a explicitação dos objectivos, da metodologia e do objecto da avaliação, o que parece apontar para um modelo de avaliação participativa.

Face os resultados apurados parece recomendável que os responsáveis pela política educativa ponderem a implantação de um novo modelo de avaliação de desempenho para os professores, que responda de forma mais consentânea e adequada às suas expectativas e necessidades. Referimo-nos a um modelo de avaliação participativa, onde se partilhem caminhos de co-responsabilização, de autonomia e de democracia. Isto implica o aceitar da avaliação de desempenho como busca de razoabilidade e de prudência que fundamente os riscos da ousadia, do desenvolvimento e da procura, em suma, da incerteza. Implica, ainda, fazer da avaliação um instrumento de previsibilidade na abertura de novos caminhos e na busca de soluções. Perspectiva-se, assim, a avaliação do desempenho dos professores de forma dinâmica e evolutiva, interagindo com o sistema educativo de forma sistémica e contínua, atendendo a que a educação deverá ter como finalidade primordial o desenvolvimento do próprio sistema.

Deverá, também, dar origem a um processo formativo fundamentado no diagnóstico de necessidades, focando as competências específicas a desenvolver, atendendo às capacidades e competências-base dos formandos, de forma a potenciar o desenvolvimento profissional.

No domínio da investigação julgamos importante que em futuras investigações se aprofunde o estudo das relações de poder que se estabelecem no acto avaliativo, atendendo a uma possível conflitualidade dos interesses em presença e na medida em que esta relação pode potenciar um real desenvolvimento profissional e pessoal do avaliado e contribuir para o processo de autonomia das escolas. NÓVOA (1991) constata que é à escola que poderá caber um papel importante neste campo, devendo para tal, o

colectivo de actores preparar-se para este desafio que passa pela recriação da profissão de professor. Neste sentido, “*a análise do microcontexto, definido pelo comportamento e interacção dos actores envolvidos no processo de avaliação, é fundamental para se poder dar conta da utilidade e da eficácia dos sistemas de avaliação*”. (CAETANO, 1997:123).

Importará também verificar se outros estudos confirmam os resultados que obtivemos. Interessará, ainda, que outros estudos sobre a avaliação de desempenho dos professores se debrucem sobre as diversas formas de tratamento das várias fontes de informação e a sua organização. Do mesmo modo, relativamente à caracterização das representações que os professores têm da sua formação, avaliação e dos factores que condicionam a eficácia do desempenho, pois uns e outros constituem elementos necessários para compreender as lógicas subjacentes à tomada de decisão nas acções de formação e os seus reflexos na avaliação.

## BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, L. (1992). **Avaliação dos Alunos e Inovação Curricular**. 1º Seminário Nacional “O Novo Sistema de Avaliação”.
- AMBRÓSIO, T. (1996). **Formar Professores de Português, Hoje**. In Raquel Delgado-Martins, Isabel Rocheta e Dília Pereira (Org.), 85-90. Lisboa: Edições Colibri.
- ANDRADE, E. (1997). **Avaliação em Educação e Formação. Contributo para a Construção de um Quadro de Referência**. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- ARDOINO, J. e BERGER, G. (1989). **D’Une Evaluation en Miettes à une Evaluation en Actes. Le Cas de Universités**. Paris: ANDSHA Matrice.
- BARBIER, J. M. (1990). **A Avaliação em Formação**. Porto: Edições Afrontamento.
- BARBIER, J. M. (1993). **Elaboração de Projectos de Acção e Planificação**. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (1995). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.
- BEDIN, V. (1994). **A Avaliação dos Primeiros Ciclos Universitários – Uma Prática Social**. In Albano Estrela e Pedro Rodrigues (Org.), Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação, 61-74. Lisboa: Edições Colibri.
- BERK, R. A. (1988). **Fifty Reasons Why the Student Achievement Gain Does Not Mean Teacher Effectiveness**. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 345-363.
- BIRD, T. (1990). **The Schoolteacher’s Portfolio: An Essay on Possibilities**. In J. Millman e L. Darling-Hammonds (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*, 241-256. Newbury Park, CA: Sage.
- BLANCO, E., PACHECO, J. A., SILVA, B. (1988). **Avaliação do Professor**. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 89-102. C.E.E.D.C. - Universidade do Minho.
- BOGDAN, R., BILKEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação - Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora.
- BONBOIR, ANNE (1976). **Como Avaliar os Alunos**. Lisboa: Seara Nova.
- BORICH, G.D. (1990). **Observation Skills for Effectiveness Teaching**. Columbus, OH: Merrill.

BRAUCHLE, P., MCLARTY, J. e PARKER, J. (1989). **A Portfolio Approach to Using Student Performance data to Measure Teacher Effectiveness.** *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3, 17-30.

BRUNER, J. S. (1991). **Car la Culture Donne Forme à L'Esprit.** Paris: Eschel.

CAETANO, A. (1997). **Avaliação de Desempenho - Metáforas, Conceitos e Práticas.** Lisboa: RH Editora.

CAVACO, M. H. (1988). **A Experiência de “Educação Ambiental para o Desenvolvimento”: Uma forma Alternativa de Relação com o Saber.** Livro de Actas da 1ª Conferência Internacional de Sociologia de Educação, 217-245. Faro: ESE – Instituto Politécnico.

CENTRA, J. A. (1977). **The How and Why of Evaluating Teaching.** *New Directions for Higher Education*, 17, 93-106.

CONBOY, J. E. (1995). **Avaliação da Docência no Ensino Superior: O Papel das Percepções dos Alunos.** In L. Almeida e I. Ribeiro (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 3, 493-503. Braga: APPORT.

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (1999). **Relatório de Actividades:**Braga.

COOKINGHAM, F. (1992). **Defining Evaluation.** In *Together*, 3, 21.

CORTESÃO, L. (1991). **Formação: algumas expectativas e limites.** *Inovação 4 (1)*, 93-99. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CORTESÃO, L. e outra (1984). **Avaliação Pedagógica I. Insucesso Escolar** (3ª ed.). Porto: Porto Editora.

CORTESÃO, L. e outra (1984). **Avaliação Pedagógica II. Perspectivas de Sucesso** (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

COSTA, A. F. (1986). **A Pesquisa de Terreno em Sociologia.** In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*, 129-148. Porto: Edições Afrontamento.

COSTA, A. F. e ALVES, J. E. (1996). **Avaliação Processual em Reabilitação Urbana: Conceitos e Instrumentos.** *Sociologia - Problemas e Práticas*, 22, 61-79. ISCTE.

COSTA, J. A. e MELO, A. S. **Dicionário da Língua Portuguesa** (5ª ed.).Porto: Porto Editora.

COUCEIRO, M. L. (1994). **A Prática das Histórias de Vida em Formação: Um Processo de Investigação e de Formação.** *Estado Actual da Investigação em Formação*. SPCE

COUSINS, J. B. e EARL, L. M. (1992). **The Case for Participatory Evaluation.** *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 397-418.

DAMAS, M. J. e KETELE, J. M. (1985). **Observar para Avaliar.** Coimbra: Livraria Almedina.

DAY, C. (1993). **Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores.** In Albano Estrela e António Nóvoa (Org.), *Avaliações Em Educação: Novas Perspectivas*, 95-114. Porto: Porto Editora

DAY, C. (1999). **Developing Teachers – The Challenges of Lifelong Learning.** London: Falmer Press.

D'HAINAUT, L. (1980). **Educação - Dos Fins aos Objectivos.** Coimbra: Almedina.

DOMINGOS, A. M. e outras (1980). **Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem.** Lisboa: Livros Horizonte.

DOMINGOS, A. M. e CARDOSO, L. (1988). **Diferentes Papéis Sociais na Classe Trabalhadora e Aproveitamento Diferencial Escolar.** Livro de Actas da 1ª Conferência Internacional de Sociologia de Educação, 136-216. Faro: ESE – Instituto Politécnico.

DOMINICÉ, P. (1990). **L'Histoire de Vie Comme Processus de Formation.** Paris: Ed. L'Harmattan.

DURAND, D. (1992). **A Sistemica.** Lisboa: Dinalivro.

ELLIOTT, J. (1991). **A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education.** *British Educational Research Journal*, 17 (4), 309-318.

EMÍDIO, M. T. et al. (1992). **Desenvolvimento Curricular.** Lisboa: GEP-ME.

EPSTEIN, J.L. (1985). **A Question of Merit: Principals' and Parents' Evaluation of Teachers.** *Educational Research*, 14 (7), 3-8.

ETZIONI, A. (1969). **The Semi-Professions and Their Organization.** New York: Free Press.

EVERTSON, C.M. e HOLLEY, F.M. (1981). **Classroom Observation.** In J. Millman (Ed.), *Handbook of Teacher Evaluation*, 90-109. Beverly Hills, CA: Sage.

FERNANDES, M. R. (1998). **A Mudança de Paradigma na Avaliação Educacional.** *Educação, Sociedade e Culturas*, nº9, 7-32. Lisboa

FERNANDES, M. R. (1999). **Avaliação e Supervisão: Uma Relação a Repensar.** 1º Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Aveiro

FERNANDES, M. R. (2000). **O Currículo na Pós-Modernidade: Dimensões a Reconceptualizar.** *Revista da Educação*, vol. IX, nº1, 27-38. Universidade de Lisboa: Departamento da Faculdade de Ciências.

FRENCH-LAZOVIK, G. (1981). **Peer Review: Documenting Evidence in the Evaluation of Teaching.** In J. Millman (Ed.), *Handbook of Teacher Evaluation*, 73-69. Beverly Hills, CA: Sage.

GANE, V. (1986). **Secondary Headteachers' Appraisal: The Nub Is Credibility.** Bristol: NDCSMT.

GARAWAY, G. B. (1995). **Participatory Evaluation.** *Studies in Educational Evaluation*, 21, 85-102.

GUERRA, I. C. (2000). **Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais.** Cascais: Principia.

GUTHRIE, J. (1970). **Survey of School Effectiveness Studies.** In A. Mood (Ed.), *Do Teachers Make a Difference?*, 25-54. Washington, DC:U.S. Government Printing Office.

