



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joaquina Pacheco da Silva

**A Avaliação de Desempenho Docente.
Implicações no processo de
ensino-aprendizagem**

maio de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joaquina Pacheco da Silva

**A Avaliação de Desempenho Docente.
Implicações no processo de
ensino-aprendizagem**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves

maio de 2014

Joaquina Pacheco da Silva

Endereço electrónico: jupach@sapo.pt Telefone: 917413458

Número do Bilhete de Identidade: 9301711

Título dissertação: A Avaliação de Desempenho Docente. Implicações no processo de ensino-aprendizagem

Orientadora: Maria Palmira Carlos Alves

Ano de conclusão: 2014

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Avaliação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, , MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 22 de maio de 2014

Assinatura: _____

Dedicatória

Ao Francisco, meu esposo, que esteve sempre ao meu lado, noite após noite, enquanto realizava esta dissertação.

Às minhas filhas Mariana e Francisca, com muito amor.

Agradecimentos

À minha orientadora científica, Doutora Maria Palmira Carlos Alves, a minha gratidão pelo seu constante incentivo, orientação e disponibilidade, que foi fundamental nos momentos mais difíceis, e que me ajudou a concluir este projeto. A par dos ensinamentos que me proporcionou, ficará a amizade que entre nós se foi estabelecendo ao longo da realização deste trabalho.

Aos docentes que participaram neste trabalho, agradeço a disponibilidade manifestada e o seu indispensável contributo para a realização deste estudo, sem os quais ele não se teria realizado.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas em que se realizou o trabalho de investigação, uma nota de reconhecimento e apreço pela forma cordial como nos recebeu, pelas condições que nos proporcionou e pela abertura manifestada.

A Deus, por me acompanhar ao longo desta caminhada.

Por fim, porque são sempre os primeiros, à minha família, às minhas filhas e marido pela paciência e compreensão.

A Avaliação de desempenho docente. Implicações no processo de ensino-aprendizagem

Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação - Área de Especialização em Avaliação

Joaquina Pacheco da Silva

Resumo

Este estudo analisa as consequências da avaliação de desempenho docente (ADD) no processo de ensino e aprendizagem, desde a entrada em vigor do DR n° 2/2008 até ao DR n° 26/2012. A ADD surgiu como um meio de os professores aperfeiçoarem as estratégias de ensino e de avaliação das aprendizagens, para que a aprendizagem dos alunos fosse mais significativa, com consequências na redução do insucesso e do abandono escolar. Neste sentido, elegemos a seguinte problemática: como é que os docentes percecionam a sua ação perante os desafios que emergiram e de que forma atuam perante a necessidade de responderem às imposições normativas inerentes ao processo superviso e avaliativo?

Optámos por uma metodologia de carácter qualitativo, com recurso à entrevista semi-estruturada como instrumento de recolha de dados e à análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Entrevistámos dez professores a lecionar numa escola básica (EB 2, 3) situada no distrito de Braga.

As principais conclusões do estudo revelam que o sucesso dos alunos e o desempenho dos professores não se alterou face aos propósitos dos dispositivos legais emanados pelo poder central, os professores não se sentem mais valorizados profissionalmente e as dinâmicas de trabalho colaborativo são, ainda, pouco sistematizadas.

Palavras chave: Avaliação de desempenho; mudanças curriculares; profissionalismo docente.

Teaching performance evaluation. Implications in the teaching/learning
process

Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação - Área de Especialização em Avaliação

Joaquina Pacheco da Silva

Abstract

This study analyses the consequences of teaching performance evaluation (TPE) in the process of teaching and learning, since coming in force DR n° 2/2008 till DR n° 26/2012. The TPE appeared as a mean for teachers improving teaching / evaluation strategies, in a way that students learning could be more expressive, with consequences in the reduction of the failure and school abandon. In this way, we selected the following problematic: how do teachers understand their action in presence of challenges that appeared and how do they address in presence of the need of answering the normative rules connected to the supervising and evaluating process?

We chose a methodology of character qualitative, using a half-structured interview as instrument of assembling data and the analyses of the contents as technique of data analyses. We interviewed ten teachers teaching in an elementary school located in Braga district.

The main conclusions of the study show that the students' success and teachers performance didn't change due to the rules emanated by central power, teachers don't feel more professional value and co-work dynamic are, still, insufficiently systematized.

Key words: performance evaluation; curricular changing; teacher professionalism.

Índice

Dedicatória	iii
Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Lista de Siglas	xiii
CAPITULO I	15
1.1. Introdução	15
1.2. Principais motivações para o estudo.....	18
1.3. Opções metodológicas	19
1.4. Estrutura da dissertação.....	21
CAPITULO 2.....	23
2.1. Do conceito geral de avaliação ao conceito de avaliação de desempenho docente.....	23
2.2. Modelos de avaliação de desempenho docente	25
2.3. Profissionalismo docente.....	28
2.4. O Sistema político e o percurso da avaliação.....	29
2.5. A Avaliação dos professores em Portugal	31
2.5.1. O percurso legislativo da avaliação dos professores em Portugal.....	32
2.6. Investigações sobre ADD em Portugal (2008 a 2013).....	36
CAPITULO 3.....	39
3.1. Procedimentos Metodológicos.....	39
3.2. Natureza do estudo.....	39
3.3. Problemática e objetivos.....	40
3.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	41
3.5. Validação da entrevista e técnicas de análise de dados	43
3.6. Caracterização do contexto de investigação	47

3.7.Caracterização dos intervenientes	48
CAPITULO 4.....	51
4.1. Apresentação e discussão dos resultados	51
Capítulo 5- Considerações finais	89
5.1 Limitações do estudo	89
5.2 Conclusões do estudo	89
Referências Bibliográficas.....	93
Anexos.....	99
Anexo I – Protocolo com a Escola	99
Anexo II – Guião de Entrevista.....	101
Anexo III – Protocolo de Entrevista	103
Anexo IV – Transcrição de uma entrevista	105

Lista de Siglas

ADD - Avaliação do Desempenho Docente

MEC - Ministério da Educação e Ciência

PE - Projeto Educativo

SADDCP - Secção de Avaliação de Desempenho Docente do Conselho Pedagógico

ECD – Estatuto da Carreira Docente

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE - Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

CAPITULO 1

1.1.Introdução

A avaliação tem um âmbito muito abrangente, estendendo-se pelos vários setores da sociedade. A avaliação é uma atividade subjetiva, envolvendo mais do que a medição ou a atribuição de um valor, de acordo com critérios, cuja construção enfrenta diversos problemas técnicos e éticos. No que ao setor da educação diz respeito, a avaliação apresenta-se intrinsecamente ligada, não só à avaliação das aprendizagens, mas também à avaliação dos projetos, das escolas e dos professores.

Apesar de não haver no nosso país uma cultura marcada de avaliação de desempenho docente, o que em alguns países (e.g. Inglaterra, França, Chile, Bélgica) se pratica há já alguns anos, os professores confrontaram-se, a partir de 2008, com um processo de avaliação de desempenho, que implicava profundas alterações no sistema de ensino - aprendizagem, na gestão e no trabalho quotidiano dos professores. Após a mudança introduzida pelo Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro, regulamentado pelo Decreto-Regulamentar nº2/2008, de 10 de janeiro, a avaliação dos professores deixou de ser um processo pacífico, obrigando a gerir conflitos, atitudes e afetos intra e inter-pessoais, na tentativa de se compreenderem os novos poderes vigentes e combater a desilusão, para que a resistência à mudança fosse a menor possível. A avaliação assumiu, então, um elevado protagonismo, que serviu de mote à abertura de telejornais em horário nobre, notícias de primeira página de jornais nacionais de tiragem diária e deu também origem a manifestações e a reivindicações profundas de desagrado, conduzindo à união de uma classe, a dos professores, que há muito não acontecia.

Apesar de, muitas vezes, pouco consensual, a avaliação tem alcançado uma importância crescente e, por vezes, desmedida por parte de políticos, investigadores, académicos e até por professores, um pouco por todo o mundo, convictos da sua importância para a melhoria da educação.

Em qualquer processo de tomada de decisão humana, as emoções tanto de quem avalia como de quem é sujeito a uma avaliação são, sem dúvida, muito preponderantes, embora muitas vezes não sejam tidas em conta. Acontece que as leis emanadas pelo poder central no que respeita à profissão docente levaram a mudanças profundas na vida dos professores, pelo que as alterações

das regras de acesso e de progressão na carreira, o aumento de burocracias e do volume de trabalho são, disso, exemplo.

Apesar da crescente preocupação com a eficácia dos sistemas educativos, no passado, a melhoria da qualidade do ensino e dos professores, não eram fatores prioritários a ter em conta para se melhorar a educação. De um modo geral, a avaliação dos professores passava por um simples processo burocrático destinado apenas à verificação do cumprimento de algumas normas e ações, sem que contudo estivessem intimamente ligados à melhoria das aprendizagens dos alunos e do profissionalismo dos professores. Nesta nova escola, em que o público alvo é mais diversificado, ao professor não basta difundir conhecimentos, para além de proporcionar aos alunos experiências que visem a aprendizagem a este nível, é esperado que acompanhem os seus alunos no desenvolvimento pessoal e social, a fim de se tornarem cidadãos participativos numa sociedade em constante mudança (Flores, 2004).

Assim, se a avaliação, hoje, assume um desafio que passa por contribuir para a melhoria da vida das pessoas, na opinião de Fernandes (2008), será necessário ter em conta os propósitos que se pretendem alcançar. Neste sentido, a avaliação dos professores não é exceção, “os fins a que se destina a avaliação têm necessariamente de ser considerados quando se escolhem os procedimentos de recolha de dados, o tipo de interação que o avaliador vai estabelecer com os avaliados ou, em geral, o design do sistema que se pretende concretizar”.

McLaughlin e Pfeifer (1998, citados por Simões, 2000, p. 26) sustentam que é necessário resolver um condicionalismo de ordem organizacional nas escolas, que consiste na “mudança das normas e dos valores organizacionais, criando e sustentando uma cultura de avaliação”. Para tal, é necessário “não só estabelecer as condições que possibilitem a avaliação dos professores (uma comunicação aberta e confiante) mas, também, desenvolver estratégias e processos que alimentem e fortifiquem esse desígnio”, pelo que defendem que a solução passará por dois aspetos fundamentais: a criação de uma cultura de avaliação na escola e a manutenção e reforço dessa cultura, o que, de alguma forma, não coincide com abordagem de Pacheco (2001, p. 128) que a entende como “um processo global, realizado por diferentes pessoas e em sucessivos níveis e dependente de uma estrutura facetada que implica, entre outros aspetos, a perfilhação de uma noção de avaliação e a consideração das suas diferentes dimensões” o que, por um lado, pode implicar medida, no sentido da descrição quantitativa de um determinado comportamento e, por outro, classificação, ou seja, integração do resultado obtido numa determinada escala ou ordenação

dentro de uma estrutura hierárquica, acabando por ser um processo de obtenção e tratamento de informação que conduz à elaboração de um juízo de valor, que leva a uma tomada de decisão.

1.2. Principais motivações para o estudo

Existe uma forte convicção internacional a favor da avaliação docente, independentemente das suas conceções e qualquer que seja a sua ideologia ou método pedagógico. Todavia, um dos grandes problemas que a maioria dos sistemas de ensino mundiais enfrentam diz respeito à necessidade de desenvolver um sistema de avaliação docente válido e equitativo, pois “um sistema de avaliação de professores, bem elaborado e implementado, é essencial para o desenvolvimento de programas educativos eficazes, bem como para a melhoria da escola” (Stronge, 1993 citado por Flores, 2010, p.25).

O tema por nós escolhido decorre da centralidade do tema “Avaliação do Desempenho Docente” e da sua importância no percurso educativo, conjugado com um dos atores privilegiados na escola, o professor, que assume, simultaneamente, o papel de avaliador e avaliado.

Sendo um tema atual e relevante, a sua compreensão levar-nos-á a obter um conhecimento mais aprofundado da realidade escolar e, assim, melhorar a prática pedagógica e promover o auto desenvolvimento pessoal e profissional.

Decorridos cinco anos da implementação deste sistema de ADD, investigamos se, do ponto de vista dos professores, existiram alterações no trabalho desenvolvido no seio dos departamentos/grupos disciplinares; na preparação e implementação dos mecanismos de avaliação docente; nas dinâmicas de trabalho colaborativo e supervisão; nas práticas pedagógicas dos docentes e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos. É importante, ainda, compreender se os resultados da avaliação de desempenho docente contribuíram para o desenvolvimento profissional e para a procura de formação contínua no sentido de superar e/ou consolidar as suas fragilidades e/ou os seus pontos fortes.

Uma questão também muito relevante é saber se os alunos estão a aprender mais e melhor após a entrada em vigor deste processo de avaliação de desempenho docente.

Em Portugal, no que respeita à avaliação dos professores, foram tomadas medidas que levaram a mudanças, não só em termos pessoais e profissionais para os professores, mas também mudanças na escola, em geral, e na supervisão, em particular. Assim, avaliação, supervisão, colaboração, mudança e liderança são conceitos que se inter-relacionam neste estudo, que pretende contribuir para a reflexão acerca da problemática da ADD, embora tenhamos elegido como foco central a visão que dela nos deram os docentes.

Como professora, assisti a momentos de tensão, discussão e de conflitualidade interna, que acompanharam um processo que já deveria, numa lógica mais profissional, fazer parte da função docente.

Contudo, as dificuldades sentidas na operacionalização das diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) ou da Secção de Avaliação do Desempenho Docente do Conselho Pedagógico (SADDCP) junto dos professores, na escola onde exerço funções docentes, suscitaram o meu interesse por conhecer a forma como estariam a ser vivenciadas pelos docentes de outras escolas o processo de ADD.

1.3. Opções metodológicas

Esta investigação pressupõe a recolha de dados e é aqui que entra a escolha, a construção e respetiva utilização de um instrumento de recolha de dados, a entrevista, que é realizada em condições controladas, com o objetivo de responder a propósitos que foram anteriormente definidos. Trata-se de um instrumento capaz de facultar o acesso à perspetiva de cada pessoa sobre o que se passa à sua volta, permitindo assim perceber o que está e o que vai na cabeça de cada um (Cunha, 2007).

Neste estudo, optou-se pelas entrevistas semi-estruturadas por parecerem mais adequadas neste contexto e por permitirem maior segurança ao investigador.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005, p.15),

a investigação em Ciências Sociais segue um procedimento no qual se podem observar algumas semelhanças com o pesquisador de petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura. Pelo contrário, o sucesso de um programa de pesquisa petrolífera depende do procedimento seguido. Este procedimento implica a participação de numerosas competências diferentes.

Importa, acima de tudo, “que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho” (*idem*, 2005, p.15). A metodologia, num processo de investigação reveste-se, assim, de grande importância, pois é necessário um método e este não é mais do que uma formalização do percurso intencionalmente ajustado ao objeto de estudo e é concebido como meio de direcionar a

investigação para os seus objetivos, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objetivo (Pardal & Correia, 1995). Neste sentido, como referem De Ketele e Roegiers (1993, p.154) “um método é um conjunto mais ou menos estruturado e coerente de princípios que devem orientar o conjunto dos procedimentos do processo no qual se inscreve (nomeadamente as técnicas utilizadas) ”.

Relativamente ao nosso estudo, foi feito um primeiro contacto com a organização a investigar, a fim de obter uma autorização formal, no sentido de vermos facilitada a nossa mobilidade dentro da instituição. Compreende-se assim Judith Bell, quando alerta para o facto de que “a autorização para levar a cabo uma investigação deve ser pedida inicialmente. (...) é aconselhável que aborde formalmente, por escrito, os indivíduos e organizações que lhe interessarem, apresentando os seus planos. (...) se levar a cabo uma investigação relacionada com um diploma ou grau universitário, diga que é isso exatamente que está a fazer” (Bell, 2002, pp.74-75). Após resposta informal por parte da instituição, foi feito um primeiro contacto com os intervenientes no estudo, sendo-lhes dado a conhecer os objetivos e finalidades do estudo, assim como feita a marcação do local e hora das entrevistas. Estas decorreram na própria escola, depois de se ter solicitado uma sala ou espaço tranquilo, de forma a manter entrevistado e entrevistador o mais à vontade possível e sem interrupções. Tínhamos, assim, a perceção de que a qualidade da informação recolhida através de entrevista dependeria bastante do entrevistador e do ambiente que este consegue provocar, “(...) na medida em que se houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (Ludke & André, 1986, p.34). As entrevistas decorreram entre os meses de novembro e dezembro.

O guião das entrevistas construído, tem as seguintes dimensões: mudanças motivadas pela ADD na planificação das atividades letivas; Mudanças motivadas pela ADD na implementação das atividades letivas; Impacto da ADD na relação pedagógica com os alunos e Impacto da ADD na avaliação das aprendizagens.

1.4. Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos.

O capítulo I, que acabámos de concluir, contextualiza o estudo, apresenta as motivações, a problemática, os objetivos e as principais opções metodológicas.

No capítulo II procedemos à revisão da literatura, de forma a enquadrar o tema da Avaliação do Desempenho Docente, na problemática a ser estudada.

No capítulo III explicitamos a metodologia de investigação, indicando a sua natureza, os instrumentos de recolha de dados e as técnicas de análise de dados.

No capítulo IV, apresentamos e discutimos os resultados. Finalmente, no capítulo V, apresentamos as principais conclusões do estudo. As referências bibliográficas e legislativas e os anexos põem termo a esta dissertação.

CAPITULO 2.

2.1. Do conceito geral de avaliação ao conceito de avaliação de desempenho docente

A avaliação é uma ação que envolve aspetos de carácter epistemológico, político, ético e cultural, tem em vista operar com referências valorativas e está sempre de acordo com determinada visão do mundo. Quando a visão do mundo corresponde ao modo de conhecimento da ciência positivista, a avaliação assume uma perspectiva voltada exclusivamente para o objeto. Se a avaliação corresponde à visão do mundo do pensamento complexo, da filosofia, dos conflitos éticos, em que o objeto se constitui também pela intuição e pela sensibilidade, a avaliação privilegia a relação sujeito/objeto.

Essas duas concepções não são excludentes: a avaliação não pode ocorrer sem se ter em consideração a relação que existe entre o objeto e o sujeito, da mesma forma que não se podem desprezar os recursos do conhecimento objetivo.

Ao procurarmos uma definição para a avaliação, verificamos que a pluralidade de perspectivas, que vai desde a avaliação como medida, como descrição de resultados face a objetivos, como emissão de um juízo de valor ou como o resultado consensual de um processo de negociações, tem sofrido alterações ao longo dos tempos (Sanches, 2008). Durante muito tempo, avaliar era sinónimo de medir, classificar, seleccionar, seriar. No entanto, a crescente complexidade das situações educativas provocadas pela massificação do ensino, obrigou a que se repensasse esta sinonímia.

Nesta senda, Hadji (1994) sustenta que nunca se pode limitar a avaliação a uma definição exata, porque o ato de avaliação põe em marcha uma diversidade de ações, que poderão significar o verificar de uma dada situação, julgar um trabalho em função das instruções dadas, estimar o nível de competências de um aluno, situar um aluno em relação às suas possibilidades, representar por um número o grau de sucesso de uma produção escolar em função de critérios que variam segundo os exercícios e o nível da turma, determinar o nível de uma produção, ou dar uma opinião sobre os saberes ou o saber-fazer que um indivíduo domina.

Assumindo-se a avaliação como um juízo de valor, confronta-se o referido, objeto da avaliação ou pessoa que se avalia com um referente, pautando-se por critérios utilizados para julgar o referido, sendo que quanto mais completo for o processo de referencialização, mais transparente será a avaliação.

É, contudo, importante ter em conta que a avaliação é, em muitas situações concretas, uma construção social complexa, que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com práticas e políticas próprias, envolvendo simultaneamente a natureza do que está a ser avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias (Fernandes, 2008). Uma vez que tudo pode ser objeto de avaliação, não é possível, nem será necessário, “praticá-la com o mesmo grau e o mesmo rigor e sistematicidade em todas as situações - é a natureza das decisões e o seu efeito na vida das pessoas que determinará os cuidados a ter no processo avaliativo” (Alves, 2004, p.11).

A avaliação prende-se, fundamentalmente, com a identificação e o reconhecimento da qualidade com base numa diversidade de evidências que permitem comprovar essa qualidade perante outrem (Fernandes, 2008).

De Ketele, (1986, citado por Alves & Machado, p.14), define que:

avaliar consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e em confrontar este conjunto de informações com um conjunto de critérios, o qual deve ser coerente com um referencial pertinente para fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada.

Contudo, a avaliação concebida como um processo de medida, com alguns desenvolvimentos no que se refere aos testes estandardizados de rendimento, de performance e de inteligência, permitiu que a avaliação passasse a ser vista com mais objetividade. Para isso, também contribuiu a Psicologia, ao estabelecer regras para o desenvolvimento de testes padronizados de medição de habilidades e aptidões dos alunos, permitindo que a avaliação educacional também começasse a ser vista com alguma objetividade. Tudo isto despoletou uma cultura de testes e medida na educação que, muitas vezes, se confundia avaliar com medir.

Estamos em plena época de responsabilização, pelo que a avaliação se centra indiscutivelmente no desempenho, quer das pessoas, quer das organizações e deverá ser encarada como um processo de aprendizagem e não como um fim em si mesma.

2.2. Modelos de avaliação de desempenho docente

Em Portugal, o quadro de referência da avaliação de desempenho definido pela alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), datado de 19 de janeiro de 2009 e legislação complementar recolhem elementos dos diversos modelos, embora se possa assinalar alguma predominância no modelo centrado no perfil do professor. De tal forma que a atividade do professor é “orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos” (despacho da Sr^a Ministra da Educação). Efetivamente, este quadro de referência português para a avaliação de desempenho considera quatro dimensões de avaliação: a vertente profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e a relação com a comunidade e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida (Decreto Regulamentar n^o 2/2008).

Shinkfield & Stufflebeam (1998), baseados na realidade inglesa, agrupam os modelos a partir das diferentes modalidades da avaliação: formativa, sumativa e formativa-sumativa. Os modelos orientados para uma avaliação formativa centram-se no processo de recolha e produção de informação com o objetivo de formular juízos de valor, com vista à melhoria e desenvolvimento profissional, tendo como base o trabalho já desenvolvido.

Os modelos desenvolvidos numa lógica sumativa, apontam como propósitos o acumular de informações e evidências para a prestação de contas. Finalmente, os modelos orientados para propósitos formativos e sumativos em que a informação recolhida resulta na produção de um juízo de valor centrado complementarmente no desenvolvimento profissional e na prestação de contas.

No entanto, outros autores propõem outros modelos de avaliação, conforme se pretende avaliar a qualidade dos professores, através da observação da sua competência, avaliar a qualidade do ensino sempre que se analisa o desempenho do professor ou avaliar a eficácia quando se pretende apreciar a eficácia dos resultados dos alunos. Assim, os modelos de avaliação mais

citados na literatura têm sido o modelo de processo e o modelo de produto. A divulgação destes modelos, em Portugal, deve-se fundamentalmente a Day (1993) e têm sido associados na literatura à avaliação formativa e à avaliação sumativa.

Day (1992) estabeleceu uma relação entre quatro conceções de ensino e os modelos de avaliação de produto e de processo. Assim, nos modelos de produto, procura-se recolher e analisar informação relativa à competência, ao desempenho e à eficácia dos professores, considerados essenciais para que possam melhorar através de processos adequados de formação e de desenvolvimento profissional. Uma das principais características deste tipo de modelo é a utilização de procedimentos que permitam medir o desempenho dos professores, para que sejam operacionalizadas as ações necessárias para ultrapassar os problemas que forem sendo detetados. Assim, estes modelos tendem a assumir uma natureza prescritiva, associada às finalidades previstas no currículo proposto, o que lhes permite estarem mais próximos da visão das autoridades educativas.

Os modelos de processo pressupõem que o desenvolvimento profissional tem de estar relacionado com a produção de ideias que surjam ao longo de um processo, sendo o principal objetivo melhorar a qualidade do ensino. Estes modelos estão mais perto das práticas pedagógicas dos professores, das suas reais necessidades e ainda da sua cultura.

Estes dois modelos correspondem a duas conceções e a duas culturas diferentes de currículo, de ensino e de avaliação. Ambas podem coexistir, ser legítimas, necessárias e podem ser complementares, em muitos casos, nos sistemas educativos.

Na opinião de Machado (2009, p.51), a abstração, a polissemia e a regulamentação são as principais características dos modelos de avaliação.

Caracterizam-se pela abstração porque os modelos são definidos, como “construções abstratas, sem conteúdo normativo explícito” (ibidem), onde se tenciona mostrar “a maneira como um avaliador concetualiza e descreve o processo de avaliação” (Madaus & Kellaghan, 2000, citados por Machado, 2009, p.51).

Caracterizam-se também pela polissemia, uma vez que, consoante o campo epistemológico em que nos situamos, os modelos adquirem um significado diferente, isto é, “a palavra modelo surge como uma construção figurada da própria realidade” (Machado, 2009, p.51).

A regulamentação, porque os modelos funcionam também como um padrão, que tem sempre implícitas “opções axiológicas, políticas e epistemológicas” (ibidem).

Como referem Bonniol e Vial “pensar num modelo é – pelo menos na avaliação – utilizar um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas decorrentes” (2001, citados por Machado, 2009, p.51).

O modelo de avaliação elaborado por Stufflebeam, em 1968, foca-se na dimensão da avaliação com o objetivo de orientar a tomada de decisões de maneira a torná-las adequadas. De forma mais sucinta, Stufflebeam (1987, p.19) define-a como “o julgamento sistemático do valor ou mérito de algo”. Dessa forma, a função básica da avaliação é oferecer um suporte de informações relevantes que possibilitem a melhoria da qualidade da didática educacional em termos de efetividade e de eficiência. Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, a questão da avaliação dos professores reaparece na agenda educativa e ligada aos temas do desenvolvimento profissional e de progressão na carreira. A formação contínua passou a ser encarada como um direito e como uma peça importante para a carreira: mobilidade e progressão na carreira ficam dependentes dos resultados da formação contínua.

Com o Decreto Regulamentar nº14/92, reformulado pelo Decreto Regulamentar nº11/98, de 15 de maio, formação, avaliação e progressão surgem associadas e não necessariamente ligadas à valorização ou aprofundamento das competências profissionais dos docentes. Tratava-se de um modelo que incluía a redação de um documento de reflexão crítica e prova de conclusão de um número determinado de créditos de formação segundo os seguintes indicadores e elementos: serviço distribuído, relação pedagógica com os alunos, cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares, desempenho de outras funções educativas, designadamente de administração e gestão escolares, de orientação educativa e de supervisão pedagógica, participação em projetos a escola e em atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa, ações de formação frequentadas e respetivas certificações e estudos realizados e trabalhos publicados.

2.3. Profissionalismo docente

O professor é um profissional que domina a arte de encantar, de despertar nas pessoas a capacidade para mudar. Neste aspeto, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o lócus da sua profissionalização quotidiana no cenário escolar. Desse modo, compreender a formação docente incide na reflexão fundamental de que ser professor é ser um profissional da educação que trabalha com pessoas. Essa percepção induz este profissional de educação a um processo permanente de formação, na busca constante do conhecimento por meio dos processos que dão suporte à sua prática pedagógica e social. Assim, parece ter vindo a evoluir os requisitos e fatores de estabilidade nos tempos modernos e contemporâneos, suscitando a ideia de que “tornar-se profissional” implica fazer um investimento na aquisição de saberes e de competências especializadas e que este saber é gradual e se estende ao longo do tempo, levando assim, como referem Tardif e Faucher (2010, p. 33), “à responsabilização pelas ações profissionais e suas consequências”.

Os mesmos autores defendem ainda que “os contextos de formação devem favorecer a apropriação da cultura profissional, assim como a construção da identidade profissional”.

Neste sentido, a educação é um processo de humanização e, como afirma Pimenta (2010), é um processo pelo qual os seres humanos são inseridos na sociedade.

Um modo de perspetivar o desenvolvimento profissional consiste na reflexão sobre a prática. Esse processo implica refletir sobre o desempenho atual, relacionado com a experiência anterior, os valores profissionais interiorizados e os padrões de referência profissional partilhados. Assim, o profissionalismo docente deve basear-se numa procura da qualidade a partir de dentro da profissão, com base numa reflexão e compreensão claras do nível atual do desempenho do professor tendo como referência padrões de qualidade docente. Porém, estes padrões são desenvolvidos por organizações ou entidades ligadas ao governo, podendo resultar que os professores não se ajustem a esses padrões de referência da qualidade, implicando assim um impacto limitado ao desenvolvimento.

A compreensão da docência como construção social mobiliza novas perspetivas de análise, que recolocam, como destaca Tardif (2002), a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, situando-os como sujeitos ativos, produtores de saberes específicos do

seu trabalho. E é neste contexto que o termo profissionalidade aparece nas pesquisas sobre os professores. Faucher (2009, citado por Alves & Machado, 2010, p. 35), refere que a “profissionalidade se constrói gradualmente, graças ao desenvolvimento das competências e da identidade profissional, iniciada na profissionalização, permitindo a apropriação cada vez mais importante das práticas, da cultura e dos valores da profissão”.

2.4. O Sistema político e o percurso da avaliação

A atual sociedade não cessa de evoluir ao ritmo de importantes transformações, que se manifestam nos diversos setores e campos de ação, designadamente, a nível político, cultural e social, despoletados quer a nível global, quer a nível nacional. Face a estas mudanças da vida moderna, é necessário que as instituições que compõem a sociedade compreendam esta nova realidade. As Escolas, em geral, e os professores e educadores, em particular, não ficam à margem destas transformações.

Gerem-se conflitos, atitudes e afetos inter e intra pessoais, tenta-se compreender os novos poderes vigentes e combate-se a desilusão, de forma a que a resistência à mudança seja a menor possível, numa tentativa de melhor compreender esta nova realidade educativa e, assim, contribuir para a sua evolução.

Apesar de, nos últimos anos, a educação estar no centro das prioridades do Estado Português, a verdade é que também se tem vindo a falar numa crise do sistema Educativo Português e, por ela, se responsabilizam os professores. Ao considerar as Escolas como “instituições imprescindíveis para o bem estar das pessoas, das organizações e das sociedades”(Fernandes, 2009, citado por Alves & Flores, 2010, p.229) e a evolução económica e política das sociedades, quer ao seu nível micro, quer ao nível macro, justificará, em parte, alguma da pressão que se exerce sobre a classe docente, ao mesmo tempo que se transforma a sua avaliação numa questão central. A sociedade e o estado passam a exigir da escola o desempenho de outras tarefas, provocando o alargamento das funções docentes. O Ministério da Educação considera que “o trabalho organizado pelos docentes nos estabelecimentos de ensino constitui certamente o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens”

(Decreto-Lei nº15/2007), de tal forma que a sociedade e até o governo parecem querer resolver o insucesso e o abandono escolar dos alunos com este modelo de avaliação de professores, ao considerá-lo como um meio de assegurar a qualidade da formação oferecida aos alunos.

Não é, de maneira alguma possível, mudar a escola se não se integrar o professor nesse processo de mudança. Para alguns, o professor é basicamente um técnico com a função de transmitir informação, para outros é um ator e, para outros ainda, é um profissional que procura dar resposta às situações com que se depara. O professor desenvolve o seu trabalho num ambiente cada vez mais agressivo e é facilmente posto em causa pelos alunos, pelos pais, pelos colegas, pela tutela, pela opinião pública em geral, ao mesmo tempo que se debate com um cada vez maior número de papéis e de tarefas, mas a valorização do professor passa pela avaliação do seu desempenho.

Para Fernandes (2008, p.12), essa avaliação suscita um alargado conjunto de questões teóricas e práticas, relacionadas com a sua concretização. É um processo difícil de conceber e de pôr em prática. É, efetivamente, uma complexa construção social dada a diversidade de visões de ensino, de escola, de educação e de sociedade.

Rosales (1992, p.12) considera que “a avaliação tem consistido na recolha de informação e na formulação de juízos sobre o valor ou o mérito do professor”.

Também Simões (2000, p.13) refere que a diversidade de conceções do que é ser professor e do que é ensinar, associada à respetiva ênfase numa destas vertentes, implica distintos objetos a avaliar e legitima enfoques diferenciados:

“- uma coisa é avaliar a qualidade do professor (a competência dos professores – Teacher competency);

- uma outra é avaliar a qualidade do ensino (o desempenho do professor –Teacher performance); e

- uma terceira é avaliar o professor e o seu ensino por referência aos resultados dos alunos (a eficácia do professor – Teacher effectiveness)”. Uma interrelação sistemática destas qualidades permitirá (através da avaliação do seu desempenho) julgar o professor no seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. O autor (2000, p.161) refere ainda que

o desenho e a implementação de um sistema de avaliação do desempenho docente deve ter em consideração um conjunto de preceitos e de condicionalismos de natureza diversa, indutores de validade, utilidade e fidelidade do sistema e, por consequência, do seu impacto e eficácia.

Neste sentido, a avaliação de desempenho e as suas grandes problemáticas estão, de certo modo, também ligadas aos métodos e instrumentos utilizados. As limitações dos métodos existentes têm motivado organizações e estudiosos na procura de soluções mais criativas e inovadoras, tendo surgido nos últimos tempos novos métodos de avaliação de desempenho que lhe imprimem outra dinâmica: autoavaliação e autodireção das pessoas, maior participação dos colaboradores no planeamento, desenvolvimento pessoal e melhoria contínua do desempenho.

Considerada, também, como uma necessidade organizacional, a avaliação de desempenho tornou-se um auxiliar imprescindível na gestão de recursos humanos, razão pela qual Câmara (2001, p.353) refere que “é uma tarefa chave na gestão das pessoas, porque dela decorrem consequências importantes para a retenção, motivação e desenvolvimento dos colaboradores”. Contudo, algumas organizações transformaram o processo de avaliação do desempenho em processos burocráticos e altamente subjetivos, que mais não servem do que para cumprir calendário e fazer alguns acertos de contas. O autor refere, ainda, que “os sistemas de avaliação de desempenho são, na maioria das vezes, processos altamente emocionais em que os avaliadores não têm grandes preocupações de exatidão e objetividade” (idem, p. 375), verificando-se “uma tendência para a atribuição de maior peso aos atributos negativos do que aos atributos positivos” (Moura, 2000, p.107).

O professor, no decorrer da sua atividade profissional, é sujeito à avaliação do seu desempenho, quer ao nível da articulação científica e didática dos seus conhecimentos, quer ao nível das relações humanas com os seus pares e com os seus alunos. Também aqui, por vezes, os atributos negativos da sua ação são realçados e sobrepostos aos atributos positivos. Contudo, este realce depende, essencialmente, de quem acompanha, observa, supervisiona e avalia o seu desempenho.

2.5. A Avaliação dos professores em Portugal

A avaliação tem vindo a tornar-se um tema central no debate sobre as questões da educação no nosso país, quer ao nível da opinião pública, quer ao nível mais restrito das medidas de política educativa.

Há uma ausência de resultados satisfatórios dos alunos portugueses quando o seu nível de competência é confrontado com o de outros jovens do mesmo nível etário em avaliações

internacionais (TIMSS, PISA), assim como uma elevada taxa de insucesso escolar no ensino básico e secundário e de abandono escolar precoce. Da mesma forma, poderíamos falar do movimento de avaliação das escolas que responde às exigências sociais relativas ao direito de saber “como vai a escola” mas, também, aos desafios colocados pela desejável autonomia dos estabelecimentos de ensino, o que requer a implementação de uma cultura de observação e análise da realidade, capaz de sustentar a intervenção esclarecida.

Em Portugal, as medidas tomadas pelo Ministério da Educação implicaram mudanças profundas a nível da carreira e a nível pessoal para os professores mas, também, transformações na escola enquanto organização, essencialmente, nas relações de trabalho entre os professores, que passaram a basear-se nos princípios da hierarquização e diferenciação e não na paridade.

A avaliação de desempenho dos professores é, muitas vezes, entendida como algo inventado para controlar os professores, na medida em que é vista como uma forma de controlo destes, em vez de se colocar ao serviço dos mesmos, ao mesmo tempo que esta modalidade de avaliação parece caminhar no sentido de merecer cada vez maior importância por parte da administração central que, aclamando a qualidade educativa e os princípios de eficácia e eficiência tão presentes nos mecanismos de mercado, começa a desvendar novas formas de avaliação de desempenho dos professores. Neste sentido, Day (1993, p.98) chama a atenção para os poderes concedidos aos órgãos de gestão das escolas, nomeadamente na supervisão da ação docente, situação que pode contribuir para que os professores olhem para a avaliação do seu trabalho “como um fator de depreciação pessoal e de declínio do profissionalismo docente”.

2.5.1. O percurso legislativo da avaliação dos professores em Portugal

A partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a avaliação do desempenho dos professores passou a ter um enquadramento legal, embora apenas numa perspetiva de progressão na carreira. A lei 46/86, no seu artigo 36º, nº2, traça os princípios gerais da carreira do pessoal docente: “a progressão da carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”.

A necessidade da melhoria da qualidade do ensino e da crescente responsabilização atribuída aos professores nas aprendizagens dos alunos tem levado os diversos governos a introduzir reformas no sistema de ensino. Assim, nos anos 90, é legislada a carreira única de professores (Decreto-Lei 139- A, de 28 de abril).

O Decreto-Regulamentar nº 14/92, de 4 de julho, vem regulamentar o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente dos ensinos básico e secundário, no sentido de dar orientações específicas relativamente à entrega do relatório crítico elaborado pelo professor, sobre a atividade desenvolvida no período de tempo a que se refere a avaliação de desempenho. Nesse relatório crítico terão que constar, como indicadores e elementos de avaliação, os seguintes itens: serviço distribuído; cargos desempenhados; planificação do processo de ensino e aprendizagem; conceção, seleção e utilização de instrumentos pedagógicos auxiliares; processo de avaliação dos alunos; participação em atividades de apoio pedagógico e de diversificação curricular; participação na organização de atividades de complemento curricular; informação e orientação dos alunos; deteção de dificuldades na aprendizagem e desenvolvimento de estratégias para a sua superação; gestão de conflitos comportamentais e de índole disciplinar na sala de aula e na escola; relacionamento com os encarregados de educação; participação no PE e Área-escola; formação (Plano Individual de Formação); participação na articulação da intervenção da comunidade educativa na vida escolar; promoção e participação em atividades intergeracionais; participação em atividades no domínio do combate à exclusão; assiduidade, sanções, louvores ou distinções recebidos.

O Decreto Regulamentar nº 11/98 veio, ainda, sujeitar o relatório crítico à apreciação do órgão de gestão, havendo a possibilidade de uma avaliação extraordinária intercalar aos docentes a quem tenha sido atribuída, pela primeira vez, a menção de Não Satisfaz. O referido decreto introduziu, ainda, a possibilidade de os docentes que ocupassem cargos de administração e gestão obterem, automaticamente, a menção de Satisfaz.

Em 2007, com o programa do XVII Governo Constitucional “ reafirma-se a noção de que os educadores e professores são os agentes fundamentais da educação escolar”. É feita uma reestruturação da carreira docente e, com esta, a alteração das condições de progressão dos professores (Decreto-Lei 15/2007). Com a entrada em vigor deste decreto, introduz-se o princípio da diferenciação e definem-se mecanismos de avaliação para os professores, situação que gerou descontentamento e insatisfação, embora se reconheça que tal medida é necessária, pelo que, restringir a avaliação do desempenho a uma única fonte (o próprio professor avaliado) e a um único

instrumento (o documento de reflexão crítica produzido por este) é enveredar por uma solução pouco consistente, tal como refere Simões (2000. p.13):

a utilização de uma só fonte e um único instrumento de avaliação inviabiliza, liminarmente, os requisitos de validade e de fidelidade do modelo, afectando, deste modo, toda a credibilidade de uma avaliação destinada à progressão na carreira.

De acordo com Flores (2009, p.246), a avaliação tem sido reconhecida na literatura portuguesa “como uma avaliação que não avalia”, tornando-se “num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo”. É, aqui, também estruturada a carreira docente em duas categorias hierarquizadas, a categoria de professor titular e a de professor, cabendo ao professor titular as funções de coordenação e supervisão.

Com o Decreto-Lei 2/2008, de 10 de janeiro, é legislado que os professores “têm direito à avaliação do seu desempenho, a qual deve contribuir para o seu desenvolvimento profissional, sendo um dever dos docentes proceder à respetiva autoavaliação como garantia do envolvimento ativo e responsabilização do processo avaliativo”.

As alterações previstas no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, têm como referência os princípios e objetivos subjacentes à avaliação de desempenho dos trabalhadores da Administração Pública, bem como as recomendações efetuadas pelo conselho científico para a avaliação de professores e pela OCDE, onde se visa simplificar o processo de avaliação, destacando como elemento essencial da avaliação a autoavaliação de cada docente.

A apresentação de objetivos individuais tem caráter facultativo e corresponde à formulação, pelos docentes interessados, sob proposta do avaliado ao diretor do agrupamento de escolas.

A observação de aulas é facultativa, apenas tendo lugar a requerimento dos interessados. No entanto, esta constitui condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de Muito Bom e Excelente e, ainda, para progressão aos 3º e 5º escalões. A periodicidade na observação de aulas é de, pelo menos, duas aulas lecionadas pelo avaliado em cada ano letivo.

O Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. Tendo a preocupação de que todos os professores participem no processo sem prejudicar o seu trabalho com os alunos, promovem-se ciclos de avaliação mais longos, coincidindo com a duração dos escalões da carreira, permitindo uma maior tranquilidade na vida das escolas. Potencia-se, igualmente, a dimensão formativa da avaliação e minimizam-se conflitos entre avaliadores e avaliados, regulando uma avaliação com uma natureza externa para os

docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de Excelente e docentes que obtenham a menção de insuficiente, sendo que nos restantes escalões a avaliação tem uma natureza interna. A avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente. Para este efeito, é constituída uma bolsa de avaliadores, formada por docentes de todos os grupos de recrutamento.

Compete ao conselho pedagógico eleger a secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, que é constituída pelo diretor que preside e por quatro docentes eleitos de entre os membros do conselho, que acompanham e avaliam todo o processo.

As sucessivas simplificações do modelo de avaliação foram sempre muito criticadas pelos professores, entendendo que essas alterações foram apenas pontuais, não alterando a filosofia e os princípios que lhe estão subjacentes. Ao serem também modificadas pela tutela, parece estar implícito um reconhecimento da inadequação pedagógica do modelo, assim como da sua fraca exequibilidade. Assim, no primeiro modelo de avaliação era fator primordial a observação de aulas, passando posteriormente a não ser, apenas sendo necessário para os professores que aspirassem às classificações de muito bom e excelente. Era, ainda, numa primeira fase, obrigatória a apresentação e cumprimento de objetivos individuais pré definidos que depois passaram a ser opcionais. As vertentes em que os professores são avaliados passaram a ser três, sendo estas a vertente científica e pedagógica; participação na escola e relação com a comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional. Na vertente científica e pedagógica foram incluídas as vertentes profissional e ética e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, referidas separadamente no anterior modelo de avaliação (Decreto-Lei 2/2008).

Passou ainda a existir um regime especial de avaliação para os professores colocados nos 8º, 9º e 10º escalões e para os que exercem funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento e o avaliador por este designado.

O Despacho nº 13981 de 2012, regulamenta a constituição da bolsa de avaliadores externos em cada centro de formação de associação de escolas (CFAE), para a avaliação da dimensão científica e pedagógica prevista no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

2.6. Investigações sobre ADD em Portugal (2008 a 2013)

Costa e Alves (2013, pp. 5-8) salientam que os principais resultados emergentes de diversas investigações sobre a temática da ADD em Portugal e sua interpretação remetem para:

- uma cultura profissional docente de resistência às políticas que produzem desigualdades, como foi o caso da divisão da carreira entre professores titulares e não titulares, necessitando alterações deste tipo de um maior processo de clarificação e de negociação de critérios;
- excessivas e constantes alterações dos referentes legais que suportaram a ADD, sem processos assentes na negociação, facto que veio dificultar a implementação da ADD e desmotivou os professores, que viram o seu trabalho dificultado, quer pelo acréscimo de funções, quer pela falta de tempo disponível para se dedicarem ao ensino. Assim, todas as mudanças e a forma como foram implementadas contribuíram, na opinião dos professores, para o desgaste da profissão, uma vez que não houve tempo para se adaptarem a uma outra realidade escolar;
- o processo de avaliação do desempenho ter sido considerado intransigente, concretizando-se de forma pouco clara, pouco organizada e muito rápida, não facultando as bases necessárias para que a cultura de avaliação se instalasse numa lógica de desenvolvimento profissional;
- o processo de ADD não trouxe grandes benefícios para o desenvolvimento dos alunos, nem das próprias aprendizagens, pois os professores tiveram de dispensar muito do seu tempo em outras atividades escolares. Os professores tiveram de passar muito mais tempo na escola, com um acréscimo de responsabilidades, mas tal não se traduziu num trabalho de qualidade, uma vez que tiveram de gerir todas as tarefas que lhes são inerentes, tendo consequências negativas ao nível das práticas pedagógicas e, consequentemente, nas aprendizagens dos alunos, em particular pela alteração do clima das aulas;
- de um modo geral, as abordagens, métodos e instrumentos utilizados não foram considerados rigorosos, ao mesmo tempo que não favoreceram a equidade na avaliação. Assim, a elaboração dos objetivos individuais, do portefólio, da autoavaliação e a observação de aulas conduziram a um processo de avaliação com um elevado grau de subjetividade, de pouca precisão e de fiabilidade, com o risco de não traduzirem a qualidade do trabalho do professor;

- as dificuldades dos professores subjacentes à elaboração dos documentos para o processo de ADD, assim como as dificuldades geradas em torno da observação de aulas, traduziram a falta de formação no que concerne à ADD.