HADJI, C. (1994). **A Avaliação e as Regras do Jogo - das Intenções aos Instrumentos.** Porto: Porto Editora

HADJI, C. (1994). **A Avaliação dos Professores Linhas Directivas para uma Metodologia Pertinente.** In Albano Estrela e Pedro Rodrigues (Org.), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*, 27-36. Lisboa: Edições Colibri.

HONORÉ, B. (1980), op. cit. Ferry, G. (s/d). **Le Trajet de la Formation: les Enseignantts entre la Théorie e la Pratique.** Paris: Dunod.

HONORÉ, B. (1980). **Pour une Pratique de la Formation: la Reflexion sur les Pratiques.** Paris: Payot.

HOUSE, E. (1983). **How We Thing About Evaluation.** In E. House (Ed.) *Philosophy of Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

KHUN, T. (1962). **The Structure of Scientific Revolutions.** Chicago: University of Chicago Press.

LANDY, F.J. e FARR, J.L. (1980). **Performance Rating.** *Psychological Bulletin*, 87, 72-107.

LORTIE, D.C. (1967). **Rational Decision Making: Is It Possible Today?** In *EPIE FORUM*, 1 (3), 6-9.

LORTIE, D.C. (1975). **Schoolteacher: A Sociological Study**. Chicago: University of Chicago Press.

MABE, P. A. e WEST, S.G. (1982). **Validity of Self-Evaluation of Ability: A Review and Meta-Analysis**. *Journal of Applied Psychology*, 67, 280-296.

MACDONALD, B. (1976). **Evaluation and the Control of Education**. In D.Tawney (Ed.), *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*. London: MacMillan.

MARK, M.M. E SHOTLAND, R.L. (1985). **Stakeholder-based Evaluation and Value Judgments**. *Evaluation Review*, 9, 605-626.

MARTINS, A. (1987). **Profissionalização em Exercício. Ensaio Metodológico sobre Avaliação dos Objectivos de Formação**. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

MCGREAL, T.L. (1983). **Successful Teacher Evaluation**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

MCCARTHEY, S.J. e PETERSON, K.D. (1987). **Peer Review of Materials in Public School Teacher Evaluation**. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 285-293.

MCKEACHIE, W. (1979). **Student Rating of Faculty**. *Academe*, 65, 384-397.

MCNEIL, J. e POPHAM, W. (1973). **The Assessment of Teacher Competence**. In R.M. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*, 131-147. Chicago: Rand McNally.

MEDLEY, D. M. (1982). **Teacher Effectiveness**. *Encyclopedia of Educational Research, 1894-1903*. New York: MacMillan.

MEDLEY, D. M. (1985). **Issues and Problems in the Validation of Teaching and Teacher Professional Behaviors**. Meeting of the American Educational Research Association. Chigaco.

MÉLÈSE, J. (1979). **Approches Systémiques des Organisations Vers L'Entreprise à Complexité Humaine**. Paris: Les Ed. d'Organisation.

MESTRE, M. J. (1998). **Avaliação num Contexto de Supervisão – Representações de Alunos em Prática Pedagógica**. Tese de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.

MEYER, H.H. (1991). **A Solution to the Performance Appraisal Feedback Enigm**. *Academy of Manegement Executive*, 5, 68-76.

MIALARET, G. (1978). **Vocabulaire de l'Education**. Paris: PUF.

MILLMAN, J. e DARLING-HAMMOND, L. (1990). **Manual para la Evaluación del Profesorado.** (ed. 1997) Madrid: LaMuralla.

MORALES, P. (1979). **Manual de Avaliação Escolar.** Coimbra: Almedina.

MORIN, E. (1981). **Sociologia.** Lisboa: Publicações Europa-América.

NÓVOA, A. (1991). **O Passado e o Presente dos Professores.** In António Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*, 9-32. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (1992). **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote - Instituto de Inovação Educacional.

PAQUAY, L. (1985). **Les Axe Paradigmatiques des Recherches Relatives au Développement et à l'Évolution des Innovations Scolaires.** *Une Revue de Leur Évolution depuis 20 Ans in les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 3-34. Université de Caen: Laboratoire de Psychopédagogie.

PACHECO, J.A. (1996). **A Avaliação do Professor: Alguns Consensos.** *Noesis* 38, 47.

PACHECO, J.A. (1998). **A Avaliação da Aprendizagem.** In Leandro de Almeida e José Tavares (Org.), *Conhecer, Aprender, Avaliar*, 110-132. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J.A. e FLORES, M.A. (1999). **Formação e Avaliação de Professores.** Porto: Porto Editora.

PETERSON, K.D. e KAUCHAUK, D. (1982). **Teacher Evaluation: Perspectives, Practices and Promises.** (ERIC Document Reproduction Service N° ED 233 996) Salt Lake City: University of Utah.

PETERSON, K.D. (1984). **Methodological Problems in Teacher Evaluation.** *Journal of Research and Development in Education*, 17 (4), 62-70.

PETERSON, K.D. e STEVENS, D. (1988). **Students Reports for School Teacher Evaluation.** *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 259-267.

PETERSON, K.D. (1995). **Teacher Evaluation – A Comprehensive Guide to In New Directions and Practices.** California: Corwin Press.

POPHAM, W. J. (1985). **The Evaluation of Teachers: A Mission Ahead of its Measures.** Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.

POPHAM, W. J. (1987). **The Short Comings of Champagne Teacher Evaluations.** *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 269-273.

POPKEWITZ, T. (1986). **The Social Contexts of Schooling, Change and Educational Research.** *Recent Developments in Curriculum Studies.* Windsor: NFER-Nelson, 205-232.

POPPER, KARL P. (1992). **Em Busca de Um Mundo Melhor** (3ª ed.) - Lisboa: Editorial Fragmentos.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. (1992). **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva.

RALHA-SIMÕES, H. (1995). **Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores.** Aveiro: CIDINE.

REBELL, M.A. (1990). **Legal Issues Concerning Teacher Evaluation.** In J. Millman e L. Darling-Hammond (Eds.). *The New Handbook in Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*, 337-355. Newbury Park, CA: Sage.

RIBEIRO, L. C. (1989). **Avaliação da Aprendizagem.** Lisboa: Texto Editora.

RODRIGUES, P. (1993). **A Avaliação Curricular.** In António Nóvoa (Org.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, 15-76. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, P. (1994). **As Três Lógicas da Avaliação de Dispositivos Educativos.** In Albano Estrela e Pedro Rodrigues (Org.), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*, 93-120. Lisboa: Edições Colibri.

ROSALES, C. (1992). **Avaliar é Reflectir sobre o Ensino.** Rio Tinto: ASA.

ROSENBLOOM, P. (1966). **Characteristics of Mathematics Teachers That Effect Students Learning.** (ERIC Document Reproduction Service N° 021 707). Minneapolis: University of Minnesota.

ROSNAY, J. (1977). **Le Macroscopie: Vers une Vision Globale.** Paris: Seuil

SÁ-CHAVES, I. (1998). **Porta-Fólios – No Fluir das Concepções, das Metodologias e dos Instrumentos.** In Leandro de Almeida e José Tavares (Org.), *Conhecer, Aprender, Avaliar*, 133-142. Porto: Porto Editora.

SACRISTÁN, J. G. (1991). **Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores.** In António Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*, 61-92. Porto: Porto Editora.

SANTOS, B. SOUSA (1995). **Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna** (4ª ed.). Lisboa: Edições Afrontamento.

SCRIVEN, M. (1973a). **Handbook for Model Training Program in Qualitative Educational Evaluation.** Berkeley: University of California Press.

SCRIVEN, M. (1973c). **The Evaluation of Educational Goals, Instructional Procedures and Outcomes.** (ERIC Document Reproduction Service N° ED 079 394) Berkeley: University of California.

SCRIVEN, M. (1976). **Evaluation in Science Teaching.** *Journal of Research in Science Teaching*, 13, 363-368.

SCRIVEN, M. (1978). **Perspectivas e Procedimentos.** In Lilia Bastos, Lyra Paixão e Rosemary Messick (Org.), *Avaliação Educacional II – Perspectivas, Procedimentos e Alternativas*, 11-101. Petrópolis: Editora Vozes.

SCRIVEN, M. (1981). **Summative Teacher Evaluation.** In J. Millman (Ed.), *HandBook of Teacher Evaluation*, 244-271. Beverly Hills, CA: Sage.

SCRIVEN, M. (1986). **Evaluation Ideologies.** In *Evaluation Models: View on Educational and Human Services Evaluation*, 229-260. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.

SCRIVEN, M. (1991). **Evaluation Treasures.** Newbury Park: Sage Publications.

SCRIVEN, M. (1995). **A Unified Theory Approach to Teacher Evaluation.** *Studies in Educational Evaluation*, 21, 111-129.

SERGIOVANNI, T. (1977). **Reforming Teacher Evaluation: Naturalistic Alternatives.** *Educational Leadership*, 34, 602-607.

SHÖN, D. (1992). **Formar Professores como Profissionais Reflexivos.** In António Nóvoa (Org.), *Os Professores e a sua Formação*. 79-91. Lisboa: Publicações D. Quixote - Instituto de Inovação Educacional.

SHULMAN, L. (1986). **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.** *Educational Research*, 15 (2), 4-14.

SILVA, A. S. (1986). **Metodologia das Ciências Sociais.** Porto: Edições Afrontamento.

SIMÕES, A. (1979). **Educação Permanente e Formação de Professores.** Coimbra: Livraria Almedina.

SIMÕES, C. M. (1996). **O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico.** Aveiro: Universidade de Aveiro.

STAKE, R. (1973). **Measuring What Learners Learn.** In E. House (Ed.), *School Evaluation: The politics and Process*, 193-223. Berkeley, CA: McCutchan.

STAKE, R. (1982). **Uma Subjectividade Necessária em Pesquisa Educacional.** Maria Amélia Azevedo Goldberg e Clarilza Prado de Sousa (Org.), *Avaliação de Programas Educacionais – Vicissitudes, Controvérsias, Desafios*, 46-49. São Paulo: E.P.U.

STAKE, R. (1989). **An Evolutionary View of Program Improvement.** *New Directions in Educational Evaluation*, 89-102. Basingstone: Falmer Press.