A investigação de Figueiredo (2009) conclui que

- o recrutamento dos avaliadores deve ser feito com base no perfil, integridade e formação específica em avaliação;
- o processo de ADD pode levar ao acentuar do individualismo entre os professores, fomentando a competição entre eles, prejudicando a partilha de conhecimento e de trabalho, porque cada um tem cada vez mais tendência de trabalhar com os seus resultados;
- a avaliação por pares, é um fator positivo, dado entenderem que a perspectiva de um colega do mesmo agrupamento/escola, pela proximidade e conhecimento efetivo do contexto em que se desenvolve o trabalho do avaliado fará com que eles possam ter uma visão mais real da atuação do professor a avaliar. No entanto, ainda não se verifica unanimidade sobre quem deve avaliar;
- é notória a instabilidade e a frustração demonstrada pelos professores em termos profissionais, traduzida numa “grande desmotivação e na vontade de desistir de tudo, o que os levou a considerar a hipótese de se quererem afastar da profissão;
- na observação de duas ou três aulas o trabalho do professor não pode ser corretamente avaliado.

A investigação de Borges (2009) conclui que:

- se trata de um modelo dado a formalismos ao nível da burocratização dos instrumentos, controlo da progressão da carreira e dos normativos legais. (Borges, 2009);
- as escolas deverão possuir melhores condições de trabalho, uma vez que é necessário proporcionar situações para que a qualidade do ensino possa ser almejada;
- os avaliadores dispõem de pouco tempo para a avaliação dos seus pares e como também são professores e a sua preocupação primordial é com os alunos, poderá ser que a qualidade do seu desempenho diminua;
- deverá existir um processo legítimo para a seleção dos avaliadores, uma vez que a imposição não parece ser o processo ideal;

As investigações de Cardoso (2012), Mesquita (2013) e Ribeiro (2013) concluem que:

- a ADD não aduz efeitos na melhoria das aprendizagens dos alunos, nem na melhoria das práticas dos professores e nem sequer fomenta uma maior reflexão sobre as mesmas;
- os avaliados e os avaliadores não reconhecem a existência de melhorias nas práticas letivas dos avaliados em consequência da avaliação a que foram sujeitos ou participaram ao longo destes dois ciclos de avaliação, embora reconheçam as potencialidades deste processo;
- os docentes reflexivos e empenhados em melhorar constantemente a sua ação e em contribuir para a melhoria das aprendizagens dos seus alunos não dependem da avaliação para alterar as suas práticas, embora haja aspetos que mudam sempre, fruto da observação de aulas e da reflexão sobre as mesmas;
- para que a avaliação surta os efeitos desejados é necessário que tenha um carácter continuado e conte com o envolvimento de todos, sobretudo ao nível da supervisão da prática pedagógica;
- os professores não têm dúvida de que para melhorar é necessário intervir e fazer incidir a intervenção na sala de aula, já que este é o espaço por excelência onde se concretiza a ação educativa e onde se encontram os principais atores educativos. É através da interação entre avaliadores e avaliados, a identificação dos constrangimentos ou dos impedimentos ao sucesso da prática letiva dos docentes ou as práticas educativas que poderão conduzir às melhores aprendizagens e resultados dos alunos;
- o carácter facultativo da observação de aulas e o reduzido número de aulas a observar no âmbito da avaliação de desempenho são alvo de duras críticas por parte dos avaliadores e avaliados;
- a avaliação pelos pares é preferível, mas os avaliados e alguns avaliadores apontam, fruto das experiências que tiveram, a subjetividade da avaliação, a injustiça e até o facto de a avaliação ser um entrave ao desenvolvimento profissional.

Por seu lado, Campos (2013) conclui que:

- a observação de aulas é útil, porém, é uma injustiça, pois os avaliadores não utilizam os mesmos critérios;
- a observação de aulas é positiva, embora seja um momento em que tanto o professor como os alunos se sentem presos à planificação a cumprir e não ajam com tanta naturalidade;
- às vezes, funcionam muito as amizades. Se for dentro da mesma escola, avaliador e avaliado, se as pessoas se entenderem bem, o avaliador favorece o avaliado. Mas, se houver conflito entre os dois é um problema.

CAPITULO 3

3.1. Procedimentos Metodológicos

Neste capítulo, apresentamos a problemática e os objetivos do estudo, anunciamos como instrumento de recolha de dados o inquérito por entrevista e a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados. Relativamente ao contexto de investigação, fazemos referência ao meio de inserção do Agrupamento de Escolas, assim como à população discente e docente que o compõe. Finalmente, fazemos a caracterização dos intervenientes no estudo.

3.2. Natureza do estudo

Para a realização desta investigação adotámos uma metodologia de investigação orientada para a identificação de tendências, de natureza essencialmente qualitativa. A investigação qualitativa tem a sua origem na antropologia, onde se pretende uma compreensão mais geral e aprofundada da realidade em estudo, sendo a partir do séc. XIX que se começa a utilizar mais em investigação social. A investigação qualitativa, seja feita por entrevista ou por recolha em vídeo, apresenta características do investigador em causa de tal forma que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (Bogdan & Biklen, 1999, p.48).

Os dados serão apresentados de uma forma descritiva, incluindo transcrições de entrevistas, notas, numa perspetiva de análise mais narrativa, pelo que a palavra escrita assume neste tipo de investigação importante relevo.

Os investigadores qualitativos que fazem uso de vídeos mostram as gravações aos participantes para se certificarem que estão a apreender as suas perspetivas, outros mostram as transcrições das entrevistas aos entrevistados, demonstrando assim uma preocupação de um registo rigoroso “do modo como as pessoas interpretam os significados” (*idem*, p.51). Ao investigador, não é de menor importância para o seu estudo, os gestos, as piadas, assim como a forma de estar e até de vestir dos atores, na medida em que possam surgir pistas que permitam obter melhor esclarecimento sobre o objeto de estudo. Neste sentido, não se pressupõe que já se sabe o suficiente para reconhecer aspetos importantes antes de proceder à investigação, onde toda

a recolha de informação se interrelaciona e se vai construindo um quadro que, à medida que o estudo se vai desenvolvendo, vai ganhando forma e vai-se tornando mais singular.

Assim, “a investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan & Biklen, 1999, p.51).

De acordo com Bisquerra (1989, p. 258), a investigação qualitativa apresenta as seguintes características:

- na investigação qualitativa o próprio investigador aparece como instrumento de medida, pelo que todos os dados são filtrados por ele, o que implica uma certa subjetividade. Para evitar este risco, o investigador deve adotar uma “subjetividade” disciplinada que requer autoconfiança e reflexão contínua;

- este tipo de investigação utiliza-se em estudos intensivos de pequena escala;

- neste tipo de investigação poderão formular-se hipóteses;

- não apresenta regras e procedimentos, é uma investigação de natureza flexível e evolucionista;

- é holística, abarca o estudo no seu conjunto;

- é uma investigação que se vai elaborando à medida que se avança no estudo, em que os dados recolhidos contribuem para a interpretação do fenómeno.

3.3. Problemática e objetivos

Para o Conselho Nacional de Educação (2007, p.16), a escola existe como “um nó de uma rede escolar e social, pelo que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja, dos alunos e dos seus profissionais”.

Ora, é objeto do nosso estudo a avaliação do desempenho de uma parte desses profissionais - os professores.

Numa altura em que as escolas têm sido objeto de transformações educativas sucessivas, de exigências e conflitos políticos, a nossa problemática é assim definida: como é que os docentes percecionam a ação dos líderes escolares perante os desafios que emergiram e de que forma

atuam perante a necessidade de responderem às imposições normativas inerentes ao processo superviso e avaliativo?

Apresentamos, assim, como objetivo principal do nosso estudo:

Compreender as consequências do processo avaliativo nos docentes, nos alunos e na própria instituição, desde que foi iniciado em 2007 (DL nº15/2007 de 19 de janeiro) até à atualidade.

Como objetivos específicos, destacamos os seguintes:

- conhecer as consequências da avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional e na responsabilização dos professores;

- avaliar se houve trabalho colaborativo na conceção de novos instrumentos de avaliação dos alunos;

- perceber se, do ponto de vista dos professores, os alunos estão a aprender melhor os conteúdos lecionados, após a implementação deste processo de avaliação do desempenho docente.

- apurar se o processo de avaliação promoveu a reflexão e a autoavaliação sobre as atividades letivas;

- compreender as perceções dos professores sobre a figura do avaliador nos diferentes modelos e nas práticas que os operacionalizaram, nomeadamente, quanto à orientação pedagógica e formativa do professor;

- avaliar as mudanças ocorridas na escola no que respeita ao processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Desenvolvemos um exercício consistente de análise e de compreensão dos discursos e das práticas docentes, condicionantes da implementação da avaliação do desempenho docente, a partir da audição e conhecimento das perspetivas dos docentes sobre o estado da escola como espaço pedagógico privilegiado, centrado na avaliação dos professores, para então compreender o grau de recetividade desse processo de avaliação, que tem vindo a apresentar-se de uma forma burocratizada e centralista.

3.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Para a recolha de dados, a entrevista é o instrumento dominante neste estudo, a par da análise de documentos. Com a entrevista temos como objetivo obter uma maior compreensão e conhecimento do processo de avaliação do desempenho docente, em que cada professor exprimirá

as suas opiniões tendo por base um quadro de referências pré estabelecido (guião de entrevista, anexo 2) que foi elaborado a partir da revisão da literatura e dos resultados de outros estudos empíricos e, ainda, das alterações exigidas pelo estudo piloto que realizámos. Através da recolha de dados descritivos foi nosso objetivo perceber a forma como os sujeitos interpretam o processo avaliativo dos professores e suas implicações para os alunos e para a sua profissionalidade.

A entrevista é um método especialmente adequado ao conhecimento, tal como referem Bogdan e Biklen (1999, p.134):

para a recolha de dados ou para diagnóstico e/ou tratamento de um problema social. Uma entrevista consiste numa conversa intencional, orientada, com indivíduos ou grupos, pressupondo uma interação direta e verbal, dirigida por uma das pessoas com o objetivo de obter informações dos sujeitos e representações destes acerca da situação em estudo ou da realidade a transformar.

Quanto à tipologia, a entrevista poderá ser de três tipos:

- entrevista de diagnóstico: recolher a biografia do sujeito para determinar, a partir do que ele diz, as suas características;
- entrevista de inquérito: recolher, junto de informadores qualificados, as informações úteis para a investigação;
- entrevista de conselho ou terapêutica: readaptar socialmente o sujeito.

Labov e Faushel (1997, citados por De Ketele & Roegiers, p.22), afirmam que “uma entrevista é um speech-event no qual uma pessoa A extrai informação de uma pessoa B, informação essa que estava contida na biografia de B”.

As entrevistas podem ser estruturadas de três formas: a entrevista aberta, que consiste em levantar hipóteses, relacionando-se mais com questões gerais; a entrevista estruturada, em que se pretende obter dados que a priori possam ser comparados entre os vários sujeitos entrevistados, é diretiva relativamente aos temas sobre os quais se pretende recolher informação, permitindo que os mesmos sejam abordados de forma livre, ou seja, “tanto quanto possível, “deixar andar” o entrevistado para que ele possa falar abertamente, com as palavras que desejar pela forma que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt 1998, pp. 192-193); a entrevista semi-estruturada, pela qual optámos na nossa investigação, porque como sustentam Pardal e Correia (1995, p. 65) a entrevista semi-estruturada nem é inteiramente livre e aberta – comunicação entrevistador/entrevistado, com carácter informal – nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*. Naturalmente, o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas,

que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas antes à medida da oportunidade.

Por outro lado, Ruquoy (1997, p.87), refere-se ao termo “entrevista semidiretiva” da seguinte forma: “por um lado, trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspectivado, e daí o aspeto parcialmente ‘não diretivo’.

Na entrevista, o entrevistador responde às perguntas com palavras suas. Daí que o entrevistador terá que planificar bem a sua ação, começando pela construção de um protocolo de entrevista e/ou um manual do entrevistador. A ordem das perguntas e a forma de apresentação das mesmas são de uma importância central. Apesar da preocupação necessária para se manter a estrutura da entrevista, os entrevistados devem gozar de “espaço de manobra” para exporem as suas ideias, opiniões e reflexões. No entanto, pode também ao longo da entrevista utilizar-se diferentes tipos de abordagem, sendo que no início a entrevista poderá ser mais livre e exploratória em que o objetivo é a compreensão geral das perspetivas sobre o tema (Bogdan & Biklen, 1999).

De referir também que a descontração do entrevistado é um ponto fundamental, pois é o garante que ele responderá com sinceridade e falará sobre toda a problemática que a questão lhe suscita (Strauss & Corbin, 1998).

3.5. Validação da entrevista e técnicas de análise de dados

Relativamente ao nosso estudo, começámos por fazer um primeiro contacto formal (anexo 1) com o diretor da organização a investigar, que visou a familiarização com o contexto, com os espaços físicos e os seus diversos atores e também para obtermos uma autorização formal, no sentido de vermos facilitada a nossa mobilidade dentro da instituição. Após resposta informal, mas presencial, por parte dos elementos do órgão de direção, foi feito um segundo contacto quer com os serviços administrativos, na companhia do diretor, no sentido de nos facultarem alguns dados, quer com os intervenientes no estudo. O primeiro procedimento de ordem operacional a considerar na realização das entrevistas foi o local para a realização das mesmas. Foi o entrevistador que o requereu, tendo o cuidado de escolher um local sossegado, para que pudesse ser bem sucedido (sem interrupções, ruídos, etc.).

O segundo procedimento prendeu-se com o tempo, em termos de compatibilidade de horário face à disponibilidade dos interlocutores e a duração das entrevistas. Esta nossa preocupação resultou do facto de os entrevistados estarem a disponibilizar o seu tempo a favor de um interesse particular do entrevistador.

O terceiro procedimento, imediatamente antes da execução das entrevistas, foi esclarecer e situar os entrevistados no papel que esperávamos deles. Assim, o entrevistador começou por elencar alguns objetivos e finalidades do estudo e informou sobre a instituição a que pertencia. Estabeleceu igualmente a duração aproximada da entrevista. Foi-lhes distribuído o protocolo de investigação (anexo 3), contendo a descrição do estudo e o objetivo final do estudo. No final assinaram o protocolo, como prova de um consentimento informado, onde se reforçam os aspetos éticos que regem este tipo de ação, sustentados especialmente na confidencialidade do discurso que daí será extraído.

Os sujeitos aderiram voluntariamente à colaboração deste estudo, conhecendo a natureza do mesmo e os inconvenientes e obrigações nele envolvido.

Atendendo à duração das entrevistas, foi também solicitada autorização a registo digital de som, permitindo as suas posteriores transcrições, assim como o compromisso do envio do conteúdo das mesmas aos entrevistados para verificação da sua precisão e/ou retificação, de forma a clarificar o sentido do texto.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.135) nas entrevistas semi-estruturadas “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”. Deste modo e de forma a precaver-se qualquer situação de inoperância, dever-se-á proceder a uma experiência piloto, antes de se efetuar a entrevista definitiva, pois “a realização de um estudo piloto permite estimar as características do instrumento a utilizar na recolha de dados e, assim, o investigador poder eliminar todas as possíveis ambiguidades nas perguntas formuladas e prever as respostas importantes” (Fox, 1987, p.629).

Assim, antes de procedermos à realização das entrevistas, foi realizada uma entrevista a um sujeito, que tinha características semelhantes às dos participantes no estudo, com o intuito de se encontrarem pistas de reflexão, novas ideias e hipóteses de trabalho e de descobrir se a formulação das questões era adequada. Verificámos que houve alguns constrangimentos à compreensão, pelo que algumas questões foram alteradas e complementadas, no sentido de

clarificar a linguagem e de se obterem respostas mais consistentes. Por exemplo, na pergunta “foram dadas orientações ou criados instrumentos de apoio à preparação e organização das atividades letivas?”, se o entrevistado responder afirmativamente, perguntar também, “por quem?” e “foram partilhados?”. Na questão “a observação de aulas teve impacto formativo na realização das atividades letivas?”, indagar se o entrevistado reuniu com o professor observador, antes e/ou após a observação de aulas.

Assim, o guião das entrevistas é constituído por 4 dimensões. A dimensão 1, *Preparação e organização das atividades letivas*, é constituída por 5 questões, a saber:

1. Que impacto teve a avaliação na preparação e organização das atividades letivas?
2. A avaliação provocou maior necessidade de contextualizar o currículo?
3. A avaliação teve impacto positivo no trabalho colaborativo, no que respeita à preparação e organização das atividades letivas?
4. Que mudanças foram introduzidas na escola no que respeita à preparação e organização das atividades letivas?
5. Foram dadas orientações ou criados instrumentos de apoio à preparação e organização das atividades letivas?

A dimensão 2, *Realização das atividades letivas*, é constituída por 6 questões, a saber:

1. Que impacto teve a avaliação na realização das atividades letivas?
2. Houve mudanças nas estratégias de ensino em função do processo de avaliação?
3. A observação de aulas teve um impacto formativo na realização das atividades letivas?
4. A avaliação promoveu o uso das TIC?
5. De que modo o processo de avaliação promoveu a reflexão e a autoavaliação sobre a realização das atividades letivas?
6. Que impacto tiveram os resultados da avaliação na realização das atividades letivas?

A dimensão 3, *Relação pedagógica com os alunos*, é constituída por 5 questões, a saber:

1. Que impacto teve a avaliação na relação pedagógica com os alunos?
2. Qual o efeito da observação de aulas na relação pedagógica com os alunos?
3. A avaliação levou a uma maior consciência face à diversidade dos alunos?

4. Qual o papel do avaliador na definição de estratégias de intervenção na dimensão da relação pedagógica?
5. Que impacto teve, na escola, a avaliação no que respeita à relação entre professores e alunos?

A dimensão 4, *Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos*, é constituída por 9 questões, a saber:

1. Que mudanças ocorreram na forma de avaliar os alunos devido à avaliação?
2. Introduziu mudanças nos tipos de instrumentos utilizados para avaliar?
3. A avaliação fomentou a introdução de processos de autorregulação dos alunos?
4. Que impacto teve a avaliação no trabalho colaborativo em torno da avaliação dos alunos?
5. Que papel teve o avaliador nas mudanças do processo de avaliação das aprendizagens?
6. Que efeito teve a observação de aulas no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos?
7. Que mudanças ocorreram na escola em relação ao processo de avaliação das aprendizagens devido à avaliação dos professores?
8. Que efeito teve a avaliação do desempenho docente na própria monitorização do processo de ensino aprendizagem?
9. Obteve/procurou formação no sentido de melhorar a sua intervenção junto dos alunos?

Relativamente à forma como se regista a informação proveniente das entrevistas, Bogdan e Bilklen (1994, p.172) aconselham a que nas entrevistas extensas, ou se esta constituir o principal meio de recolha de dados, se recorra à utilização de um gravador. Contudo, a gravação deve ser sempre autorizada pelo sujeito entrevistado. Ives (1997, citado por Bogdan & Bilklen, 1994, p.139) sugere que “durante a entrevista o gravador deva ser visto como uma terceira presença que não se pode ver”. Um exemplo da transcrição de uma entrevista encontra-se no anexo 4.

3.6. Caracterização do contexto de investigação

Da unidade de estudo, fazem parte 16 estabelecimentos de ensino da rede pública, distribuídos por 6 jardins-de-infância, 6 escolas do 1º ciclo, 4 EB1/JI, e 1 EB 2, 3. A totalidade dos alunos do agrupamento é distribuída da seguinte forma: 496 alunos do pré-escolar, 999 alunos do primeiro ciclo e 523 alunos do 2º e 3º ciclos, com um total de 235 professores, assim distribuídos: trinta e um professores do pré-escolar, sessenta e oito professores do primeiro ciclo, cinquenta e cinco professores do segundo ciclo e oitenta e um professores do terceiro ciclo.

A investigação desenvolveu-se numa Escola Básica do 2º e 3º ciclos, situada no Norte de Portugal Continental, pertencente ao distrito de Braga. Nesta escola, o corpo docente apresenta a menor taxa de afetação, quando comparada com os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo do agrupamento, situação que tem vindo a evoluir satisfatoriamente para a estabilidade do corpo docente¹.

O concelho onde a Escola em estudo está inserida é constituído por 58 freguesias e apresenta uma matriz marcadamente rural, no entanto, também se evidenciam marcas de um urbanismo emergente. Na tabela 1, apresentamos o nº de alunos por ciclo e ano de escolaridade existente na escola objeto de estudo.

Tabela 1 - Distribuição dos alunos por ano e ciclo de escolaridade da unidade de estudo

Ciclo	Ano	Nº alunos	Nº Turmas	Nº alunos/ciclo
2º	5º	94	5	200
	6º	106	5	
3º	7º	91	4	323
	8º	103	4	
	9º	92	4	
	CEF	16	1	
	CV2	21	1	

¹Para a caracterização do contexto onde a investigação decorreu foram fornecidos alguns dados pela direção e foi consultado o PE.

Pela análise da tabela 1, observamos que no 5º e no 6º ano, o número total de alunos é de 94 e de 106 alunos, respetivamente, distribuídos por 5 turmas, o que perfaz um total de 200 alunos a frequentar o 2º ciclo. Por sua vez, o total de alunos que frequentam o 3º ciclo é de 323, assim distribuídos: no 7º ano frequentam 91 alunos, no 8º ano frequentam 103 alunos, no 9º ano frequentam 92 alunos, cuja distribuição dos alunos destes três anos de escolaridade é feita por 4 turmas em cada ano. Integrados, ainda, no 3º ciclo estão os alunos do curso de educação e formação, numa turma constituída por 16 alunos e o curso vocacional, também com uma turma de 21 alunos.

3.7. Caracterização dos intervenientes

São dez os professores intervenientes no nosso estudo, tal como se explicita na tabela 2:

Tabela 2 – Caracterização dos professores entrevistados

Professores	Género	Idade	Disciplina que leciona	Situação profissional	Anos de serviço
E1	F	49	Português	QA	27
E2	M	37	Educação Física	QZP	15
E3	F	43	Educação Física	QA	20
E4	F	44	Ed. Musical	QA	19
E5	M	44	Educação Física	QA	22
E6	Feminino	48	História	QA	24
E7	Feminino	39	Ciências Físico Químicas	QZP	16
E8	Feminino	46	Ciências Naturais	QA	20
E9	Feminino	53	Matemática e Ciências Naturais	QA	24
E10	Feminino	43	Português	QZP	21

Na tabela 2, caracterizamos os intervenientes, quanto ao género, à sua idade, à disciplina que lecionam, à sua situação profissional e ao tempo de serviço na docência. Assim, oito professores são do sexo feminino e dois professores do sexo masculino. Prevalece entre os participantes um número significativamente maior de professores do sexo feminino, o que é justificável pela sua maior representação, no ensino. Estes professores apresentam idades compreendidas entre os 37 e os 53 anos de idade. O tempo de serviço varia entre os 16 e os 27 anos de serviço, podendo assim afirmar-se que apresentam uma vasta experiência profissional.

Estes professores pertencem ao 2º e 3º ciclos do ensino básico. Houve a preocupação em entrevistar professores de vários grupos disciplinares, no sentido de obter uma maior variedade de informação e de aferir se os grupos disciplinares trabalham com os seus alunos e com o seu grupo disciplinar de formas diferentes e compreender como encaram a avaliação de desempenho.

Os professores entrevistados serão referenciados durante o trabalho por E1 até E10.

Dos dez professores entrevistados, três professores lecionam Educação Física (EF), 2º e 3º ciclos; dois professores lecionam Português (P): um ao 2º ciclo e outro ao 3º ciclo; um professor leciona História (H), 2º ciclo; um professor lecciona Ciências Físico Químicas (CFQ), 3º ciclo; um professor leciona Ciências Naturais (CN), 3º ciclo; e um professor leciona Matemática e Ciências da Natureza (MCN), 2º ciclo. Quanto ao seu vínculo profissional, três professores pertencem ao quadro de zona pedagógica e sete professores pertencem ao quadro de escola.

CAPITULO 4

4.1. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, procedemos à apresentação e discussão dos resultados apurados após cuidada análise de conteúdo do discurso dos entrevistados. A apresentação é feita de acordo com as categorias e subcategorias de análise pré-definidas e emergentes.

Assim, a primeira categoria diz respeito às mudanças operadas na escola, motivadas pela ADD, na planificação das atividades letivas. Esta categoria foi dividida nas seguintes subcategorias: preparação e organização das atividades letivas, contextualização do currículo, trabalho colaborativo, mudanças na escola e criação de instrumentos de apoio às atividades letivas.

Categoria: mudanças motivadas pela ADD na planificação das atividades letivas

Nos quadros 1, 2, 3, 4 e 5 são apresentados os dados resultantes do conteúdo extraído das entrevistas, cuja categoria se refere às mudanças motivadas pela ADD na planificação das atividades letivas. Como subcategorias listamos as seguintes: preparação e organização das atividades letivas (quadro 1); contextualização do currículo (quadro 2); trabalho colaborativo (quadro 3); mudanças na escola (quadro 4) e na criação de instrumentos de apoio às atividades letivas (quadro 5).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
<p>Mudanças motivadas pela ADD na planificação das atividades letivas:</p> <p>Na preparação e organização das atividades letivas.</p>	<p>Nenhuma. Não teve impacto, não houve grandes alterações a nível das atividades letivas. Preocupou muito em termos burocráticos. Demasiado. O grande dispêndio foi mais em materiais burocráticos, que depois teve pouco impacto ou nenhum em termos pedagógicos (E1).</p> <p>Pouco. O que já estava organizado... foi continuação (E2).</p> <p>Em termos concretos não teve impacto, porque eu já vinha habituada a fazer uma série de ações. Portanto para mim não teve grandes consequências (E3).</p> <p>A mim não muito, apenas na formalização de trabalho. As planificações prévias, no grupo, já fazíamos (E4).</p> <p>Nenhum (E5).</p> <p>No meu caso muito pouco, porque eu sempre tive o cuidado de organizar e preparar as atividades letivas de acordo com as planificações anuais, do departamento, em relação à disciplina e sempre tive o cuidado de desenvolver este trabalho de acordo com as necessidades dos alunos. Portanto, não é porque agora isso é contemplado na avaliação que a minha prática nesse aspeto mudou. Eu sempre fui cuidadosa, preparei-me cientificamente e por isso não alterou (E6).</p> <p>O trabalho que eu já fazia antes na preparação, continuo a fazer. Nas aulas observadas, o plano era feito em conjunto com o avaliador. No grupo disciplinar a que eu pertença, nós partilhamos muito. Há uma partilha de saberes, quando temos um problema a nível da forma como vamos apresentar um conteúdo, porque a turma não está a entender ou há um aluno que não está a entender, nós partilhamos. No fundo a avaliação não trouxe nada de novo, ou seja aquilo que eu fiz com a minha avaliadora, nós já o fazíamos, talvez de uma maneira mais informal, ou seja, ali só houve o registo (E7).</p> <p>Não teve nenhuma, porque antes da avaliação eu já preparava as minhas atividades letivas. Até essa data eu já tinha 17 anos de serviço, e portanto sempre fiz isso, sempre preparei as minhas atividades, materiais, sempre tive esse cuidado antes da avaliação. A avaliação docente não trouxe nada de novo (E8).</p> <p>Nenhum. O que fazia, continuei a fazer. Digamos que a avaliação foi só um processo burocrático, que de facto no meu caso particular não teve impacto quase nenhum. A avaliação já existia antes e continua a existir. A avaliação faço-a eu aula a aula, e acontece no feedback que os alunos me dão. Portanto, os resultados diagnósticos, depois os resultados imediatos e então todo o meu processo de avaliação vai de encontro àquilo que em departamento analisamos e retificamos. Mas a avaliação não trouxe nada de novo, senão um trabalho burocrático e ineficaz que eu tive que mostrar ao colega avaliador pelo qual fui avaliada em contexto de sala de aula (E9).</p> <p>Não fez grande diferença. As aulas já eram preparadas igualmente. Já usava as novas tecnologias, já fazia isso (E10).</p>

Quadro 1 – Preparação e organização das atividades letivas.

Da leitura do quadro 1, verificamos que para seis dos entrevistados a ADD não trouxe mudanças na preparação e organização das atividades letivas, pois já era feita pelos professores: “eu já vinha habituada a fazer uma série de ações” (E3), três professores consideraram que as mudanças foram poucas ou muito poucas: “eu sempre tive o cuidado de organizar as atividades letivas de acordo com as planificações”, e para um entrevistado, a mudança “foi apenas na formalização do trabalho” (E4).

A planificação e organização das atividades letivas é um procedimento que desde há muito faz parte da gramática escolar, na medida em que o trabalho dos professores é estruturado com base nessa planificação que, ainda na atualidade é, predominantemente, inspirada pelo modelo de planificação por objetivos de Tyler (1949).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
<p>Mudanças motivadas pela ADD na planificação das atividades letivas:</p> <p>Na contextualização do currículo</p>	<p>Não, não me parece. Em duas ou três aulas não me parece que fosse observável, que houve grande preocupação nesse sentido. O grande problema era a falta de tempo. Era um processo de tal ordem complexo que não houve tempo e no dia-a-dia tem de se atalhar caminho, porque não há tempo para estar antes e estar depois com o observador (E1).</p> <p>Não senti essa necessidade, de ajustar currículos, atendendo à avaliação inicial dei continuidade aos exercícios (E2).</p> <p>Provocou, se calhar, a necessidade de atualizar ou de procurar alguma atualização. Como também fiz formação na área da avaliação das aprendizagens dos alunos, avaliação online e autoavaliação, e como coincidiu uma com a outra, acabou por ajudar e a não ser a avaliação docente o motor, mas a formação que fiz (E3).</p> <p>É algo que já se faz. A preocupação é para cumprir o currículo (...) em termos de elaborar testes em conjunto, já o fazíamos (...), aquela margem de manobra para alterar em relação ao meio. As pessoas têm menos vontade de adequar, de participar... (E4).</p> <p>A ADD não trouxe, porque era um trabalho que nós já fazíamos antes (E5).</p> <p>Não, porque sempre tive o cuidado de preparar a atividade letiva de acordo com o grupo/turma a quem ela se destinava, sempre tive o cuidado de diversificar os recursos, as práticas de ensino e portanto a avaliação não trouxe grandes mudanças, nada de novo (E6).</p> <p>Não. As turmas já eram minhas, já eram do ano anterior. O que fiz, já o</p>

	<p>fazia antes em função da turma (E7).</p> <p>Não, porque eu já previa isso, faz parte do nosso profissionalismo (E8).</p> <p>Não. Porque nós já fazemos isso, por exemplo no Projeto Curricular de Turma, são coisas que já existiam previamente, a concretização já estava prevista nos diversos documentos de preparação do ano letivo e existia no início do ano, independentemente de qualquer outro tipo de avaliação (E9).</p> <p>Não, já fazemos isso no nosso dia-a-dia. Temos que ter... então? (E10).</p>
--	---

Quadro 2 - Contextualização do currículo

Da leitura do quadro 2, relativo à contextualização curricular, sete professores não tiveram necessidade de contextualizar, “as turmas já eram minhas” (E7). Dois professores dizem que já faziam a contextualização do currículo, “nós já fazíamos isso, o projeto curricular de turma já existia...” (E9). No entanto, um professor explica que teve necessidade de procurar alguma atualização, mas apesar de ter coincidido com a avaliação docente, essa atualização teve mais a ver com a sua formação profissional: “como fiz formação na área da avaliação das aprendizagens dos alunos e como coincidiu acabou por ajudar...” (E3).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 10 de Outubro), o desenvolvimento curricular “terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos”. Assim, como sustenta Alves (2004, p.60), “o currículo não pode ser concebido nem interpretado como um conjunto de orientações rígidas e prescritivas...a sua concretização é um processo flexível que requer, nos diversos níveis, interpretação de cada contexto de trabalho, consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas”.

Apesar de o currículo apresentar uma configuração quer escrita, quer oficial homogénea, na escola, quando transportado para a sala de aula, ele poderá variar amplamente na ação do professor (Pacheco, 2011).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
Mudanças motivadas pela ADD na planificação das atividades letivas:	Não. Pelo contrário, eu acho que o impacto foi negativo. De há quatro anos atrás os coordenadores reuniam, havia trabalho colaborativo, mas somente para trabalho burocrático. O trabalho colaborativo deveria ter sido feito e teoricamente estava previsto. O trabalho burocrático foi de tal ordem avassalador, eu acho... nós andamos realmente com grelhas e

<p>No trabalho colaborativo</p>	<p>grelhas que depois disso que era o que deveria ter sido feito, que era o essencial da avaliação, não se fez. Na prática isso depois diluiu-se tudo. Provocou o efeito contrário por falta de tempo e energia (E1).</p> <p>Em grupo não. Anteriormente não, só <i>a posteriori</i> com o avaliador (E2).</p> <p>Teve algum, acabei por solicitar ajuda a um colega para me analisar aquilo que eu ia propor. Eu trabalho muito colaborativamente e o nosso grupo é muito caracterizado por isso. Até porque nós observamos as aulas uns dos outros, acabamos por estar a dar aulas ao mesmo tempo que os nossos colegas. Ao observarmos um exercício que nunca nos tínhamos lembrado e que correu bem com os alunos daquele colega, equacionamos a sua utilização, falamos sobre isso. Portanto, incentivou ainda mais, mas a prática também já existia (E3).</p> <p>Não mudou, as pessoas continuam a trabalhar. Dividia-se trabalho. Partilhávamos (E4).</p> <p>Não. Nós já trabalhávamos em grupo e depois numa fase seguinte em departamento (E5).</p> <p>O trabalho colaborativo sempre existiu, já existia no grupo, no departamento e sempre partilhámos experiências, boas práticas, materiais, instrumentos de avaliação, ele sempre existiu. Esta avaliação até podia ter trazido uma certa rivalidade. No entanto, no meu grupo não senti isso (E6).</p> <p>Não, nós já fazíamos trabalho colaborativo. No grupo a que pertencemos, sempre houve partilha. Há necessidade de realizar uma atividade laboratorial para todas as turmas, é feito um trabalho comum (E7).</p> <p>No que diz respeito aos alunos, nós já preparávamos as aulas em grupo, planeávamos por ano, já partilhávamos materiais. Eu acho que devido ao <i>stress</i> que as pessoas sentiam, nesse aspeto foi negativo, criou ansiedade. No entanto, em termos de partilha não notei nada, não (E8).</p> <p>Também não. Porque nós já tínhamos o plano de ação da matemática, esse sim, teve um impacto, porque aí nós tínhamos tempos próprios para articular. Esta avaliação, não. Esta avaliação é praticamente um processo de competição e portanto selado, praticamente fechado e unilateral. Provavelmente provocou o individualismo, porque nesse ano eu era das poucas que tive aulas assistidas, porque era obrigada, e portanto a aula era minha, eu é que tinha que preparar, para mostrar a planificação e recursos todos concentrados naquela exposição. Não solicitei ajuda porque não senti necessidade (E9).</p> <p>Também já fazíamos isso, fazíamos testes em comum, materiais, coisas que encontrávamos na internet., não foi por causa da avaliação de desempenho (E10).</p>
---------------------------------	--

Quadro 3 - Trabalho colaborativo

Ao analisarmos o quadro 3, respeitante ao trabalho colaborativo para a preparação das atividades letivas, verificamos que sete dos entrevistados não trabalharam mais colaborativamente do que o faziam antes da ADD: “já existia no grupo” (E5). Dois professores mencionaram que a ADD levou ao individualismo: “provocou o efeito contrário por falta de tempo e energia” (E1). Apenas um professor se exprimiu afirmativamente, pois solicitou a ajuda de um colega, no entanto, essa ajuda foi para as aulas que iriam ser observadas: “teve algum. Acabei por solicitar ajuda a um colega para me analisar o que eu ia propor”. (E3).

Assim, parece que os designios presentes no Decreto-Lei nº 15/2007 “promover a cooperação entre os professores, apreciação do seu trabalho colaborativo em projectos conjuntos de melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens” não se cumprem, sustentando a ideia que as práticas curriculares não se mudam por decreto.

As culturas de colaboração, segundo Hargreaves (1998), tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis, de tal forma que ao colaborar, a pessoa participa com uma parte num empreendimento comum, de cujo resultado beneficiam todos os intervenientes. Sendo também partilhada a responsabilidade pelo procedimento e as decisões críticas são tomadas conjuntamente. Muitas vezes, a dificuldade de pôr em prática culturas de colaboração, pode estar subjacente à interpretação dos próprios professores que são chamados a concretizá-la.

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
<p>Mudanças motivadas pela ADD na planificação das atividades letivas:</p> <p>Na escola</p>	<p>Nenhumas... O que se nota é que aconteceram alguns problemas que, eu acho, acabaram com relacionamentos interpessoais entre os professores. Houve grupos ou departamentos que a avaliação foi feita de uma maneira (...) há pessoas que quase rebentaram com a escala. Criou grandes atritos, graves problemas em relacionamento (E1).</p> <p>Não houve mudanças, só em contexto de aulas observadas, a escola deixou tudo na mão do avaliador. Inicialmente indicava quais eram os elementos que tinham que juntar. A escola só reuniu com os avaliadores. Tínhamos a planificação geral. A escola deixou tudo nas mãos do avaliador (E2).</p> <p>Não introduziu mais nenhuma do que já introduzia (E3).</p> <p>O que notei de facto, porque eu estive à margem, mas pelo que vi em alguns colegas é que começaram a querer mostrar trabalho. As pessoas que não faziam atividades começaram a fazer/organizar atividades. Eu pedi aulas assistidas e depois desisti, porque não</p>

	<p>precisava. No grupo os colegas que pediram aulas assistidas foram postas um pouco de parte (E3).</p> <p>Apercebi-me que houve mudanças, mas eu não mudei, eu já trabalhava assim (E4).</p> <p>Desde que começou a avaliação, houve mais reuniões para tratar da parte burocrática, mas não para a preparação e organização das atividades letivas (E5).</p> <p>No caso desta escola, nós sempre tivemos vários recursos. Se o PE foi alterado, ele teve que ser reformulado por causa das metas, não foi por causa da avaliação de professores (E6).</p> <p>Não notei nada de diferente. Não houve mais marcações de reuniões para avaliados, Talvez para avaliadores sim (E7).</p> <p>Uma das grandes metas do PE era realmente melhorar o sucesso dos alunos. Nós preparávamos as aulas da melhor maneira para fazer com que os alunos se envolvessem. Houve mais reuniões por causa da avaliação, mas era mais a parte burocrática. Foi mais uma questão das aulas observadas, que tínhamos de reunir antes, e logo a seguir à aula observada e depois uma terceira vez, com o relatório de cada aula e era escrito e, dado o pouco tempo que tínhamos, isso era uma sobrecarga e implicava mais tempo (E8).</p> <p>Pouco, o que eu senti foi só do ponto de vista burocrático. Tivemos as entrevistas com o professor avaliador, mais reuniões com o avaliador. Não tivemos avaliações de departamento ... Antes já se tinha em conta por exemplo o PE para, por exemplo, efetuar as planificações, e não foi por causa da ADD (E9).</p> <p>Nós aqui não demos grande importância à avaliação de desempenho. Só os que tinham aulas assistidas é que reuniam com os seus observadores (E10).</p>
--	---

Quadro 4 – Mudanças na escola

Das mudanças motivadas pela ADD, na escola, verificou-se que elas foram, essencialmente, de encontro à preparação das aulas observadas. Assim, seis professores referem que houve mais reuniões e que estas foram apenas para tratar de assuntos de ordem burocrática: “...só em contexto de aulas observadas, a escola deixou tudo na mão do avaliador” (E2), “houve mais reuniões para tratar da parte burocrática, mas não para a preparação das atividades letivas” (E5). Um dos professores refere-se às reuniões que existiram para a alteração do PE: “...ele teve que ser reformulado por causa das metas” (E6). As mudanças na escola não existiram para um dos entrevistados. Outro dos entrevistados refere que se apercebeu das mudanças, embora se tenha mantido à margem das mesmas “... apercebi-me que as pessoas que não faziam atividades,

começaram a fazer” (E4). Finalmente, um entrevistado diz que não foi dada grande importância à ADD: “Nós aqui não demos grande importância à avaliação de desempenho. Só os que tinham aulas assistidas é que reuniam com os seus observadores”(E10).

A Escola, desempenha neste processo de ADD um papel preponderante, juntamente com os professores e com os órgãos que os representam, na adequação de um modelo de avaliação aos seus contextos específicos. De tal modo o sucesso do modelo de avaliação está grandemente dependente do envolvimento de todos os professores e de todos os interessados. Deste modo, apesar de serem vários os modelos de avaliação, o que mais nos chamou à atenção foi o modelo de avaliação de Shinkfield (1995), onde se faz referência à importância da escola como parte integrante no processo avaliativo para que o modelo adotado valorize a cultura escolar. De tal modo que “a avaliação centrada no professor só se torna significativa, em termos de uma avaliação qualitativa profissional, quando existir, por um lado, a avaliação do estabelecimento escolar e, por outro lado, a construção da autonomia escolar, processo este que implica a mudança de mentalidades e de práticas” (Pacheco & Flores, 1999).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
<p>Mudanças motivadas pela ADD na planificação das atividades letivas:</p> <p>Na criação de instrumentos de apoio às atividades letivas</p>	<p>Não, não havia. Não se fez muito. Todo o meu departamento recusou as aulas assistidas. Relativamente à parte pedagógica não houve partilha de documentos. Sem a avaliação a partilha seria mais fácil, noutras circunstâncias, porque é sem pressão, segundas intenções, subtileza... pelo contrário. Já não houve tempo para discutir isso da parte pedagógica. Se calhar até havia da parte das pessoas alguma... pouca vontade de fazer isso, de partilhar. Sem a avaliação a partilha foi muito melhor (E1).</p> <p>Não. Da disciplina específica [a sua disciplina] não. Não fizemos isso. Tínhamos as nossas planificações, de grupo (E2).</p> <p>Não introduziu mais nenhuma do que já introduzia (E3).</p> <p>Apercebi-me que houve mudanças, mas eu não mudei, eu já trabalhava assim (E4).</p> <p>Havia instrumentos de registo, mas já existiam. O grupo trabalhava igual. Os instrumentos já eram partilhados (E5).</p> <p>No caso desta escola, nós sempre tivemos vários recursos. Se o PE foi alterado, ele teve que ser reformulado por causa das metas, não foi por causa da avaliação (E6).</p> <p>Sim, foram criados documentos próprios em que havia um registo, antes da observação e da reunião pós aula assistida (E7).</p>

	<p>Não, os instrumentos já eram partilhados, era tudo feito em conjunto, aliás não alterou nada (E8).</p> <p>Aí talvez, os modelos de aulas feitos pela comissão de avaliação. Havia documentos estruturados no aspeto da preparação das atividades letivas. Havia documentos estruturados nesse aspeto: havia parte do conteúdo, o PE. Esses instrumentos foram partilhados por todos (E9).</p> <p>O plano de aula. Cada um fazia o que queria. Só no relatório final é que havia um documento que era igual para todos. Na preparação das aulas, o plano de aula, não. Eu fiz um plano de aula e partilhávamos uns com os outros, isso sim (E10).</p>
--	---

Quadro 5 - Criação de instrumentos de apoio às atividades letivas

Da leitura do quadro 5, e quando questionados se a ADD, levava à criação de instrumentos de apoio às atividades letivas, cinco dos professores consideraram que não e que: “já existiam” (E4). Quatro dos entrevistados relataram-nos que a criação de instrumentos foi mais de encontro aos instrumentos específicos da ADD, aqueles que se destinavam a todos os avaliados e os instrumentos necessários para a observação de aulas: “aqueles que todos tinham de preencher para a ADD” (E3); “... os modelos de aulas feitos pela comissão de avaliação” (E9). Para cinco dos professores não se criaram instrumentos de apoio à preparação das atividades letivas: “Não, os instrumentos já eram partilhados, era tudo feito em conjunto, aliás não alterou nada” (E8); “era tudo feito em conjunto” (E8). Um professor preparou os instrumentos de apoio individualmente: “...o que eu preparei, nomeadamente para as aulas assistidas,.. fui eu que os concebi, ninguém me orientou nesse sentido” (E6).