STUFFLEBEAM, D. (1978). **Alternativas em Avaliação Educacional: Um Guia de Auto-ensino para Educadores.** In Lilia Bastos, Lyra Paixão e Rosemary Messick (Org.), *Avaliação Educacional II – Perspectivas, Procedimentos e Alternativas*, 102-150. Petropolis: Editora Vozes.

STUFFLEBEAM, D. e WEBSTER, W. J. (1986). **The CIPP Model.** In *Evaluation Models: View on Educational and Human Services Evaluation*, 117-142. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.

SUPPE, F. (1979). **Estructura de las Teorias Científicas.** Madrid: Editora Nacional.

SYKES, D. (1986). **Teaching as Reflective Practice.** Critical Perspectives on the Organization and Improvement of Schooling, 229-245. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.

TOURAINÉ, A. (1984). **O Regresso do Actor .** Lisboa: Instituto Piaget.

TOURNER, Y e VASAMILLET (1982). **A Avaliação ao Serviço da Formação.** Turim: OIT.

TRAVERS, R. M. (1981). **Criteria of Good Teaching.** In J. Millman (Ed.), *Handbook of Teacher Evaluation*, 14-22. Beverly Hills, CA: Sage.

TUCKMAN, B.W. e OLIVER, W.F. (1968). **Efectiveness of Feedback to Teachers as a Function of Source.** *Journal of Educational Psychology*, 59, 297-301.

UNESCO (1980). **O Educador e a Abordagem Sistémica.** Lisboa: Editorial Estampa.

VALA, J. (1986). **Sobre as Representações Sociais – Para uma Epistemologia do Senso Comum.** *Cadernos de Ciências Sociais*, 4, 6.

VIEIRA, F. (1993). **Supervisão – Uma Prática Pedagógica Reflexiva de Formação de Professores.** Rio Tinto: Edições Asa

VILARINHO, L. (1992). **Didáctica - Temas Seleccionados.** In M. T. Emídio, (Org.), *Desenvolvimento Curricular* - 129-137. Lisboa: GEP.

WUBBELS T. e LEVY J. (1993). **Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education.** London: Falmer Press.

ZABALZA, M. (1992). **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.** Rio Tinto: ASA.

ZEICHNER, K. (1992). **Novos Caminhos para o Practicum.** In António Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação, 118-138. - Lisboa: Publicações D. Quixote - Instituto de Inovação Educacional.

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

DECRETO-LEI Nº 139-A/90 de 28 de Abril.

DECRETO-REGULAMENTAR Nº 14/92 de 4 de Julho.

DECRETO-LEI Nº 207/96 de 2 de Novembro.

DECRETO-LEI Nº 1/98 de 2 de Janeiro.

DECRETO-REGULAMENTAR Nº 11/98 de 15 de Maio.

DECRETO-LEI Nº 155/99 de 10 de Maio.

30-7-02  
AVALIAR  
Carla Jacinto

**UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA**

**Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Secção Autónoma das Ciências Sociais Aplicadas  
Ciências da Educação**

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO  
CONTRIBUTO PARA UM ESTUDO DA AVALIAÇÃO DE  
DESEMPENHO DOS PROFESSORES**

**2 Volumes (Vol. II)**

**Ilda Maria Lita Pereira da Silva**

**Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,  
Educação e Desenvolvimento pela UNL/FCT, preparada com a orientação da  
Professora Doutora Margarida Fernandes**

**LISBOA**

**2001**

## ANEXO I

### Ficha-Síntese de Caracterização

| Situação geográfica | Instalações                                                                                              | População escolar                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Funcionamento                                                                                                                                          | Material existente | Síntese e inferências         |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------------|
|                     | Tipo de edifício<br>Número de salas<br>Cantina<br>Polivalente<br>Ginásio<br>Biblioteca<br>Outros espaços | Nº de professores disciplinas/ áreas<br><br>Nº de professores efectivos:<br>Nº de elementos do órgão de gestão:<br>Outros órgãos existentes:<br>Nº de alunos:<br>Nível etário:<br>Pessoal auxiliar:<br>Pessoal de cozinha:<br>Estratos sócio-económicos predominantes<br>Nº de alunos em Apoio Educativo | Horário:<br><br>Reuniões existentes:<br><br>Actividades extra-curriculares: clubes, apoio pedagógico acrescido, apoios diversos, salas de estudo, etc. |                    | Estabilidade do corpo docente |

## ANEXO II

## Entrevista semi-estruturada

| BLOCOS                                                       | OBJECTIVOS GERAIS                                                                                                                                                                                                                        | OBJECTIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | TÓPICOS/QUESTÕES | OBSERVAÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>A</b></p> <p>Legitimação da entrevista e motivação</p> | <p>➤ Referenciar os objectivos da entrevista, de forma a legitimá-la.</p> <p>➤ Informar e motivar o entrevistado, no sentido de o fazer entender a importância da sua colaboração e interesse, para a consecução do estudo em causa.</p> | <p>➤ Informar, de modo geral, o entrevistado dos objectivos da entrevista.</p> <p>➤ Solicitar afavelmente e com simpatia a prestação colaborativa do entrevistado, salientando que esta é fundamental para o estudo da análise da avaliação do desempenho dos professores.</p> <p>➤ Referir ao entrevistado que, no final do estudo, ser-lhe-á dado conhecimento dos resultados obtidos.</p> <p>➤ Pedir permissão ao entrevistado para gravar o seu depoimento em audio, a fim de permitir uma melhor análise de conteúdo, sem que para tal seja exigida a sua presença.</p> |                  | <p>➤ Tempo de duração previsto - 20 a 30 minutos.</p> <p>➤ A entrevista deverá ocorrer num clima cordial, descontraído e informal. Este encontro visará a obtenção de informações pertinentes para a consecução do estudo em causa. Nomeadamente entender a forma como o professor lida com a sua avaliação e a influência desta no seu desempenho.</p> <p>➤ Ao longo desta entrevista será dado espaço para o esclarecimento de dúvidas que o entrevistado possa ter, nomeadamente no que concerne à clarificação de conceitos e funções.</p> <p>➤ A clareza, a concisão e precisão orientarão a linguagem e o discurso a utilizar na entrevista.</p> |

| BLOCOS                                                                    | OBJECTIVOS GERAIS                                                                 | OBJECTIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                                                                  | TÓPICOS/QUESTÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | OBSERVAÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>B</b><br>➤ Motivações pessoais para o desempenho do papel de professor | ➤ Identificar motivações pessoais, no sentido de perspectivar a profissionalidade | ➤ Perceber condições exógenas e endógenas que levaram o/a entrevistado/a a enveredar pela profissão.<br><br>➤ Entender as motivações intrínsecas e extrínsecas que o/a levam a permanecer na profissão. | <b>Caracterização do/a entrevistado/a.</b><br>- Qual a sua idade?<br>- Quantos anos tem de carreira?<br>- Há quantos anos é efectivo/a nesta escola?<br><br><b>. O que o/a levou a optar (permanecer) pela carreira de professor(a) ?</b><br><br><i>. Para eventuais perguntas de reforço:</i><br>- Achou que tinha perfil adequado à profissão?<br>- Quais as atitudes/comportamentos ideais para o desempenho da profissão?<br>- Considera a profissão como uma promoção social?<br><br><b>- Que expectativas tinha em relação à profissão? E quais as que tem actualmente?</b><br><br>- De que forma estão elas a concretizar-se ou não?<br>- Que adjectivos o/a podem caracterizar como profissional? | ➤ A entrevista, registada em audio, permitirá ao entrevistador uma maior disponibilidade para:<br>- uma adequada condução das perguntas;<br>- registo de comportamentos não verbais (gestos, expressões faciais...) e conotações da linguagem.<br><br>➤ A compartimentação dos blocos visa uma melhor organização dos temas, objectivos e questões a formular.<br><br>➤ As questões/tópicos que constam deste bloco e o dos outros a seguir objectivam uma orientação para o entrevistador. No entanto as características pessoais do/a entrevistado/a e o ritmo das respostas poderá condicionar o desenvolvimento da entrevista.<br><br>➤ Este bloco visa identificar e perceber motivações e condições que levaram o/a entrevistado/a a enveredar e a permanecer na profissão, como variáveis que são do desempenho profissional. |

| BLOCOS                                                                           | OBJECTIVOS GERAIS                                                                                       | OBJECTIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                                                                                                                                 | TÓPICOS/QUESTÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | OBSERVAÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>C</b></p> <p>➤ Auto-ima-<br/>gem e ava-<br/>liação de de-<br/>sempenho</p> | <p>➤ Identificar as<br/>opiniões que o/a<br/>entrevistado/a<br/>tem da avaliação<br/>de desempenho.</p> | <p>➤ Determinar a importância da<br/>auto-avaliação e da hetero-<br/>avaliação.</p> <p>➤ Perceber se os instrumentos<br/>usados na avaliação de<br/>desempenho são os adequados.</p> <p>➤ Estabelecer critérios para uma<br/>correcta avaliação de<br/>desempenho.</p> | <p><b>. Como considera o actual sistema de<br/>avaliação de desempenho?</b><br/><i>Perguntas de reforço:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é para si o objecto de avaliação?</li> <li>- Qual a(s) finalidade(s) da avaliação de<br/>desempenho?</li> <li>- Como reage às críticas que lhe fazem<br/>na sua profissão?</li> <li>- Concorda com o processo de avaliação<br/>de desempenho no que concerne às<br/>parcerias estabelecidas?</li> <li>- O uso de um só instrumento (relatório),<br/>será o suficiente para uma avaliação<br/>correctamente aferida das diversas<br/>tarefas de um professor?</li> <li>- Que outros instrumentos considera<br/>importantes?</li> <li>- Que expectativas tem em relação à<br/>avaliação de desempenho?</li> <li>- Este sistema de avaliação em que<br/>medida o/a motiva e/ou satisfaz?</li> <li>- Como é que entende o uso de créditos<br/>da formação contínua na avaliação?</li> </ul> <p><b>. Quais os critérios que, para si,<br/>deveriam ser contemplados na<br/>avaliação de desempenho?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O conhecimento prévio dos critérios é<br/>determinante para o avaliado/a?</li> <li>- O que pensa da (in)definição criterial<br/>na avaliação de desempenho dos<br/>professores?</li> </ul> | <p>➤ Colocar se necessário as perguntas de<br/>diversos modos.</p> <p>➤ O objectivo deste bloco é entender a<br/>percepção que o/a entrevistado/a tem da<br/>avaliação de desempenho, nomea-<br/>damente da auto-avaliação e da hetero-<br/>avaliação.</p> |