A aprendizagem dos alunos tem sido uma preocupação dos professores, apesar de o manual escolar constituir um dos materiais didáticos mais utilizados na preparação e no desenvolvimento das atividades letivas, por se apresentar como recurso facilitador da aprendizagem. O professor tem, ainda, acesso a uma panóplia de materiais diversificados, como a projeção de filmes, o uso do computador, do quadro interativo, de jornais, como forma de ampliar o tratamento dado aos conteúdos e fazer com que o aluno se sinta inserido no mundo à sua volta. Talvez por isso, os professores não se sintam motivados a criar instrumentos de apoio às atividades letivas, o que pode resultar em práticas mais homogêneas de desenvolvimento do currículo e a uma certa tecnicização do ofício de professor (Hadjji, 1994).

Categoria: mudanças motivadas pela ADD na implementação das atividades letivas

Nos quadros 6, 7, 8, 9, 10 e 11 são apresentados os dados resultantes do conteúdo extraído das entrevistas, cuja categoria se reporta às mudanças motivadas pela ADD na implementação das atividades letivas. Como subcategorias, listamos as seguintes: realização das atividades letivas (quadro 6), estratégias de ensino (quadro 7), observação de aulas (quadro 8), utilização das TIC (quadro 9), reflexão e autoavaliação sobre a realização das atividades letivas (quadro 10) e impacto dos resultados da ADD na realização das atividades letivas (quadro 11).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
<p>Mudanças motivadas pela ADD na implementação das atividades letivas</p> <p>Na realização das atividades letivas</p>	<p>Rigorosamente nenhum. Fui só avaliada pelo diretor porque era coordenadora (E1).</p> <p>Reunimos sim para o 9º ano em função das metas, em função do teste e do trabalho que passaria a ser obrigatório (E2).</p> <p>Não teve grande impacto, não houve um “vol-de face”, no sentido de dizer um antes e um pós avaliação docente (E3).</p> <p>Surgiram pessoas a participar em atividades que até ali não participavam, para mostrar as evidências. Aliás trabalho menos agora, porque antes da avaliação tinha mais motivação. Agora temos excesso de trabalho. Eu nas atividades continuei a trabalhar igual (E4).</p> <p>Nenhum (E5).</p> <p>Como já referi anteriormente, nenhum. Nós somos profissionais, eu já estou há muitos anos no ensino e não é pelo facto de eu ser avaliada nesse âmbito que a minha pratica letiva vai ser diferente. Eu sempre procurei o melhor, sempre tentei que a minha prática letiva fosse o melhor possível e não foi por causa da avaliação que a minha prática letiva mudou. Nós podemos sempre fazer melhor, agora nós temos acesso a variadíssimos recursos em que os multimédia nos dão acesso a imensos recursos e a metodologias criativas e nós podemos sempre evoluir e fazemo-lo, mas é porque sentimos essa necessidade em termos profissionais (E6).</p> <p>No meu caso não, não mudei de salas de propósito para ter uma aula assistida por causa de usar, por exemplo, o quadro interativo (E7).</p> <p>Que me recorde não teve assim grande impacto. Eu já era nesse ano orientadora de estágio, já tinha outro cuidado, não só na preparação das atividades mas também nas aulas (E8).</p> <p>Nenhum, eu não alterei nada, de facto (E9).</p> <p>Quando tínhamos observação, tínhamos mais cuidado com o tempo, só</p>

	nesse aspeto. No entanto nas aulas nós não fazemos isso, se tiver que se parar a aula para abordar outro assunto, fazemo-lo e na aula seguinte acaba-se o que ficou da aula anterior (E10).
--	---

Quadro 6 – Realização das atividades letivas

Da leitura do quadro 6 referente às mudanças motivadas pela ADD na realização das atividades letivas, seis professores referiram não ter havido mudanças: “não mudei de sala de propósito para ter uma aula assistida por causa de usar, por exemplo, o quadro interativo” (E7). Para dois dos professores não teve grande impacto: “Eu já era nesse ano orientadora de estágio e tinha outro cuidado, ... nas aulas” (E8). Um dos professores referiu que se manteve igual ou até que diminuiu: “...Trabalho menos agora porque antes da ADD tinha mais motivação. Agora temos excesso de trabalho” (E4). Um professor referiu que as mudanças foram apenas na gestão do tempo e só nas aulas observadas: “quando tínhamos observação tínhamos mais cuidado com o tempo” (E10).

Na implementação das atividades letivas, o professor espera dos seus alunos o feedback das suas aprendizagens. Assim, uma avaliação essencialmente formativa pode ajudar os alunos a identificarem os aspetos a serem melhorados, promovendo a sua aprendizagem, mas atendendo sempre aos seus interesses e aptidões.

Hadi (1994) refere que o professor terá que possuir “competência que exige um trabalho de reflexão sobre a essência da disciplina ensinada e um esforço constante de atenção às capacidades e ao saber fazer efetivamente dominadas pelos seus alunos” (p.167).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
Nas estratégias de ensino	<p>Não houve mudanças, não me parece. Eventualmente mais um ou outro uso de materiais, das novas tecnologias. Na aula assistida tinha-se de ter dessas coisas (E1).</p> <p>Nenhuma, não senti necessidade de mudar nada. Sim, mesmo nas aulas observadas foi só o formalizar em termos de papel e entregar a outra pessoa (E2).</p> <p>Não. Já tínhamos informatizado muita coisa. Nós em termos de grelhas já tínhamos muita coisa informatizada (E3).</p> <p>Não. Começou a haver muito mais trabalho (E4).</p> <p>Não. A única mudança foi fruto das ações de formação que realizei e que tentei introduzir esses conhecimentos adquiridos nas minhas aulas, com os meus alunos. Mas isto nada teve a ver com a avaliação docente (E5).</p>

	<p>Também não, como eu disse é um bocado o que eu referi anteriormente. Eu já fazia. Tento sempre, enquanto profissional escolher as melhores metodologias e não é porque agora está contemplado na avaliação que se vai mudar. Procuro sempre o melhor (E6).</p> <p>Não (E7).</p> <p>Acho que não. Pelo facto de eu já ter muito tempo de serviço, com o tempo vamos aprendendo. Não foi naquele ano, e não é isso que muda uma vida, digamos assim. Eu não senti necessidade de alterar (E8).</p> <p>Não, continua a não haver (E9).</p> <p>Não. Eu estava já a fazer uma formação, da avaliação das aprendizagens. Portanto quando a avaliação de desempenho surgiu, nós já estávamos a fazer o que a avaliação veio trazer (E10).</p>
--	---

Quadro 7 - Estratégias de ensino

No quadro 7, relativo às estratégias de ensino, apenas um professor referiu que tinha havido algumas mudanças, principalmente ao nível das novas tecnologias: “Eventualmente mais um ou outro uso de materiais das novas tecnologias. Na aula assistida tinha-se de ter dessas coisas (E1). Os restantes professores não procederam a qualquer tipo de mudanças nas estratégias de ensino: “Não. A única mudança foi fruto das ações de formação que realizei e que tentei introduzir esses conhecimentos adquiridos nas minhas aulas, com os meus alunos” (E5).

O aumento da escolaridade obrigatória, a universalização do ensino e a conseqüente heterogeneidade dos alunos implicou a diversificação das atividades/estratégias na escola e, mais especificamente, dentro da sala de aula. No sentido de orientar e aperfeiçoar os procedimentos de ensino e de avaliação que o próprio professor põe em ação e também para melhor acompanhar e aperfeiçoar todo o processo pedagógico dos alunos, em busca de melhor desempenho, o professor reformula estratégias de ensino e aprendizagem. Assim, entende-se a autoavaliação como um processo de excelência, de regulação e de metacognição, através do qual o aluno toma consciência dos diferentes momentos da sua atividade cognitiva. Hadji (1997, p.95) define-a como sendo “a atividade de autocontrole refletido das ações e comportamentos do sujeito que aprende.”

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
Na observação de aulas	<p>Não teve impacto formativo. As mudanças que houve no meu grupo, eu sou de português, foram muitas, mas foi por causa dos novos programas, do novo acordo, não por causa da avaliação. Os momentos de pós avaliação foram muito a correr. Quando avaliador e avaliado não tem a mesma opinião, houve casos que o avaliador não era da mesma disciplina. O facto de ser pessoas da casa com quem se tem um relacionamento já de anos e nem sempre esse relacionamento é bom ou mesmo quando é bom, talvez tire alguma legitimidade à pessoa, de avaliar (E1).</p> <p>Momento de pós reflexão, só não senti necessidade de reunião pré-reflexão (E2).</p> <p>Não. Já tínhamos informatizado muita coisa. Nós em termos de grelhas já tínhamos muita coisa informatizada (E3).</p> <p>Não teve aulas observadas (E4).</p> <p>Não teve observação de aulas (E5).</p> <p>Algum, embora nós temos muitas vezes alguns “vícios” que não conseguimos nós próprios identificar, porque já são tantos anos. E a observação de aulas é uma mais-valia porque às vezes identificam pequenas “nuances” que nós poderemos corrigir e que nem sempre tínhamos a noção de que existiam. Acho que, permite-nos uma reflexão sobre as nossas práticas. E essa reflexão acho que é muito boa. Termos uma opinião de terceiros acho que é sempre importante. Poderá ter razão, poderá não ter, mas o pormos a refletir sobre isso, acho que é muito bom. As reuniões foram sempre formativas (E6).</p> <p>Sim, há sempre qualquer coisa que nos ajuda e não vou dizer que não. Houve sempre qualquer coisa que o avaliador sugeriu, que ajudou, que teve impacto formativo (E7).</p> <p>Talvez a parte formativa, terá sido no que diz respeito a uma reflexão. A pessoa que avaliava, já conhecia o meu trabalho. A pré reunião foi uma questão mais burocrática, em termos de plano. A parte em que nós mais refletimos foi o pós-observação. Dada a necessidade do colega começar logo a escrever, o observado não estava muito à vontade, e criou uma situação estranha. O que eu acho é que não houve preparação, os observadores não estavam preparados psicologicamente e era assim algo artificial.</p> <p>Os alunos aperceberam-se que aquilo não era uma aula normal, e ficaram intrigados e até deixaram de participar, não pareciam a mesma turma. Porque tinham receio de responder errado e que isso fosse me prejudicar. Depois da aula observada disseram que não gostaram da aula, porque o observador estava a escrever e que poderia estar a escrever algo de mal sobre mim. Eu então no final da aula, falei com o professor observador e</p>

	<p>disse-lhe para não escrever tanto porque os alunos ficaram constrangidos. Essa aula foi uma aula completamente artificial. Depois, a segunda aula observada já correu normalmente (E8).</p> <p>Não, de forma alguma. O que nós fazíamos em departamento partilhávamos os nossos materiais por e-mail, fazíamos e continuamos a fazer. Reunião com o professor observador, antes da aula observada. Esta reunião teve mais um caráter informativo, o que é que eu ia fazer. Eu do observador não recebi nada. Não lhe reconhecia legitimidade para avaliar, eu respeito-o como colega mas como avaliador não, afinal nós tínhamos quase o mesmo tempo de serviço. Eu concordo com uma avaliação que fizesse sentido, não sei se uma avaliação interna ou externa faça sentido; ou seja, nós avaliamos aula a aula e também temos que ser avaliados. Mas acho que os instrumentos têm que mudar. Devem permitir uma avaliação que não condicione, porque esta forma de avaliar por cotas não é correta (E9).</p> <p>Não. Não reunimos, não foi pedido pelo professor observador para reunir. Eu também não senti necessidade para reunir.</p> <p>Eu não concordo com esta avaliação, porque não entendo, não sei porque estas pessoas que nos vem avaliar são mais do que nós. O ministério não nos deu oportunidade de escolher, não nos ouvem... (E10).</p>
--	--

Quadro 8 - Observação de aulas

No quadro 8, que apresenta os discursos dos entrevistados relativos à observação de aulas, dois dos entrevistados não tiveram observação de aulas; três dos entrevistados não viram nas aulas observadas aspetos que pudessem identificar como formativos, sendo um dos motivos apresentados a falta de tempo para reunirem avaliador e avaliado: “Não teve impacto formativo ... os momentos de pós avaliação foram muito a correr...” (E1). “Eu do observador não recebi nada. Não lhe reconhecia legitimidade para avaliar, eu respeito-o como colega mas como avaliador não”. (E9). Quatro dos professores apontaram aspetos formativos na observação de aulas: “Acho que permite-nos uma reflexão sobre as nossas práticas”. (E6); “Houve sempre qualquer coisa que o avaliador sugeriu, que ajudou, que teve impacto formativo” (E7).

Até à última década, a observação de aulas restringia-se aos professores estagiários, sendo encarada pela maioria dos docentes como uma exigência essencial a uma fase de demonstração de competências profissionais de caráter iniciático que, depois de ultrapassada, raramente se repetiria.

Os únicos momentos em que os professores voltavam a abrir as portas das suas salas de aula a observadores externos decorria no âmbito de processos inspetivos desencadeados pelo então Ministério da Educação. Aqui, a observação de aulas tinha uma função fortemente sumativa e um

alcance limitado em termos de apoio ao desenvolvimento profissional e organizacional. Esta função marcadamente sumativa apresenta nas últimas décadas uma tendência para encarar a observação de aulas como um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Assim, “a observação pedagógica não é um empreendimento primordialmente técnico ou de controlo dos professores e dos alunos, mas um empreendimento educacional e pedagógico” (Teixeira, p.37).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
No uso das TIC	<p>Eventualmente sim. Eu notava alguma preocupação das pessoas por dominarem. Principalmente nas aulas observadas. Existiam professores que já usavam muito o quadro interativo e que vinham tendo formação. Noutras áreas eventualmente, poderá ter acontecido uma maior preocupação, sim (E1).</p> <p>Não, foi igual, só o facto de imprimir papeis (E2).</p> <p>Aqui acabou por não promover, porque já existia muito (E3).</p> <p>Talvez, pelo menos para terem os registos de evidências dos instrumentos. Eu já usava, na minha disciplina a net e continuei a usar (E4).</p> <p>Eu penso que isso também foi muito por causa da informatização das escolas. A avaliação em si, penso que não teve relação direta com esta parte (E5).</p> <p>Embora não seja perita nas TIC, eu sei que é uma forma de diversificar estratégias e sei que é uma forma de chegar a vários alunos, sei que é uma forma de combater ou pelo menos minimizar as assimetrias que os caracterizam, mas se nós usar-mos diferentes tipos de estratégias nós temos recursos fabulosos na minha disciplina. Eu sempre tentei usar as TIC. É claro que nas aulas assistidas, pois é quase obrigatório usar as TIC, sob pena de ser-mos acusados de não estar a promover competências transversais (E6).</p> <p>As TIC já eram utilizadas. Se utilizamos menos será pelo facto de não haver essas tecnologias na sala de aula (E7).</p> <p>Eu usei sempre o que tinha a usar. Eu nas aulas que fui observada usei exatamente o que já usava. Nas aulas que fui observada eu fiz uma aula prática, portanto já fazia (E8).</p> <p>Não, eu sou de matemática e é muito útil, eu já usava e continuo a usar. Não trouxe nada de novo. O que trouxe de novo foi o menos bom, aquela</p>

	<p>competitividade. Se aquele vai ocupar um lugar, devido às cotas, o outro não pode ir para lá. Procurei formação para usar os instrumentos das TIC, fiz duas, e acho que foi útil e fundamental, mas não teve a ver com a ADD (E9).</p> <p>Como lhe disse, já fazia. O meu mestrado até é em tecnologias educativas (E10).</p>
--	--

Quadro 9 - Uso das TIC

Da leitura do quadro 9, quanto ao uso das TIC, oito dos professores referiram que já utilizavam as novas tecnologias de informação e comunicação nas suas atividades letivas, pelo que não associaram o seu uso à avaliação docente: “Eu sempre tentei usar as TIC, é claro que nas aulas assistidas é quase obrigatório usar... sob pena de sermos acusados de não estar a promover competências transversais” (E6). Dois professores referem que as tecnologias foram mais utilizadas nas aulas observadas e para constar como uma evidência: “Eu notava alguma preocupação das pessoas por dominarem. Principalmente nas aulas observadas”(E1), “pelo menos para terem os registos de evidências dos instrumentos” (E4).

O constante avanço das tecnologias da informação e da comunicação conduz a um novo paradigma de ensino/aprendizagem, alterando o conceito de sala de aula e até modificando os papéis dos intervenientes nesse processo.

Questiona-se o papel da escola e dos professores, bem como a necessidade de modificar o papel interventivo dos alunos, pois hoje ensinar não é mera transmissão de conhecimentos. O professor assumirá outras funções, nomeadamente, promover a pesquisa e a colaboração multidisciplinar. Terá um papel fundamental no incentivo dos alunos para a interação e o debate de ideias, propondo-lhes trabalhos e críticas reflexivas, promovendo simultaneidade de papéis.

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
Reflexão e Autoavaliação sobre a realização das atividades letivas	Não promoveu. Eu reconheço que os professores têm alguma dificuldade em fazer isso. Isso deveria ter sido feito e poderia ter sido feito, mas foi feito muito pouco, na minha opinião. O próprio avaliador não se sentia legitimado para o fazer. Eu fui observar uma minha colega e não queria, e ninguém me perguntou nada. Nós fomos mandatados. Da parte do avaliado não havia muita abertura. Houve parte a parte mau estar pelo facto de haver pessoas no mesmo nível hierárquico. Terem mais ou menos idade não era o que deveria dar a legitimidade aos avaliadores. Primeiro deveria ser voluntário ser avaliador e depois haver formação muito rigorosa

	<p>e mais ou menos longa. Nunca poderiam ter avaliado na escola onde trabalhavam. No entanto, o facto de, neste momento, existir um avaliador externo já é melhor, no entanto os professores que avaliam continuam a não ter formação devida. Uma formação de dez ou vinte horas não é suficiente. Eu passado cinco anos, não consigo reconhecer nada de novo na escola, a não ser os atritos, a vaidade, algum narcisismo, os que acham que são perfeitos. Só se avalia alguém quando se está com a pessoa o ano todo, ir aleatoriamente assistir às aulas, sem aviso prévio (E1).</p> <p>Não reconheci capacidade para me avaliar. As pessoas avaliam sem formação, sem competências, sem formação, a antiguidade não reconheço como capacidade para avaliar. Só tendo formação específica (E2).</p> <p>Já existia. Ajudou a formalizar mais documentos para mostrar como se fazia. Promoveu no sentido de se fazer porque era importante, isso sim. Os registos acabaram por se formalizar um pouco mais... (E3).</p> <p>A reflexão obrigatória, pelo menos a leitura. Formalizei apenas a minha autoavaliação, porque era preciso (E4).</p> <p>Foi exatamente o oposto. Promoveu a confusão, a desconfiança, o mau clima nas escolas. Existiu um caso ou outro com troca de opiniões, mas isso era algo que já se fazia antes. Também já fazíamos uma reflexão sobre as atividades letivas (E5).</p> <p>Refletir sobre as nossas práticas é sempre um momento importante. Este ano foi feito de maneira formal. Fizemos a autoavaliação. Mas essa reflexão ela existe sempre, ela existe por exemplo quando temos níveis de insucesso preocupantes, quando se faz uma visita de estudo, quando se faz o balanço do cumprimento dos conteúdos. Eu acho bem que haja esses momentos. Mas já fazia (E6).</p> <p>Sinceramente, não. Não foi o simples facto de nós termos de ser avaliados que vai mudar, pelo menos no meu caso. Aquilo que eu já faço, já faço reflexão, já organizo. Porque uns percebem melhor do que outros, o contexto poderá ser diferente. Eu já faço isso, apesar de uma maneira informal. Às vezes numa situação ou outra faço um registo (E7).</p> <p>Talvez a reflexão, e era tudo muito formal. Se calhar nós com o tempo adquirimos hábitos que às vezes não nos apercebemos. Mas eu aceito a opinião dos outros, perfeitamente, e se tiver que corrigir eu corrijo. Nesse aspecto está outra pessoa, tem outro ponto de vista, e com o tempo nós começamos a ter vícios (E8).</p> <p>Eu acho que nada, também. Porque o feedback que eu tinha aula a aula</p>
--	--

	<p>dos alunos e atividades diagnósticas é que eram e continuam a ser os meus referenciais, para mudar alguma coisa. A avaliação que fazia era informal (E9).</p> <p>Eu já fazia isso e faço frequentemente. Se os testes têm muitas negativas, a culpa não é só dos alunos.Tenho uma grelha que utilizo (E10).</p>
--	---

Quadro 10 – Reflexão e autoavaliação sobre a realização das atividades letivas

Pela análise do quadro 10, verificamos que, na opinião de nove professores, a reflexão e a autoavaliação já existiam, embora informalmente, e a ADD levou apenas à sua formalização: “Já existia. Ajudou a formalizar mais documentos para mostrar como se fazia” (E3).

Na opinião de um entrevistado, a ADD não só não promoveu a reflexão e a autoavaliação, como se constituiu num forte constrangimento a estas práticas, instalando a desconfiança e um ambiente desconfortável: “Foi exatamente o oposto. Promoveu a confusão, a desconfiança, o mau clima nas escolas (E5). Um professor não respondeu diretamente à pergunta.

Parece poder inferir-se pelos discursos dos entrevistados alguma falta de clareza conceptual relativa à autoavaliação. Ora, a autoavaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva. “É a atividade de autocontrole refletido das ações e comportamentos do sujeito que aprende” (Hadji, 1997, p.95). É um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz.