| BLOCOS                                                             | OBJECTIVOS GERAIS                                                                                                                                                                         | OBJECTIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                               | TÓPICOS/QUESTÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | OBSERVAÇÕES |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>D</b><br>➤ Expectativas relativamente à avaliação de desempenho | ➤ Identificar qual a opinião e expectativas que o/a entrevistado/a tem em relação aos avaliadores do seu desempenho.<br><br>➤ Entender que tipo de avaliação pretende o/a entrevistado/a. | ➤ Identificar opiniões do/entrevistado/a acerca do órgão de gestão.<br><br>➤ Identificar opiniões do/a entrevistado/a acerca do conselho pedagógico. | <p><b>. Os avaliadores previstos na lei são para si os indicados? Justifique.</b><br/> <i>Perguntas de reforço:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera que o órgão de gestão é um avaliador que reúne as condições adequadas para efectuar uma correcta avaliação?</li> <li>- Que outros avaliadores poderiam existir, para além dos actuais, que considere importantes ? Porquê ?</li> </ul> <p><b>. O que é para si a avaliação de desempenho?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera o sistema de progressão na carreira, em relação com outras carreiras profissionais, o mais eficaz?</li> <li>- O que pensa de um esquema de incentivos (monetários ou outros) integrado no sistema de avaliação de desempenho ?</li> </ul> <p><b>. O que pensa da periodicidade da avaliação?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera a periodicidade estabelecida a mais adequada?</li> <li>- Qual a periodicidade para si apropriada?</li> </ul> |             |
| <b>E</b><br>➤ Agradecimentos                                       | ➤ Agradecer a disponibilidade e a colaboração do/a entrevistado/a.                                                                                                                        | ➤ Expressar os meus agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, toda a colaboração prestada, assim como pela riqueza da informação fornecida.   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |             |

## ANEXO III

## INTRODUÇÃO

Este questionário faz parte de um estudo sobre a avaliação de desempenho dos professores e é realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado.

O questionário é anónimo, por isso não escreva o seu nome, nem o assine. Agradecemos, desde já, a sua importante colaboração no preenchimento e entrega deste questionário no órgão de gestão da sua escola.

No caso de estar interessada(o), poderemos enviar-lhe, com a brevidade possível, informações relativas às conclusões do trabalho em curso.

## INSTRUÇÕES

Este questionário é composto de duas partes. A primeira corresponde à identificação e a segunda à recolha de opiniões.

Nas questões de quadrícula é favor assinalar com **X**, a resposta que pretende dar. Nas outras deverá atribuir uma **classificação** correspondente à sua opinião:

Concordo plenamente

Concordo

Discordo

Discordo plenamente

Não sei responder

## PARTE I

### Ficha de Identificação

Assinale com um **X** a opção que corresponde à sua escolha, e/ou escrevendo quando necessário:

**1. Grau de Ensino onde exerce a sua actividade:**

- |            |                          |
|------------|--------------------------|
| 1º Ciclo   | <input type="checkbox"/> |
| 2º Ciclo   | <input type="checkbox"/> |
| 3º Ciclo   | <input type="checkbox"/> |
| Secundário | <input type="checkbox"/> |

**2. Sexo:**    F    ☐    M    ☐

**3. Faixa etária:**

- |              |                          |
|--------------|--------------------------|
| ≤ 35 anos    | <input type="checkbox"/> |
| 36 - 39 anos | <input type="checkbox"/> |
| 40 - 45 anos | <input type="checkbox"/> |
| 46 - 50 anos | <input type="checkbox"/> |
| ≥ 51 anos    | <input type="checkbox"/> |

**4. Tempo de Serviço na profissão:**

- |              |                          |              |                          |
|--------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| ≤ 5 anos     | <input type="checkbox"/> | 21 - 30 anos | <input type="checkbox"/> |
| 6 - 10 anos  | <input type="checkbox"/> | ≥ 31 anos    | <input type="checkbox"/> |
| 11 - 20 anos | <input type="checkbox"/> |              |                          |

**5. Habilitação Académica:**

- |             |                          |              |                          |
|-------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| Bacharelato | <input type="checkbox"/> | Licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| Mestrado    | <input type="checkbox"/> | Outra        | <input type="checkbox"/> |

Qual ? \_\_\_\_\_

**6. Estatuto Profissional:**

- |            |                          |                       |                          |
|------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Efectivo   | <input type="checkbox"/> | Provisório            | <input type="checkbox"/> |
| Contratado | <input type="checkbox"/> | Não Profissionalizado | <input type="checkbox"/> |
| Q.D.V.     | <input type="checkbox"/> | Outro                 | <input type="checkbox"/> |

Qual ? \_\_\_\_\_

## II PARTE

Por favor, leia atentamente cada uma das frases que se seguem. Estas frases são afirmações sobre a avaliação e a formação contínua na sua profissão. Coloque um X no ponto da escala que melhor representa o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações.

Escala:

Concordo Plenamente    Concordo    Discordo    Discordo Plenamente    Não Sei/Não Respondo

CP                      C                      D                      DP                      NR

CP/C/D/DP/NR

1. O relacionamento entre professor-aluno é uma das dimensões que deve ser contemplada na avaliação. \_/\_/\_/\_/\_
2. A avaliação é apenas uma formalidade burocrática. \_/\_/\_/\_/\_
3. A avaliação deve incluir a opinião de um supervisor. \_/\_/\_/\_/\_
4. A avaliação deve contribuir para o desenvolvimento profissional. \_/\_/\_/\_/\_
5. Os critérios da avaliação de desempenho deveriam adequar-se à realidade de cada escola. \_/\_/\_/\_/\_
6. Sinto que a formação contínua me fornece instrumentos e orientações essenciais para melhorar a eficácia do meu desempenho. \_/\_/\_/\_/\_
7. A entrega do relatório é um momento de expectativa, pois sei que vai apreciado o meu desempenho. \_/\_/\_/\_/\_
8. A adequação das estratégias usadas, em contexto de sala de aula, deve ser um objecto de avaliação. \_/\_/\_/\_/\_
9. A progressão na carreira deveria ser automática. \_/\_/\_/\_/\_
10. Os critérios para pertencer à Comissão Especializada deveriam ser explicitados. \_/\_/\_/\_/\_
11. O avaliado deve ser informado do processo de avaliação. \_/\_/\_/\_/\_
12. A reflexão crítica sobre as práticas de ensino deve ser uma das finalidades da avaliação. \_/\_/\_/\_/\_
13. As acções de formação deveriam ser realizadas na escola, e em função das necessidades sentidas. \_/\_/\_/\_/\_
14. O relatório permite-me reflectir sobre as minhas actividades e sobre o meu desempenho. \_/\_/\_/\_/\_

15. Os métodos utilizados, na sala de aula, devem ser avaliados, conjuntamente, com as estratégias/actividades . ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
16. O meu desempenho é reconhecido neste modelo de avaliação. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
17. Só deveria existir um avaliador. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
18. A avaliação deveria valorizar a imagem pública dos professores. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
19. A avaliação implica uma negociação onde se explicitam os objectivos, o processo e o objecto dessa mesma avaliação. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
20. O relatório é um indicador importante da eficácia do desempenho. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
21. Só vou às acções de formação contínua porque sou obrigada/o. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
22. Os resultados dos alunos devem integrar a avaliação de desempenho. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
23. A avaliação deve valorizar a eficácia do desempenho. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
24. O órgão de gestão da escola deveria ter um papel mais activo na avaliação de desempenho do corpo docente da escola. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
25. Este sistema de avaliação permite-me evoluir profissionalmente. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
26. Os/As colegas elogiam quando tenho sucesso no meu trabalho. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
27. Não deveria ser obrigatório apresentar o relatório. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
28. Se não fosse obrigada(o), só iria às acções de formação que entendesse necessárias para uma melhor eficácia da minha prática lectiva. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
29. A avaliação de desempenho deve integrar os resultados os alunos. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
30. O sistema avaliativo dos professores deveria permitir uma regulação da prática lectiva. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
31. Só o órgão de gestão se deveria pronunciar na avaliação de desempenho. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
32. A avaliação deve contribuir para a identificação e resolução de problemas. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
33. A avaliação de desempenho deveria contemplar a opinião dos colegas. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
34. O uso de vários instrumentos tornaria a avaliação mais objectiva. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
35. As acções de formação contínua são as mais adequadas. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
36. O envolvimento nas diversas actividades da escola deve ser objecto de avaliação. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
37. Acho a avaliação de desempenho, tal como está, perfeitamente dispensável. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