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
Impacto dos resultados	<p>Nenhum impacto (E1).</p> <p>À posterior teve impacto tremendamente negativo, desgastou o corpo docente, houve atritos, conflitos, e nível da escola geral, de grupo também. Pelo contrário cada um fez o seu documento e tentava fazer o melhor. Sou contra a avaliação docente, nas escolas... A correta avaliação teria que ser feita fora e as pessoas têm que se sujeitar à nota (E2).</p> <p>No meu caso eu fui avaliada com uma boa classificação. Eu já trabalhava com motivação, gosto do que faço. Realmente o facto de reconhecerem que trabalho bem é ótimo e portanto, uma mais-valia. Aumentou sim a responsabilidade, pelo facto de obter uma boa avaliação. Os resultados acabam por motivar quando são bons (E3).</p> <p>O trabalho com colegas tem-se tornado mais difícil, pouco solidários. A mim não provocou grande impacto. Eu faço o meu trabalho, gosto de</p>

	<p>trabalhar em conjunto. Mas senti que houve favorecimentos. Eu, trabalho menos agora, porque havia mais motivação (E4).</p> <p>O impacto que teve foi na componente não letiva, o trabalho dito extra. Faço o essencial na escola e mesmo assim ainda se faz mais do que isso. A avaliação criou desmotivação entre os docentes, porque não valoriza profissionalmente o docente, não ajuda o docente em nada. Não concordo com a forma como a avaliação está implementada, porque é uma avaliação muito subjetiva. Houve muita desilusão. Eu, mesmo não tendo aulas assistidas senti que fui penalizado, o avaliador pensava de uma forma diferente da minha e logo aí fui penalizado (E5). Eu acho que até nalguns casos é desmotivador. Por causa das cotas não se pode ter o excelente. No meu caso eu começo a pensar se eu tenho uma nota mas por causa das cotas eu passei para uma avaliação inferior, o melhor é trabalhar para essa nota (E6).</p> <p>(Risos) Eu recebi a minha avaliação no final do ano... e depois esqueci-me da minha avaliação, mas independentemente da avaliação que a minha avaliadora me deu, eu estava dependente das cotas. Inicialmente no agrupamento não foram dados excelentes. Eu nunca sei a avaliação do colega do lado e é isso que eu sou contra a avaliação. Eu já trabalhava com motivação e continuo a trabalhar (E7).</p> <p>Eu fiquei muito desmotivada, foi um desgaste, como disse eu já tinha muitas reuniões para preparar mais a parte burocrática. Depois do stress dos colegas, andava tudo muito preocupado. Criou união entre colegas, criou distanciamento entre outros. Houve até um processo em tribunal. Eu espero que nunca mais volte a acontecer uma situação como esta. No ano passado não sei se alguém teve aulas observadas, no nosso grupo ninguém teve, dado que estava tudo congelado. Depois quando me mostraram a avaliação, num dos pontos, eu não concordei com a avaliação desse ponto, achei injusto mas não fui mais além, não me quis chatear mais (E8).</p> <p>Nenhum. Eu gosto imenso desta profissão. Troquei de profissão para ser professora. Continuei a trabalhar com motivação (E9).</p> <p>Não foi nenhum. Eu quando recebi a minha avaliação, foi menor porque eu não cabia nas cotas, porque sou mais nova (E10).</p>
--	--

Quadro 11 - Impacto dos resultados

Quanto ao impacto dos resultados da ADD na realização das atividades letivas, podemos verificar o seguinte: cinco professores entendem que não houve impacto, pelo que continuaram a trabalhar com motivação, independentemente da sua avaliação. "... e depois esqueci-me da minha

avaliação, mas independentemente da avaliação que a minha avaliadora me deu, eu estava dependente das cotas” (E7). “Continuei a trabalhar com motivação (E3, E7,E9). Quatro professores anotaram um impacto negativo, causando neles desmotivação para a realização do seu trabalho na escola: “... desgastou o corpo docente, houve atritos, conflitos, e nível da escola geral, de grupo também” (E2); “A avaliação criou desmotivação entre os docentes, porque não valoriza profissionalmente o docente, não ajuda o docente em nada” (E5); “no meu caso eu começo a pensar se eu tenho uma nota mas por causa das cotas eu passei para uma avaliação inferior, o melhor é trabalhar para essa nota” (E6). Apenas um professor viu o seu trabalho reconhecido: “o facto de reconhecerem que trabalho bem é ótimo, ... os resultados acabam por motivar quando são bons” (E3).

Categoria: impacto da ADD na relação pedagógica com os alunos

Nos quadros 12, 13, 14, 15, 16, 17 são apresentados os dados resultantes do conteúdo extraído das entrevistas, cuja categoria é o impacto da ADD na relação pedagógica com os alunos, listando-se como subcategorias: impacto negativo ou positivo (quadro 12); implicações da observação de aulas (quadro 13); consciencialização, por parte do professor, da diversidade dos alunos (quadro 14); papel do avaliador (quadro 15) e relação entre professores e alunos (quadro 16).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
Impacto da ADD na relação pedagógica com os alunos. Positivo/ negativo	<p>Nenhum impacto. Fui sempre contra as aulas observadas e nunca tive. Mas o que eu já fazia com os alunos continuei a fazer. Numa aula observada os alunos não reagiam da mesma forma. Os alunos estavam mais calmos, e mais sossegados. As turmas que tinham bom relacionamento com o professor mudavam a sua atitude. Houve alunos até, que “ameaçavam” o professor que lhe iam estragar a aula observada. Mas os alunos também detetam que as aulas podem ser manipuladas, quanto mais velhos, mais eles se vão apercebendo que tem um papel ali (E1).</p> <p>Não, nenhum. Continuou normal, já era boa, as aulas correram normalmente. O facto de ter observação de aulas, as mesmas correram normalmente (E2).</p> <p>Já tinha uma boa relação com os alunos, regra geral.</p>

	<p>Tinha uma turma que sentiu que ia ser observada e acabou por colaborar. Os alunos não sentiram grande diferença com a presença do avaliador. Obviamente que foram avisados que ia estar ali alguém (E3).</p> <p>Nada. Não houve impacto na relação pedagógica com os alunos (E4).</p> <p>Do meu ponto de vista não alterou absolutamente nada. A minha relação pedagógica com os alunos já era boa, continua boa (E5).</p> <p>Eu sempre procurei ter uma boa relação pedagógica com os alunos. Já era boa e continuou a ser boa, claro, com alguns “incidentes” pelo meio e que são próprios mas que se resolvem. O facto de estar uma pessoa estranha na aula não levou a uma reação diferente dos alunos. Eu tive aulas assistidas e tive o cuidado de lhes explicar quem era e o que ia lá fazer, e reagiram da mesma forma (E6).</p> <p>Literalmente nenhuma. Eu já tinha uma boa relação pedagógica com os alunos. Eles reagiram da mesma maneira, acharam estranho, o que é que estava lá um professor a fazer, eu falei antes com eles, mas mesmo assim eles acharam estranho porque aquela turma nunca tinha tido aulas assistidas. Acho que até ficaram preocupados no final, se tinham participado bem, depois até me perguntaram se fizeram bem. Também estavam preocupados se tinham respondido bem, era uma turma boa (E7).</p> <p>Manteve-se igual. Já era boa. Com a presença de uma pessoa estranha, não reagiram da mesma maneira. Só se criasse um hábito, depois de várias aulas com a presença de uma pessoa, porque assim só em duas aulas não está integrada. Porque uma turma juntamente com o professor forma um grupo, tem uma reacção como um grupo no momento em que entra uma pessoa estranha. Precisa de tempo (E8).</p> <p>Nenhum. Eu gosto muito do que faço. A minha relação com os alunos já era boa. Com a presença de uma pessoa estranha trouxe alteração nos alunos. Eu expliquei aos alunos nas aulas, convidei outro colega para assistir às minhas aulas. Nós continuamos a trabalhar em co-docência. Depois de lhes explicar, de já não acharem estranho pelo facto de já estarem habituados e estiveram calmos (E9).</p> <p>Nenhuma, eu já me relacionava bem com os meus alunos. Os alunos já estavam habituados, por exemplo em estudo acompanhado já era mais que uma pessoa (E10)</p>
--	--

Quadro 12- Positivo/ negativo

Ao analisar o quadro 12, concernente à relação pedagógica com os alunos, todos os intervenientes foram unânimes em responder que o impacto não foi positivo nem negativo e que a sua relação com os alunos já era boa e manteve-se igual: “Continuou normal, já era boa” (E1-E10).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
Implicações da observação de aulas	<p>Houve turmas que mostravam um apoio ao professor, isso até é bom, estavam do lado dele. Mas, o contrário também aconteceu. O professor passa a ser vítima de uma certa chantagem e que é difícil de gerir (E1).</p> <p>Na turma que fui observado não senti... sendo uma turma de secundário eles entendiam. Apesar de ser uma turma homogénea, não tive que fazer níveis de ensino. Sim pode-se ser injusto, a nossa disciplina deve ser das mais criticáveis, mas existe um registo sólido tirando o facto de que há marcas, tempos (E2).</p> <p>Tendo ali mais alguém para observar, foi possível destacar mais algumas coisas que eu poderia não estar a ver, porque num contexto de sala de aula normal é diferente do que estar num espaço aberto ou num pavilhão, com muitos alunos a fazerem atividades em várias estações diferentes por exemplo. Nem sempre estamos a ver tudo (E3).</p> <p>Não teve aulas observadas (E4).</p> <p>Não teve observação de aulas (E5).</p> <p>Nenhum. No início da minha carreira, no meu estágio, havia algum cuidado para que os alunos não se portassem mal perante a orientadora de estágio, havia até alguma cumplicidade entre professor e aluno. Nesta altura, passados muitos anos dessa fase, não há qualquer interferência (E6).</p> <p>Não teve efeito (E7).</p> <p>Notei que os alunos até estavam preocupados, portanto até gostavam de mim (risos). Porque achei que até estavam mais preocupados do que eu (E8).</p> <p>Não houve problemas (E9).</p> <p>Não houve efeito. (E10).</p>

Quadro 13 - implicações da observação de aulas

Pela leitura do quadro 13, a observação de aulas não trouxe implicações na relação pedagógica com os alunos, para cinco dos entrevistados: “Nesta altura, passados muitos anos dessa fase, não há qualquer interferência” (E6). Um dos entrevistados diz-nos que os alunos mostraram que estão do lado do professor: “Notei que os alunos até estavam preocupados, portanto até gostavam de mim” (E8). Dois dos professores não responderam, por não terem aulas observadas (E4 e E5).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
<p>Consciencialização, por parte do professor, da diversidade dos alunos</p>	<p>Não, os professores já a tinham. Às vezes somos injustos, mas não foi a avaliação que nos trouxe essa consciência. Se é difícil avaliar alunos, com quem estamos o ano inteiro mais difícil é avaliar os nossos pares (E1).</p> <p>A turma a que fui observada não senti. Era uma turma homogénea, não tive de fazer nem níveis de ensino. Sim pode-se ser injusto, a nossa disciplina deve ser das mais criticáveis, mas existe um registo sólido tirando o facto que um que há marcas, tempos (E2).</p> <p>Não dei muita importância à avaliação, no sentido de dizer faço agora e antes não fazia (E3).</p> <p>Sim, realmente posto no lugar de avaliado e depois ver o que sente um aluno e ao não ter a nota que deveria. Pôr-se no lugar das pessoas é sempre bom. E às vezes pôr-se no outro lado se apercebe o quão a avaliação é... (E4).</p> <p>Por si não, porque tudo o que fosse avaliação era quase como se fosse um inquérito. Depende do que se está a avaliar, mas penso que é difícil ser justo. (E5)</p> <p>Não, já atinha em conta, as assimetrias, sobre tudo de origem sócio económica, já tínhamos em conta a questão dos diferentes estilos de avaliação, o cuidado de recorrer a diferentes estratégias para, de certa forma, potenciar esses tipos de aprendizagem. Portanto nada de novo. Avaliar não digo que é um ato de injustiça, mas o facto de nós próprios sermos alvo de uma avaliação e porventura sentir-mos que somos injustiçados (E6).</p> <p>Não. Acho que essa consciência nós vamos ganhando com a experiência e com o conhecimento da turma. Quando por algum motivo nós podemos ser injustos, também admitimos mais tarde que o fomos, temos o poder de olhar para trás, refletir e depois temos uma conversa, não vamos ser injustos por ser injustos (E7).</p> <p>Sim, de certa maneira comecei a sentir aquilo que já não sentia há muito tempo, que é o papel de ser avaliado, o poder ser injusto. Aí talvez me pudesse levar a refletir sobre esse aspeto (E8).</p> <p>Também não. Já era tido em conta, na preparação do ano letivo. Claro que penso que podemos ser injustos e porque considerei que a minha avaliação não fazia sentido, aí até pensei: o que é que eu vou fazer ao contrário, o que é que eu vou fazer para os alunos, de forma. a que os meus alunos não sentissem aquilo que eu senti (E9).</p> <p>Não. Já tinha essa consciência. Isso de ser justo é como em tudo na vida, é difícil ser justo não é?. E é muito difícil avaliar, para mim. No entanto não foi a ADD que me trouxe para essa consciência, eu sei que é difícil avaliar, podemos-nos enganar, nunca é fácil. Faço isso com os meus alunos, fazemos autoavaliação, eles avaliam-se uns aos outros (E10).</p>

Quadro 14 - Consciencialização, por parte do professor, da diversidade dos alunos

No quadro 14, no que concerne à consciencialização dos entrevistados face à diversidade dos alunos, constatamos que nove professores já a tinham em conta e que não foi a ADD que os conduziu para a mesma, apesar de reconhecerem que por vezes é difícil ser justo: “Não, os

professores já a tinham” (E1). Apenas um dos entrevistados respondeu que a ADD o consciencializou para a diversidade dos alunos: “Sim, realmente posto no lugar de avaliado e depois ver o que sente um aluno e ao não ter a nota que deveria” (E4).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
Papel do avaliador	<p>Na minha opinião, uma boa parte dos avaliadores tentou não ter o papel de “eu é que sei, eu é que te vou ensinar”. Da parte do avaliado também não houve grande abertura. Não me parece que os professores que pediram aulas observadas, o pedissem nessa vertente formativa e de alteração de estratégias (E1).</p> <p>Não, o que o avaliador dizia que as aulas eram semelhantes às dele e o que estava a fazer era correto. O mais incorreto que referiu foi em termos burocráticos. Não senti favorável a conversação/reunião, a pessoa que me avaliou era conflituosa. Não senti necessidades de reunir com o avaliador (E2).</p> <p>Nenhum (E3).</p> <p>Não teve aulas observadas (E4).</p> <p>Não teve aulas observadas (E5).</p> <p>Em teoria, no início de carreira poderia ser uma grande ajuda, mas para professores que já estão no ensino à tantos anos, acho que não ajudou. É claro que um olhar crítico que às vezes vem de fora pode ajudar, mas não vejo nisso uma grande diferença. Nós conseguimos, juntamente com os alunos e com o resto do conselho de turma encontrar a solução (E6).</p> <p>Aí não houve, ou seja, naquela reunião prévia e mesmo na reunião depois, nós falamos mais. É sempre importante dialogar com outra pessoa (E7).</p> <p>Nenhum. A reunião com o avaliador que foi informal. Depois uma outra reunião que também foi informal. O observador deu a sua opinião, mas foi mais na parte científica e não na parte pedagógica. Foi muito importante ter dialogado com o observador e ser esclarecida (E8).</p> <p>Não senti nenhuma. O avaliador limitou-se a observar. Até estava num papel em que não gostaria de estar. O diálogo é sempre importante, não é só por causa da avaliação. É importante, é sempre importante (E9).</p> <p>Não teve papel nenhum. Foi só lá, avaliou e pronto. Não discutiu comigo a avaliação, nunca me disse nada, eu é que deduzi isso (E10).</p>

Quadro 15 – Papel do avaliador

No quadro 15, relativamente ao papel do avaliador na relação pedagógica com os alunos, os oito entrevistados (que tiveram aulas observadas), referiram que esse papel foi quase nulo, pelo

facto de estarem mais focados na componente científica da avaliação do que na vertente pedagógica: “O observador deu a sua opinião, mas foi mais na parte científica e não na parte pedagógica” (E8). “Nós conseguimos, juntamente com os alunos e com o resto do conselho de turma, encontrar a solução”(E6). Dois dos entrevistados, por não terem aulas observadas não referiram nada sobre esta subcategoria.

Entendemos que o professor avaliador terá que possuir um perfil adequado ao pleno desempenho das funções para que foi nomeado, pelo que a humildade para aprender com o avaliado, ter conhecimento dos contextos, assim como de todos os referentes internos existentes na escola. Assim, deve também ser capaz de observar, interpretar, descrever e analisar. A sua ação poderá assim contribuir para que o professor observado tome consciência da sua prática, adquira mais conhecimento científico pedagógico, dando-lhe um feedback sobre a sua ação. Colaborar também na melhoria ou na inovação do seu desempenho, incentivando-o na procura de novos conhecimentos. O avaliador, ao possuir formação especializada, minimiza as possibilidades de alteração da perceção dos objetos e do seu significado. A existência de um vocabulário epistémico pode resolver alguns problemas de análise e interpretação que surjam no exercício de funções avaliativas (Almeida, 2008, p. 16).

O processo de avaliação deve ser realizado “num clima de clara aceitação e reconhecimento das competências” dos avaliadores pelos avaliados (Fernandes, 2008, p. 24), os quais deverão ser “pessoas credíveis e respeitadas” (*idem*, p. 24).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
na relação entre professores e alunos	<p>Não teve papel nenhum. Foi só lá, avaliou e pronto. Não discuti comigo a avaliação, nunca me disse nada, eu é que deduzi isso (E10).</p> <p>Nenhum, não me parece que havido grande impacto (E1).</p> <p>Não senti (E2).</p> <p>Nenhum, não me parece que tenha havido grande impacto (E3).</p> <p>Nenhum, não me parece que havido grande impacto (E4).</p> <p>Pela minha disciplina, para mim não teve. Mas pelo que me fui apercebendo com outros colegas, verifiquei que estavam desiludidos, pois tinham feito muito trabalho para os alunos e não foram reconhecidos pelo</p>

	<p>seu esforço (E5).</p> <p>Eu não noto grande diferença na relação professor e alunos, ou pelo menos que tenha como base a avaliação docente. Acho que a maioria dos professores sempre teve uma boa relação com os alunos. Não teve grande influência (E6).</p> <p>Entre professores e alunos, não teve. O que estava, estava. A avaliação também não sensibilizou. Os alunos já estavam habituados a ter estagiários lá na escola (E7).</p> <p>Tive essa sensibilização, reconheço que sim. Na escola não observei nada de diferente (E8).</p> <p>Não senti nada de especial. Sensibilizou, no meu caso sim, no aspecto de ter todas os cuidados na avaliação dos alunos. Ao nível da escola não sinto isso (E9).</p> <p>Aqui não me apercebi de nada (E10).</p>
--	---

Quadro 16- Relação entre professores e alunos.

No quadro 16, quanto à influência da ADD na relação pedagógica entre professores e alunos, nove dos professores entrevistados não alteraram a sua relação pedagógica com os alunos: “Nenhum, não me parece que tenha havido grande impacto” (E1, E3, E4). Apenas um professor refere que houve alguma sensibilização nesse sentido: “Tive essa sensibilização, reconheço que sim” (E8).

Categoria: impacto da ADD na avaliação das aprendizagens

Nos quadros números 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25 expomos o conteúdo resultante das entrevistas realizadas, cuja categoria é a avaliação das aprendizagens, que é depois dividida em nove subcategorias, sendo elas: impacto da ADD na forma de avaliar os alunos (quadro 17), nos instrumentos (quadro 18), nos processos de autorregulação dos alunos (quadro19), no trabalho colaborativo (quadro 20), na influência do avaliador (quadro 21), efeitos da observação de aulas (quadro 22), efeitos na escola (quadro 23), na monitorização do processo de ensino aprendizagem (quadro 24) e na formação contínua do professor (quadro 25).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
Impacto da ADD na avaliação das aprendizagens: na forma de avaliar os alunos	<p>Não houve mudanças. Continuei a avaliar da mesma forma (E1).</p> <p>Eu não alterei uma vírgula. Avaliação com registos observação direta (E2).</p> <p>Talvez os professores terem mais cuidado por saber que devem ir fazendo registos... (E3).</p> <p>Talvez os professores terem mais cuidado por saber... (E4).</p> <p>Não houve mudanças. Já avaliamos com testes. Já usávamos grelhas de avaliação iguais para o grupo. Eu dou aos alunos um teste de avaliação por período e realizam um trabalho sobre regras da unidade didática que estou a lecionar (E5).</p> <p>Poderá haver uma certa inflação na avaliação dos alunos porque podem querer mostrar que estão a desenvolver um trabalho de sucesso e pode haver essa tendência. Eu, não me sinto tentada a recorrer a essa prática, mas se for avaliada pelos resultados dos alunos e se tiver impacto na minha avaliação é natural que haja essa tendência, pondero por exemplo reduzir o nível de dificuldade (E6).</p> <p>No meu caso nenhuma. Avaliava com testes, participação de aula, trabalhos laboratoriais.... Todos aqueles recursos que já utilizava e continuo a utilizar (E7).</p> <p>Talvez pense mais na questão da justiça. Será que estou a ser justa. Desde que sou professora, penso que nós muitas vezes não somos plenamente justos, porque falta-nos muitas vezes dados... A forma como avaliava continua igual (E8).</p> <p>Não fiz nada do que não fazia antes. Avaliava com testes diagnósticos no início do ano letivo que tem uma validade relativa. Depois a avaliação formativa. Muita reflexão, os alunos fazem a auto reflexão. Continua igual (E9).</p> <p>Nenhuma, já tinha feito uma formação e já fazia isso. E a partir daí mudei a minha forma de ver os alunos e de avaliar os alunos. Avaliar outras competências... (E10).</p>

Quadro 17 - Na forma de avaliar os alunos

Da leitura do quadro 17, constatamos que o impacto produzido pela ADD na forma de avaliar os alunos foi o seguinte: nove professores não alteraram a sua forma de avaliar os alunos por causa da ADD. “No meu caso, nenhuma. Avaliava com testes, participação na aula, trabalhos laboratoriais..., todos aqueles recursos que já utilizava e continuo a utilizar” (E7). No entanto, para um professor, a ADD levou-o, de forma indirecta, a pensar mais na avaliação dos seus alunos:

“Talvez pense mais na questão da justiça. Será que estou a ser justa?” (E8). Para outro professor, o facto de os resultados dos alunos passarem a ser considerados na avaliação do docente, poderá proporcionar a forma de avaliar os mesmos: “Poderá haver uma certa inflação na avaliação dos alunos porque podem querer mostrar que estão a desenvolver um trabalho de sucesso e pode haver essa tendência” (E6). Apenas um docente anunciou ter mais atenção na produção de mais registos das aprendizagens dos alunos: “Talvez os professores terem mais cuidado por saber que devem ir fazendo registos” (E3).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
nos instrumentos	<p>Não. No departamento já havia grelhas iguais, por disciplina (E1).</p> <p>Não introduzi mudanças no processo de avaliação (E2).</p> <p>Não. O grupo também não. Trabalhava-se bem (E3).</p> <p>Não. O grupo também não. Trabalhava-se bem (E4).</p> <p>Não, porque nós já fazíamos isso. Faz-se só alguns ajustes mediante a planificação (E5).</p> <p>Eu sempre diversifiquei os instrumentos de avaliação. Porque vejo como uma forma de promover o sucesso (E6).</p> <p>Nós já tínhamos instrumentos produzidos em grupo disciplinar (E7).</p> <p>Nada, continua tudo igual (E8).</p> <p>Não, não introduzi. Nós em departamento fazíamos as mudanças necessárias. Em grupo partilhamos sempre os materiais. Com o PAM era tudo mais formal, como desapareceu partilhamos, fazemo-lo de uma forma informal (E9).</p> <p>Já tínhamos as grelhas, já fazíamos grelhas de observação direta, grelhas de observação da leitura... Até fazíamos em grupo, a grelha que eu tenho, até partilhei com o departamento, há mais gente a usá-la! (E10).</p>

Quadro 18- Nos instrumentos

No quadro 18, relativamente à introdução, ou não, de mudanças nos instrumentos utilizados na avaliação das aprendizagens dos alunos, todos os entrevistados responderam que não foram introduzidas mais mudanças do que as que já vinham a fazer quando necessário: “Não, porque nós já fazíamos isso. Faz-se só alguns ajustes mediante a planificação” (E5).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
<p>nos processos de autorregulação dos alunos</p>	<p>Não. Os professores já sabiam isso. Não foi a avaliação a fomentar isso (E1).</p> <p>Não, eles não sentiram essa necessidade (E2).</p> <p>Estes processos já faziam parte da nossa rotina. A autoavaliação já era feita pelos alunos, no final de cada unidade didática e do período, assim como quando entendia ser necessário. Na escola havia uma ficha de autoavaliação para cada disciplina (E3).</p> <p>Já faziam. A autoavaliação já era feita pelos alunos. Na escola havia uma de autoavaliação para cada disciplina (E4).</p> <p>A ADD não. O professor sim. Já existia autoavaliação dos alunos (E5).</p> <p>Nós sempre tivemos processos de auto regulação dos alunos, sobretudo num sentido de monitorizarem o seu desempenho e até redefinirem as suas estratégias, portanto também sempre tivemos esse cuidado mas não foi por causa da avaliação (E6).</p> <p>Foi fomentada a autoavaliação dos alunos. (E7)</p> <p>Não. Nós já fazíamos por exemplo a autoavaliação. Portanto, nada de novo (E8).</p> <p>Já usava antes. Ficha de auto reflexão é minha. Os colegas também utilizam. Nós partilhamos porque as turmas são diferentes e nós vamos alterando conforme achamos que está melhor (E9).</p> <p>Eu já fazia isso com os meus alunos – a autoavaliação. Isso já tinha (E10).</p>

Quadro 19 - Nos processos de autorregulação dos alunos

No quadro 19, quando questionados sobre o impacto provocado pela ADD nos processos de autorregulação dos alunos, nove professores responderam que não, pois já era prática comum introduzirem estes processos, nomeadamente a autoavaliação: “Estes processos já faziam parte da nossa rotina. A autoavaliação já era feita pelos alunos, no final de cada unidade didática e do período, assim como quando entendia ser necessário. Na escola, havia uma ficha de autoavaliação para cada disciplina (E3). Apenas um professor entrevistado respondeu afirmativamente: “Foi fomentada a autoavaliação dos alunos” (E7).

A regulação das aprendizagens poderá advir de uma multiplicidade de processos, dos quais identificamos a avaliação formativa, a co-avaliação entre pares e a autoavaliação. A atuação do professor de uma forma contínua, juntamente com outras, realizadas na sala de aula, promove nos alunos o apoio mútuo entre eles. A autoavaliação é um processo por excelência de autorregulação e de metacognição, em que o aluno toma consciência dos diferentes momentos da sua atividade cognitiva.

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
no trabalho colaborativo	<p>Não teve impacto. Os testes já eram feitos em conjunto, os diagnósticos eram feitos até entre ciclos. Mas não tem rigorosamente nada a ver com a avaliação (E1).</p> <p>O trabalho colaborativo, foram iguais, não houve alterações. Os testes e trabalhos no 9º ano houve um ajuste. Cada um tinha os seus registos (E2).</p> <p>Não aumentou o trabalho colaborativo, no nosso caso concreto porque, como referido, já existia. (E3).</p> <p>Não aumentou o trabalho colaborativo. Diminuiu, talvez o espírito de camaradagem, porque as pessoas ao quererem ter evidências trabalharam mais sozinhas, serem as promotoras. Quererem brilhar e uma pessoa brilha mais sozinha (E4).</p> <p>Não teve. Apenas a escola faz um apanhado a nível geral das disciplinas todas, vai a conselho pedagógico e posteriormente apresentado em departamento, aí reflete-se sobre os resultados observados. Geralmente, na disciplina que leciono fala-se menos porque existe mais sucesso que outras e então debate-se mais o insucesso (E5).</p> <p>Nós normalmente tentamos definir um conjunto de itens para as fichas de avaliação, o nível de dificuldades e o número de questões é semelhante para todas as turmas. Fazemos esta estrutura em grupo, mas isso já fazíamos e continuamos a fazer (E6).</p> <p>Já era feito. Na escola todos os grupos disciplinares reúnem todas as semanas, tínhamos isso já marcado no nosso horário (E7).</p> <p>Nós já fazíamos os testes, dentro de cada ano, em conjunto (E8).</p> <p>Aí não teve, até parece que aconteceu o contrário. O trabalho foi mais individualizado. Por exemplo nas aulas observadas o meu trabalho era mais individualizado. Não pedi ajuda porque tinha que fazer aquilo para aquela aula, realizar o instrumento para aquela aula (E9).</p> <p>Já fazíamos isso. Damos os mesmos testes, as mesmas grelhas. Não notei</p>

	mais individualismo. Há algumas colegas que não partilham, mas já o faziam antes (E10).
--	---

Quadro 20 - No trabalho colaborativo

No quadro 20, relativamente ao trabalho colaborativo em torno da avaliação das aprendizagens dos alunos, referimos que nove professores dizem que não houve impacto, pois já realizavam esse trabalho na elaboração de grelhas e de fichas de avaliação: “Não teve impacto. Os testes já eram feitos em conjunto, os diagnósticos eram feitos até entre ciclos. Mas não tem rigorosamente nada a ver com a avaliação” (E1). Um entrevistado referiu que a ADD provocou mais individualismo, pelo facto de ser um trabalho só para ele: “o trabalho foi mais individualizado. Por exemplo, nas aulas observadas o meu trabalho era mais individualizado. Não pedi ajuda porque tinha que fazer aquilo para aquela aula, realizar o instrumento para aquela aula” (E9).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
Influência do avaliador	<p>Não me parece que tenham tido um impacto tão grande (E1).</p> <p>Não houve, não provocou mudanças (E2).</p> <p>Não me parece que tenha tido um papel muito preponderante pois praticamente não se registaram mudanças... (E3).</p> <p>Não me parece que tenha tido (E4).</p> <p>Não teve. O nosso grupo sempre houve uma democracia oligárquica, em que todos têm direito de participar, de omitir opinião, mas o que determinadas pessoas decidiam era o que estava correto. Isto agora mudou um bocado (E5).</p> <p>Nada. Aí nem interferiu (risos) (E6).</p> <p>Tem sempre algum. No grupo conversou-se, refletiu-se, discutiu-se. Até a marcação das datas para observação foi feita em grupo (E7).</p> <p>Não teve... No grupo não se discutia como correram as aulas observadas. Isso era um tabu, sobre a avaliação não se falava nada. Depois disto tudo, os problemas que isto provocou em que todos se preocupavam com a avaliação e ninguém se preocupava com o trabalho a sério que era estar com os alunos. Nesse sentido, foi mau e não havia diálogo nas reuniões sobre esse assunto (E8).</p> <p>Nenhum. Não se falava em grupo, o que estava bem ou mal depois das</p>

	<p>aulas observadas. A avaliação é quase um tabu, sobretudo em grupo (E9).</p> <p>Nenhum. Em grupo não se discutia isso... A colega que avaliou também não queria avaliar, foi-lhe imposto... Não houve impacto (E10).</p>
--	--

Quadro 21 - influência do avaliador

No quadro 21, relativo à influência do avaliador nas mudanças dos processos de avaliação dos alunos, um professor referiu: “tem sempre algum. No grupo conversou-se, refletiu-se, discutiu-se. Até a marcação das datas para observação foi feita em grupo” (E7). Para os outros nove professores, a avaliação não provocou qualquer tipo de alteração: “não me parece que tenha tido um papel muito preponderante, pois praticamente não se registaram mudanças” (E3).

Consideramos que o avaliador representa uma peça uma peça fulcral no processo de avaliação, nomeadamente na observação de aulas. Primeiramente, espera-se que o avaliador assuma a sua função de avaliador e que se sinta bem na representação desse papel, que possua humildade para aprender com o avaliado e refletir sobre a sua prática.

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
efeitos da observação de aulas	<p>Não me parece que tenha tido (E1).</p> <p>Não senti que alterasse por causa de 2 aulas observadas (E2).</p> <p>Teve um papel positivo, tenta-se melhorar (E3).</p> <p>Não tive observação de aulas (E4).</p> <p>Não tive observação de aulas (E5).</p> <p>Nada, não teve qualquer efeito (E6).</p> <p>Acaba sempre por ter efeito em todas as aulas. Nós, já era comum irmos às aulas uns dos outros, já nos ajudávamos muito. Não teve assim um impacto muito grande (E7).</p> <p>Penso que nenhum (E8).</p> <p>Nenhum. Não senti. As aulas observadas não foram frutíferas. Não concordei com as aulas observadas porque o objetivo era ser avaliada sem diálogo. Eu e o professor avaliador já tínhamos feito co-docência e as aulas funcionavam bem. Estamos em pé de igualdade. Nas aulas observadas não estávamos..., foi desconfortável para mim e foi desconfortável para ele. Não concordo com este tipo de avaliação (E9).</p> <p>Nenhum, continuei a fazer igual (E10).</p>

Quadro 22 - efeitos da observação de aulas

No quadro 22, relativo aos resultados da observação de aulas no processo de avaliação dos alunos, seis professores com observação de aulas não consideraram qualquer efeito, uma vez que em duas aulas observadas não é suficiente para que tal aconteça: “Não senti que alterasse por causa de 2 aulas observadas” (E2), e pelo facto de não terem concordado com este tipo de ADD: “As aulas observadas não foram frutíferas. Não concordei com as aulas observadas porque o objetivo era ser avaliada sem diálogo” (E9).

À observação de aulas parece estar inerente o reconhecimento da importância do observador. Assim, o observador é um sujeito ativo que faz parte integrante do processo de observação, pois influi e é influenciado pelas características do meio onde se move. Nesta condição, este encontra-se exposto ao erro, como qualquer outro instrumento de observação.

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
efeitos na escola	<p>Não houve (E1).</p> <p>Mudanças na escola: negativas, de ambiente, de mau estar. Relativamente ao processo de avaliação não houve mudanças (E2).</p> <p>Havia uma observação de qualidade, mas isso tem a ver com taxas de sucesso. Mas não foi por causa da avaliação docente (E3).</p> <p>No final de cada ano letivo, faz-se a reflexão de cada disciplina, mas não quer dizer que depois tenha repercussões (E4).</p> <p>Por aquilo que eu tive conhecimento, existe agora os registos de avaliação uniformizados, em que todos os professores tem que cumprir aquilo. Mas penso que isto seria mais por causa das inspeções e não por causa da avaliação docente (E5).</p> <p>Para já nenhuma (E6).</p> <p>Pedi-se muito mais que refletissemos, sem dúvida. O Conselho Pedagógico recomendava. Fazia-se mais reuniões. Até a forma como os testes diagnósticos foram produzidos, também foi diferente (E7).</p> <p>Não sei, eu não notei (E8).</p> <p>Não sei, acho que não houve qualquer tipo de mudança. Nós já trabalhávamos nesta escola. Trabalhamos muito em grupo. A única coisa que a ADD veio fazer foi talvez reduzir um bocadinho, devido ao trabalho,</p>

	<p>ao individualismo às cotas (E9).</p> <p>No final do ano fazíamos a comparação dos resultados do ano anterior para o atual. Não foi nada melhor do que agora (E10).</p>
--	---

Quadro 23 - efeitos na escola

No quadro 23, observamos que no que concerne os efeitos da ADD produzidos na escola no que respeita à avaliação das aprendizagens dos alunos, sete professores dizem que as alterações que existiram se deveram a outros motivos que não a ADD: “Por aquilo que eu tive conhecimento, existem agora os registos de avaliação uniformizados, em que todos os professores têm que cumprir aquilo. Mas penso que isto seria mais por causa das inspeções e não por causa da avaliação docente” (E5). Três professores não foram conclusivos nas respostas dadas.

A partir de estudos já efetuados, apontamos como ponto a ter em consideração pelas escolas, a promoção e a valorização de espaços de reflexão, discussão e de trabalho colaborativo (Araújo, 2013).

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
na monitorização do processo de ensino aprendizagem	<p>Não, nenhum (E1).</p> <p>Monitorização do processo. Foi pouco, estamos a falar de 2 aulas observadas (E2).</p> <p>Não houve (E3).</p> <p>Em termos de departamento, faz-se (E4).</p> <p>Houve mais controlo, porque a avaliação dos alunos agora é mais partilhada, não fica apenas pelo conhecimento do conselho pedagógico mas é levada á reflexão dos grupos e dos departamentos. Mas penso que tudo isto foi por causa da avaliação externa. A mudança que houve foi mais a nível de trabalho, para quem fazia o trabalho estatístico (E5).</p> <p>É um momento de reflexão e como tal acho que é bem vindo</p> <p>Embora também, como já referi os momentos de reflexão já existiam na prática. Não foi porque este modelo de avaliação apareceu que se começou a fazer isso (E6).</p> <p>Monitorização havia, mas se chegaram a alguma conclusão eu não senti (E7).</p> <p>Não houve. Não foi estabelecida por causa da avaliação, a reflexão já</p>

	<p>existia sobre os resultados. A reflexão fazia-se para os professores terem a noção do que tinham de melhorar, para que houvesse menos alunos retidos (E8).</p> <p>Eu acho que só no momento das aulas assistidas é que nós tivemos que concentrar tudo ali, tivemos que mostrar tudo naquele momento. As TIC, por exemplo, as aulas experimentais. Não houve nada de novo. Já fazíamos isso, avaliação turma a turma e nos últimos 5 anos, mas não por causa da ADD (E9).</p> <p>Não, já fazíamos no final do período. Nós até tivemos que fazer antes, porque o projecto educativo já previa que se cumprisse as metas e nós, estávamos abaixo e tivemos que delinear estratégias para combater isso. Mas com a ADD não monitorizamos mais, era o que já fazíamos (E10).</p>
--	--

Quadro 24 - na monitorização do processo de ensino aprendizagem

No quadro 24, relativo à monitorização do processo de ensino/aprendizagem, oito professores dizem que não foi alterado com a ADD, onde se procedia ao registo de ações para identificação de factos sociais e de progresso: “Não houve. Não foi estabelecida por causa da avaliação, a reflexão já existia sobre os resultados. A reflexão fazia-se para os professores terem a noção do que tinham de melhorar, para que houvesse menos alunos retidos” (E8). Um professor referiu que essa monitorização existiu: “Houve mais controlo, porque a avaliação dos alunos agora é mais partilhada, não fica apenas pelo conhecimento do conselho pedagógico mas é levada à reflexão dos grupos e dos departamentos. Mas penso que tudo isto foi por causa da avaliação externa” (E5).

Com a monitorização pretende-se acompanhar de forma continuada os processos em curso, o seu impacto nos resultados esperados e identificação dos fatores críticos para a concretização das ações delineadas, como tal não deve ser dispensada. O controlo incide sobre aspectos relativos ao processo, como o cumprimento do calendário, a realização das ações definidas ou a utilização dos recursos previstos e relativos aos resultados obtidos nas várias fases de implementação.

Categorias/ Subcategorias	Enunciado
Na formação contínua do professor	<p>Sim, tive formação. Foi-me dada enquanto coordenadora uma formação de 25 horas. Só (E1).</p> <p>Não senti essa necessidade, tive formação em 3 modalidades e não tem nada a ver com a avaliação (E2).</p> <p>Já o fazia e continuo a fazer formação (E3).</p> <p>Não me parece, só a formação para ter os créditos (E4).</p> <p>Isso sim, sempre o fiz, mas mais nos últimos anos, o centro de formação que serve esta escola tem apresentado formação na minha área (E5).</p> <p>Sim, fiz uma formação para tentar rentabilizar os recursos a nível local e regional e fi-lo para obter mais recursos para a minha disciplina (E6).</p> <p>Procuro sempre formação com o intuito de melhorar a intervenção com os alunos. Faço a formação sempre na área específica, quando não é possível faço sempre em áreas que me permitam utilizá-las dentro da sala de aula (E7).</p> <p>Não, não procurei. Eu quando encontro formação específica, por exemplo numa área em que eu acho que tenho algumas lacunas, mas infelizmente aparece pouco. Como sou bastante seletiva depois preciso de fazer outras formações para obter os créditos (E8).</p> <p>Isso sim, mas não por causa da ADD. Todos os anos tento ver o que é que eu posso fazer. Por exemplo as TIC, fiz porque me interessam e depois usei, fiz na UM trabalho em ciências experimentais e depois usei isso porque me fazia falta (E9)</p> <p>Não, já estava a fazer antes da ADD. Eu estou a fazê-lo porque gosto (E10)</p>

Quadro 25 - Na formação contínua do professor

Quando questionados se a ADD levava a uma maior procura de formação contínua, os dez professores entrevistados responderam que sempre procuraram formação, nomeadamente em áreas em que sentiam menos à vontade e para melhorar o seu trabalho docente: “Sim, fiz uma formação para tentar rentabilizar os recursos a nível local e regional e fi-lo para obter mais recursos para a minha disciplina” (E6).

Zeichner (1993, p.16), refere que “os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tantos dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir.” O autor acrescenta ainda que “reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimento sobre o que é um ensino de qualidade não é

propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino (...) é bastante claro que a melhoria das escolas não pode depender só dos conhecimentos produzidos nas universidades”.

Apesar de todas as falhas apontadas ao sistema de ADD, as investigações revelam que os professores consideraram a autoavaliação positiva para o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino. O processo de reflexão, que sustenta a autoavaliação, é construtivo para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que permite refletir e questionar sobre as suas práticas, dificuldades, problemas e respetivas resoluções, ou seja, permite uma introspeção sobre o desempenho, favorecendo a reflexividade sobre o seu próprio trabalho e, conseqüentemente, a avaliação da eficácia dos seus métodos de ensino. Tudo isto contribui para o crescimento profissional, uma vez que permite a identificação das falhas e das principais dificuldades, motivando para a alteração das práticas, no sentido de obter melhores resultados, de uma forma autocrítica e sem recurso a observações externas centradas numa ponderação e reflexão individual. A autoavaliação proporciona ao professor a reflexão sobre o que fez, permitindo-lhe identificar os pontos fortes e as fragilidades da realização das suas tarefas, bem como colmatar certas lacunas que possam existir, contribuindo para a melhoria das suas práticas, bem como para um maior crescimento profissional. Pode, assim, tratar-se de um bom indicador do desempenho dos professores.

Em síntese, para que a autoavaliação se torne num instrumento de avaliação rigoroso, deve fazer parte do dia-a-dia do professor, ou seja, deve constituir-se como um processo contínuo, permitindo que os professores reflitam acerca do seu trabalho com cada turma, para adaptar o seu desempenho aos vários problemas que possam surgir, uma vez que os contextos diferem. Deste modo, é fulcral que a autoavaliação seja ajustada e referencializada.

De forma a contornar alguns efeitos secundários que a ADD acarretou, seria fundamental que o processo de ADD assentasse numa estratégia em que todos os intervenientes considerassem a avaliação do seu desempenho relevante e desejável.

Na certeza de que a avaliação dos professores promoverá a realização profissional, a autonomia e a colaboração entre os docentes ou, pelo contrário, promoverá receios, medos e

rejeições, seria importante investir na primeira via, contribuindo para o processo de harmonização da avaliação do desempenho, em Portugal, e instituir práticas sustentadas de desenvolvimento profissional e de autoavaliação.

Assim, para que a ADD deixe de padecer do “pior de todos os males”, que é o de ser concetualizada pelos professores com o propósito final de controlar o seu desempenho, bem como orientar os resultados dos alunos e proceder à fiscalização das escolas, fazendo com que os professores se sintam controlados e observados, considera-se que:

- o processo de ADD não deve ser imposto pelo poder central, nem o seu propósito deverá subjugarse ao controlo dos professores, pois caso contrário estes não sentirão motivação para aceitar o mesmo, reduzindo as suas funções a uma simples execução burocrática e técnica, onde não existirá lugar para o desenvolvimento profissional, nem para a progressão na carreira;
- há necessidade de se alterarem as perspetivas e práticas de ADD, pois este processo deve permitir uma regulação positiva do processo de desenvolvimento profissional, gerar um clima de confiança entre avaliado e avaliador, de forma a constituir-se um contexto menos formal.

A ADD deve assim:

- ser (mais) partilhada e possuir um teor mais formativo:
- incluir abertura para que outros professores avaliados (pares) possam assistir a aulas, no sentido de aprenderem, não só com as boas práticas, mas também com os erros dos colegas;
- englobar a existência sistemática de momentos de discussão acerca das aulas e, por conseguinte, de momentos supervisivos, de modo a que os contextos se tornem naturais e espontâneos;
- atender aos contextos específicos, pois o facto de ter sido programada, de igual modo, para todas as escolas e docentes acabou por fomentar o controlo do processo de avaliação e dos professores.