38. A intervenção de vários avaliadores tornaria a avaliação de desempenho mais independente e fiel. \_/\_/\_/\_/\_
39. O desenvolvimento da organização-escola deve ser uma das finalidades da avaliação. \_/\_/\_/\_/\_
40. A hetero-avaliação é importante para a avaliação de desempenho. \_/\_/\_/\_/\_
41. Assistir a acções de formação não creditadas, mas de interesse, é importante para uma melhor eficácia do meu desempenho. \_/\_/\_/\_/\_
42. Deveriam ser utilizados, para além do relatório, outros instrumentos de avaliação. \_/\_/\_/\_/\_
43. O empenhamento nas diversas actividades da escola deve, também, ser avaliado. \_/\_/\_/\_/\_
44. A forma como a avaliação de desempenho se processa, no actual modelo, permite-me reorientar a prática lectiva, no sentido positivo. \_/\_/\_/\_/\_
45. A informação produzida pelo meu relatório é objecto de análise pelo órgão de gestão. \_/\_/\_/\_/\_
46. Uma das finalidades da avaliação é a melhoria dos serviços prestados pelos professores. \_/\_/\_/\_/\_
47. A auto-avaliação deve ser incluída na avaliação de desempenho. \_/\_/\_/\_/\_
48. A avaliação deveria contemplar itens como a assiduidade, a pontualidade, a capacidade criativa e o interesse, entre outros. \_/\_/\_/\_/\_
49. As acções de formação contínua, tal como se processam neste momento, não são eficazes. \_/\_/\_/\_/\_
50. A forma como planifico as actividades para os meus alunos deve ser avaliada. \_/\_/\_/\_/\_
51. Este modelo de avaliação satisfaz-me plenamente. \_/\_/\_/\_/\_
52. Um supervisor, exterior à escola, seria mais objectivo na avaliação. \_/\_/\_/\_/\_
53. A avaliação deve produzir informação que permita uma regulação das actividades. \_/\_/\_/\_/\_
54. A avaliação deveria ser anual. \_/\_/\_/\_/\_
55. A elaboração do relatório é suficiente para espelhar o meu desempenho, não sendo necessário mais nenhum instrumento. \_/\_/\_/\_/\_
56. É importante para a avaliação de desempenho a capacidade de planificação. \_/\_/\_/\_/\_
57. Este sistema de avaliação de desempenho concorre para uma plena satisfação profissional. \_/\_/\_/\_/\_

58. Os avaliados devem poder escolher o avaliador. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
59. O controlo das minhas actividades deve, também, ser uma das finalidades da avaliação. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
60. A actual periodicidade da avaliação não é a mais eficaz. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
61. Quando entrego o relatório, sei que aquilo que lá escrevi pouco interessa para modificar seja o que for. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
62. Uma das dimensões da avaliação deve ser o saber-ser do professor. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
63. Este sistema de avaliação de desempenho não me satisfaz. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
64. A avaliação deve introduzir mecanismos de selecção, face ao desempenho de cada um. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
65. Sem a obrigatoriedade do relatório, a avaliação poderia ser anual. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
66. Os avaliados devem poder recusar o avaliador. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
67. A utilização de vários instrumentos de avaliação elaborados por diferentes agentes tornaria a avaliação mais independente. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
68. A avaliação deve incidir sobre a relação professor-aluno. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
69. A avaliação de desempenho, tal como se processa actualmente, valoriza a profissão de professor. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
70. O avaliador deve ser alguém que coopere e apoie. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
71. A avaliação deve permitir a identificação das minhas necessidades de desenvolvimento profissional. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
72. A periodicidade da avaliação deveria ser bienal. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
73. O que se observa na sala de aula, deveria ser uma das dimensões a considerar para a avaliação de desempenho. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
74. O desempenho diário em sala de aula não é devidamente avaliado. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
75. A avaliação é importante como sistema de detecção ou reforço de atitudes. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
76. O avaliador deve ter mais experiência que o avaliado. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
77. Sem a obrigatoriedade dos créditos não frequentaria acções de formação. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
78. O objecto de avaliação deveria ser a acção do professor, na sala de aula. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
79. Sei que quer me esforce ou não, a avaliação será sempre igual. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
80. O avaliador deve ser do mesmo nível de ensino. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
81. A experiência e os anos de profissão são suficientes para progressão na carreira. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

82. O avaliador deve ter hierarquicamente superior.   /  /  /  /
83. A dimensão pessoal do professor deve, também, ser avaliada.   /  /  /  /
84. Qualquer sistema de avaliação é melhor do que nenhum.   /  /  /  /
85. A uniformização da avaliação é a forma mais eficaz e justa  
de medir o desempenho.   /  /  /  /
86. O avaliador deve ser do mesmo grupo disciplinar do avaliado.   /  /  /  /
87. O sistema de avaliação deve servir para, a nível individual,  
se prestar contas, a fim de se progredir na carreira.   /  /  /  /
88. Deverá ser obrigatória a frequência de acções de formação  
contínua, para progressão na carreira.   /  /  /  /
89. O sistema de avaliação deve permitir uma leitura fiável do  
desempenho individual, com vista à progressão na carreira.   /  /  /  /

## ANEXO IV

**ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**  
**Temas e Categorias**

| <b>Perfil</b><br><b>Atitudes</b>                                                                                                                                                                                                                         | <b>O Que</b><br><b>Avaliar</b>                                                                                                                                                                                        | <b>Para Quê</b><br><b>Avaliar</b>                                                                                                                                                                  | <b>Como</b><br><b>Avaliar</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>Créditos</b><br><b>Formação</b>                                 | <b>Quem</b><br><b>Avalia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Periodici-</b><br><b>dade</b>                        | <b>Expecta-</b><br><b>tivas em relação à</b><br><b>profissão</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Outros</b>                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Compreensivo (1)<br>Boa Relação Humana (2)<br>Afectivo (3)<br>Disponível (5)<br>Competência teórica (4)<br>Gosto (2)<br>Criatividade (3)<br>Actualização Pedagógica (2)<br>Flexível (1)<br>Responsável (1)<br>Exigente (1)<br>Assíduo (1)<br>Pontual (1) | O trabalho c/ os alunos na sala de aula (2)<br>Estratégias (2)<br>Relação pedagógica professor-aluno (8)<br>Resultados dos alunos (1)<br>Pontualidade (1)<br>Assiduidade (1)<br>Responsabilidade (1)<br>Feed-Back (2) | Não concorda com processo de avaliação, nem com o produto tal como está (5)<br>Concorda com a necessidade de avaliação (7)<br>Controlo (3)<br>Progressão mais ou menos rápida (2)<br>Feed-Back (2) | Relatório (2)<br>Grelha/dossier (1)<br>Gravação das aulas (1)<br>Alguém assistir às aulas (1)<br>Questionários (1)<br>Não concordam com o relatório (7)<br>Pratica a hetero-avaliação c/ os alunos (1)<br>Considera o perfil como critérios para a avaliação (1)<br>É importante a auto-avaliação (1)<br>Deveria haver inspecção à antiga (1)<br>Na hetero-avaliação não dizia nada com medo de magoar alguém (1) | Não à obrigatoriedade dos créditos (6)<br>A formação na escola (2) | Os Alunos (1)<br>Supervisor da escola (1)<br>Comissão Especializada (1)<br>Supervisor extra-escola (2)<br>Alguém a assistir às aulas (1)<br>Delegado de grupo (1)<br>Há falta de coragem/ dependência dos Conselhos Directivos na emissão dos pareceres, quando um professor pede avaliação intercalar | Anual (6) (sem relatório)<br>Não sabe (2)<br>Bienal (2) | Actualmente sente desmotivação porque há pouco espírito de partilha, de equipa, de companheirismo, de classe<br>Não tinha noção de carreira<br>Tive professores maravilhosos que me fizeram optar por esta profissão<br>Opção consciente (3)<br>Limitação na saída profissional (3)<br>Desvalorização da profissão<br>Uma profissão mais leve, mais fácil, menos trabalhosa<br>Grande individualismo na classe<br>O professor desempenha uma profissão como qualquer outro | A escola é uma empresa<br>As escolas é que deveriam ser avaliadas<br>Fomenta-se nos alunos a competitividade |

## ANEXO V

## ENTREVISTA

O.

Professora do Ensino Básico – 1º Ciclo

25 anos de Serviço

Efectiva há 14 anos

7 anos de serviço na Escola

**P – *O que a levou a optar por esta profissão?***

R – Eu, por acaso, identifico-me com a minha profissão, não conseguiria fazer mais nada. Mas às vezes não se faz bem aquilo que se pensa, dependendo do meio em que se vive, das condições socio-económicas, mas eu foi mesmo porque gostava.

**P – *Quais as atitudes e comportamentos que identifica nesta profissão?***

R – É uma pessoa gostar mesmo daquilo que faz, não contabilizar o tempo que gasta na preparação das aulas, nem as saídas, as horas que dá a mais nas reuniões. A pessoa quando gosta empenha-se e não contabiliza nada.

**P – *Considera o desempenho desta profissão como uma promoção social?***

R – Como promoção social, não. Embora implique alguma promoção social, mas não é determinante.

**P – *Que expectativas tinha no início da carreira, em relação à profissão?***

R – Tinha. Pensava que ia encontrar meios de trabalho completamente diferentes, atitudes diferentes das pessoas, inclusivamente dos superiores hierárquicos, dos colegas. Imaginava que fosse uma profissão mais fácil de desempenhar, mais leve, menos trabalhosa. Com o correr dos anos a pessoa vai-se empenhando e vai vendo que há cada vez mais trabalho, que as condições de trabalho não são as melhores. A pessoa quando tira o curso vem cheia de ilusões, quer fazer isto, quer fazer aquilo, mas depois faltam os meios, faltam as técnicas e a pessoa vê os mais velhos que já estão instalados na carreira, que também às vezes contribuem um bocado para nos desmotivar, dizendo: - Ninguém te agradece. E a pessoa aos poucos vai-se acomodando e já não faz.

**P – *Como se adjectiva como profissional?***

R – Responsável, extremamente exigente com os outros e mais comigo, competente, assídua, pontual.

**P – *Como define essa competência?***

R – Procuro documentar-me o mais possível dentro de cada tema, embora nós aprendamos muito com os miúdos, mas temos que saber. E embora o primeiro ciclo não exija um grande conhecimento científico, temos que estar num patamar acima. Já tem acontecido, a propósito de variadíssimos temas, a pessoa não saber a resposta. Nunca tive problemas em dizer que não sabia. Digo não estar dentro do assunto e na próxima aula dou a resposta. E neste aspecto empenho-me a fundo, não contabilizo o tempo, é necessário estar duas/três horas, procuro fazer uma avaliação contínua. Eu na sala intervalo as exposições orais com a parte escrita. Portanto um bocado de oralidade, um bocado de escrita e não deixo acumular a escrita. Eles são vistos ao dia, na sala não consigo e então trago para casa e faço serão até às tantas. Mas são vistos ao dia. A planificação da aula do dia seguinte é feita com base naquilo que eles fizeram no dia anterior. Eu não sou capaz, embora faça as planificações mensal e anual, nos primeiros dias sou capaz

de seguir, mas depois acabo por ter que fazer diariamente, a propósito de um determinado assunto tenho que saltar, então já não vou mexer na planificação e alterar aquilo tudo, portanto faço mesmo uma avaliação contínua. Ao dia, registo, faço muitos registos. Não faço nada que não venha a propósito. Eu gosto de relacionar tudo aquilo que apresento e que dou com um determinado fio condutor. Ontem, por exemplo, a directora chegou lá à sala e perguntou-me se eu queria ir ao cinema com os miúdos, mas eu não tinha as coisas programadas. Há colegas e cada um sabe de si, e eles lá sabem como vão explorar aquilo, mas há colegas que surge que agora uma oportunidade de ir aqui ou ali, vamos. Eu não sou capaz de fazer isso, se não estiver motivada não consigo motivá-los. Ir só por ir, como maneira de sair da sala não me entusiasma muito. E é neste aspecto que sou consciente, que sou responsável daquilo que vou fazendo e procuro fazer um trabalho o mais honesto possível. Não quer dizer que os pais tenham todos a mesma opinião e concordem todos. Nós sabemos perfeitamente se um menino passa, é a mãe, a tia, a avó ou a madrinha que trabalham com ele. Se o menino não passa é a professora que não presta. Assim não me preocupa muito a opinião dos outros. No entanto, naquilo que me é dado observar os pais concordam com a minha maneira de actuar. Temos um diálogo franco e aberto e todas as primeiras 4<sup>as</sup> feiras do mês, eu tenho pais, todas as 4<sup>as</sup> lá vão, vêm os dossiers dos meninos e analisam folha a folha. Nós trabalhamos assim, no 1º período fica arquivado num livrinho. Depois no 2º período outro livrinho e no 3º outro. De maneira que lels vão, por exemplo, no 2º período e as folhas já são novas, vão vendo: - “Ah, mas ele fez esta ficha de Matemática, mas eu pensava que ele já sabia isto. Ele disse que realmente tinha uma dúvida aqui.” Portanto eles discutem, ali assi,, o sexo dos anjos. Eu chego sempre atrasadíssima aos Conselhos Escolares, apitam, tocam a campainha. Há colegas que quase não dizem que estão lá às primeiras 4<sup>as</sup> feiras, pois dizem que não tem nada para dizer. Mas os meus pais foram habituados a isto, a minha vontade seria que eles não aparecessem para puder dar dois dedos de conversa o que seria tão agradável. Mas aquilo é sistemático, aparecem sempre. Se acham que passo muito trabalho de casa dizem, quando são poucos dizem também e vão fazendo as suas críticas e é assim que a gente vai aprendendo e melhorando.

***P – Em relação ao actual sistema de avaliação, o que considera seria importante avaliar?***

R – A pontualidade e a assiduidade são muito importantes, no sentido da responsabilidade do professor e isso avalia-se através do trabalho que ele faz com a turma. De qualquer maneira avaliar um professor pela turma é muito subjectivo, porque há turmas e turmas e estou-me a lembrar daquelas turmas de supletivos, em que o professor nem consegue, mesmo com imensas estratégias pedagógicas, não consegue ver nada se modificar. É muito importante a relação que o professor tem com os miúdos, a assiduidade, a pontualidade. Eu não sou muito apologista da inspecção na sala de aula, embora já tenha sido muitas vezes inspeccionada. Sempre que há inspecção na escola, eu sou logo atingida, mas é como digo, se for ocasional, não me incomoda, eu não faço teatro, nem quando o inspector vai à sala, eu prefiro não saber que vai. Prefiro que ele chegue, bata à porta e diga estou aqui. Só assim é que ele consegue avaliar um professor.

Porque pedir a um professor que faça um determinado trabalho, de natureza pedagógica, de natureza didáctica não interessa e depois pedir ao professor para o defender frente a um júri. Isso há pessoas que dão para actrizes e muitas vezes a imagem que deixam transparecer cá para fora não é aquilo que se passa na realidade e muitas vezes há pessoas apagadas tímidas que são excelentes professores, que descem perfeitamente aos alunos e que têm uma boa relação com eles, mas são introvertidas não gostam de exposição e por isso mesmo para uma avaliação de desempenho que implique um género de exame, essa pessoa sai sempre penalizada. Não faço a mínima ideia, qual será a melhor maneira de analisar o nosso desempenho, isso é muito subjectivo.

**P – Mas não lhe parece que já identificou alguns indicadores que poderão ser objecto de avaliação?**

R – Como por exemplo?

**P – A assiduidade, a pontualidade, a relação que estabelece com os alunos até eventualmente os resultados que os alunos obtêm dessa relação com o professor?**

R – Exacto, exacto, também a capacidade que tem de descer aos miúdos, pois há pessoas que sabem muito, mas não sabem descer. Muitas vezes a nota que a pessoa tem não corresponde à competência. Há aquelas pessoas que tiraram notas baixas e que se revelam brilhantes professores e há também o contrário, pessoas que tiraram notas altíssimas e que depois não conseguem descer aos alunos, não se conseguem relacionar com eles, estão completamente desfasados na profissão.

**P – Qual é, para si, a finalidade ou finalidades da avaliação de desempenho?**

R – Eu acho que há professores e professores e medir todos pela mesma bitola, não. Porque há aqueles que cumprem, há aqueles que fazem um trabalho sério, um trabalho organizado, um trabalho honesto, uma avaliação quase feita ao dia. Gastam muitas horas do seu tempo livre investindo nos alunos, na escola, documentando-se, etc. E depois há aqueles “baldas” que levam a malinha e voltam com a malinha e nos tempos livres encontram-os em sítios mundanos, numcafé, passeando, numa exposição, aqui e além. Eu acho que os professores têm que ser avaliados e devem ser avaliados, porque há diferenças, os professores não são todos iguais. Agora como, sinceramente não sei. Essa história do júri, do professor fazer um trabalho de natureza educacional e defendê-lo, isso para mim não dava, porque eu bloqueava completamente. Eu nunca servi para ir a exame, não gosto, onde há muita gente então detesto exposição em grandes grupos. E a avaliação dessa natureza com um júri era humilhante para mim, bloqueava, saíria penalizada perante aquela gente.

**P – Considera então que o actual modelo de avaliação não proporciona essa situação?**

R – Neste tipo de avaliação, basta a pessoa não morrer, porque progride na mesma. Eu não estou contente, sinto que o meu trabalho não é reconhecido a nível hierárquico. Eu lembro-me que há uma colega ali da escola que se vai informar, que está em tudo, até já tem mais idade do que aquela que é exigida para se reformar, ela está a dar anos. Ela vai a todas e dizia-me muitas vezes à uns anos atrás, vai que isso enriquece o currículo, inscreve-te que isso enriquece o currículo, e então ela ia a todas, fazia das tripas coração, deixava os filhos em

auto-gestão, o serviço de casa atrasado, mas ia, porque aquilo ia para o currículo. Mas afinal o que é que eu vejo agora? As minhas colegas vão-se reformar aos 32 anos de serviço e eu vou ser penalizada, porque trabalhei no 2º ciclo e só me reformo aos 36 anos. No entanto eu sinto que ainda hoje eu trabalho muito para a escola. Eu não sou capaz de improvisar, não sou capaz de chegar lá e ver os moços à volta a dizer “o que é que eu vou fazer agora?”, faz-me confusão. Eu gosto dos miúdos distribuídos por grupos com trabalho organizado. Mas não levar nada programado e fazer todo lá, isso enerva-me. Eu tenho que levar as coisas programadas.

**P – *Voltando um pouco atrás, em relação ao actual modelo de avaliação quanto ao instrumento (relatório), critérios (créditos,...) e avaliadores?***

R – Há ali uns quantos passos que o director ou a pessoa que vai ver o relatório tem que dar, para ver se estão a ser ou não cumpridos e se estiverem cumpridos o aval é positivo. Acho que a assiduidade, a relação com o aluno e com os pais. *(Entende que isso é definido no relatório?)* Quando se faz o relatório sabe-se aquilo que lá diz. Pode-se até não ser sincera ao dizer isso. Isso depende da capacidade que a pessoa tenha para argumentar, para compor, para florear, para escrever. Este sistema de avaliação de desempenho não corresponde minimamente a um critério justo, porque põe em situação de igualdade, situações desiguais, completamente desiguais. A pontualidade, a relação com os alunos não é medido neste momento, de maneira nenhuma. Por isso é injusto. Em relação às acções de formação, nós muitas vezes não vamos para as acções de formação que mais nos interessam, nós pensamos logo: “olha lá essa (acção) quantas horas são?”, “dá um crédito?”, pronto eu não preciso de mais. Às vezes há aquelas acções de formação interessantes que a pessoa gostava de fazer, de frequentar, mas vamos ter 120 horas, nem pensar nisso. Normalmente procuramos uma acção de formação, onde o formador não seja muito chato, não mande fazer grandes trabalhos, porque aquelas acções onde o formador acaba de falar, toca a pôr em prática aquilo que eu disse, não tem normalmente formandos, as pessoas não querem chatices no fim da carreira.

**P – *Como é que reage à crítica?***

R – Ninguém gosta de ser criticado, mas as críticas normalmente são justas, a não ser que a pessoa seja mal-formada ou mal-intencionada. Eu, se a crítica é justa, dou a mão à palmatória e procuro corrigir-me, se a crítica não é justa, não tem fundamento, procuro esclarecer a pessoa. Porque por exemplo os pais hoje em dia têm muita tendência para acreditar naquilo que o mundo diz. Ainda há pouco tempo uma mãe me dizia que a filha lhe dizia que eu gostava das composições que a filha fazia, porque lhe emendava muito as palavras, lhe substituí as palavras. Normalmente eles leiam os textos e depois eu levo-os para os corrigir em casa e depois peço-lhes para os passarem a limpo e fico com os rascunhos. E eu dessa vez agarrei num rascunho ou dois da dita menina e disse-lhe que o que fazia era substituir palavras vulgares por outras mais invulgares quando era possível. Porque me interessava que eles enriquecessem o vocabulário, não era propriamente a crítica só pela crítica, mas o objectivo era melhorar.