Para que aconteça o atrás referido, é fundamental uma formação permanente, não só por todas as exigências subjacentes à nossa sociedade e às mudanças que nela operam diariamente, mas também pelas constantes exigências que a profissão docente acarreta.

Capítulo 5- Considerações finais

5.1 Limitações do estudo

Dado que o presente estudo foi desenvolvido a partir da informação recolhida através de um grupo específico de professores de um agrupamento de escolas, ele é necessariamente limitado, não tendo a pretensão de ser um trabalho acabado sobre o tema, mas sim um contributo para o esclarecimento da problemática que envolve a avaliação dos professores e da forma como ela pode contribuir para a melhoria da qualidade do serviço prestado pelas escolas.

Inexperiência ao nível da utilização da abordagem qualitativa e seu conseqüente tratamento, a par de haver pouca disponibilidade ou até vontade de os professores entrevistados realizarem, a tempo, uma leitura da transcrição da sua entrevista.

Apesar de nos apoiarmos no guião de entrevista semiestruturada, aquando das primeiras entrevistas, sentimos algumas dificuldades, nomeadamente, na condução dos entrevistados para uma resposta que fosse de encontro aos objetivos pretendidos. Alguns entrevistados não respondiam diretamente à pergunta, ou porque não percebiam de imediato, ou porque para chegarem à resposta tinham necessidade de recorrer a exemplos o que os levava a perder o raciocínio. Por conseguinte, quando finalizámos as entrevistas, sentimos que poderíamos estar preparadas para as iniciar.

5.2 Conclusões do estudo

Terminada que está a apresentação, análise e discussão dos dados deste estudo de investigação e tendo em conta algumas das limitações inerentes à própria investigação, resta-nos esquematizar uma síntese final, destacando as principais conclusões e refletindo sobre os pontos que entendemos mais pertinentes, tendo em conta os objetivos que traçámos inicialmente. Por isso, não pretendemos que as conclusões deste estudo sejam generalizadas a todo o pessoal docente, mas sim para a reflexão e apoio para compreender a realidade que se vive nas escolas face aos modelos de avaliação que vigoraram desde 2008 até hoje.

Assim, ao longo da primeira parte deste trabalho, delineámos as principais motivações, assim como as opções metodológicas, de modo a demonstrar a pertinência do nosso estudo.

Optámos por realizar uma investigação que assenta na abordagem qualitativa e como instrumento de recolha de dados seleccionámos a entrevista, por entendermos ser um instrumento poderoso.

A indefinição dos propósitos da avaliação do desempenho docente parece-nos estar na base do descontentamento (que apesar de passados cinco anos ainda existe) e da atitude pessimista e de desconfiança face ao modelo de avaliação. Apesar de os professores manifestarem a necessidade de um modelo para a sua avaliação, eles não se sentem como parte integrante do mesmo, sentem até que estão a ser obrigados, pressionados e que o(s) modelo(s) lhes foi imposto.

Os professores entendem que gastaram muito tempo na construção de instrumentos para o registo das aulas observadas, fazendo-os praticamente esquecer das intenções primordiais da avaliação, que seria a implementação de novas metodologias na sala de aula, de forma a aplicar estratégias adequadas nas aprendizagens dos alunos.

É sentido pelos professores que as reformas nos vários modelos de avaliação são, de certa forma, inúteis levando apenas ao cansaço face a tantas mudanças, que as consideram desnecessárias.

Apesar da relevância concedida à formação contínua no desenvolvimento profissional, as ações de formação que existem são indiferentes ao diagnóstico das necessidades formativas dos professores, sendo muitas vezes organizadas apenas para dar cumprimento ao número de horas de formação exigidas pela legislação. Assim, os professores do estudo não sentiram que a ADD promovesse a procura de formação. Quando sentiam necessidade, procuravam formação em áreas que se sentiam menos à vontade, numa lógica de desenvolvimento profissional, apelando assim ao seu sentido de responsabilização. No quadro das perceções dos docentes, a ADD não parece ter fomentado ou até estimulado mudanças significativas na postura dos docentes face à sua ação com os alunos.

Também o sucesso dos alunos e o decorrente desempenho dos professores, não se alterou face aos propósitos dos dispositivos legais emanados pelo poder central, o que sofreu alteração foram as prioridades e os ritmos de trabalho, focalizados não tanto no trabalho com os alunos, mas na preparação de dossiês, na autoavaliação, na procura de evidências e também na preparação das aulas observadas.

Podemos dizer que os professores já adquiriram alguma cultura de colaboração, baseando-se na construção de instrumentos para avaliação dos alunos (testes), instrumentos para as atividades letivas e partilha de experiências. No entanto, no que às aulas observadas diz respeito, os professores entendem que o trabalho é individual, pelo que não se pedia opinião ou ajuda. Daqui podemos concluir que existia um certo individualismo/competição, quando se tratava de obter uma classificação.

Apesar de já existir, a reflexão e a autoavaliação era feita, muitas vezes, apenas informalmente. A ADD contribuiu para a sua formalização, sendo assim a forma que tinham para apresentar, aos avaliadores, aquilo que já faziam para eles.

As aulas observadas não foram encaradas como formativas, na medida em que não foi reconhecida legitimidade aos avaliadores, não houve tempo para reunir após a observação de aulas e a observação de aulas não foi/é extensível a todos os professores. Porém, houve professores que apontaram aspetos formativos na observação de aulas, na medida em que levou a uma reflexão sobre as suas práticas, onde se inclui um número considerável de professores que já tinham práticas de trabalho em co-docência no seu grupo disciplinar, salientando o facto de que uma visão externa poderá ser muito importante. A figura do avaliador não provocou grandes alterações na vertente pedagógica, tendo este centrado a sua atenção mais na componente científica e também pela inexistência de diálogo.

Manifestamente, a escola ainda apresenta uma cultura colaborativa pouco sistematizada. No entanto, com a ADD houve mais momentos de reflexão nos grupos e departamentos, apontando também como fator preponderante a avaliação externa.

Referências Bibliográficas

Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. P. & Machado, E. (2010). *O Pólo de excelência*. Porto: Areal Editores.

Alves, M. P. & Machado, E. (2008). *Avaliação com sentido(s). Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Alves, M. P. & Flores, M., & Machado, E. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De facto Editores.

Alves, M. P. & Fores, M. (orgs.). (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Aguiar, J. (2011). O sistema de avaliação de desempenho docente: Tensões e desafios nas escolas e nos professores. *Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.

Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bisquerra, R. (1989). *Metodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borges, N. (2009). Avaliação do desempenho docente. A perspetiva dos professores de educação física. *Dissertação com vista a obtenção do 2º ciclo em desporto para crianças e jovens*. Porto: FD/UP.

Câmara, P. (2001). *Humanator. Recursos humanos e sucesso empresarial*. 2ª Edição. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Campos, S. (2013). O lugar da observação de aulas na avaliação do desempenho docente: que contributos para o desenvolvimento profissional dos professores? *Dissertação de mestrado*. Braga: IE/UM.

Casanova, M. P. (2005). A escola como observatório de diagnóstico de necessidades de formação continua: Um estudo de caso (*Texto Polycopiado*). Évora: Universidade de Évora.

Costa, N., Machado, E.A. & Alves, M.P. (orgs.) *Avaliação do Desempenho Docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão/ Evaluating Teacher Performance: Understanding the complexity, supporting the decision*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Cunha, A. (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista*. Vila Nova de Famalicão. Editorial Magnólia.

Day, C. (1993). Avaliação de desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs). *Avaliações em educação. Novas perspetivas* (pp.95-114). Porto: Porto Editora.

De Ketele, M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Estrela, A. & Rodrigues, P. (coord.). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri.

Machado, E. A. & Alves, M. P. & Gonçalves, F. (coord.), (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

Figueiredo, M. (2009). Avaliação de desempenho docente: Estudo do processo de implementação com professores de educação especial. *Dissertação de Mestrado. Braga: IE/UM.*

Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: Reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 1.

Flores, M. A. (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações.* Porto: Areal Editores.

Hadji, C. (1997). *A avaliação desmistificada.* Paris: ESF Éditeur. Tradução

Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos.* Porto. Porto Editora.

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos.* Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (coord.). (1997). *Os Professores e a sua formação.* Publicações D. Quixote.

Pacheco, J. A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista lusófona de educação*, 17, 75-90.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências.* Lisboa: Gradiva.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social.* Porto: Areal Editores.

Ramalho, H.M. (2012). Escola, professores e avaliação: narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa. *Tese de doutoramento.* Braga: IE/UM.

Ribeiro, M.C. (2013). Opiniões de avaliadores e avaliados sobre os efeitos da avaliação de desempenho nas práticas letivas dos avaliados. Estudo exploratório de caso. *Dissertação de Mestrado.* Vila Real: UTAD.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In A. Luc. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Silva, A. & Pinto, J. (orgs.), (2007). *Metodologia das ciências sociais*. Edições Afrontamento.

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1998). *Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica*. Madrid: Paidós.

Simões, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basic of Qualitative Research. Thousand Oaks*. Sage Publications.

Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. P. Alves & E. Machado, (eds.). *O pólo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 32-53). Porto: Areal Editores

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa

Legislação Consultada

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE).

Decreto-Lei n.º 409/89 de 18 de Novembro (Estrutura da Carreira Docente).

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril (Estatuto da Carreira Docente).

Decreto Regulamentar n.º 14/92 de 4 de Julho (Regulamenta o processo de avaliação do pessoal docente).

Despacho n.º 247/ME/93, de 24 de Dezembro (Estipula competências do Júri de avaliação).

Decreto Regulamentar n.º 58/94 de 22 de Setembro (Avaliação dos órgãos de gestão).

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro (Alteração ao Estatuto da Carreira Docente).

Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio (Introdução do Relatório Crítico).

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto (Define o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico).

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro (Define o novo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro (Regulamenta o novo processo de Avaliação de Desempenho Docente em Portugal).

Despacho n.º 16872/2008 de 23 de Junho (aprovação dos modelos de impressos das Fichas de Autoavaliação e Avaliação do Desempenho Docente).

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho.

Decreto Regulamentar n.º 26/2010 de 21 de fevereiro.

Despacho n.º 13981/2012.

Anexos

Anexo I – Protocolo com a Escola

Ex.mo Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas xxx

Sou professora do 3º ciclo e ensino secundário, do grupo 620, e encontro-me a lecionar no agrupamento de escolas de Amares.

Neste momento estou a realizar um trabalho de investigação inserido no processo de dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Avaliação, na Universidade do Minho. O trabalho é realizado sob a coordenação científica da Doutora Maria Palmira Alves, docente no Instituto de Educação.

Esta investigação enquadra-se na temática da avaliação do desempenho docente, centrada mais especificamente nas consequências.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência se digne autorizar a realização de entrevistas, junto de alguns docentes bem como a cedência de um espaço para a realização das entrevistas. Esta recolha de dados irá ocorrer durante o 1º período, sendo realizada apenas por mim.

Os dados recolhidos serão apenas divulgados na dissertação, sendo salvaguardado o anonimato dos participantes, incluindo a identidade da própria instituição em que exercem a sua atividade profissional.

Na expectativa de uma resposta favorável a esta pretensão eminentemente académica, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Amares, 23 de setembro de 2013



Universidade do Minho
Instituto da Educação

Anexo II – Guião de Entrevista

Tema: A avaliação de desempenho docente. Implicações no processo de ensino-aprendizagem

Preparação e organização das atividades letivas

1. Que impacto teve a avaliação na preparação e organização das atividades letivas?
2. A avaliação provocou maior necessidade de contextualizar o currículo?
3. A avaliação teve impacto positivo no trabalho colaborativo, no que respeita à preparação e organização das atividades letivas?
4. Que mudanças foram introduzidas na escola no que respeita à preparação e organização das atividades letivas?
5. Foram dadas orientações ou criados instrumentos de apoio à preparação e organização das atividades letivas?

Realização das atividades letivas:

1. Que impacto teve a avaliação na realização das atividades letivas?
2. Houve mudanças nas estratégias de ensino em função do processo de avaliação?
3. A observação de aulas teve um impacto formativo na realização das atividades letivas?
4. A avaliação promoveu o uso das TIC?
5. De que modo o processo de avaliação promoveu a reflexão e a autoavaliação sobre a realização das atividades letivas?
6. Que impacto tiveram os resultados da avaliação na realização das atividades letivas?

Relação pedagógica com os alunos:

1. Que impacto teve a avaliação na relação pedagógica com os alunos?
2. Qual o efeito da observação de aulas na relação pedagógica com os alunos?
3. A avaliação levou a uma maior consciência face à diversidade dos alunos?
4. Qual o papel do avaliador na definição de estratégias de intervenção na dimensão da relação pedagógica?
5. Que impacto teve, na escola, a avaliação no que respeita à relação entre professores e alunos?

Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos:

1. Que mudanças ocorreram na forma de avaliar os alunos devido à avaliação?
2. Introduziu mudanças nos tipos de instrumentos utilizados para avaliar?
3. A avaliação fomentou a introdução de processos de autorregulação dos alunos?
4. Que impacto teve a avaliação no trabalho colaborativo em torno da avaliação dos alunos?
5. Que papel teve o avaliador nas mudanças do processo de avaliação das aprendizagens?
6. Que efeito teve a observação de aulas no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos?
7. Que mudanças ocorreram na escola em relação ao processo de avaliação das aprendizagens devido à avaliação dos professores?
8. Que efeito teve a avaliação do desempenho docente na própria monitorização do processo de ensino aprendizagem?
9. Obteve/procurou formação no sentido de melhorar a sua intervenção junto dos alunos?

Anexo III – Protocolo de Entrevista

Esta Entrevista insere-se no trabalho de investigação de dissertação de mestrado em Educação, área de especialização em Avaliação, a desenvolver-se na Universidade do Minho, cujo tema de investigação é: “A avaliação de desempenho docente. Implicações no processo de ensino-aprendizagem”.

Como objetivos específicos, destacamos os seguintes:

- Conhecer as consequências da avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional e responsabilização dos docentes;
- Conhecer que colaborações tiveram os professores na conceção de novos sistemas de avaliação;
- Perceber se os alunos estão a aprender mais e melhor os conteúdos a lecionar após a implementação deste processo de avaliação do desempenho docente.
- Como é que os professores vêem o papel que assume a figura do avaliador nesse modelo e nas práticas que o operacionalizam, nomeadamente quanto à orientação pedagógica e formativa do professor;
- Analisar se a avaliação do desempenho docente provocou mais desenvolvimento profissional.

Sendo que este encontro se destina a obter opiniões, perceções e informações sobre o processo de implementação e operacionalização da avaliação do desempenho docente, através da realização de entrevista semiestruturada, como metodologia de recolha de dados, desde já agradecemos toda a sua colaboração e disponibilidade.

No sentido de garantir uma recolha pormenorizada da nossa conversa, peço autorização para a gravar, garantindo que o anonimato será sempre salvaguardado em todo o nosso trabalho de investigação.

Após transcrição, o texto ser-lhe-á disponibilizado, para verificação da sua precisão e/ou rectificação do que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise.

A Professora Entrevistadora,

O(A) Professor Entrevistado,

Anexo IV – Transcrição de uma entrevista

Preparação e organização das atividades letivas

Investigadora: Que impacto teve a avaliação na preparação e organização das atividades letivas?

Docente: O trabalho que eu já fazia antes na preparação das atividades letivas continuo a fazer.

Nas aulas observadas, supostamente deverá existir uma entrevista prévia entre avaliador e avaliado, o plano de aula era quase feito em conjunto com o avaliador, pelo menos foi o que aconteceu na minha escola.

Normalmente no grupo disciplinar a que eu pertenço, nós partilhamos muito, ou seja, há uma partilha de saberes mesmo até quando nós temos um problema a nível da forma como vamos apresentar um conteúdo, porque a turma não está a entender ou há um aluno que não está a entender, nós partilhamos. No fundo a avaliação não trouxe nada de novo, ou seja aquilo que eu fiz com a minha avaliadora, nós já o fazíamos, talvez de uma maneira mais informal, ou seja, ali só houve o registo.

Investigadora: A avaliação provocou maior necessidade de contextualizar o currículo?

Docente: Não. As turmas já eram minhas, já eram do ano anterior. Infelizmente foi muito complicado escolher a turma em termos de horário com a minha avaliadora. O que fiz já o fazia antes em função da turma.

Investigadora: A avaliação teve impacto positivo no trabalho colaborativo, no que respeita à preparação e organização das atividades letivas?

Docente: Não, nós já fazíamos trabalho colaborativo. No grupo a que pertenço, sempre houve partilha. Há necessidade de realizar uma atividade laboratorial para todas as turmas, é feito um trabalho comum.

Investigadora: Que mudanças foram introduzidas na escola no que respeita à preparação e organização das atividades letivas?

Docente: Não notei nada de diferente. Não houve mais marcações de reuniões para avaliados, Talvez para avaliadores sim.

Investigadora: Foram dadas orientações ou criados instrumentos de apoio à preparação e organização das atividades letivas?

Docente: Sim, foram criados documentos próprios em que havia um registo, antes da observação e da reunião pós aula assistida.

Realização das atividades letivas:

Investigadora: Que impacto teve a avaliação na realização das atividades letivas?

Docente: No meu caso não, não mudei de salas de propósito para ter uma aula assistida por causa de usar por exemplo o quadro interativo.

Investigadora: Houve mudanças nas estratégias de ensino em função do processo de avaliação?

Docente: Não.

Investigadora: A observação de aulas teve um impacto formativo na realização das atividades letivas?

Docente: Sim, há sempre qualquer coisa que nos ajuda e não vou dizer que não. Houve sempre qualquer coisa que o avaliador sugeriu, que ajudou, que teve impacto formativo.

Investigadora: A avaliação promoveu o uso das TIC?

Docente: As TIC já eram utilizadas. Se utilizamos menos será pelo facto de não haver essas tecnologias na sala de aula.

Investigadora: De que modo processo de avaliação promoveu a reflexão e a autoavaliação sobre a realização das atividades letivas?

Docente: Sinceramente, não. Não foi o simples facto de nós termos de ser avaliados que vai mudar, pelo menos no meu caso. Aquilo que eu já faço, já faço reflexão, já organizo. Porque uns percebem melhor do que outros, o contexto poderá ser diferente.

Eu já faço isso, apesar de uma maneira informal. Às vezes numa situação ou outra faço um registo.

Investigadora: Que impacto tiveram os resultados da avaliação na realização das atividades letivas?

Docente: (Risos) Eu recebi a minha avaliação no final do ano... e depois esqueci-me da minha avaliação, mas independentemente da avaliação que a minha avaliadora me deu, eu estava dependente das cotas. Inicialmente no agrupamento não foram dados excelentes. Eu nunca sei a avaliação do colega do lado e é isso que eu sou contra a avaliação.

Eu já trabalhava com motivação e continuo a trabalhar.

Relação pedagógica com os alunos:

Investigadora: Que impacto teve a avaliação na relação pedagógica com os alunos?

Docente: Literalmente nenhuma. Eu já tinha uma boa relação pedagógica com os alunos. Eles reagiram da mesma maneira, acharam estranho, o que é que estava lá um professor a fazer, eu falei antes com eles, mas mesmo assim eles acharam estranho porque aquela turma nunca tinha tido aulas assistidas. Acho que até ficaram preocupados no final, se tinham participado bem, depois até me perguntaram se fizeram bem. Também estavam preocupados se tinham respondido bem, era uma turma boa.

Investigadora: Qual o efeito da observação de aulas na relação pedagógica com os alunos?

Docente: Não teve efeito.

Investigadora: A avaliação levou a uma maior consciência face à diversidade dos alunos?

Docente: Não. Acho que essa consciência nós vamos ganhando com a experiência e com o conhecimento da turma. Quando por algum motivo nós podemos ser injustos, também admitimos mais tarde que o fomos, temos o poder de olhar para trás, refletir e depois temos uma conversa, não vamos ser injustos por ser injustos.

Investigadora: Qual o papel do avaliador na definição de estratégias de intervenção na dimensão da relação pedagógica?

Docente: Aí não houve, ou seja, naquela reunião prévia e mesmo na reunião depois, nós falamos mais. É sempre importante dialogar com outra pessoa.

Investigadora: Que impacto teve, na escola, a avaliação no que respeita à relação entre professores e alunos?

Docente: Entre professores e alunos, não teve. O que estava, estava. A avaliação também não sensibilizou. Os alunos já estavam habituados a ter estagiários lá na escola.

Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos:

Investigadora: Que mudanças ocorreram na forma de avaliar os alunos devido à avaliação?

Docente: No meu caso nenhuma. Avaliava com testes, participação de aula, trabalhos laboratoriais.... Todos aqueles recursos que já utilizava e continuo a utilizar.

Investigadora: Introduziu mudanças nos tipos de instrumentos utilizados para avaliar?

Docente: Nós já tínhamos instrumentos produzidos em grupo disciplinar..

Investigadora: A avaliação fomentou a introdução de processos de autorregulação dos alunos?

Docente: Foi fomentada a autoavaliação dos alunos.

Investigadora: Que impacto teve a avaliação no trabalho colaborativo em torno da avaliação dos alunos?

Docente: Já era feito. Na escola todos os grupos disciplinares reunião todas as semanas, tínhamos isso já marcado no nosso horário.

Investigadora: Que papel teve o avaliador nas mudanças do processo de avaliação das aprendizagens?

Docente: Tem sempre algum. No grupo conversou-se, refletiu-se, discutiu-se. Até a marcação das datas para observação foi feita em grupo.

Investigadora: Que efeito teve a observação de aulas no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos?

Docente: Acaba sempre por ter efeito em todas as aulas. Nós, já era comum ir às aulas uns dos outros, já ajudávamos muito. Não teve assim um impacto muito grande.

Investigadora: Que mudanças ocorreram na escola em relação ao processo de avaliação das aprendizagens devido à avaliação dos professores?

Docente: Pediu-se muito mais que refletissemos, sem dúvida. O Conselho Pedagógico recomendava. Fazia-se mais reuniões. Até a forma como os testes diagnósticos foram produzidos, também foi diferente.

Investigadora: Que efeito teve a avaliação do desempenho docente na própria monitorização do processo de ensino aprendizagem?

Docente: Monitorização havia, mas se chegaram a alguma conclusão eu não senti.

Investigadora: Obteve/procurou formação no sentido de melhorar a sua intervenção junto dos alunos?

Docente: Procuo sempre formação com o intuito de melhorar a intervenção com os alunos. Faço a formação sempre na área específica, quando não é possível faço sempre em áreas que me permitam utiliza-las dentro da sala de aula.