**P – *O que pensa acerca inclusão da hetero-avaliação, na avaliação de desempenho?***

R – Aí já estou mais de acordo, quando elementos da própria escola avaliam o nosso trabalho, aí já é diferente. Acho que sim senhor, essa avaliação é capaz de sair mais honesta do que aquela que a gente faz.

**P – *No que concerne aos avaliadores, o que pensa?***

R – Deve haver uma comissão dentro da própria escola, fora da escola não conhecem a nossa turma, o nosso trabalho,...

**P – *Como considera o aparecimento de uma figura de fora?***

R – Acho que sim que faz falta, para ouvir as justificações do professor, perante aquele júri que está dentro da própria escola. Tem que haver sempre uma pessoa neutra em relação ao processo avaliativo. Um elemento neutro. Esta história da avaliação de desempenho tem que se modificar, senão não vamos a lado nenhum. Uma avaliação justa, válida, séria, aí cada um dá o melhor de si próprio. Na Comissão Especializada os elementos têm que ser especiais, não é qualquer pessoa que a pode integrar.

**P – *E quanto à classificação actual?***

R – Bonificação sim, porque a classificação diz pouco. Agora a troco disso a pessoa obter bonificação era capaz de dar resultado.

**P – *E o uso deste instrumento é suficiente? O que pensa da utilização doutros?***

R – Efectivamente é pouco.

**P – *De que forma se poderá objectivar a subjectividade da avaliação?***

R – Esse questionário faz falta, agora os inspectores irem às salas para coisa nenhuma, agora se soubéssemos que era para ajudar ao nosso desempenho já era diferente. Por isso é que esse elemento neutro, de fora, teria um certo perfil. Isso implicaria mais empenhamento dos professores.

**P – *E quanto à periodicidade?***

R – Anual, não sei. Só quando se transita de escalão é pouco. Anual é bom, porque a pessoa está permanentemente em evolução e isso implica o espelhar dessa evolução.

## ENTREVISTA

I.

Professora do Ensino Básico – 2º Ciclo

24 anos de Serviço

Efectiva há 23 anos

13 anos de serviço na Escola

**P – *O que a fez enveredar pela profissão?***

R – Eu quando era miúda gostava de ser professora, depois ao enveredar por História e pôr o problema de saída, voltou essa questão como uma opção natural. Tinha essa ideia em miúda e depois com História enveredei automaticamente por ser professora como a coisa mais natural. Não foi nada programado, mas também não foi nada que não tivesse surgido como alternativa antes.

**P – *Quando optou pela profissão, tinha consciência do que seria um professor?***

R – Não, não tinha. O meu curso era todo teórico, não tinha qualquer opção pedagógica. Era História pura.

**P – *Após estes anos de carreira, o que considera com atitudes, o perfil adequado a um bom professor?***

R – A actualização pedagógica é o principal. É também fundamental o relacionamento a nível da escola, para que tudo corra bem e outra coisa que eu acho importante e que não há é o apoio quer a nível do Ministério quer de parte da população. Em geral o professor é mal visto e isso dificulta muito o nosso trabalho.

**P – *E ultimamente pensa que se tem agravado essa imagem social?***

R – Deve-se ter agravado, porque eu noto ao nível dos alunos, ou seja os alunos transmitem o que se passa em casa, portanto neste momento eles tem uma atitude com o professor muito menos simpática, eu acho que isso revela um bocado o estatuto social.

**P – *No início de carreira que expectativas tinha quanto à profissão?***

R – Para já a relação com os miúdos, que é uma relação muito gira, porque é sempre diferente. Acho que isso é uma das coisas em que há grande vantagem no ensino, porque embora o programa seja o mesmo, ao termos três turmas do 5º ano, podemos alterar sempre. *(Há uma certa criatividade?)* Perfeita. Acho que é essa parte que motiva mais os professores. Isto tem o aspecto negativo de me obrigar a trabalhar mais, mas é mais aliciante.

**P – *Quanto ao percurso que efectuou, ao longo destes anos, qual é em termos comparativos, aquilo que espera neste momento da profissão?***

R – Em princípio algumas expectativas estão um pouco frustradas, mas acho que não tem haver com o ensino, tem haver com a sociedade. Muitas vezes acontecem problemas na escola que reflectem a sociedade, as relações pessoais com os alunos, com os funcionários, acho que reflectem o mundo e que nos perturbam um bocado. A outro nível se eu tivesse oportunidade de sair não saía, neste momento quero continuar. Aliás tive oportunidade de sair e ao fim de três anos achei que era altura de voltar, de voltar e de ficar.

**P – *Que adjetivos utilizaria para se caracterizar como profissional?***

R – Acho que sou trabalhadora, tenho uma relação boa e aberta, às vezes com medo de perder o controlo da turma, sou um bocado autoritária. Embora tendo

consciência disso gostaria de agir de outra forma, mas tenho receio das coisas se passarem de outra forma, eu não ser capaz de as agarrar. Em relação aos outros colegas tento ser disponível, a nível das relações humanas quer com funcionários quer com colegas acho que são boas. O que me interessa é a minha relação com os alunos.

**P – O com o Conselho Pedagógico?**

R – A minha relação com o Conselho Pedagógico é muito pouca, apenas através da delegada.

**P – E essa relação através do delegado de grupo, em função do papel do Conselho Pedagógico na avaliação, é suficiente?**

R – Acho que numa escola grande é pouco difícil. Mas no dia a dia vão-se apercebendo, mas numa escola grande é capaz de ser problemático, porque há pouca relação. No próximo ano vou transitar de escola e vou apresentar o relatório numa nova escola e como é que eles me vão avaliar? Não têm praticamente elementos nenhuns meus. Há o relatório e aí é que eu acho o problema do relatório, eu sou incapaz de dizer que sou boa e acho que o relatório pode dizer isto em três linhas e pode também pôr flores. E alguém de fora tem dificuldade em ver. Depende do meu modelo de referência como professora, se me comparar com alguém que acho melhor do que eu, por exemplo o meu orientador de estágio, é óbvio que sai um relatório mais negativista, se eu me comparo com aquilo que já fiz sai muito mais positivo.

**P – E em relação à periodicidade?**

R – Anual evitaria alguns problemas, mas também é negativo fazer relatório por tudo. E também pode transmitir alguma subjectividade/objectividade. Se o relatório fosse mais dirigido, deixasse espaços mais abertos para uma pessoa, era capaz de ser mais....

**P – Estará por acaso a falar de um instrumento diferente, nomeadamente de questionário, por exemplo?**

R – Exactamente. Com parte aberta onde se pudesse explanar, mas dirigido. Era capaz de ser mais objectivo que o relatório.

**P – E quanto à emissão do parecer pela Comissão Especializada?**

R – É necessário avaliar, mas corre-se riscos.

**P – Como entende que poderão ser ultrapassados?**

R – É difícil. Repare se o professor se mete numa série de projectos na escola é mais conhecido, se o professor se dedica a 100% à actividade docente, por aqui só é conhecido pelos alunos. Assim, talvez o delegado de grupo seja a pessoa indicada para o fazer.

**P – Entende que na avaliação poderiam existir vários tipos de instrumentos, que cruzados dariam uma informação mais fiel?**

R – Quanto mais instrumentos houver, mais objectiva é. Menos se pode ser objecto de subjectividade, quer da parte do Conselho Pedagógico quer da parte do delegado de grupo. Deveria ser o mais matemático possível, haveria balizas para que se evite problemas.

**P – Mediante a legislação recentemente saída, sobre a avaliação de desempenho, quanto aos critérios enunciados concorda com eles?**

R – Acho que são espartilhados, é claro que na prática a pessoa toca em todos estes aspectos, mas no relatório não vejo como poderá ir tão esmiuçado. Eu não vou no relatório tocar nisto tudo, isto está tudo ligado, não vou entrar em pormenores.

**P – *Como reage à crítica?***

R – Depende de quem a faz e de como é feita. Uma crítica feita na altura certa, quer se goste quer não, melhora a prática lectiva. É válida, às vezes fica-se chateado, mas tem efeitos.

**P – *E relativamente à obrigatoriedade dos créditos?***

R – Eu acho que à partida relacionar a carreira com os créditos está errado, mas por outro lado se não fosse a obrigatoriedade dos créditos as pessoas não iam à formação e isso é positivo. Mas desde que as pessoas vão às acções que querem, para isso é preciso ver o que as pessoas querem. A pessoa só deve frequentar acções que lhe interessem.

**P – *Há pouco referiu que conhecemos pouco o trabalho uns dos outros, como é que considera que se poderia efectuar mais essa partilha, esse conhecimento do trabalho dos outros?***

R – Nesta escola onde eu estou a trabalhar é muito individual, eu acho que quando se faz trabalho de grupo a sério consegue-se poupar tempo, mas às vezes para poupar tempo gasta-se mais tempo, faz-se um trabalho muito global, porque ao ter-se a noção do que cada um faz na sala de aula consegue-se partilhar as coisas importantes que se fazem na sala de aula e que nunca chega a ninguém. Eu acho que é dos mais importantes a nível de ensino. Era certamente útil e dava uma satisfação social. Nesta escola é uma das críticas que tenho.

**P – *Como considera o aparecimento de uma figura exterior à escola, a fim de avaliar?***

R – Alguém de fora não, é meter gente no processo, é complicado. A escola é que tem que ter mecanismos para avaliar.

**P – *Mas é a escola que elabora esses instrumentos?***

R – Não, não, devem é ser aplicados e analisados na própria escola, se forem padronizados pelo Ministério, não há problemas. Têm é de ser aplicados e analisados por alguém da própria escola que conheça a realidade.

## ENTREVISTA

M<sup>a</sup> A.

Professora do Ensino Secundário

23 anos de Serviço

Efectiva há 20 anos

18 anos de serviço na Escola

**P – Como considera e o que entende da avaliação de desempenho?**

R – Esta avaliação de desempenho deveria ser um género de inspecção à antiga. Assistirem a umas quantas aulas nossas para saberem mesmo a realidade, porque quem tem filhos destas idades na escola fica desanimada e aborrecida com a situação que vivemos nas escolas. Mas depois quando passa ao relatório é tudo uma maravilha.

**P – Concretamente em relação à forma como se processa a nossa avaliação de desempenho, neste momento, que substancialmente não difere da anterior, a mudança mais notória é a entidade a quem é entregue o relatório, em vez de ser ao Órgão de Gestão é a uma Comissão Especializada....**

R- Especializada, não sei se é especializada isso deixa-me muitas dúvidas. Eu acho que deveria ser uma comissão especializada, mas não sei se ela é ou não.

**P – Importa-se de definir para si especializada?**

R – Mostrarem que ao longo dos anos fazem as coisas dentro de determinadas normas. Que a pessoa entende que elas são um exemplo daquilo que se deve fazer. Poderão ser escolhidas, sei lá, em função do tempo de serviço ou até escolhidas dentro do próprio grupo que entende que aquelas pessoas reúnem condições, que são as mais adequadas...

**P – E quais são as mais adequadas, que perfil é que essas pessoas deveriam ter para serem consideradas?**

R – Em todos os aspectos, desde a maneira como dão as aulas, porque ainda há muita maneira de dar aulas, desde ditar apontamentos, expor matéria toda, ainda há quem faça aulas desse tipo, que se calhar serão muito úteis, depende da maneira de ser da pessoa, não é? Porque nós na sala de aula temos que dar hipótese aos alunos.

**P – Então como considera que se deveria processar a avaliação de desempenho?**

R – Isso é difícil. Para já ao fazer o relatório, a pessoa tem que ser o mais correcta possível e ser sincera naquilo que faz. Porque às vezes uma pessoa ao escrever no papel, pode pôr coisas que não fez ou a maneira como as fez não ser a mais correcta. Até pode ter dado aulas péssimas e chegar lá e dizer que correu tudo muito bem, que foram óptimas, não é?

**P – De que forma se poderia medir o desempenho? Referiu à pouco que poderia ser à antiga portuguesa?**

R – À antiga portuguesa. Eu sei é que neste momento nas escolas não ficaria nada mal aparecer alguém, uma pessoa....

**P – Extra escola ou da escola?**

R – Não sei, talvez extra escola, que pudesse entrar na sala de aula, sem mais nem menos e soubesse o que se passa nas salas de aula de cada professor. Seria desagradável se calhar, mas para mim não é, temos a dinâmica de trabalho de

cada um, a sua prática do dia a dia. E isso é importante, porque há coisas muito boas, mas há outras...

**P – *Em relação à forma como se processa a avaliação, neste momento, instrumentos, periodicidade, ...?***

R – Em relação ao instrumento se a pessoa escrever correctamente e com sinceridade, então está tudo bem.

**P – *Poderia existir outro tipo de instrumento?***

R – Nunca pensei nisso. Acho que este relatório vai depender do que a pessoa é na realidade.

**P – *Este relatório é importante para si, independentemente da vinda de alguém de fora para assistir às aulas?***

R – Ele acaba por ter alguma importância, agora que não seja por causa do relatório que as pessoas vão fazer coisas diferentes. Eu acho que neste momento há a loucura, vou fazer isto por causa daquilo (relatório) ou fazer aquilo, que doutra maneira não faziam, não é? Eu, neste momento, aquilo que fiz não pensei que tinha que fazer o relatório. Portanto, a pessoa deve decidir independente do fazer do relatório final, não é? Eu acho que isso (relatório) obriga no fundo, se calhar é isso que se pretende, é obrigar as pessoas a reflectir sobre aquilo que fizeram.

**P – *A existir essa obrigatoriedade de reflexão, qual deveria ser a periodicidade?***

R – Não sei, acho que a periodicidade também não pode ser todos os anos, embora todos os anos se pense sobre aquilo que se fez e se vá tentar melhorar.

**P – *Quanto a outro tipo de instrumentos, se compararmos com outras carreiras profissionais, por exemplo um questionário a aplicar pelo Órgão de Gestão?***

R – Isso depende dos Conselhos Directivos. Haverá alguns que merecem... (pausa) – *eu - confiança...* Pois que a pessoa sente e aceita certos tipos de atitudes, outros não, não é? É variável, acho eu. Há pessoas que pela sua acção que são aceites, uma crítica que nos façam.

**P – *Eu não me refiro à avaliação de desempenho em si, mas por exemplo a determinados itens, como assiduidade, a pontualidade, o interesse que demonstraram em relação aos projectos de escola...?***

R – Pois, nessa altura seria o Conselho Directivo a dar essa informação...

**P – *Entende que na avaliação poderiam existir vários tipos de instrumentos, que cruzados dariam uma informação mais fiel?***

R – Independentemente de todos os projectos que têm importância, eu acho que aquilo que se passa na sala de aula, em si, tem um peso fundamental. E vamos supor que a pessoa dá aulas de uma maneira um bocado “desregrada”, mas depois está inserida num projecto e diz maravilhas, que faz coisas lindas naqueles projectos. Pode dar uma ideia que não é correcta, esse movimento todo que se passa na sala de aula. E depois a sala de aula? E a preparação da matéria? E as coisas (conteúdos) como são dadas? Eu acho que isso também acaba por... É muito difícil isto.

**P – *A forma como progredimos na carreira, partindo do pressuposto que existiria outro modelo de avaliação, com outro tipo de classificação, isto***

***deveria estar ligado ou não a uma progressão mais rápida na carreira, como forma de compensação?***

R – Isso vai depender de como o relatório é feito. Tem de haver elementos concretos, é a tal história, a pessoa às vezes pode descrever, embora tenham que existir documentos a comprovar. Mas de qualquer maneira pode dar-se o caso de haver outros que tenham trabalhado mais e já tenho ouvido comentários no Conselho Directivo e na sala de professores. Mesmo quando havia o célebre exame do 7º para o 8º escalão (exame) pessoas, como professores que nós conhecíamos aqui, chegavam lá e não diziam nada, não faziam floreios e acabavam por ser prejudicados. É muito difícil tudo isto.

***P – Relativamente à formação e à obrigatoriedade da formação contínua, para obtenção de créditos para progressão na carreira, o que pensa acerca disto?***

R – Acho que deviam pensar muito bem a formação e arranjar uma formação que tivesse relacionada com os grupos e não assim. Às vezes há as acções dizem muito pouco e que as pessoas vão frequentar só porque precisam de créditos. Embora eu não vá frequentar acções só porque preciso de créditos. Senão progredir de escalão, paciência. Mas há pessoas que vão porque precisam de créditos e andam lá aquele tempo todo, em coisas que não tem muito haver com as necessidades, só vão porque precisam de créditos. Embora às vezes a escolha também não é muita. Por exemplo na nossa área temos andado a insistir em acções de Geologia, porque achamos que isso é que nos interessa, não é? Tem havido, assim com uns créditos um bocadinho reduzidos, não chega a 1. E há acções com muitos créditos, mas são assim um bocadinho vagas. Eu só vou quando entendo que é uma coisa que me faz falta, senão ninguém me faz frequentá-las.

***P – E como poderia organizada ser a formação?***

R – Talvez proposta pelos próprios grupos, que acham que é importante para eles.

***P – E essa formação deveria ser dada pelos Centros de Formação ou poderia ser a própria escola a dinamizar essa formação, através dos grupos...?***

R – Acho que isso não é importante. Os Centros de Formação até tem mais dinheiro para essas coisas.

***P – Mas se houvesse essa organização do próprio grupo e isso fosse financiado, aberto a outras pessoas, inclusive?***

R – Isso já não sei até que ponto é que deverá ser a escola. Se há vantagens ou desvantagens, o que sei é que era importante as pessoas frequentarem acções que entendessem que eram úteis, porque há muitas que aparecem que são oferecidas, não é? E às vezes...

***P – E essa obrigatoriedade deveria existir?***

R – Nessa altura para progredir há comparação, este tem créditos, aquele não tem. Assim a pessoa é obrigada sem querer. Eu acho a formação muito importante. Na nossa área, Ciências, há uma necessidade muito grande de actualização e noutras áreas concerteza que também. Às vezes as ofertas não são as melhores e não são feitas em tempo útil.

***P – Em relação à prática lectiva, o que considera pertinente ser avaliado?***

R – Muita coisa. Para já avaliar o conhecimento teórico que o professor tem, como motiva os alunos, as estratégias, a relação professor/aluno. É aula. Como as coisas correm.

**P – *A competência técnica, as relações com os alunos...?***

R – Isso também varia um bocadinho, há turmas. No ano passado eu tinha uma turma só de repetentes. Isso tem que ser pensado um bocadinho. Que tipo de turmas temos. Não depende só de nós. Há um trabalho acrescido, às vezes é esgotante.

**P – *Se houvesse alguém de fora que viesse assistir, deveria ir a várias aulas?***

R – Claro Vários tipos de aulas, não só à mesma turma, porque nem sempre as coisas correm da mesma maneira e uma pessoa dá de acordo com a turma que tem.

**P – *E em relação ao trabalho de equipa?***

R – Nós no nosso grupo trabalhamos as planificações, as actividades, etc. Não é rígido, mas trocamos ideias entre os professores.

**P – *A avaliação poderia interferir na forma como são dadas as aulas, se houvesse alguém a assistir?***

R – Talvez as pessoas tivessem algum cuidado na preparação das aulas, se eu for para a aula ditar apontamentos, não preciso me preocupar com coisa nenhuma. Ninguém me vai interrogar, nenhum aluno me põe dúvidas, não há problemas de indisciplina na sala de aula, eles estão todos a escrever. Não digo que os professores todos trabalhem assim, mas ainda há. Eu assim tenho a certeza que os alunos não me aborrecem.

**P – *Que expectativas tinha no início da carreira?***

R – Eu escolhi a parte educacional, foi por opção.

**P – *Mas tinha algum modelo referencial?***

R – Não tinha modelo, isto nasce com as pessoas.

**P – *Para se estar na profissão é preciso gosto?***

R – Há sim. Se não houver gosto como é que se dá aulas?

**P – *O que considera que seria importante à partida, para ter um perfil de professor?***

R – À partida, sei lá. Nós vamos andando, ele vai-se moldando, vai-se desenhando. Tem que ter disponibilidade, Ter gosto, pôr a profissão acima de tudo. E a afectividade. Isto vai-se construindo. Tenho a ideia que com o passar do tempo as pessoas se vão afastando disto.